

Obsah

Úvod.....	1
1 Co je projekt	3
1.1 Terminologické vymezení pojmu projekt, projektová metoda	3
1.2 Typologie projektů	7
1.3 Fáze řešení průběhu projektu	10
1.4 Přednosti projektů	11
1.5 Úskalí projektové metody	14
2 Jaké je dítě předškolního věku	15
2.1 Charakteristika předškolního dítěte.....	16
2.2 Vliv zvířat na vývoj dítěte předškolního věku	18
2.3 Environmentální senzitivita	22
2.4 Možná rizika bránící dítěti v kontaktu s živým zvířetem.....	23
2.4.1 Alergie	23
2.4.2 Fobie	24
3 Co je tvořivost	25
3.1 Terminologické vymezení pojmu tvořivost	26
3.2 Druhy tvořivosti a její strukturní prvky	27
3.3 Bariéry a překážky tvořivosti	29
3.4 Tvořivý učitel	31
3.4.1 Pedagogická tvořivost.....	32
3.5 Metody výchovy k tvořivosti	34
4 Vymezení environmentální výchovy v RVP PV.....	36
4.1 Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje).....	37

4.2	Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí)	38
4.3	Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)	39
4.4	Rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga)	40
5	Možnosti využití zvířat v MŠ	42
5.1	Návštěvní program	43
5.2	Třídní nebo školní chov	43
5.3	Péče o volně žijící živočichy	44
6	Praktická část	45
6.1	Předškolní děti a zvířata – utváření a upevňování kladného vztahu přímým kontaktem	45
6.2	Přínosná opatření a návrhy před realizací projektu	46
6.3	Návrh projektu	47
6.4	Realizace projektu	50
6.5	Sebereflexe a zhodnocení projektu	82
6.6	Akční výzkum	90
6.7	Shrnutí zjištěných informací před a po realizaci projektu	92
6.8	Zhodnocení prvotních opatření a nastínění nových návrhů po realizaci projektu	94
6.9	Diskuse	96
7	Závěr	97
	Seznam zdrojů	99
	Přílohy	I
7.1	Příloha 1: Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte	I
7.2	Příloha 2: Schéma pozorování - arch	II
7.3	Příloha 3: Schéma pozorování - výsledky	III
7.4	Příloha 4: Ukázka záznamového archu pro rozhovor s dětmi	XXVIII

7.5	Příloha 5: Rozhovor s dětmi – výsledky.....	XXIX
7.6	Příloha 6: Ukázka dotazníku pro učitelky.....	XXXVI
7.7	Příloha 7: Dotazník pro učitelky – výsledky.....	XXXVII
7.8	Příloha 8: Ukázka dotazníku pro rodiče.....	L
7.9	Příloha 9: Dotazník pro rodiče – výsledky.....	LI
7.10	Příloha 10: Obrázky z plnění projektu.....	LXIV

Úvod

„Jen s váháním a s rozpaky uvažujeme o naději, která na prahu ekologické katastrofy vyžaduje proměnu lidských sklonů. Ale, poctivě viděno, o jiné naději nevíme. Nezbyvá nám než znovu uvažovat o možnostech a limitech změny sebe sama. Pátrejme po naději na proměnu člověka ve vztahu k přírodě a ptejme se, zda je stejně malá, jako se zatím ukázala naděje na nápravu vztahů mezi lidmi: Pátrejme bez iluzí, s určitou skepsí, k níž nás zavazují tragické zkušenosti dějin.“

Hana Librová

Existují mnohá šetření, která dospěla k závěrům, že v dnešní době ubývá nejen kontaktu lidí s přírodou, ale ubývá i času, který děti prožívají a tráví venku. Tento čas naopak čím dál více tráví u televizních obrazovek, počítačů, mobilních telefonů a tím pomalu dochází k odcizování člověka přírodě.¹ Dalšími bariérami, které v současnosti brání tomu, že už čím dál méně vidáme skupinky dětí hrajících si společně venku – u potoka, na poli nebo na louce za domem, jsou rodiče, kteří svým potomkům nedopřávají již tolik volnosti a prostoru jako tomu bylo např. i za mých mladých let (tj. v letech 1984 – 1996), protože mají strach především z nebezpečí, které dětem hrozí od cizích lidí. Samy děti se přírodního prostředí začínají štítit a vnímají jej jako nepohodlné.

Tato diplomová práce je proto zaměřena na environmentální výchovu, kde se hlavním **cílem** stává snaha o vytvoření či upevnění kladného vztahu dětí ke zvířatům na základě získaných informací o zvířatech, přímého pozorování zvířat a prožitých činností, aktivit, her a úkolů s živými zvířaty, které pomohou nasměrovat děti zpátky k přírodě. Z tohoto pak vyplývá i tvorba a realizace projektu ve druhé části práce pod názvem *Předškolní děti a zvířata – utváření a upevňování kladného vztahu přímým kontaktem*.

¹ KRAJHANZL, Jan. *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, Masarykova univerzita, 2014, 200 s. ISBN 978-80-87604-67-0 (Lipka), ISBN 978-80-210-7063-9 (Masarykova univerzita).

Teoretická část práce je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola vymezuje základní pojmy v souvislosti s projekty, seznamuje s rozdělením projektů podle určitých aspektů, popisuje fáze projektu, jeho přednosti a úskalí.

Druhá kapitola je věnována předškolním dětem, jejich charakteristice v souvislosti s vývojem v určitých oblastech a tomu, jakým způsobem ovlivňují vývoj předškolního dítěte právě zvířata. Dále vymezují pojem „environmentální senzitivita“ a popisují dvě nejčastější rizika, která mohou bránit dětem v přímém kontaktu se zvířaty (alergie, fobie).

Vzhledem k tomu, že s tvorbou projektů je spojena určitá tvůrčí schopnost člověka, tak se této podstatě tvořivosti a tvořivého myšlení věnují ve třetí kapitole. Vymezují pojem „tvořivost“, seznamují s druhy tvořivosti, s metodami výchovy k tvořivosti a také se základními úskálními, které se mohou na cestě k rozvoji tvořivosti, objevit. Neopomím ani osobnost pedagoga a jeho schopnost projevat se kreativně.

Čtvrtá kapitola vymezuje environmentální výchovu v základním kurikulu pro mateřské školy, tj. v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Poslední kapitola teoretické části je věnována možnostem, jak lze „využít“ zvířata v mateřské škole a zaměřuje se na vzdělávání dětí za asistence zvířat, tzv. AAE a její tři podoby – návštěvní program, třídní nebo školní chov a péče o volně žijící živočichy.

Praktická část diplomové práce se zabývá tvorbou a realizací environmentálního projektu, který je založen na zjištění stávajících postojů a vztahů dětí k vybraným zvířatům a to prostřednictvím rozhovorů s dětmi a dotazníků pro učitelky a rodiče. Na základě zjištěných výsledků je navržen a realizován projekt, který si klade za cíl, vytvořit či upevnit kladný vztah dětí ke zvířatům. Po realizaci projektu je opět formou rozhovorů a dotazníků zjišťováno, zda došlo k naplnění hlavního cíle práce. Podrobné výsledky rozhovorů a dotazníků z „před“ a „po“ realizaci projektu s konkrétními daty jsou prezentovány formou přehledných tabulek a grafů v přílohách práce.

Teoretická část

1 Co je projekt

Slovo „projekt“ se používá v různém kontextu i významu slova. Setkáváme se s ním dokonce i ve spojení „stavební projekt“. To je sice plán, jak postavit dům, ale i tak má mnoho společného s pedagogikou, školou a výukou dětí – plánování, organizování, logický a promyšlený postup řešení, a především výsledný konkrétní a užitečný produkt.

O projektech, projektovém vyučování, projektovém dnu nebo projektovém týdnu se v současné době hovoří velmi často a to nejen v souvislosti s primárním vzděláváním na základních školách, ale už i v preprimárním vzdělávání na půdě mateřských škol. Projekty se pak odehrávají ve třídě, na zahradě školy, na výletech... a děti hledají, pozorují, objevují, sbírají, ptají se, vyřizují a tím se učí.²

V historickém kontextu je projektová výuka a projektová metoda běžně spojována s reformním pedagogickým hnutím konce 19. a počátku 20. století, zejména se jmény **John Dewey** a **William Heard Kilpatrick**.³

1.1 Terminologické vymezení pojmu projekt, projektová metoda

V pedagogické a didaktické literatuře je sice problematika projektového vyučování zpracována dostatečně, nicméně se v ní setkáváme s různými interpretacemi pojmů projekt, projektová metoda, projektová výuka či projektové vyučování a to proto, že někteří autoři preferují termín výuka, jiní zas dávají přednost pojmu vyučování apod. Pro předškolní vzdělávání bych zůstala u pojmů projekt a projektová metoda, jejichž vymezení a přehled přístupů bych stručně nastínila právě v této kapitole.

² TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka, DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009, 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160s. ISBN 80-210-4142-0.

PROJEKT

William Heard Kilpatrick (duchovní otec projektové metody⁴):

„**Projekt** jest určitě a jasně **navržený úkol**, který můžeme předložit žáku tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“⁵

Stanislav Vrána (významný představitel naší reformní pedagogiky, propagátor projektové metody):

- a) je to **podnik**,
- b) je to **podnik** žákův,
- c) je to **podnik**, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost,
- d) je to **podnik**, který jde za určitým cílem.⁶

Rudolf Žanta (představitel reformního hnutí):

„**Projekt** je účelně **organizovaný souhrn myšlenek**, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“⁷

Jan Průcha uvádí: „Je to **vyučovací metoda**, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Podporuje motivaci žáků a kooperativní učení. **Projekty** mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného produktu.“⁸

⁴ HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 155s. ISBN 978-80-7368-919-3.

⁵ COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006, 136s. ISBN 80-7168-958-0.

⁶ HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 155s. ISBN 978-80-7368-919-3.

⁷ COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006, 136s. ISBN 80-7168-958-0.

⁸ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001, 322s. ISBN 80-7178-579-2.

Josef Maňák a Vlastimil Švec definují **projekt** jako „**komplexní praktickou úlohu (problém, téma)** spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“⁹

Jana Kratochvílová se ve své publikaci *Teorie a praxe projektové výuky* opírá právě o výše uvedené pojetí J. Maňáka a V. Švece a **projekt** pak definuje následovně:

„**Projekt** je **komplexní úkol (problém)**, spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“¹⁰

PROJEKTOVÁ METODA

Termín **projektová metoda** je v odborné literatuře definována vždy pomocí **projektu** (výsledného produktu), který je hlavním znakem uvedené metody.¹¹

Václav Příhoda uvádí, že „**projektová metoda** umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotící myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního.“¹²

Miroslav Cipro charakterizuje **projektovou metodu** takto:

„Podle ní se učivo nečlení do jednotlivých předmětů z hlediska věd. **Komplexní projekty**, soustředěné na určitá, žákům blízká témata, seskupují učební látku z různých

⁹ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

¹⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160s. ISBN 80-210-4142-0.

¹¹ HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 155s. ISBN 978-80-7368-919-3.

¹² COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006, 136s. ISBN 80-7168-958-0.

předmětů podle konkrétního úkolu. Logický princip oborů je nahrazen psychologickým principem přirozené rekonstrukce zkušenosti vlastní aktivitou dítěte.“¹³

Jiří Mareš, Jan Průcha a Eliška Walterová ve čtvrtém vydání Pedagogického slovníku definují **projektovou metodu** jako „**vyučovací metodu**, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých **projektů** a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.“¹⁴

Vzhledem k tomu, že Jana Kratochvílová vnímá **projekt** jako podnik žáka, pak na **projektovou metodu** nahlíží jako na „uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu **projektu**. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.“ Z důvodu složitosti dané metody zároveň přidává **charakteristické znaky projektové metody**, při kterých vychází ze znaků definovaných J. Valentou:

- má svůj cíl – výstup
- nemůže být dopředu naplánována
- vyžaduje aktivitu a samostatnost dítěte
- je tvořivá a schopná reagovat na změny v průběhu projektu
- je převážně vnitřně řízená
- rozvíjí celou osobnost dítěte
- vede dítě k odpovědnosti za výsledek
- motivuje dítě k učení a přispívá k rozvoji jeho sebepojetí.¹⁵

¹³ HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 155s. ISBN 978-80-7368-919-3.

¹⁴ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník, 3. rozšířené vydání*. Praha: Portál, 2001, 322s. ISBN 80-7178-579-2.

¹⁵ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160s. ISBN 80-210-4142-0.

1.2 Typologie projektů

Projekty můžeme třídit dle různých hledisek. Mezi nejčastěji uváděné aspekty patří navrhovatel – původce projektu, účel projektu, délka trvání, místo konání, počet zúčastněných v projektu, organizace a informační zdroje.

PROJEKTY DLE JEJICH NAVRHOVATELE – PŮVODCE

V případě, že projekt vznikne z přirozené situace a je vyvolán zájmem či potřebami dětí, hovoříme o tzv. **spontánním projektu**. Další skupinou jsou projekty **umělé**, tedy takové, které připravil pro děti sám učitel. Projekt ale může zároveň probíhat i jako kombinace obou výše uvedených typů, tzv. **kombinované**, kdy podnět vyjde od dítěte nebo od učitele a následně je rozvíjen druhým subjektem.¹⁶

PROJEKTY DLE JEJICH ÚČELU

Slovo „účel“ můžeme nahradit synonymem **smysl**, čímž vymezíme samou podstatu projektu¹⁷. Tento hlavní cíl je potřeba si před realizací projektu vždy dobře rozmyslet a po celou dobu trvání projektu mít na zřeteli. Zjednodušeně řečeno si klademe dvě základní otázky „**proč projekt vytváříme a co bude jeho konečným výstupem?**“¹⁸

Rozlišujeme projekty:

1. **problémové** (Proč stále více domácích mazlíčků končí v útulcích pro opuštěná zvířata?);
2. **konstruktivní** (vyrobit na zahradu krmítka jako zdroj krmiva pro ptactvo v zimním období);
3. **hodnotící** (zkoumat a srovnat dva druhy pavouků);

¹⁶ COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006, 136s. ISBN 80-7168-958-0.

¹⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160s. ISBN 80-210-4142-0.

¹⁸ COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006, 136s. ISBN 80-7168-958-0.

4. **drilové**¹⁹ (získat nějakou pohybovou dovednost např. v józe pro děti - pozice KOČKA).

PROJEKTY DLE JEJICH DÉLKY TRVÁNÍ

V našich podmínkách má časové rozdělení projektů nepřesnou a velmi obecnou podobu. Projekty můžeme z hlediska času rozdělit na:

- a) **krátkodobé** – maximální rozsah jeden den
- b) **střednědobé** – maximální rozsah jednoho týdne
- c) **dlouhodobé** – maximální rozsah jednoho měsíce
- d) **mimořádně dlouhodobé** – rozsah delší jeden měsíc.²⁰

PROJEKTY DLE MÍSTA JEJICH REALIZACE

Podle tohoto aspektu rozlišujeme projekty:

1. **školní** (probíhají ve výchovně-vzdělávací instituci),
2. **domácí**
3. **spojité** (dva předchozí na sebe navazují, tzv. kombinované; školní/domácí).²¹

PROJEKTY DLE POČTU ZÚČASTNĚNÝCH

Počet dětí zapojených do projektu může být různorodý.²² Dle tohoto kritéria dělíme projekty na:

1. **individuální**,

¹⁹ HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 155s. ISBN 978-80-7368-919-3.

²⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160s. ISBN 80-210-4142-0.

²¹ VALENTA, Josef a kol. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993, 61s. ISBN 80-7068-066-0.

²² COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006, 136s. ISBN 80-7168-958-0.

2. kolektivní:

- a) skupinové
- b) třídní
- c) ročníkové
- d) víceročníkové
- e) celoškolní

3. projekty **kombinující** společné aktivity s individuálními.²³

PROJEKTY DLE ZPŮSOBU JEJICH ORGANIZACE

Vzhledem k tomu, že se zabývám tvorbou a realizací projektu na úrovni preprimárního vzdělávání, pak dělení od J. Kratochvílové v souvislosti s koncipováním učiva RVP ZV a dle výše uvedeného aspektu, přizpůsobím koncepci RVP PV. Rozlišujeme tedy projekty:

1. **jednotémátové;**
2. projekty **v rámci příbuzných témat v jedné vzdělávací oblasti;**
3. projekty **blízkých témat z různých vzdělávacích oblastí;**
4. projekty **nadtématové respektující cíle napříč oblastmi RVP PV.**²⁴

PROJEKTY DLE INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- a) **Projekt volný** – dítě si samo opatřuje materiál jako zdroj informací.
- b) **Projekt vázaný** – dítěti jsou materiály jako informační zdroje poskytnuty učitelem.
- c) **Kombinace obou typů** – dítě obdrží základní materiály a tyto si rozšiřuje dle svých možností.

²³ VALENTA, Josef a kol. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993, 61s. ISBN 80-7068-066-0.

²⁴ HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 155s. ISBN 978-80-7368-919-3.

1.3 Fáze řešení průběhu projektu

Pro stanovení těchto fází budu vycházet z rozšířeného pojetí J. Kratochvílové, která se opírala o čtyři fáze, jež stanovil W. Kilpatrick: záměr–plán–provedení–hodnocení.

PLÁNOVÁNÍ PROJEKTU

- rozděluje J. Kratochvílová na osm částí:

1. **Definovat podnět – komplexní úkol, problém k řešení** = motivovat děti a uvědomit si přínos svého konání v rovině dětí (smysl projektu a jeho přínos dětem) a v rovině sebe samého, tedy učitele (přesně si určit cíle v rovině psychomotorické, kognitivní, sociální a afektivní).

2. **Zvolit výstup projektu** = co bude konečným cílem, závěrečným produktem.

3. **Zpracovat časové rozvržení projektu** = kdy bude projekt realizován, jak dlouho bude projekt trvat.

4. **Promyslet prostředí projektu** = kde bude projekt probíhat.

5. **Vymezit účastníky projektu** = kdo se daného projektu zúčastní např. děti aktivně a rodiče pasivně při závěrečné prezentaci.

6. **Promyslet organizaci projektu** = jaký bude průběh projektu.

7. **Zajistit podmínky pro projekt** = zajistit pomůcky, materiály a vše, co napomůže úspěšné realizaci projektu.

8. **Promyslet hodnocení** = jak bude provedeno a kdo všechno se na něm bude podílet. Prvotní myšlenky je potřeba utřídit, vyřadit zbytečné, nereálné a společně stanovit postupné kroky během realizace projektu.

REALIZACE PROJEKTU

Postupuje se podle stanoveného plánu. Děti jsou v této fázi aktéry a pedagog vystupuje v roli poradce. Při dlouhotrvajících projektech pak učitel děti zejména motivuje k dokončení projektu a ve schopnosti nést za své dílo zodpovědnost.

PREZENTACE VÝSTUPU PROJEKTU

Tj. představení výsledků ve formě výstavy, videozáznamu, časopisu, koncertu, besedy, audionahrávky apod., ke kterým děti dospěly. Mohou mít nejen podobu písemné či ústní prezentace, ale i podobu prezentování praktického výrobku. Podle toho, komu je projekt určen dělíme dále prezentaci projektu na několik úrovní, a to prezentace pro rodiče; pro spolužáky; pro veřejnost a pro jiné instituce.

HODNOCENÍ PROJEKTU

Jedná se o zhodnocení celého projektu, tedy všech jeho předchozích fází, a to z pohledu dětí i učitele a zároveň by v těchto rovinách dětí i učitele měla vyplynout určitá opatření do budoucna.

1.4 Přednosti projektů

Projekt působí na celou osobnost dítěte v několika rovinách možností jeho rozvoje. Velmi přehledně a uceleně v podobě tabulky zpracovala pohled na přednosti projektů J. Kratochvílová:

Roviny možností rozvoje dítěte	Pozitivní vliv projektů na osobnost dítěte
<i>Rovina možností biosomatického růstu a respektování zranění</i>	Umožňuje zapojení dětí dle jejich individuálních možností.
<i>Rovina možností duševního rozvoje – v oblasti kognitivního, emocionálního, volního, motivačního vývoje</i>	Dítě získává silnou motivaci k učení. Přebírá zodpovědnost za výsledek práce. Rozvíjí se samostatnost dítěte, jeho autonomie. Získává zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Proces učení je doprovázen emocemi radosti. Učí se pracovat s různými informačními zdroji. Učí se řešit problémy. Dítě konstruuje své poznání. Využívá svých již nabytých znalostí a dovedností, získává znalosti a dovednosti nové.

	Získává dovednosti organizační, řídicí, plánovací, hodnotící. Prožívá smysluplnost svého konání. Získává celkový globální pohled na řešený problém.
<i>Rovina možností sociálního rozvoje</i>	Učí se spolupracovat, kooperovat. Rozvíjí svoje komunikativní dovednosti. Učí se vzájemnému respektu. Učí se skloubit individuální zájmy se zájmy společnými.
<i>Rovina možností seberozvoje dětského JÁ</i>	Učí se autoregulovat své učení – rozvoj sebepoznání, sebehodnocení, sebeúcty. Uvědomuje si své místo, svoje hodnoty.
<i>Rovina duchovního rozvoje v oblasti axiologické, estetické, etické a kreativizační</i>	Zažívá estetický prožitek. Prožívá duchovní rozvoj – radost z objevování a tvorby, hodnoty krásy, dobra, ocenění... Rozvíjí svou tvořivost, aktivitu, fantazii... ²⁵

V obecné rovině je spatřen přínos projektů zejména v posilování a utváření **kompetencí**²⁶:

- **k učení**, tzn. dítě bude pozorovat, zkoumat, objevovat, všímat si souvislostí, experimentovat, klást otázky a hledat na ně odpovědi, aktivně si všímat, co se kolem něho děje, bude schopno dobrat se k výsledkům, umět získané zkušenosti uplatnit v praktických situacích a v dalším učení, vyvinout úsilí, hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých;
- **k řešení problémů**, tzn. dítě si bude všímat dění i problémů v bezprostředním okolí, známé a opakující se situace se bude snažit řešit samostatně (na základě

²⁵ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160s. ISBN 80-210-4142-0.

²⁶ HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 155s. ISBN 978-80-7368-919-3.

nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého, bude spontánně vymýšlet nová řešení problémů a situací; hledat různé možnosti a varianty (mít vlastní, originální nápady); využívat při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost, bude rozlišovat řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit a převzít zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky;

- **komunikativní**, tzn. dítě bude formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory logicky, bude slovně reagovat a vést smysluplný dialog – bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými, bude umět využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.);
- **sociální a personální**, tzn. dítě bude samostatně rozhodovat o svých činnostech, bude se umět ve skupině prosadit, ale i podřídit, domlouvat se a spolupracovat, bude napodobovat modely prosociálního chování a mezilidských vztahů ze svého okolí, spolupodílet se na společných rozhodnutích a vzniklé konflikty řešit dohodou;
- **činnostní a občanské**, tzn. dítě bude odhadovat rizika svých nápadů, půjde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem, bude si vážit práce i úsilí druhých, spoluvytvářet pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumět jejich smyslu a chápat potřebu je zachovávat, bude se chovat odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské).²⁷

Dominují **postoje a hodnoty** (k sobě, k lidem, k přírodě, vzdělávání) a dále jsou to **dovednosti** (např. pracovat s informacemi – vyhledávat je, syntetizovat, funkčně

²⁷ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004, 45s. ISBN 80-87000-00-5.

používat, dovednost kvalitně komunikovat a kooperovat s lidmi, tvořivě řešit problémy apod.) a **vědomosti**.²⁸ Na proces získávání vědomostí je pak pohlíženo jako na proces jejich hledání a nalézání, jež konstruuje vlastní poznání. Veškerá aktivita musí směřovat k získání výše uvedených kompetencí.²⁹

Další pozitiva projektů tentokrát **na úrovni učitele, procesu učení se a okolního prostředí**, která bychom neměli opomenout, jsou:

- učitel se učí nové roli a to roli poradce
- učí se vnímat dítě jako celek
- pracuje s různými informačními zdroji
- užívá nových způsobů hodnocení a sebehodnocení
- učení má celostní povahu, zaměstnává a rozvíjí celou osobnost dítěte a zároveň respektuje jeho individualitu
- navozuje partnerský vztah a vzájemnou komunikaci mezi učitelem a dítětem
- propojuje školu s okolím – vzájemně se obohacují
- zvyšuje zájem rodičů o dítě a školu jako takovou
- zapojuje do činnosti rodiče a okolí
- výstupní produkty jsou prospěšné úplně všem – dětem, učiteli, škole i okolí.

1.5 Úskalí projektové metody

Aby nevznikl mylný dojem, že obtíže a rizika v souvislosti s realizací projektové metody neexistují, je třeba si vyjmenovat také její negativa. Mezi ně patří zejména:

- časová náročnost na přípravu projektu z pozice učitele a časová náročnost na řešení projektu z pozice dětí
- dítě není schopno si zajistit odpovídající zdroje informací a dále splnit cíle projektu

²⁸ SPILKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?* Praha: Agentura STROM, 1997, 31s. ISBN 80-901954-2-3.

²⁹ HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 155s. ISBN 978-80-7368-919-3.

- náročnost na hodnocení projektu – z hlediska doby trvání i z hlediska způsobů hodnocení
- nutnost spolupráce učitelů, podpora kolegů, vedení školy, rodičů i okolí, aby učitel, realizující projekt nezůstal ve svých snahách osamocen
- potřeba určité teoretické vybavenosti učitele i jeho praktických zkušeností s projekty
- náročnost na prostředí a materiální vybavení, finanční náročnost
- realizace projektu může obtěžovat okolí.

Z výše uvedených výčtů tedy vyplývá, že pozitiva v souvislosti s projekty/projektovou metodou výrazně převažují nad negativy. Nedostatky lze navíc kompenzovat:

- a) profesní přípravou učitelů na projektovou výuku;
- b) zvyšováním povědomí okolí o projektech a jejich řešení;
- c) využíváním mnoha dalších metod, které kompenzují právě nedostatky metody projektové;
- d) vytvářením vhodných podmínek pro projektovou výuku.³⁰

2 Jaké je dítě předškolního věku

Předškolní věk je v důsledku celé řady důležitých změn, probíhajících v mnoha oblastech, např. kognitivní, sociální, emocionální apod., významným obdobím v životě člověka. Toto období bývá také často nazýváno obdobím hry a to z důvodu, že právě hra je pro dítě předškolního věku jeho hlavní činností.³¹

³⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160s. ISBN 80-210-4142-0.

³¹ LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006, 368s. ISBN 80-247-1284-9.

2.1 Charakteristika předškolního dítěte

V této kapitole se zaměřím na vývojové etapy předškolního dítěte v různých oblastech s důrazem na věk 3 až 4 roky a 4 až 5 let.

Celková pohyblivost – zahrnuje soubor pohybů, které si dítě musí osvojit a naučit se tyto pohyby vykonávat pružně, přesně, rychle a koordinovaně. Čím je dítě starší, tím jsou pohyby rozmanitější a ucelenější. Celková pohyblivost tvoří první etapu psychomotorického rozvoje dítěte.

- **Věk 3 až 4 roky** – dítě v tomto věku rychleji běhá, střídá nohy při chůzi do schodů, udrží rovnováhu na jedné noze a přitom se kýve (od dvou do pěti vteřin), může kráčet v rytmu nebo podél rovné čáry.
- **Věk 4 až 5 let** – dítě v tomto věku má velkou potřebu hýbat se, rádo zkouší schopnosti svého těla, učí se poskakovat, cválat a různými způsoby skákat, může se udržet na jedné noze s různě nakloněným tělem, může sejít schody a přitom střídát nohy, může schody vyběhnout.

Jemná motorika – se soustřeďuje na zlepšení činnosti horních končetin se snahou zavést do nich co možná největší jemnost, která dítěti umožní pracovat s větší přesností, snadněji a uvolněněji.

- **Věk 3 až 4 roky** – u dítěte se v tomto věku dále rozvíjejí pohyby spojené s uchopováním předmětů a se zacházením s nimi. Lépe již kontroluje své pohyby - přelévá tekutiny, rozepíná knoflíky, začíná kreslit jednoduché geometrické tvary.
- **Věk 4 až 5 let** – v tomto věku dítě kontroluje následující pohyby spojené s uchopováním předmětů a manipulací s nimi. Pracuje s větší přesností. Při kresbě postavy, zvířat nebo budov připojuje postupně detaily. Nakreslí kříž, uzavřený kruh a přibližný čtverec, navléká korálky a samostatně se svléká i obléká.³²

³² DOYON, Louise. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Praha: Portál, 2003, 184s. ISBN 80-7178-754-X.

Vnímání předškolního dítěte je globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde zatím není schopno rozlišovat základní vztahy. Nechá se snadno upoutat výrazným detailem, zvláště má-li nějaký vztah k jeho aktuálnímu zájmu nebo potřebě...³³

Zrakové rozlišování je schopnost rozpoznat rozdílnosti a podobnosti mezi různými prvky.

- **Věk 2 až 4 roky** – v tomto věku se dítě zajímá o obrysy a plastičnost předmětů. Je schopno provádět různé hry a cvičení zaměřené na třídění a posloupnost.
- **Věk 4 až 6 let** – v tomto věku je dítě schopno doplnit chybějící předměty, najít shodné i odlišné, reprodukovat vzory, umisťovat a usměrňovat předměty atd.

Sluchové rozlišování – je základem pro osvojování řeči.

- **Věk 2 roky a více** – již od dvou let věku dítěte procvičujeme jeho schopnost rozeznávat zvuky a šумы. Dítě nejprve rozlišuje hluk, který důvěrně zná – ten, který se ozývá kolem něho, doma, mimo domov, křik ptáků apod. Učí se rozlišovat výšku, intenzitu a délku zvuků.

Pozornost předpokládá, že naše mysl je schopna se učit nebo splnit určitý úkol, soustředit se především na jednu věc a eliminovat každou jinou myšlenku nebo činnost.

- **Věk 2 roky a více** – již od dvou let věku se dítě učí přijímat informace a být vůči nim otevřený, učí se soustředit se a rozvíjet svou schopnost naslouchat.

Ústní vyjadřování – řeč je prostředkem vyjadřování a sdělování toho, co si myslíme a co cítíme. Největší počet slov si dítě osvojuje mezi druhým a třetím rokem a právě v této době dochází u dítěte ke skutečnému rozvinutí řeči. Čím bohatší slovník dítě má, tím snáze vyjadřuje své myšlenkové pochody.³⁴

³³ MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

³⁴ DOYON, Louise. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Praha: Portál, 2003, 184s. ISBN 80-7178-754-X.

- **Věk 2 roky a více** – ve věku dvou let má dítě ve svém aktivním slovníku zásobu kolem 200 – 300 slov a tato slovní zásoba postupem času a věku dítěte prudce narůstá. Zároveň se rozvíjí i gramatická složka řeči – děti vnímají a rozumí stále složitějším a delším větám, později je i samy vytváří. Osvojují si časování sloves a skloňování podstatných jmen, přídavných jmen a zájmen, užívají spojek, předložek atd. Kolem pěti let bývá již obvykle u většiny dětí základní osvojování mateřského jazyka osvojeno.³⁵

Sociální vývoj – Primární socializaci dítěte zajišťuje rodina, která jej zároveň uvádí do společenství lidí. Postupně u dítěte vzrůstá potřeba sociálního kontaktu s dětmi. Tyto navázané vztahy k ostatním dětem nebývají zpočátku trvalé a často bývají iniciované dospělými.

- **Věk 3 roky a více** – dítě se začíná zajímat o své širší okolí, hra individuální přechází do stadia hry kooperativní, což znamená, že dítě již vyžaduje ke své hře partnera, je spokojené v kolektivu dětí. S nástupem do mateřské školy dochází zároveň ke změně jeho společenské role – stává se „žákem“ mateřské školy, „spolužákem“, kamarádem.³⁶

2.2 Vliv zvířat na vývoj dítěte předškolního věku

„...děti by se měly se zvířaty seznamovat, měly by je poznávat, a pokud je to možné, měly by s nimi žít, tj. mít je ve své blízkosti, v domácnosti, nebo alespoň na chatě, chalupě, u babičky nebo kdekoli jinde, kam občas přijíždějí.“³⁷

Zdeněk Matějček

³⁵ PRŮCHA, Jan, KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013, 184s. ISBN 978-80-262-0495-4.

³⁶ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, 150s. ISBN 978-80-247-4750-7.

³⁷ MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.

Volker Zähme sestavil soupis zážitků, pocitů, poznatků, vědomostí a dovedností, které by měly zažít děti předškolního věku, jež vyrůstají v prostředí, kde žije i domácí zvíře, popř. zvířata. Podle něj by děti měly:

- „Zažít náklonnost ze strany zvířete
- Znat nejdůležitější potřeby zvířat
- Vědět, co jim jejich zvíře chce sdělit
- Umět samy vykonávat dohodnutou část péče o zvíře
- Umět pociťovat stud při zanedbání zvířete
- Tušit, že existují rozdíly mezi náklonností ze strany zvířete a ze strany jiného člověka
- Umět vést „odborné rozhovory“ s jinými dětskými chovateli
- Alespoň jednou pociťit hrdost na úspěšnou péči a intenzivní pozornost z ní vyplývající (např. trénování nějakého dovedného kousku).“³⁸

M. Velemínský popisuje význam zvířat pro člověka ve smyslu ovlivnitelnosti vývoje vztahů mezi lidmi pomocí zvířat. „Děti, které měly možnost vyrůstat v blízkosti zvířat, se pomocí interakce s nimi a dobrým vztahem k nim učily poznávat a porozumět pocitům a potřebám živočichů, což mohly využít i u lidí.“, tedy souvislost ve schopnosti empatie ke zvířatům a empatie k lidem.³⁹

Podobný názor zastává i Z. Matějček, který uvádí, že malá domácí zvířata jsou pro děti do tří let vydatným stimulantem smyslového aparátu a intelektových schopností. Dětem jejich přítomnost přináší rozvoj respektu k právům druhých a k ohleduplnosti a toleranci vůči druhým.

Pro děti předškolního věku jsou pak malá domácí zvířata především živými hračkami. Děti si v tomto věku **chtějí především hrát** a zvíře může mít významný **přínos k**

³⁸ ZÄHME, Volker, ZIERK Felicitas. *Co by děti měly znát: odhalování dětských světů, rodičovské omyly, co o svých dětech možná nevíte*. Čestlice: Rebo, 2005, 202 s. ISBN 80-7234-420-X.

³⁹ VELEMÍNSKÝ, Miloš. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: Dona, 2007, 335 s. ISBN 978-80-7322-109-6.

poznávání světa. Děti si v tomto věku díky zvířatům mohou uvědomit, že život je něco zvláštního, jedinečného a osobitého.

Z. Matějček následně popisuje ještě dvě výchovné funkce zvířat, které se týkají cyklu života:

1. pozorovat sexuální aktivitu a rozmnožování

2. naučit se zacházet se skutečností jakou je zánik života.

U malých zvířat, např. u křečků je totiž velká pravděpodobnost, že dítě smrt zvířete zažije, včetně otřesu a pocitů smutku, lítosti... (pokud jej tedy rodiče od tohoto neizolují) a bude se muset naučit i s takovými skutečnostmi života zacházet. Tato přímá zkušenost plně nahradí zprostředkování zániku života v podobě příběhu v knížce či pohádky v televizi.⁴⁰

Podle J. Krajhanzla se děti v předškolním věku **učí především nápodobou**, vše sledují a pamatují si. Jestliže u rodičů nebo učitelů uvidí, že se štítí například pavouka, děti to ve většině případů napodobí a k pavoukovi se také raději nepřiblíží. Průvodce (rodič, pedagog) učí dítě, čemu se má v přírodě raději vyhnout a čeho se naopak bát nemusí.⁴¹

Na **přítomnost zvířete** pak děti předškolního věku **reagují obvykle bezprostředně** a jsou schopny si velice brzy vytvořit ke zvířeti úzký citový vztah.⁴²

Výzkumy opakovaně prokázaly, že kontakt s živým tvorem zvyšuje dětem sebevědomí a napomáhá jim řešit sociální či školní potíže. Při mazlení s domácími zvířaty pak navíc stoupá hladina endorfinů a dalších látek, které ovlivňují pocity spokojenosti a pohody. Kontakt s živým tvorem ovlivňuje život i vývoj dítěte ve všech směrech. Pozitivní vliv zvířat je pak popsán především u „slabších“ členů společnosti, tedy u jedinců handicapovaných, sociálně neadaptovaných, chronicky nemocných, osamocených,

⁴⁰ MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.

⁴¹ KRAJHANZL, Jan. Děti a příroda : Období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy. In: Máchal, Aleš; Nováčková, Helena; Sobotová, Lenka. (eds.) *Úvod do environmentální výchovy a globální rozvojové výchovy : soubor učebních textů*. Brno: Lipka, 2012.

⁴² STREJČKOVÁ, Emilie a kol. *Děti, aby byly a žily: Odcizování člověka přírodě*. Praha: MŽP, 2005, 96s. ISBN 80-7212-382-3.

emociálně narušených apod.⁴³

Z. Matějček se věnoval i různým druhům zvířat v souvislosti s jejich vlivem a přínosem pro dítě. Na základě toho sestavil tento žebříček:

- **Akvarijní ryby** - nejsou sice schopny navázat s člověkem vztah, lidé jim jsou lhostejní, ale i tak jsou jejich projevy a žití pro děti zajímavé a jsou tedy vhodné k pozorování.
- **Želvy** - také nejsou schopny navázat s člověkem blízký vztah, ale děti je mohou pozorovat z bezprostřední blízkosti a manipulovat s nimi.⁴⁴ Tuto skupinu můžeme označit také jako „chladnokrevná zvířata“ a zařadit sem např. i šneky, hady a obojživelníky.⁴⁵
- **Ptáci** (chovaní v kleci) - jejich projevy (např. zvukové) jsou zajímavé (lze je učit mluvit), zároveň dovedou navázat vztah se svým chovatelem (někteří se nechají hladit).
- **Drobní savci** (morčata, křečci, králíci, potkani, myši) – jsou schopni navázat s člověkem bližší vztah, je možné je hladit a mazlit se s nimi, jsou schopni rozeznat své nejbližší ošetřovatele.
- **Kočka** – je schopna navázat s člověkem blízký vztah, člověk jí není lhostejný, je vděčná za přiměřenou pozornost, je přítulná, velmi hravá a mazlivá.
- **Pes** – vnímá člověka jako svého pána, jemuž je věrný a oddaný, sám vyžaduje hlazení, mazlení a hraní si s ním, dokáže dát najevo svou radost, vděk apod., nechá se vycvičit.⁴⁶

⁴³ JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina, BRAVENCOVÁ, Jana. *Vyučování za pomoci drobných živočichů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2010, 56s. ISBN 978-80-7290-455-6.

⁴⁴ MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.

⁴⁵ VELEMÍNSKÝ, Miloš. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: Dona, 2007, 335 s. ISBN 978-80-7322-109-6.

⁴⁶ MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.

2.3 Environmentální senzitivita

Termín „senzitivita“ se v prostředí ekopedagogiky objevil na Mezivládní konferenci o environmentální výchově v Tbiliské deklaraci mezi cíli environmentální výchovy a užívá se v různých oborech, kde se tak označují různé skutečnosti.

Environmentální psychologie pojmem „**environmentální senzitivita**“ rozumí „rozsah a komplexnost vnímaného vlivu prostředí na jedince“, medicína zase „chronický stav, při kterém má osoba symptomy po vystavení určitým chemikáliím nebo jiným činitelům prostředí, které jsou jinými lidmi na nízké úrovni tolerovány. Vážnost symptomů může být slabá až kritická“.

Nancy Peterson vymezila **environmentální senzitivitu** jako „soubor afektivních vlastností, jejichž výsledkem je osobní pohled na přírodu z empatické perspektivy“.

V Česku užívá tento termín v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání Jan Činčera, který pracuje s definicí, že **environmentální senzitivita** je „empatií žáků k přírodě (emocionální, nikoliv ve smyslu racionálního porozumění)“ a souvisí s „reflexí vztahu k přírodě“. V Doporučených očekávaných výstupech pro environmentální výchovu se pak **environmentální senzitivitou** rozumí „citlivost, vztah a empatie vůči přírodě a životnímu prostředí, včetně citlivého vztahu ke zvířatům a rostlinám. Je základním předpokladem k projevení zájmu učít se o životním prostředí, mít o něj starost a podnikat kroky k jeho ochraně. Rozvíjením environmentální senzitivity ovlivňujeme ranou motivaci dětí diskutovat a zkoumat otázky životního prostředí, jde proto o vstupní a klíčovou oblast environmentální výchovy“.⁴⁷

Ze studií M. Fraňka a kolektivu autorů v sborníku editovaném R. J. Wilkem pak jednoznačně vyplývá, že lidé, kteří měli jako děti možnost prožít v přírodě velké

⁴⁷ KRAJHANZL, Jan. *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, Masarykova univerzita, 2014, 200 s. ISBN 978-80-87604-67-0 (Lipka), ISBN 978-80-210-7063-9 (Masarykova univerzita).

množství emocionálních zážitků, projevují pak jako dospělí vyšší míru environmentální senzitivity, než ti, kteří měli těchto zážitků a prožitků méně.⁴⁸

U mladších dětí se proto v souvislosti s environmentální výchovou zaměřujeme především a právě na rozvoj **senzitivity** tj. na citlivost, vztah a empatii k přírodě a životnímu prostředí.⁴⁹

2.4 Možná rizika bránící dítěti v kontaktu s živým zvířetem

Alergie a fobie patří mezi hlavní úskalí a problémové aspekty, se kterými se můžeme nejčastěji setkat, a které mohou zabránit styku dítěte se zvířetem. Zvířata jsou totiž běžným zdrojem různých alergenů, které mohou u některých jedinců způsobit těžké alergické reakce. Stejně tak jsou poměrně obvyklým úkazem u dětí i fobie ze zvířat.

2.4.1 Alergie

Termín „alergie“ pochází z řeckého „allos“ (jiný, odlišný) a „ergia“ (energie, akce) ve smyslu „změna v reaktivitě“.⁵⁰

Alergie je nepřiměřená obranná reakce organismu na některé látky, označované jako alergeny. Tyto nadměrné reakce tělo poškozují a působí tzv. alergická onemocnění.⁵¹

Pojmem alergeny jsou označovány antigeny způsobující alergii.

Alergeny můžeme dělit na:

- vzdušné (respirační), např. pyl, prach, roztoči, plísně, zvířata
- potravinové, např. kravské mléko, vejce, ryby, ovoce, zelenina, ořechy

⁴⁸ JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Role učitele a rodičů při realizaci nekognitivních cílů EV*. 2010. Dostupné z: <http://cevv-uk-pedf.blog.cz/1006/role-ucitele-a-rodicu-pri-realizacinekognitivnich-cilu-ev>.

⁴⁹ ŠEBEŠOVÁ, Petra, ŠIMONOVÁ, Petra. *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál, 2013, 224s. ISBN 978-80-262-0503-6.

⁵⁰ Igea, J. M. (2013). "The history of the idea of allergy." *Allergy* 68(8): 966-973.

⁵¹ DRAHOŇOVSKÁ, Hana. *Víme si rady s alergií?* Praha: Státní zdravotní ústav, 2004, 28 s. ISBN 80-7071-236-8.

- další druhy alergenů, např. hmyzí bodnutí, léky atd.⁵²

Zvířecí alergeny jsou všudypřítomné a pouze se liší jejich koncentrace v různých lokalitách. Tyto alergeny jsou přenášeny nejen přímým kontaktem, ale i vzduchem a snadno dochází k jejich vdechování. Ulpívají na vlasech a oblečení a snadno se tak mohou dostat i do jiných domácností, kde třeba zvíře ani nechovají.⁵³

Podle místa vstupu alergenu do organismu má alergie na zvířata různé symptomy. Přímý kontakt se zvířetem může vyvolat **oční** nebo **kožní projevy**. Vdechnutí alergenů se může projevit **bronchiálními příznaky** (sem patří astma bronchiale nebo alergická rinitida, která může ještě navíc zhoršit oční nebo kožní příznaky). Při poranění zvířetem může dojít i k **nadměrné reakci** imunitního systému na cizorodou látku.⁵⁴

Pokud se u nějakého z dětí potvrdí alergie na některé zvířecí alergeny, stává se primárním opatřením **eliminace** tohoto alergenu, tedy omezení faktorů, které k rozvoji alergií přispívají, a naopak podporování těch tzv. protektivních (mající chránící účinek proti vzniku alergie).⁵⁵

Takové dítě by se mělo vyhnout zvířatům v době výměny srsti, vyhýbat se místům, kde takové zvíře pobývá a čištění místa i krmení zvířete přenechat někomu jinému.⁵⁶

2.4.2 Fobie

Fobie je iracionální strach z nějakého objektu nebo situace. Jedinec se těmito situacím vyhýbá nebo je snáší s pocitem hrůzy. Fobická úzkost se nedá subjektivně, fyziologicky ani v chování rozlišit od jiných typů úzkosti a může se co do závažnosti pohybovat od mírného pocitu nepohody až k děsu.

⁵² ŠPIČÁK, Václav, HRUBIŠKO, Martin. *Alergie: čím více o ní budete vědět, tím méně Vás bude trápit*.

Praha: Institut UCB pro alergii, 2007. 64 s. ISBN 978-80-254-1105-6.

⁵³ DRAHOŇOVSKÁ, Hana. *Víme si rady s alergií?* Praha: Státní zdravotní ústav, 2004, 28 s. ISBN 80-7071-236-8.

⁵⁴ ŠPIČÁK, Václav, PANZNER, Petr. *Alergologie*. Praha: Galén, 2004, 348s. ISBN 80-7262-265-X

⁵⁵ GAMLIN, Linda. *Alergie od A do Z*. Praha: Reader's Digest Výběr, spol. s.r.o., 2003, 256s. ISBN 80-86196-44-5.

⁵⁶ LEIBOLD, Gerhard. *Alergie*. Vyd. 1. Praha: Svoboda-Libertas, 1993, 132 s. ISBN 80-205-0315-3.

Úzkost se nezmírní, i když si osoba uvědomuje, že ostatní nepokládají danou situaci za nebezpečnou nebo hroživou. Pouhé pomyšlení subjektu, že se dostane do kontaktu s předmětem fobie, vyvolá obvykle anticipační úzkost.⁵⁷

Fobie se diagnostikuje jen tehdy, je-li strach velmi intenzivní, trvá déle než 6 měsíců a výrazně zasahuje do života dítěte.

V období dětství jsou ale fobie celkem běžné a **často do věku šesti let vymizí**. Fobie ze zvířat (např. z hmyzu, pavouků, psů, koček, hadů, myši apod.) jsou dokonce jednou z nejčastějších specifických fobií.⁵⁸

Volker Záhme upozorňuje na možnost, že fobie ze zvířat mohou být **i naučené** a to formou tzv. nápodoby od osob blízkých a pro člověka důležitých.⁵⁹

Obdobný názor zastává i Praško, který ale považuje fobie kromě zástupného podmínění ještě navíc i za naučené strachy získané přímým podmíněním (např. pokousání psem).

Podle J. Praška lze k léčbě specifických poruch využít buď psychoterapii, léčbu léky nebo jejich kombinace.⁶⁰

3 Co je tvořivost

„Hlavním cílem výchovy a vzdělávání je příprava lidí, kteří jsou schopni dělat nové věci, nikoli pouze opakovat to, co udělaly jiné generace – lidí tvořivých, vynalézavých, objevujících. Druhým cílem výchovy a vzdělávání je formování myšlení, které má být kritické, má být schopné ověřování a nemá přijímat vše, co je mu nabízeno.“

Jean Piaget

⁵⁷ VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie – 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007, 396s. ISBN 978-80-247-1315-1.

⁵⁸ PRAŠKO, Ján, PRAŠKOVÁ Hana, PRAŠKOVÁ, Jana. *Specifické fobie*. Praha: Portál, 2008, 224 s. ISBN 978-80-7367-300-0.

⁵⁹ ZÄHME, Volker, ZIERK Felicitas. *Co by děti měly znát: odhalování dětských světů, rodičovské omyly, co o svých dětech možná nevíte*. Čestlice: Rebo, 2005, 202 s. ISBN 80-7234-420-X.

⁶⁰ PRAŠKO, Ján, PRAŠKOVÁ Hana, PRAŠKOVÁ, Jana. *Specifické fobie*. Praha: Portál, 2008, 224 s. ISBN 978-80-7367-300-0.

Tvořivost většina lidí považuje za oblast typickou pro umělecké směry. Vstoupíme-li však do moderního obchodního domu a rozhlédneme-li se kolem sebe, zjistíme, že jsme přímo obklopeni produkty tvůrčí představivosti a právě tato tvůrčí dovednost hraje v „normálním světě“ velmi významnou úlohu – při vymýšlení designu výrobku, při výchově a vzdělávání dětí, při vaření, při přestavbě bytu... **Tvůrčí schopnosti** jsou nutnou výbavou každého, kdo vymýšlí nové myšlenky a metody, kdo se zabývá řešením problémů. **Tvořivost** nepředstavuje žádný obor či předmět, nýbrž nenahraditelný kognitivní nástroj a je nutné ji procvičovat.⁶¹

3.1 Terminologické vymezení pojmu tvořivost

Slovo **tvořivost** neboli **kreativita** pochází původně z latinského slova „creare“ a znamená tvořit.⁶² I když je dnes **tvořivost** běžně používaným pojmem, tak si jej přesto někteří lidé stále chybně spojují pouze s určitým okruhem činností, jako např. s hudbou, vědou či výtvarným uměním.⁶³ Proto na úvod do problematiky zmíním několik definic pojmů „**tvořivost**“ a „**tvůrčí myšlení**“ od různých autorů.

TVOŘIVOST/KREATIVITA

V pedagogickém slovníku definují **tvořivost** Mareš, Průcha a Walterová jako „duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v nichž hraje důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná“.⁶⁴

V psychologickém slovníku Hartla a Hartlové je uvedeno, že **tvořivost** je „schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením,

⁶¹ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006, 380s. ISBN 80-7367-172-7.

⁶² *Universum: Všeobecná encyklopedie 5. díl Ko-Ma*. Praha: ODEON, 2000, 716s. ISBN 80-207-1067-1.

⁶³ PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a v praxi*. Praha: Vodnář, 1999. 172s. ISBN 80-86226-05-0.

⁶⁴ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jirí. *Pedagogický slovník, 3. rozšířené vydání*. Praha: Portál, 2001, 322s. ISBN 80-7178-579-2.

konceptím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé“.⁶⁵

Maňák popisuje **tvořivost** v kontextu teorie osobnosti – „tvořivost je vrcholným projevem lidské osobnosti s vrozenou tendencí k sebeaktualizaci a seberealizaci, s potřebou svobody a samostatnosti člověka“⁶⁶.

Kirst a Dickmayer uvádějí **15 komponent tvořivosti**: pohyblivost – plynulost – originalita – analýza – produktivita – konstruování – přestavba – uspořádání – síla vyjadřování – realizace – kombinace – transformace – rozhodování – přiřazování a organizování.⁶⁷

Z výše uvedených definic je patrné, že **tvořivost** je velmi složitý a všeprostupující jev, spjatý s člověkem a jeho touhou po seberealizaci, který nelze jednoznačně vymezit. Každý člověk má určité tvořivé schopnosti, které se v různých oblastech projevují různou měrou. Tvořivého člověka pak poznáme především podle jeho činnosti při řešení nového, neznámého problému. I přesto, že je v této oblasti jedněm „dáno více“ a druhým méně, tak je důležité vědět, že tvořivost lze systematicky cvičit.⁶⁸

3.2 Druhy tvořivosti a její strukturní prvky

Někteří autoři rozlišují různé druhy tvořivosti. Například Smékal uvádí dva typy tvořivosti:

1. **specifickou** – orientující se na konkrétní oblasti vědy, techniky, umění apod., jejím

⁶⁵ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 776s. ISBN 80-7178-303-X.

⁶⁶ MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, 46s. ISBN 80-7315-002-6.

⁶⁷ VOTRUBA, Ladislav. *Rozvíjení tvořivosti techniků*. Praha: Academia, 2000, 181s. ISBN 80-200-0785-7.

⁶⁸ HORÁK Josef. *Tvořivost ve vyučování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009, 80s. ISBN 978-80-7083-476-4.

cílem je projev plný kreativity a nápaditosti, závěrečný efekt musí být originální a využitelný;

2. **nespecifickou** - charakteristickou četnými nápady, ale bez orientace na řešení konkrétního problému, nejde o hodnotu konečného výsledku, závěrečná podoba nemusí být dokonalá.⁶⁹

Z pedagogického hlediska můžeme tvořivost rozdělit na:

- **objektivní** – váže se na kritéria novosti, originality, užitečnosti;
- **subjektivní** – člověk kombinuje věci na základě svého vlastního myšlení nebo činnosti.⁷⁰

Pro lepší pochopení podstaty lze tvořivost rozčlenit na jednotlivé komponenty, ze kterých se skládá, tedy na tzv. strukturní prvky tvořivosti:

- inteligence
- paměť
- myšlení⁷¹ (**divergentní** - je nejužší spojováno s tvůrčím výkonem; J. P. Guilford tvrdil, že tento druh myšlení je schopnost přijít na spoustu možných řešení určitého problému, pro který neexistuje pouze jedno správné řešení, např. vymyslet co nejvíce různých významů slova „zámek“; **konvergentní** - je způsob myšlení, při kterém dospějeme pouze k jedné jediné přijatelné odpovědi na daný problém bez jiných řešení. Oba uvedené druhy myšlení by se pak měly vzájemně doplňovat.)⁷²
- představivost, fantazie, imaginace
- intuice.

⁶⁹ MAŇÁK, Josef, JÚVA, Vladimír a kolektiv autorů. *Tvořivost v práci učitele a žáků*. Brno: Paido, 1996, 123s. ISBN 80-85931-23-0.

⁷⁰ PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 99 s. ISBN 978-80-210-4551-4.

⁷¹ MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, 46s. ISBN 80-7315-002-6.

⁷² FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010, 384s. ISBN 978-80-7367-725-1.

Maňák dále uvádí tyto tvůrčí schopnosti, hrající významnou roli v procesu divergentního myšlení, které lze v průběhu života rozvíjet a zdokonalovat:

- **senzitivita** – citlivost na problémové situace, schopnost si jich všimnout, řešit je
- **flexibilita** – pružnost myšlení, schopnost změn, přizpůsobivost, různorodost nápadů a návrhů, oproštění se od běžných způsobů řešení
- **fluence** – plynulost v produkování nápadů, představ, způsobu řešení
- **originalita** – schopnost produkovat neobvyklé a originální myšlenky, nápady, řešení
- **elaborace** – schopnost formulovat a vyjadřovat myšlenky, mít smysl pro detail, systém i návaznost
- **redefinice** – schopnost přepracovat původní nápad, změnit např. jeho části a použít něco jiným způsobem.⁷³

Všechny strukturální prvky vedoucí k tvořivé činnosti u dětí je důležité záměrně rozvíjet, procvičovat a zdokonalovat, čemuž dozajista napomůže především pedagog, který bude vybaven vhodnými kompetencemi.

3.3 Bariéry a překážky tvořivosti

Na každé cestě k cíli se mohou objevit překážky, které je nutné řešit, zdolat, překonat... Aby byl učitel lépe připraven na to, jak tyto překážky a bariéry snáze zvládnout, je dobré znát alespoň základní úskalí. Pedagog tak bude nejen dobře připraven, ale zároveň bude schopen vytvořit co nejvhodnější prostředí pro rozvoj tvořivosti u dětí.

Maňák rozlišuje několik skupin bariér v tvořivosti:

- 1. bariéry vnímání** - neschopnost vidět problém, jeho souvislosti a možnosti řešení
- 2. bariéry kultury a prostředí** – jednání podle tradic a rituálů, souvisí s předsudky, stereotypy a postoji jedince, do rozporu se dostává rozum a intuice

⁷³ MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, 46s. ISBN 80-7315-002-6.

3. emocionální bariéry – silné působení strachu, obav, napětí, stresu... nechť k nejasným situacím, jež vyžadují delší dobu k přemýšlení, k uzrání problému a ke zvládnutí počátečního chaosu, který je typický pro počátek tvůrčí práce

4. intelektové a výrazové bariéry – neschopnost jasně a přesně formulovat myšlenky, vyhledávat, zpracovávat, třídít a zobecňovat potřebné informace.

Výše uvedené oblasti bariér doplňují ještě o několik **obecných překážek kreativního uvažování**, jež popisuje Žák a které se jmenovitě neobjevují v Maňákovu rozlišení bariér:

1. kritická povaha – neschopnost změnit své názory, pevně daná kritéria s přístupy k činností a situacím s pevně danými kritérii

2. typ osobnosti - je prokázáno, že extrovertní lidé jsou více kreativní než lidé introvertní a dále, že sangvinici a cholericí mají větší sklon ke kreativnímu myšlení a jednání než flegmaticí a melancholici

3. špatný životní styl, životospráva a fyzická kondice – únava organismu brání myšlení, s čímž souvisí i špatná životospráva

4. špatný stav skupiny - nekvalitní sestava skupiny či její špatné citové rozpoložení, celkově nízké nasazení celé skupiny, postoje typu – „*já to dělat nebudu; já už to znám; podléhání silnějšímu apod.*“

5. převaha levé mozkové hemisféry – myšlení je více analytické, verbální, logické a lineární, ideálním řešením by bylo rozvíjení obou hemisfér mozku

6. konzervativní zvyklosti – obavy z narušení statusu quo, který je předem daný (obavy panují na obou stranách - řešitel se obává zavržení svého výsledku či zesměšnění a to z důvodu výrazné originality a kreativity; zadavatel má naopak obavy z opuštění vlastních stereotypů a ze změn, které nutně povedou k navýšení aktivity)

7. nevhodný způsob dotazování - či zadávání úkolů - způsobeno např. nekvalitní technikou, nevhodnou volbou postupu či malou znalostí kreativního procesu.

8. pesimismus - působí na snížení kvality všech lidských schopností

9. časová tíseň - objevují se pocity stísněnosti, omezuje se myšlení a uvažování, vede ke zbrklým závěrům.

10. nesouměrnost úkolu a schopností – např. z důvodů přecenění možností a schopností skupiny nebo jednotlivce, objevuje se opět pesimismus, strach, myšlenková nepružnost apod.⁷⁴

3.4 Tvořivý učitel

Být učitelem a mít kvalitní pedagogické dovednosti a schopnosti - je náročné. Být učitelem pro nejnižší stupeň vzdělávání, tedy v mateřské škole a mít kvalitní pedagogické dovednosti a schopnosti + zvládnout celostní rozvoj dětí - je ještě náročnější. V mateřské škole si totiž učitelka nemůže vystačit s jednotlivými dovednostmi, neboť vzdělávací práce má mít **komplexní podobu**. Učitelka/učitel má mít dostatek vědomostí o dítěti předškolního věku, má umět vytvořit vhodné podmínky pro pedagogickou práci, má dokázat zvolit vhodné a odpovídající metody, pozitivně a otevřeně komunikovat a diferencovat práci podle věku a individuálních potřeb dětí.⁷⁵ Tvořivost bychom pak mohli označit za odrazový můstek pro všechny schopnosti, dovednosti a kritéria učitele, které by měl z pohledu současné edukace předškolních dětí, pedagog mít a splňovat.

Kreativní učitel by měl být člověk vnitřně svobodný, oproštěný od egoizmu, konfliktů a stresů, měl by se identifikovat se svým oborem, nepodléhat informační explozi, měl by umět vést dialog ve skupině atd.⁷⁶

Maňák se ve své charakteristice tvořivého učitele vyjadřuje taktéž ve smyslu jeho předpokladů a to, že současný učitel je zdatný a umí dovést žáky (děti) k efektivním výsledkům. Jeho cílem je **rozvinout u dětí aktivitu, samostatnost a tvořivost**. A dále – nepracuje tradičními autoritativními metodami, ale hledá své vlastní kreativní postupy

⁷⁴ ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004. 315s. ISBN 80-251-0457-5.

⁷⁵ PRŮCHA, Jan, KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013, 184s. ISBN 978-80-262-0495-4.

⁷⁶ PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a v praxi*. Praha: Vodnář, 1999. 172s. ISBN 80-86226-05-0.

a techniky.⁷⁷

Přístup pedagoga by se měl tedy odrážet v demokratickém stylu práce, který se vyznačuje především nedirektivností a dovednostmi, které jsou vzájemně provázané a doplňují se. Sem patří:

- **akceptace** = přijetí a respektování osobnosti dítěte (rodičů, kolegů)
- **empatie** = schopnost vcítit se do prožitků druhého a porozumět jim
- **autenticita** = jednat přirozeně a chovat se transparentně

- **empatický rozhovor** = typ rozhovoru, který volíme ve chvíli, kdy pocítujeme, že je potřeba druhého citlivě vnímat a zajímat se o to, co prožívá nebo potřebuje
- **facilitace** = provázet, podporovat a usnadňovat procesy nebo činnosti realizované dítětem.⁷⁸

Působením učitele na tvořivost dětí dochází nejen k rozvoji tvořivosti u dětí, ale zároveň i k dalšímu rozvíjení tvořivé osobnosti u učitele.

Pokud se chce učitel ve své pedagogické práci projevovat kreativně, pak by měl kromě již zmíněného ještě dokázat:

- vytvořit vhodné a tvořivé klima
- využívat při vzdělávání dětí aktivizační metody
- podporovat děti v předkládání svých názorů a nápadů
- podporovat divergentní myšlení dětí.

3.4.1 Pedagogická tvořivost

Tvořivosti v práci učitele se již dlouhodobě věnuje zvýšená pozornost a to jak na poli

⁷⁷ MANÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1998, 134s. ISBN 80-210-1880-1.

⁷⁸ PRŮCHA, Jan, KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013, 184s. ISBN 978-80-262-0495-4.

teorie, tak i výzkumu.

Pedagogická tvořivost se projevuje tvořivou prací se vzdělávacím obsahem jednotlivých předmětů, spočívá v tvořivé aplikaci poznatků oboru do vyučování, vyznačuje se tvořivými didaktickými postupy. Zejména se však projevuje zaměřeností na žáka, a proto je možné ji pokládat za funkci specifické sociální kvality učitele.⁷⁹

Důležitou organickou součástí učitelství jsou pak **intuice, fantazie, víra, emocionalita, instinktivnost, spontánnost, přesvědčivost** a další mimoracionální kvality.

INTUICE – („*intueor*“ = hledím s úžasem, uvažuji) je náhlým vniknutím, zábleskem, osvícením, jenž vede k onomu **heuréka** a kterým se dostáváme k podstatě problémů. Je závislá na zkušenosti a předchozím poznání.

Pro tvořivost je intuice důležitá především tím, že je nevypočitatelná a předem nepředvídatelná. Hraje u ní velkou roli podvědomí – čím větší množství např. poznatků se do našeho podvědomí dostane, tím větší je pravděpodobnost onoho záblesku vedoucího k okamžitému odhalení pravdy.

FANTAZIE – je jakousi protiváhou objektivní reality, tedy je obrazotvorností, schopností vytvářet nové obrazy, imaginací. Fantazie se od intuice liší tím, že zatímco intuice směřuje přímo k realitě a k podstatě věcí, tak fantazie k ní směřuje oklikou, zprostředkovaně, schopností pracovat s představami a spojovat je do nových celků.

PŘESVĚDČENÍ – termín „přesvědčení“ je vymezen pojmy: „ustálený“, „pevný vlastní názor“, „víra“, „smýšlení“ a je spjat jak s poznáním (racionálním), tak s vírou (iracionální).

Přesvědčení má složitou strukturu a můžeme v ní vyčlenit tři sféry, které jsou navzájem spjaté:

„1. **sféru prožitkovou**, která obsahuje víru, naději, tužby, přání apod.

⁷⁹ PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a v praxi*. Praha: Vodnář, 1999. 172s. ISBN 80-86226-05-0.

2. **sféru racionálně logickou**, která obsahuje znalosti a vědomosti v podobě idejí a ideálů

3. **sféru volní**, charakteristickou připraveností jednat s výše uvedenými komponentami.“

VÍRA – může být chápána buď iracionálně, kdy se člověk upíná v bláhové naději na uskutečnění něčeho a věří i bez rozumových a logických důvodů anebo může mít racionální základ a být založena na racionálním pojmovém poznání. Tato vědecká víra pak vede k dodatečnému osvojení poznatků a tím podporuje další tvořivost.

PŘESVĚDČOVÁNÍ – znamená ovlivňování jednání a postojů jedince či skupiny a to prostřednictvím argumentace. Přesvědčivý učitel snadněji dovádí děti pomocí argumentace k určitým životním postojům a tyto jsou následně základem pro jejich způsoby jednání a chování. Utváření postojů je pak finalitou výchovně vzdělávacího procesu.

SPONTANEITA – je schopnost projevat svou přirozenost na základě vnitřních pohnutek. Tvořivý člověk tak projevuje navenek svou potřebu a touhu po poznání, aby tím uspokojil svou vnitřní potřebu sebeuplatnění – „já jsem vymyslel“, „já jsem objevil“, „já jsem dal k něčemu podnět“.

V pedagogické práci se naplňuje *dvojjediný cíl*: naučit děti myslet a nebýt konformní. Konformní ve smyslu potlačení vlastních projevů a přizpůsobení se převažujícím či dominantním názorům, požadavkům a normám skupiny/společnosti.

3.5 Metody výchovy k tvořivosti

Možností, jak u dětí rozvíjet samostatnou a tvořivou osobnost je velké množství. Např. Maňák, Petrová, Votruba, apod. uvádějí na podporu tvořivosti žáků aktivizující výukové metody, jejichž efektivita je sledována i výzkumně. Většinou jsou uváděny tyto metody:

- diskusní,

- heuristické,
- situační,
- inscenační,
- didaktické hry.

Následný popis vybraných metod podle Horáka je přizpůsoben předškolnímu vzdělávání.

METODY DISKUSNÍ

Děti si na základě diskuse, kde řeší nastolený problém, vytváří vlastní názor, předkládají argumenty a obhajují je. V případě neobhájení přistupují demokraticky na názor druhých. Účinnost diskuse závisí na vhodně zvoleném tématu a demokratickém rámci, kde děti nejsou manipulovány, ale přesvědčovány pouze prostřednictvím argumentů.

METODY HEURISTICKÉ

Jsou silně motivační, neboť se zaměřují na vlastní objevování a pátrání. Řešení problému má několik fází:

1. Identifikace a nalezení problému.
2. Analýza situace, odlišení známých a neznámých informací.
3. Vytváření hypotéz a návrhů k řešení.
4. Ověřování hypotéz a vlastní řešení problému.
5. Návrat k dřívějším fázím pokud je řešení neúspěšné.

METODY SITUAČNÍ

Jejich podstatou jsou problémová řešení modelových situací, které vycházejí z reality, např. řešení konfliktu, rozebírání určité situace apod.

METODY INSCENAČNÍ

Jejich podstatou je sociální učení a hra v roli, kterou si děti buď zvolí a nebo jim je přidělena. Označují se např. jako dramatická výchova, interakční hry a jejich význam spočívá v prožitku a v chápání citů (radost, utrpení).

DIDAKTICKÉ HRY

Doplňují učení a práci, které je možné realizovat i hrovými aktivitami. Přínos hry pro děti je prokázán. Hra v sobě obsahuje jak racionálně logickou, tak i emotivní oblast a má hodnotu především sama v sobě. Důležité je správné rozhodnutí, jaká aktivita bude realizována hrou a jaká soutěží s vymezením určitých a jasných pravidel.

Celou kapitolu o tvořivosti, jejíž podstatou je individuálně a společensky hodnotná originalita, si dovoluji uzavřít zlatým učitelským pravidlem: „**řekni mi a zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mě to udělat a já to pochopím**“.⁸⁰

4 Vymezení environmentální výchovy v RVP PV

Leblová definuje environmentální výchovu jako termín, který nám odhaluje důsledky činností lidí, které devastují a ohrožují život na Zemi. Environmentální výchova navrhuje takové způsoby řešení, jež povedou k pozitivním změnám v našem životním prostředí. Cílem je budovat správné hodnoty, postoje a kompetence k péči o přírodu. V souvislosti s tím by měl být člověk zároveň schopen si něco odříct nebo se v něčem omezit.⁸¹

K. Jančaříková definuje environmentální výchovu jako „veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je především: zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody a životního prostředí, rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péče o přírodu, utvářet ekologicky příznivé hodnotové orientace, které kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní, duchovní kvality lidského života, hledat příčiny ekologické krize a cesty k jejímu řešení.“⁸²

⁸⁰ HORÁK Josef. *Tvořivost ve vyučování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009, 80s. ISBN 978-80-7083-476-4.

⁸¹ LEBLOVÁ, Eliška. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál, 2012, 176s. ISBN 978-80-262-0094-9.

⁸² JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2012, 154s. ISBN 978-80-86307-95-4.

Pro vzdělávání v mateřských školách je závazným dokumentem **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP PV).

RVP PV vymezuje hlavní **požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku**. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve **vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení**. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách a v přípravných třídách základních škol.

Tento kurikulární dokument vymezuje **specifické podmínky a formy práce** při vzdělávání dětí předškolního věku, nastavuje **pravidla pro práci** v mateřských školách a určuje **obsah vzdělávání**, který je rozdělen do pěti oblastí. V těchto jednotlivých vzdělávacích oblastech nastavuje dílčí dovednosti, hodnoty a postoje, kterých lze dosahovat.

Každá oblast zahrnuje tyto vzájemně propojené kategorie: dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (předpokládané výsledky).

Bližší pojetí **environmentální výchovy** je v kurikulu pro předškolní vzdělávání zachyceno ve vzdělávací oblasti **Dítě a svět**.

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

4.1 Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje)

- seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu
- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách

- poznávání jiných kultur
- pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit
- osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy
- rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách
- rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám
- vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí

4.2 Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí)

- přirozené pozorování blízkého prostředí a života v něm, okolní přírody, kulturních i technických objektů, vycházky do okolí, výlety
- aktivity zaměřené k získávání praktické orientace v obci (vycházky do ulic, návštěvy obchodů, návštěvy důležitých institucí, budov a dalších pro dítě významných objektů)
- sledování událostí v obci a účast na akcích, které jsou pro dítě zajímavé
- poučení o možných nebezpečných situacích a dítěti dostupných způsobech, jak se chránit (dopravní situace, manipulace s některými předměty a přístroji, kontakt se zvířaty, léky, jedovaté rostliny, běžné chemické látky, technické přístroje, objekty a jevy, požár, povodeň a jiné nebezpečné situace a další nepříznivé přírodní a povětrnostní jevy), využívání praktických ukázek varujících dítě před nebezpečím
- hry a aktivity na téma dopravy, cvičení bezpečného chování v dopravních situacích, kterých se dítě běžně účastní, praktický nácvik bezpečného chování v některých dalších situacích, které mohou nastat
- praktické užívání technických přístrojů, hraček a dalších předmětů a pomůcek, se kterými se dítě běžně setkává

- přirozené i zprostředkované poznávání přírodního okolí, sledování rozmanitostí a změn v přírodě (příroda živá i neživá, přírodní jevy a děje, rostliny, živočichové, krajina a její ráz, podnebí, počasí, ovzduší, roční období)
- práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií
- kognitivní činnosti (kladení otázek a hledání odpovědí, diskuse nad problémem, vyprávění, poslech, objevování)
- praktické činnosti, na jejichž základě se dítě seznamuje s různými přírodními i umělými látkami a materiály ve svém okolí a jejichž prostřednictvím získává zkušenosti s jejich vlastnostmi (praktické pokusy, zkoumání, manipulace s různými materiály a surovinami)
- využívání přirozených podnětů, situací a praktických ukázek v životě a okolí dítěte k seznamování dítěte s elementárními dítěti srozumitelnými reáliemi o naší republice
- pozorování životních podmínek a stavu životního prostředí, poznávání ekosystémů (les, louka, rybník apod.)
- ekologicky motivované hrové aktivity (ekohry)
- smysluplné činnosti přispívající k péči o životní prostředí a okolní krajinu, pracovní činnosti, pěstitelské a chovatelské činnosti, činnosti zaměřené k péči o školní prostředí, školní zahradu a blízké okolí

4.3 Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (doma, v budově mateřské školy, v blízkém okolí)
- zvládat běžné činnosti a požadavky na dítě kladené i jednoduché praktické situace, které se doma a v mateřské škole opakují, chovat se přiměřeně a bezpečně doma i na veřejnosti (na ulici, na hřišti, v obchodě, u lékaře apod.)

- uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit (vědět, jak se nebezpečí vyhnout, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc)
- osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi
- mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte
- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý - jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, o planetě Zemi, vesmíru apod.)
- všimnout si změn a dění v nejbližším okolí
- porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé (všechno kolem se mění, vyvíjí, pohybuje a proměňuje a že s těmito změnami je třeba v životě počítat), přizpůsobovat se běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole
- mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí
- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všimnout si nepořádků a škod, upozornit na ně
- pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, chránit přírodu v okolí, živé tvory apod.)

4.4 Rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga)

- nedostatek příležitostí vidět a vnímat svět v jeho pestrosti a změně, v jeho dění a řádu
- nedostatečné a nepřiměřené informace, nedostatečné, nepravdivé nebo žádné

odpovědi na otázky dětí

- jednotvárná, málo rozmanitá nabídka činností, málo podnětné, málo pestré a málo obměňované prostředí, nebo prostředí nepřehledné, neupravené, neuspořádané, s nadbytkem hraček a věcí
- výběr a nabídka témat, která jsou životu dítěte příliš vzdálená, pro jeho vnímání a chápání náročná, která přesahují přirozenou zkušenost dítěte a nejsou pro dítě prakticky využitelná
- užívání abstraktních pojmů, předávání „hotových“ poznatků
- převaha zprostředkovaného poznávání světa (obraz, film)
- nedostatek pozornosti prevenci vlivů prostředí, které mohou být pro dítě nezdravé a nebezpečné
- nedodržování pravidel péče o zdravé prostředí v provozu mateřské školy
- špatný příklad dospělých (chování ohrožující životní prostředí, neekologické postoje, xenofobní chování, lhostejnost k problémům kolem sebe a neochota podílet se na jejich řešení)
- uzavřenost školy a jejího vzdělávacího programu vůči existujícím problémům a aktuálnímu dění⁸³

Vzdělávání dětí v mateřské škole je možné provádět v průběhu celého dne, a proto je i vhodné spoustu aktivit ze vzdělávacího obsahu naplňovat a realizovat ve venkovním prostředí. K tomu se přiklání i K. Jančaříková, která uvádí, že podle mnohých výzkumů, potřebuje dítě ke svému zdravému rozvoji pobyt v přírodě, která mu poskytuje dostatečné množství podnětů a může tak plnit i funkci edukační.⁸⁴

Právní předpis stanovuje rozsah doby pobytu venku v mateřských školách takto: „V zařízeních pro výchovu a vzdělávání a provozovnách pro výchovu a vzdělávání pro děti předškolního věku je denní doba pobytu venku zpravidla 2 hodiny dopoledne, odpoledne

⁸³ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004, 45s. ISBN 80-87000-00-5.

⁸⁴ JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2012, 154s. ISBN 978-80-86307-95-4.

se řídí délkou pobytu dětí v zařízení. V zimním i letním období lze dobu pobytu venku upravit s ohledem na venkovní teploty. Pobyt venku může být dále zkrácen nebo zcela vynechán pouze při mimořádně nepříznivých klimatických podmínkách a při vzniku nebo možnosti vzniku smogové situace. V letních měsících se provoz přizpůsobí tak, aby bylo možné provádět přenést výchovnou činnost dětí i do venkovního prostředí nebo stíněných teras v co největším rozsahu.⁸⁵

Přestože jsem se v této kapitole věnovala pouze vymezení environmentální výchovy v oblasti Dítě a svět, tak ale s plným vědomím toho, že v praxi je součástí i **ostatních oblastí** (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost), které se **neustále vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují**, tzn., že pokud se např. s dětmi vydáme do blízkého okolí pozorovat ptactvo (oblast **Dítě a svět**), tak na dané místo musíme dojít lokomoční pohybovou činností např. střídáním chůze, běhu a poskoků z oblasti **Dítě a jeho tělo**, cestou si můžeme dále zpívat, zkoušet písňat a napodobovat zvuky ptáků, vést diskuse a vyprávět si o ptactvu (oblast **Dítě a jeho psychika**). Během povídání se budou děti snažit naslouchat jeden druhému, neskákat si do řeči (oblast **Dítě a ten druhý**), slušně zdravit známé kolemjdoucí a dodržovat pravidla při přecházení vozovky apod. (oblast **Dítě a společnost**).

Jak je na první pohled z výše uvedeného příkladu patrné, tak samostatné realizování jednotlivých oblastí je ve skutečnosti zcela nemožné.

5 Možnosti využití zvířat v MŠ

Vzhledem k tomu, že výzkumy prokazují pozitivní vliv zvířat na člověka, začal se iniciovat nový trend využívající přírodu a živé organismy k léčebným a vzdělávacím účelům. **Humánně-animální interakce** se pak nemusí nutně týkat pouze chlupatých a přítulných zvířat, ale i různých druhů bezobratlovců, obojživelníků a plazů.

V mateřské škole se podle Kateřiny Jančaříkové nejčastěji využívá vzdělávání za pomoci zvířat, tzv. **AAE** neboli Animal Assisted Education.

⁸⁵ Vyhláška č. 410/2004 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů

Tento termín můžeme volně přeložit jako **vzdělávání za asistence zvířat**.

Toto vzdělávání za asistence zvířat může mít tři podoby:

1. Návštěvní program

2. Třídní nebo školní chov

3. Péče o volně žijící živočichy.

5.1 Návštěvní program

Návštěvní program může být realizován odbornými lektory, kteří mají zvířata k tomu speciálně připravená, nebo dobrovolníky z řad rodičů, kteří představí své domácí mazlíčky. Mezi děti je tedy přineseno nebo přivedeno zvíře, o kterém se povídá, pozoruje se a využívá k aktivizaci. Je možné odchytnout i druhy vodních živočichů nebo drobného hmyzu, kteří nejsou chráněni zákonem. Zde je však nutné tyto živočichy po programu vypustit zpátky do přírody, a to v místě odchytnutí.

5.2 Třídní nebo školní chov

Tato podoba AAE je realizována prostřednictvím dlouhodobé (z pohledu chovaného zvířete celoživotní) péče o vhodně vybraný druh živočicha, popř. ekosystémový komplex (např. akvárium). Zde je nutný především promyšlený výběr vhodného druhu živočicha a svědomité vedení třídního chovu s dostatečnou péčí o chovaná zvířata a se zajištěním vhodných podmínek (prostor, podněty, welfare), aby děti nezískaly dojem, že se o zvířata mohou starat nedbale, že slabší mohou být zneužívání a že slabší nemusí mít dobré podmínky k životu, což by bylo kontraproduktivní.⁸⁶

Ojedinele se vyskytují i jako součást mateřské školy tzv. zvířecí minifarmy. Takovou školou je i mateřská škola Klostermannova v Děčíně, pod níž spadá „školka“, kde pracují. Děti zde mají možnost být ve styku se zvířaty v podstatě každý den. Na zahradě mateřské školy se setkávají s poníkem, s kozami, slepicemi, s králíky a morčaty.

⁸⁶ JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2012, 154s. ISBN 978-80-86307-95-4.

5.3 Péče o volně žijící živočichy

Tato podoba AAE má již v našem školství tradici. Patří sem zejména příkrmování volně žijících ptáků v zimě, výroba a věšení budek, dolévání vody do pítka.

Stále častěji se můžeme na školních zahradách setkat s domky pro čmeláky, s malými vodními nádržemi pro vodní živočichy, s kameny či kládami, pod kterými naleznou domov různé druhy hmyzu či žížal. K pozorování těchto živočichů pak může docházet buď záměrně, nebo spontánně.⁸⁷

Přímé pozorování živočichů zprostředkovává dětem mnoho cenných informací, které si lépe zapamatovávají, proto se na školní zahradu doporučuje nalákat pokud možno co nejvíce volně žijících živočichů.⁸⁸

Dalšími možnostmi utváření vztahu dětí ke zvířatům mohou být **vycházky do přírody**, kde mohou děti pozorovat zvířata v jejich přirozeném prostředí a **návštěvy zoologických zahrad**, kde se děti setkají s exotickými zvířaty, se kterými se v běžném životě nepotkají.

⁸⁷ JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2012, 154s. ISBN 978-80-86307-95-4.

⁸⁸ LEBLOVÁ, Eliška. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál, 2012, 176s. ISBN 978-80-262-0094-9.

Praktická část

6 Praktická část

Praktická část práce se věnuje návrhu a realizaci environmentálního projektu, jehož cílem je posílit či vytvořit kladný vztah dětí ke zvířatům. Před jeho návrhem bylo formou rozhovorů s dětmi a formou dotazníků s rodiči zjišťováno, jaký vztah mají děti k živočichům, jež měla v projektu figurovat. S ohledem na zjištěné informace byl následně navrhnout projekt, kterým jsem se snažila pozitivně ovlivnit postoje a chování dětí k daným živočichům a po realizaci projektu stejnými formami ověřit splnění stanoveného cíle projektu. Konkrétní data jsou k nahlédnutí v přílohách této práce.

6.1 Předškolní děti a zvířata – utváření a upevňování kladného vztahu přímým kontaktem

U své vlastní skupiny dětí, se kterou pracuji v jedné třídě, jsem zjišťovala, jak blízký vztah mají či nemají dané děti k určitým živočichům a na základě zjištěného jsem se následnou tvorbou a realizací projektu pokusila o vytvoření a upevnění kladného vztahu dětí k nim. Jednalo se především o přímé kontakty dětí se zvířaty, starostlivost o ně a jejich každodenní pozorování.

Děti přišly do kontaktu se čtyřmi druhy vybraných zvířat (rybičky – paví oka, pavouk - křížák, papoušek zpěvavý, kočka – mainská mývalí, ragdoll) a byly sledovány jejich reakce a chování ke zvířatům a dále zjišťovány jejich vědomosti a předchozí zkušenosti se zvířaty.

Ve třídě nebyla známa a hlášena žádná omezení ve vztahu k daným zvířatům. Z celkového počtu dětí bylo 7 dívek a 9 chlapců. Jejich průměrný věk byl 4 roky (směrodatná odchylka 0,89 roku).

Před zahájením projektu bylo krom dalšího zjištěno, že největší obavy mají děti z pavouků a největší radost pak děti projevovaly z papouška. Nejvíce dětí se vyhýbalo přímému kontaktu s pavoukem a dále s papouškem. Bez váhání se pak nejvíce dětí dotýkalo kočky. Nejmenší vědomosti projevily děti v souvislosti s pavoukem a naopak

největší v souvislosti s kočkou. Na základě zjištěných faktů byl zpracován a následně zrealizován projekt, který jsem zaměřila na zlepšení a upevnění kladného vztahu dětí ke zvířatům.

6.2 Přínosná opatření a návrhy před realizací projektu

Na základě mého vlastního pozorování dětí, rozhovorů s dětmi i z dotazníků učitelek a rodičů, které mapovaly postoj a vztah dětí k umístěným zvířatům ještě před tvorbou a realizací projektu, jsem vyvodila několik důležitých bodů, jež by následně při tvorbě a realizaci projektu, neměly být opomenuty:

Směrem k dítěti:

- a) Zaměřit se na odbourávání strachu a tenzí ze zvířat – zajistit dostatečné množství knih a encyklopedií o umístěných zvířatech, denně vést o daném zvířeti diskuse a přinášet dětem nové zajímavé informace o jejich životě a chování, co nejvíce a nejlépe přiblížit dětem svět zvířat a ukázat jim, že se správným přístupem a chováním ke zvířatům není vůbec důvod se jich bát... (jedině hlubší poznání a pochopení zvířat postupně zmírní dětský strach a úzkost z nich – vždyť nejvíce se přeci každý bojíme toho, co neznáme a děti z tohoto faktu nevyjímají, ba naopak).
- b) Umístit každé zvíře na dobře přístupné místo pro jeho bezproblémové každodenní pozorování dětmi (teprve vlastní pozorování zvířete propojí získané informace s vlastním zážitkem a to je to, co dítě obohatí úplně nejvíce – vlastní zážitek, získaná zkušenost).
- c) Přenechat dětem částečnou starostlivost a péči o zvíře a tím jim zároveň přenechat i určitou zodpovědnost za něj (i toto povede k lepšímu navázání vzájemného kontaktu a vztahu mezi dítětem a daným zvířetem).
- d) Zaměřit se na děti, které mají se zvířaty negativní zkušenosti a pokusit se jim (i ostatním dětem) na základě rozebrání dané zkušenosti a oné dřívější situace, poodhalit příčinu toho, proč se zvíře tímto způsobem chovalo a jak se tomu dá příště zabránit.

e) Stanovit pravidla chování ke zvířatům a zacházení s nimi a zároveň tímto v dětech zmírnit pocit nejistoty a obav z vlastního ohrožení zvířetem.

f) Podněcovat zájem dětí o umístěná zvířata prostřednictvím nejrůznějších her, činností a aktivit s nimi souvisejících, nabádat děti ke zjištění určitých informací o zvířeti, které se dají zjistit pouze opakovaným pozorováním zvířete, umožnit dětem získat pocit radosti ze zjištěného, z vlastní samostatnosti, vůle a vytrvalosti.

g) Pro zpestření při zjišťování úrovně vědomostí a znalostí dětí o umístěných zvířatech použít kromě formy individuálních a skupinových rozhovorů a diskusí také interaktivní hračku Magic Jinn, který hádá, co si dítě/děti myslí za zvíře. Děti musí projevit značnou dávku všeobecných znalostí o zvířeti, aby dokázaly správně odpovídat a aby na základě jejich odpovědí „ano“, „ne“, „možná“ dokázal Jinn zvíře uhodnout.

Směrem k pedagogům a rodičům:

- dostatečně a srozumitelně vysvětlit postup, smysl a cíl projektu
- apelovat na pozorné všímání si dítěte, jeho chování a změn v něm
- dostatečně dítěti naslouchat, reagovat na něj i na jeho zvědavé otázky, povzbuzovat jej a chválit i za sebemenší pokroky a posuny směrem ke zvířatům.

6.3 Návrh projektu

Název:	Poznej, pochop, pohlad'...
Realizace:	MŠ Thunská, Děčín říjen – listopad 2015
Účastníci projektu:	Děti ze třídy Tygříků: ➤ v počtu: 16 (dle docházky) ➤ ve věkovém rozpětí: 3 – 6let
Typ projektu:	<ul style="list-style-type: none"> • podle délky: mimořádně dlouhodobý • podle prostředí: školní a mimoškolní • podle počtu zúčastněných: společný (třídní) • podle organizace: naplňuje cíle napříč vzdělávacími oblastmi RVP PV • podle navrhovatele: připravený uměle

	<ul style="list-style-type: none"> • podle informačních zdrojů: vázaný
Smysl projektu:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Děti pozorováním daných zvířat/živočichů, péčí o ně, získáváním informací o jejich životě, a dále prostřednictvím her, činností a aktivit s nimi souvisejícími, dosáhnou lepšího poznání daných zvířat/živočichů, čímž se sníží případné obavy z nich a dojde ke zlepšení vztahu ke zvířatům obecně.
Výstup:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vytvoření iluze podmořského světa v prostoru schodiště (pohled shora dolů). 2. Vytvoření pavoučí naučné stezky pro děti z druhé třídy. 3. Vytvoření iluze oblohy v prostoru schodiště (pohled zespoda nahoru). 4. Uspořádání sbírky na pomoc opuštěným kočkám v děčínském útulku.
Předpokládané dílčí vzdělávací cíle:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě a ten druhý: <ul style="list-style-type: none"> - vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.) ➤ Dítě a svět: <ul style="list-style-type: none"> - vytváření elementárního povědomí o širším přírodním prostředí, o jeho rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách - rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách
Předpokládané činnosti:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ viz myšlenkové mapy „Poznej, pochop, pohlad’... (ryby), (pavouky), (ptáky), (kočky)“
Organizace:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ skupinová i individuální ➤ ve třídě, v herně, na zahradě, v blízkém okolí MŠ i doma
Předpokládané metody:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ metody slovní – rozhovor, diskuze, vysvětlování, brainstorming, práce s knihou, s textem, dramatizace ➤ metody názorně demonstrační – předvádění činnosti, pozorování, pracovní činnosti, nácvik dovednosti (fotografování) ➤ metody praktické – grafické a výtvarné činnosti ➤ metody řešení problémů, metody situační

Předpokládané pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ živá zvířata/živočichové a potřeby pro jejich chov, knihy a encyklopedie zvířat, knihy básní, knihy hádanek, knihy pohádek, ilustrační obrázky, sklenice a předměty na pokusy s vodou, kelímky, magnetické značky, noty k písni „Popletové“, klavír, boomwhackers, drumbeny, triangly, prstové činelky, ozvučná dřívka, hudební skladby, PC, interaktivní tabule, kuličky, kyblíky, houbičky, obruče, kusy záclon, lano, noviny, strachový pytel, průhledné fólie, tuše, rozprašovače, temperové barvy, papíry, čtvrtky, ocet, jedlá soda, kameny, kamínky, lepidlo, třpytky, papírové talířky, fotoaparát, barevná tiskárna, knoflíky, dlouhá guma, drátěnky, PET lahve, izolepy, kaštany, párátko, niť, tavnou pistolí, pečící papír, černý čaj, klubíčka vlny, plyšového pavouka, gumovou kobyliku, klovatinu, suché pastely, mobilní telefon, žebřiny, švédská bedna, švihadla, peříčka, inkoust, alobal, barevné papíry, barevné ubrousky, klacíky, korálky, fixy, pastelky, štětce, nůžky, hadry, podložky na stůl, igelity, míče, šablony
Způsob prezentace projektu:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ prezentace společné tvorby, vlastních i „domácích“ výrobků v prostoru schodiště MŠ (vstupní prostor) = „děti všem“ ➤ realizace „Pavoučí naučné stezky“ v prostoru zahrady MŠ pro děti z druhé třídy s připravenými informacemi o pavoucích a s mapami, vedoucími k nalezení pavoučího pokladu = „děti dětem“ ➤ návštěva děčínského útulku pro opuštěná zvířata spojena s předáním nashromážděných darů pro kočky a koťata = „děti zvířatům“
Způsob hodnocení:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ průběžné hodnocení každého dne učitelkou – co se povedlo, jak děti spolupracovaly, zhodnocení jejich snahy, píle a pokroků a celkových pocitů z projektových dnů

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ hodnocení dětí – co je překvapilo, bavilo či nebavilo, co jim činilo potíže, co by udělaly jinak – lépe ➤ hodnocení výsledků a prezentací projektu, poděkování rodičům za spolupráci
--	---

6.4 Realizace projektu

a) Charakteristika třídy:

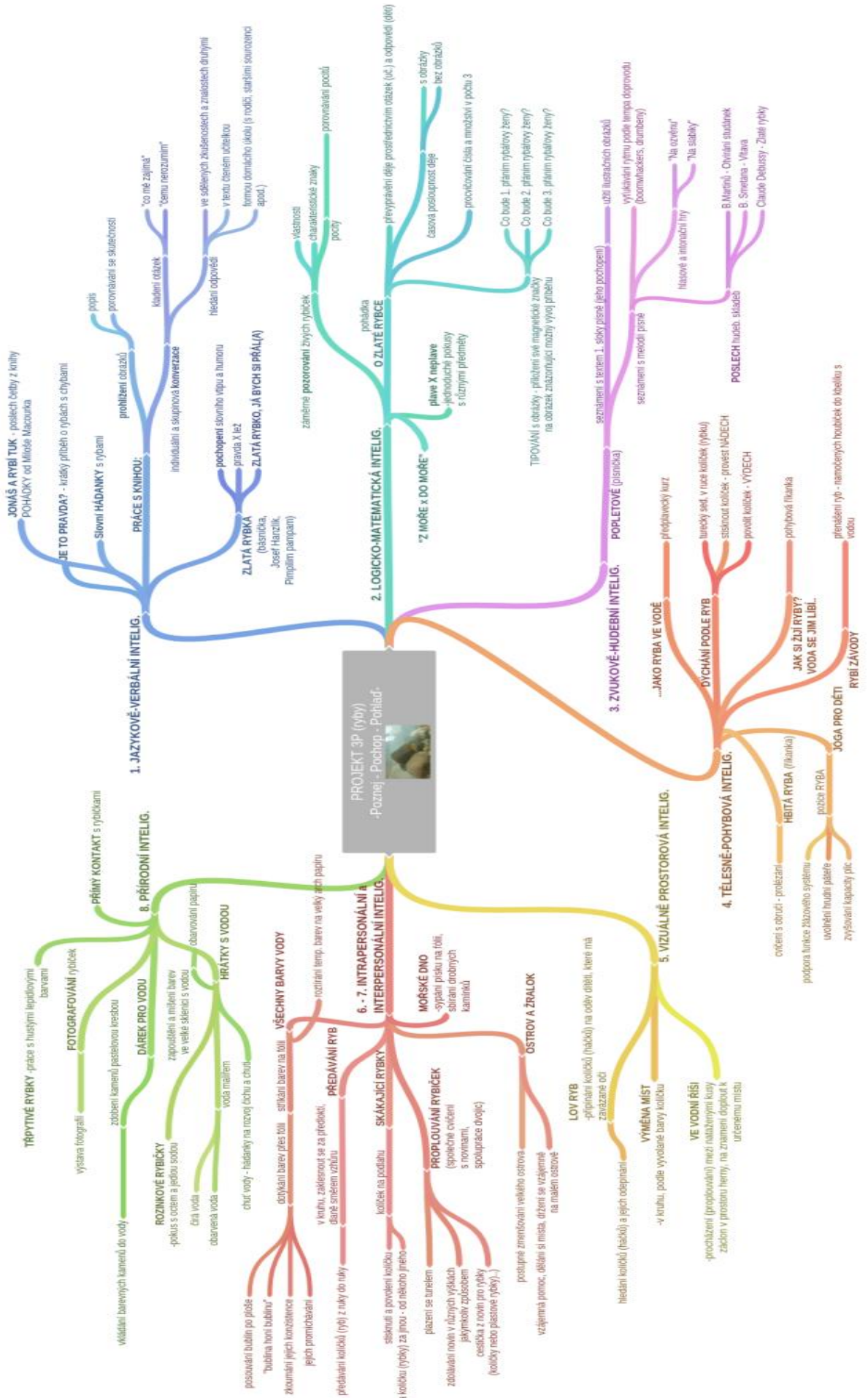
- počet dětí: 16, z toho integrovaných 4 (1. vývojová dysfázie, 2. těžká forma ADHD, 3. DMO, 4. Aspergerův syndrom jako porucha autistického spektra, porucha aktivity a pozornosti, opožděný vývoj řeči)
- počet dívek: 7, z toho integrovaných 2 (1. vývojová dysfázie, 2. těžká forma ADHD a dále dvě dívky atopický ekzém)
- počet chlapců: 9, z toho integrovaných 2 (1. DMO, 2. Aspergerův syndrom jako porucha autistického spektra, porucha aktivity a pozornosti, opožděný vývoj řeči a dále jeden chlapec se sluchovou vadou – nosí sluchadla)

S touto třídou dětí jsem začala pracovat teprve v letošním školním roce 2015/2016.

Děti velmi dobře a především velmi rychle zvládly adaptační období při vstupu do MŠ a zcela bez problémů se zapojily do běhu a režimu dne, včetně bezproblémového zapojení do projektu. Od počátku jsou téměř všechny děti (s výjimkou dětí integrovaných, na které je nutné brát zvláštní ohled) otevřené novým věcem a téměř veškeré hry, aktivity a činnosti přijímají s nadšením. Občas se u nejmladších dětí objeví strach či vzdor, ale s ohledem na jejich nízký věk, to není nic alarmujícího. Ba naopak se to stává mou výzvou, jak děti ještě lépe namotivovat a děti k činnosti „přilákat“. Skupinovým pracím se sice teprve postupně učíme, ale vzhledem k heterogenní věkové skladbě třídy a integraci dětí se vzájemná spolupráce a výpomoc stává pomalu samozřejmostí.

b) Průběh projektu v podobě myšlenkových map (podrobněji viz přílohy)

„Poznej, pochop, pohlad’...“ (ryby)



1. den

- slovní hádanky s rybami, např. od Václava Fischera:
*„Je zcela němá. Jazyk nemá.
Nevýská si ejchuchu.
Je mrštná, kluzká.
V síti se mrská.
Není ráda na suchu.“* (Fischer, 1987)
- záměrné pozorování živých rybiček – každodenní chvílky s rybičkami
- vymyšlení jmen pro rybičky – pro samičku zvítězilo jméno Rybička Ploutvička a pro samečka Petřík Šupinatý Svetřík
- stanovení pravidel chování v souvislosti s rybičkami
- práce s knihami – prohlížení obrázků (jejich popis a porovnávání se skutečností), individuální a skupinová konverzace (otázky x odpovědi)
- plave X neplave – zkoumání vlastností vody „Jaká je voda?“, jednoduché pokusy s pokládáním různě těžkých předmětů na hladinu vody... děti pokládaly kaštiny, dětské sponky do vlasů, natrhané papíry a staré halíře, kohokoliv pak napadlo něco během dopoledne, tak si mohl vyzkoušet předmět položit na hladinu a sledovat, zda se ponoří či nikoliv
- hrátky s vodou – zapouštění a míšení potravinářských barviv, obarvování papíru, rozinkové rybičky (pokus s octem a jedlou sodou)
- chuť vody – neochucené a ochucené cukrem, solí, octem (hádky na rozvoj čichu a chuti)

2. den

- dýchání podle ryb – NÁDECH = stisknutí kolíčku, VÝDECH = povolení kolíčku
- „Skákající rybky“ – stisknutí a povolení kolíčku, následné měnění rybek mezi sebou
- jóga pro děti – pozice ryba:
*Polož se na záda,
ruce si strč pod zadeček.
Zatlač na lokty a prohni trup do záklonu,
až se opřeš vrcholem hlavy o zem.*

Opírej se o ruce, které tě drží jako most.

Chvilí tak setrvej, počítej do pěti.

Potom se polož na záda a ruce dej podél těla.

Odpočiň si. (Pilařová, Bláhová, 2012)

- „Hbitá ryba“ – cvičení s obručí (prolézání)

Plaveš hbitě jako ryba, (jedno dítě napodobuje plavání ryby)

nejsi vůbec ryba líná. (druhé dítě drží obruč ve svislé poloze, první dítě prolézá)

Nejsi kapr, ani lín,

ale mořská. To já vím.

Následná výměna rolí ve dvojicích.

- poslech hudební skladby „Vltava“ od B. Smetany
- „Voda malířem“ – vylévání čiré (neobarvené) vody na asfaltový povrch, propichování igelitových pytlíčků naplněných barvou, pozorování stékající barvy

3. den

- „Zlatá rybka“ – poslech básně od Josefa Hanzlíka:

Já mám doma rybku zlatou,

od ucha až k uchu

rozesmátou.

Spokojeně si s ní žiju.

Zpívá mi a tančí

v akváriu.

Že jsou ryby němé?

Co to povídáte –

To jste neviděli

rybky zlaté!

Jen si vyčarujte

zlatou rybku.

Když jí dáte cukr,

skočí šipku. (Hanzlík, 1981)

-děti se snaží pochopit slovní vtíp a odlišit pravdu od výmyslu společnou diskusí

- „Zlatá rybko, já bych si přál(a)“ – sdělování jednoho přání rybkám v akváriu (zaznamenání dětských přání na papír)
- „Zlaté rybky“ – poslech klavírní skladby od C. Debussy během tvůrčí činnosti
- „Všechny barvy vody“ – rozdělení dětí na dvě skupiny: jedna skupina tvoří rozčeřenou hladinu moře a to ručním roztíráním temperových barev na velký arch papíru
- „Třpytivé rybky“ – druhá skupina tvoří ryby: vystřihují šablony, natírají ji hustými lepidlovými barvami, zdobí třpytkami, dolepují plastické oči

4. den

- „Jak si žijí ryby? Voda se jim líbí...“ – pohybová říkanka:

<i>Plují sem a plují tam,</i>	(úklony stranou za nataženýma rukama)
<i>těžko všechny spočítám.</i>	(vztyčenými ukazováčky naznačit počítání)
<i>Kapr patří do rybníka,</i>	(rukou naznačíme plavání)
<i>pstruh má rád, když voda stříká.</i>	(dřep, nahoru, dřep, nahoru – v rytmu)
<i>Štika čeká nehnutě,</i>	(děti stojí jako sochy)
<i>láká, pojd' blíž...., kousnu tě!</i>	(rukama naznačit vábení)
<i>Sumce zdobí dlouhé vousy,</i>	(rukama naznačit dlouhé vousy)
<i>na koho si zuby brousí?</i>	(děti dle fantazie předvedou broušení zubů)
<i>Lín, ten vůbec není líný,</i>	(protáhneme se)
<i>prohání se pod lekníny.</i>	(učitelka dá dětem signál k běhu)

Děti se rozeběhnou v prostoru, vyhýbají se jeden druhému. Běží po špičkách, tiše, aby nevyplašily ani jedinou rybičku. Na smluvený signál zastaví a čekají na další pokyny... např. lehnout si na záda a odpočinout si. (Pilařová, Bláhová, 2012)
- „Jonáš a rybí tuk“ – poslech četby z knihy Pohádky od M. Macourka

5. den

- „...jako ryba ve vodě“ – 1. lekce předplaveckého kurzu v děčínské plavecké hale

6. den

- poslech hudební skladby „Otvírání studánek“ od B. Martinů během „proplouvání“ mezi záclonami (viz aktivita níže)

- „Ve vodní říši“ – procházení („proplouvání“) mezi nataženými kusy záclon v prostoru třídy, na mé znamení „Sejdeme se u žraloka (štiky, kapra, pavího očka) hledají děti správný směr a umístění vyvolané ryby, kam všichni musí „připlout“
- pohádka O zlaté rybce – poslech vyprávěné pohádky, kterou v určité chvíli zastavuji a vybízím děti k přemýšlení nad pokračováním děje pohádky, ukazuji vždy dva obrázky, ze kterých děti samy vybírají a tipují, jak bude pohádka pokračovat – „Jaké bude přání rybářovi ženy?“. Své tipy děti označují přiložením vlastní magnetické značky k vybranému obrázku. Děti tipují celkem 3x. Následuje rekapitulace děje pomocí otázek a odpovědí. Dalším úkolem se stává přinesení jakýchkoliv předmětů v počtu tři – společná kontrola ukazováním předmětů nad hlavu a opakováním číselné řady 1 – 3. Rozdělení do skupin + rozdání obálek s obrázky znázorňující časovou posloupnost děje – úkolem každé skupiny je správné seřazení obrázků. Společná kontrola.
- „Dárek pro vodu“ – zdobení nalezených kamenů pastelovou kresbou a jejich následné vkládání do skleněné nádoby s vodou, pozorování změny ve výraznosti barev

7. den

- „Lov rybiček“ – chytání rybiček na magnetický prut, skládání zpět do formy puzzle
- „Popletové“ (písnička) – seznámení s textem 1. sloky písně (jeho pochopení), užití ilustračních obrázků, poslech a seznámení s melodií písně – vyťukávání rytmu podle tempa melodie na boomwhackers, hlasové a intonační hry „Na ozvěnu“ – děti opakují slova nebo i části předzpívané melodie do trubice „boomwhackersu“
1.sl. písně
- *Skáče žabka z rybníčka:*
- „Au, mě kousla rybička!“
- *Žabáci se chechtají,*
- *kapři zuby nemají.* (Kružíková, 2015)
- „Z moře X do moře“ – pohybová hra na procvičení pozornosti a prostorových pojmů, vymezení prostoru lanem (vytvoření iluze moře), děti reagují na mé pokyny „do moře“ = snožmo skočit do kruhu z lana, „z moře“ = snožmo vyskočit z kruhu, zrychlováním pokynů a jejich střídáním nebo opakováním se snažím děti splést, kdo se splete – stává se fanouškem a odchází fandit zbylým hráčům na lavičku

- „Rybí závody“ – soutěž družstev = přenášení mokrých ryb (houbiček na nádobí) z jednoho kbelíku s vodou do druhého kbelíku s vodou

8. den

- volné hraní s magnetickými rybkami
- „Proplouvání rybiček“ – společné cvičení s novinami, spolupráce dvojic:
 - rozložení novin na podlahu v herně = na můj pokyn mezi nimi děti volně běhají, na zvolání *Prší!* si každé dítě rychle sedá do tureckého sedu na svoje noviny a nad hlavou si dělá stříšku z rukou. Na zvolání *Svítlí sluníčko!* děti vstávají a opět volně běhají
 - děti vytvoří dvě řady klečící těsně u sebe a čelem k sobě, každá dvojice naproti sobě drží vodorovně noviny, aby vznikl tunel – ostatní děti postupně prolézají
 - dvě řady dětí klečící naproti sobě dají noviny tentokrát do svislé polohy a celá řada do různých výšek – ostatní děti noviny, podlézají, překračují, přeskakují apod.
 - dvojic dětí stojící naproti sobě drží noviny v rozích, ale postupně od nejvyšší polohy až po nejnižší, kdy takto z novin vzniká „cestička k vodě pro rybičku“. Na nejvýše držené noviny umístí plastovou rybičku. Úkolem dětí je pohybovat rybičkou po cestičce dolů. Na konci rybička padá do kbelíku s vodou.⁴

Noviny následně recyklujeme a využíváme v další činnosti (viz „Mořské korály“).
- „Ostrov a žralok“ – v prostoru herny je utvořen kruh z lana představující jeden ostrov. Děti plavou v prostoru – moři. Při objevení žraloka (plyšová hračka) a zvolání „*Pozor, žalok!*“ se všichni běží zachránit na ostrov. Ostrov se postupně zmenšuje a děti se musí snažit dělat si místo, držet se a pomáhat si, aby nikdo nepadl do spárů žraloka.
- „Mořské korály“ – mačkání novinového papíru, navlékání na drát
- „Všechny barvy vody“ – stříkání tuše rozprašovačem na fólie – posouvání vzniklých bublin prstem, „bublina honí bublinu“... (některé děti stříkají tuš, jiné mačkají papír (viz aktivita výše) – každý se podílí na společné práci dle svého zájmu

9. den

- „Předávání ryb“ – děti vytváří kruh, následně si v daném kruhu lehnou na břicho, zaklesnou se za předloktí a dlaně dají směrem vzhůru, rozdávám kuličky (rybičky),

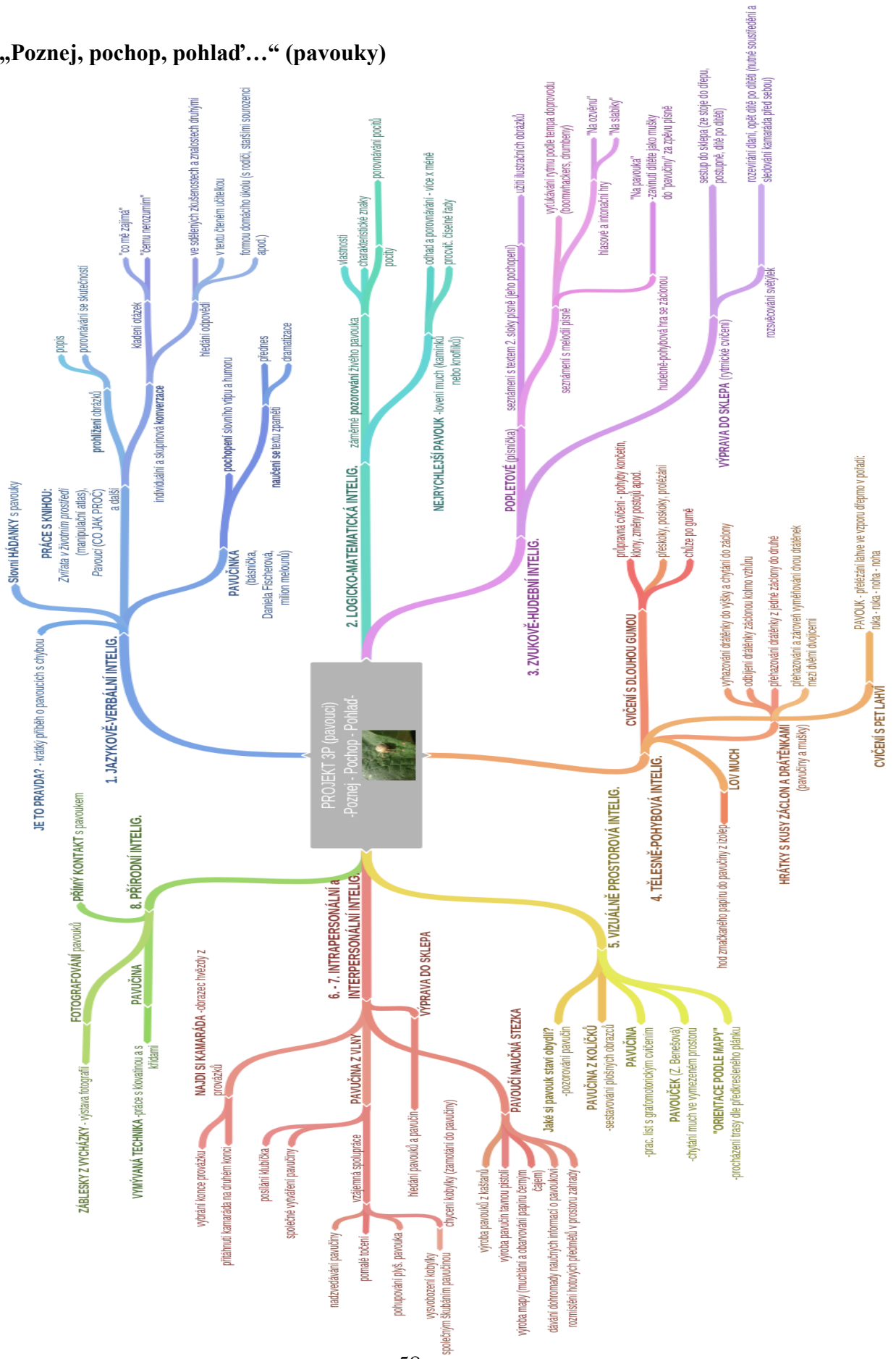
keré si děti předávají z ruky do ruky (začínáme s jedním kolíčkem + postupně přidávám další)

- „Výměna míst“ – děti si v kruhu mění místa podle vyvolané barvy kolíčku (rybičky) (kruh se nedařil udržet, pro větší počet dětí se stejnou barvou kolíčku, proto jsem po chvíli rozdala pěnové podložky, které dětem pomohly v lepší orientaci a určení míst)
- „Lov ryb“ – děti utvoří dvojice, jedno dítě představuje rybku a druhé rybáře, dítě-rybka má zavázané oči a dítě-rybář mu umísťuje někde na oděv kolíček (nejprve jeden, poté i více). Úkolem dítěte-rybky je kolíček (háček) najít a odepnout. Následuje výměna rolí ve dvojici.
- „Je to pravda?“ – vyslechnutí krátkého příběhu o rybách s chybami, děti na chybu reagují zvednutím červeného kartonu nad hlavu
- „Popletové“ – opakování první sloky písně (zpěv s doprovodem klavíru)
- „Mořské dno“ – sypaní písku na fólii potřenou lepidlem, sbírání kamínků

10. den

- „...jako ryba ve vodě“ – 2. lekce předplaveckého kurzu v děčínské plavecké hale
- „Podmořský svět“ – zadání domácího úkolu pro rodiče s dětmi: vyrobit jakoukoliv techniku jakéhokoliv živočicha žijícího pod vodou
- rozloučení s rybičkami s Rybičkou Ploutvičkou a s Petříkem Šupinatým Svetříkem

„Poznej, pochop, pohlad?...“ (pavouky)



11. den

- slovní hádanky s pavouky
- záměrné pozorování živého pavouka – každodenní chvilky s pavoukem
- přímý kontakt s pavoukem – vyndání pavouka z našeho „terária“ – děti na něj mohou sahat, nechat si ho lézt po ruce, ale nesmí mu ublížit. Slovně popisují, jak pavouk vypadá – tvar, velikost, zabarvení, části těla a zároveň popisují své pocity, když jim pavouk leze po ruce.
- vymýšlení jména pro pavouka – zvítězilo jméno Bohouš podle školníka naší mateřské školy
- stanovení pravidel chování v souvislosti s umístěným pavoukem
- práce s knihami – prohlížení obrázků (jejich popis a porovnávání se skutečností), individuální a skupinová konverzace (otázky x odpovědi)
- cvičení s PET lahví – přelézání lahve ve vzporu dřepmo (po čtyřech) v pořadí: ruka – ruka – noha – noha. Otočit a zpět.
- pavučina z vlny – vzájemné posílání klubíčka vlny v kruhu, vytváření pavučiny – její společné nadzvedávání, otáčení, pohupování plyšového pavouka, vysvobozování zamotané kobylinky. Důležitá je vzájemná spolupráce všech dětí a nepuštění provázku.

12. den

- „Pavučinka“ – seznámení s novou básní od Daniely Fischerové:

*Nad tím naším paloukem
mluví pavouk s pavoukem.*

„Co to vidím, drahé dítě?

Kdo tě učil soukat nitě?

Tohle má být síť?

Kdo si myslíš, že se chytí

do tak potrhaných sítí?

Všechny mouchy uletí ti!

Ty jsi truhlík, vid’?“

A ten malý pavouk na to:

„Když já strašně škytám, táto!

A jak škytnu – škyt! –

Přetrhnu si nit!“ (Fischerová, 2011)

- pochopení obsahu básně vzájemnou konverzací, opakování textu básně i v dalších dnech, při každé volné a vhodné chvíli – naučení textu z paměti, recitování ve dvojicích, dramatizace básně
- „Lov much“ – hod na cíl - házení zmačkaného papíru do pavučiny z izolep, procvičení hodu horním i dolním obloukem
- „Záblesky z vycházky“ – hledání pavouků a pavučin v přírodě, jejich fotografování

13. den

- „Výprava do sklepa“ – rytmické cvičení:
 1. sestupování do pomyslného sklepa – děti stojící v kruhu změnou polohy těla – ze stoje přechod do dřepu, znázorňují sestup do sklepních prostorů (jedno dítě po druhém), nutné soustředění a sledování zejména svého souseda po pravici
 2. rozsvěcování sklepních světel – děti rozevíráním a zavíráním natažené dlaně znázorňují rozsvěcování světla, „rozsvěcování“ postupuje po kruhu rytmicky (jedno dítě po druhém), opět nutné soustředění a sledování svého souseda po pravici
- „Výprava do sklepa“ – hledání pavouků a pavučin ve skutečných sklepních prostorech MŠ
- „Jaké si pavouk staví obydlí?“ – pozorování pavučin ve sklepě MŠ
- kresby pavučin, pavouků dle fantazie dětí

14. den

- volné hraní se skákajícím pavoukem
- „Hrátky s kusy záclon a drátěnkami“ – děti stojí čelem k sobě:
 - vyhazují drátěnku ze záclony do výšky a snaží se o její chycení zpět do záclony
 - dvojice dětí opakovaně odbíjí záclonou drátěnku kolmo vzhůru
 - dvě dvojice dětí stojí vedle sebe na vzdálenost asi 1m:
 - jedna dvojice má na zácloně položenou drátěnku, kterou si přehazují ze záclony do záclony s vedlejší dvojicí

- každá dvojice má na zácloně položenou drátěnku, kterou si současným házením vyměňují
- „Pavučina z kolíčků“ – společné sestavování obrazce
- „Pavučina“ – vymývaná technika: malování pavučiny štětcem namočeným v klovatině, ponechání jejího zaschnutí do následujícího dne

15. den

- 3. lekce předplaveckého kurzu v děčínské plavecké hale – pokračování v kurzu
- „Nejrychlejší pavouk“ – děti, představující pavouky, klečí s rukama za zády, vprostřed kruhu jsou knoflíky, které představují mouchy, na znamení učitelky (třuknutí do bubínku) každý pavouk uloví tolik much, kolik učitelka po třuknutí do bubínku sdělí... počet knoflíků neodpovídal počtu dětí – ten, kdo nestihl ulovit knoflík, musel jít ulovit jakýkoliv jiný předmět, kterým doplnil svůj úlovek do požadovaného počtu
- „Pavučina“ – pokračování ve výtvarné činnosti z předchozího dne: přebarvování zaschnuté klovatiny a celého archu čtvrtky suchými pastely, následné vymývání klovatiny (po zaschnutí čtvrtky dokreslování pavouků a mušek černým fixem)

16. den

- „Cvičení s dlouhou gumou“
 - děti utvoří zástup a guma kolem nich ovál, každé dítě drží gumu pravou i levou rukou = vláček – pohyby pažemi děti imitují pohyby kol a pohybují se vpřed (popř. i vzad)
 - stoj čelem z kruhu, guma zepředu na nártch – děti se pomalu pohybují směrem ven z kruhu a napínají gumu, co nejvíce to jde, následně se vrací opět pomalu zpět
 - stoj v kruhu, guma zezadu pod kolena – děti se pohybují podle zadání učitelky a společně vytváří daný obrazec, např. hvězdičku, stromeček apod.
 - stoj v kruhu, co nejvíce napnutá guma v předpažení – děti ji současně pustí
 - stoj v kruhu, co nejvíce napnutá guma za patami – děti na znamení všichni současně vyskočí kolmo vzhůru
 - čtyři děti stojí v rozích čtverce s napnutou gumou za zády, střídavě vždy dvě děti stojící naproti sobě vybíhají proti sobě po úhlopříčce a vyměňují si místa
- „Pavouček“ – pohybová hra:

Já jsem malý pavouček, mám na hlavě klobouček.

My jsme mouchy, tebe známe, tvým sítím se vyhýbáme.

Dítě s kloboučkem (pavouk) stojí v ohraničeném prostoru a říká první část verše, ostatní děti (mouchy) část druhou, po skončení básně začne pavouk chytat mouchy. Pokud žádnou nechytí, hra se opakuje. Pokud nějakou mouchu chytí, tak se tato stává pavoukem a hra pokračuje dál.

- „Pavučina“ (prac. list) – kreslení pavučiny prstem do vzduchu, kreslení pavučiny prstem po ploše papíru, kreslení pavučiny tužkou + následné vybarvení pavouka

17. den

- hrátky s kusy záclon a s drátěnkami (opakování pro lepší upevnění)
- „Popletové“ (písnička) – seznámení s textem 2. sloky písně (jeho pochopení), užití ilustračních obrázků, připomenutí melodie a 1. sloky písně – vytřukávání rytmu podle tempa melodie na drumbeny – bubnování spojíme se zvuky hlasu, se změnou místa, např. 4x ťuknout vpravo, 4x vlevo, nebo vpředu a vzadu, pak jednou rukou, oběma, střídavě atd., hlasové a intonační hry „Na ozvěnu“ – děti opakují slova nebo i části předzpívané melodie:

2.sl. písně:

Pavouk v křoví tiše vzlyk:

„Chyt jsem mouchu na jazyk!“

Skákavky se chechtají,

pavouci jazyk nemají. (vlastní tvorba)

- hudebně pohybová hra se záclonou „Na pavouka“ – jedno dítě sedí ve středu padáku, který leží na zemi, ostatní děti drží okraj padáku jednou rukou a jdou za odříkávání textu či zpěvu 2. sloky písně Popletové po obvodu kruhu, zlehka tak dítě sedící vprostřed padáku zavínují (zavínutí bylo provedeno pouze po krk a bylo dbáno na to, aby nebylo dítěti nepříjemné). Následně dítě opět opatrně rozvineme.
- procházení zahrady – vymýšlení vhodné trasy pro „Pavoučí naučnou stezku“ – zaznamenávání trasy fixem na fotografii zahrady
- dávání dohromady základních informací o pavoukovi k „Pavoučí naučné stezce“

18. den

- „Pavoučí naučná stezka“
 - výroba pavouků z kaštanů
 - výroba pavučin tavnou pistolí – děti tento proces pouze pozorují a následně vychladnuté pavučiny sundávají z pečícího papíru
 - výroba mapy – muchlání papíru a jeho obarvování žlutou naředěnou temperou (původní záměr -obarvit papír černým čajem- se nezdařil podle představ, proto jsme zvolili jinou variantu, jak papír obarvit)

19. den

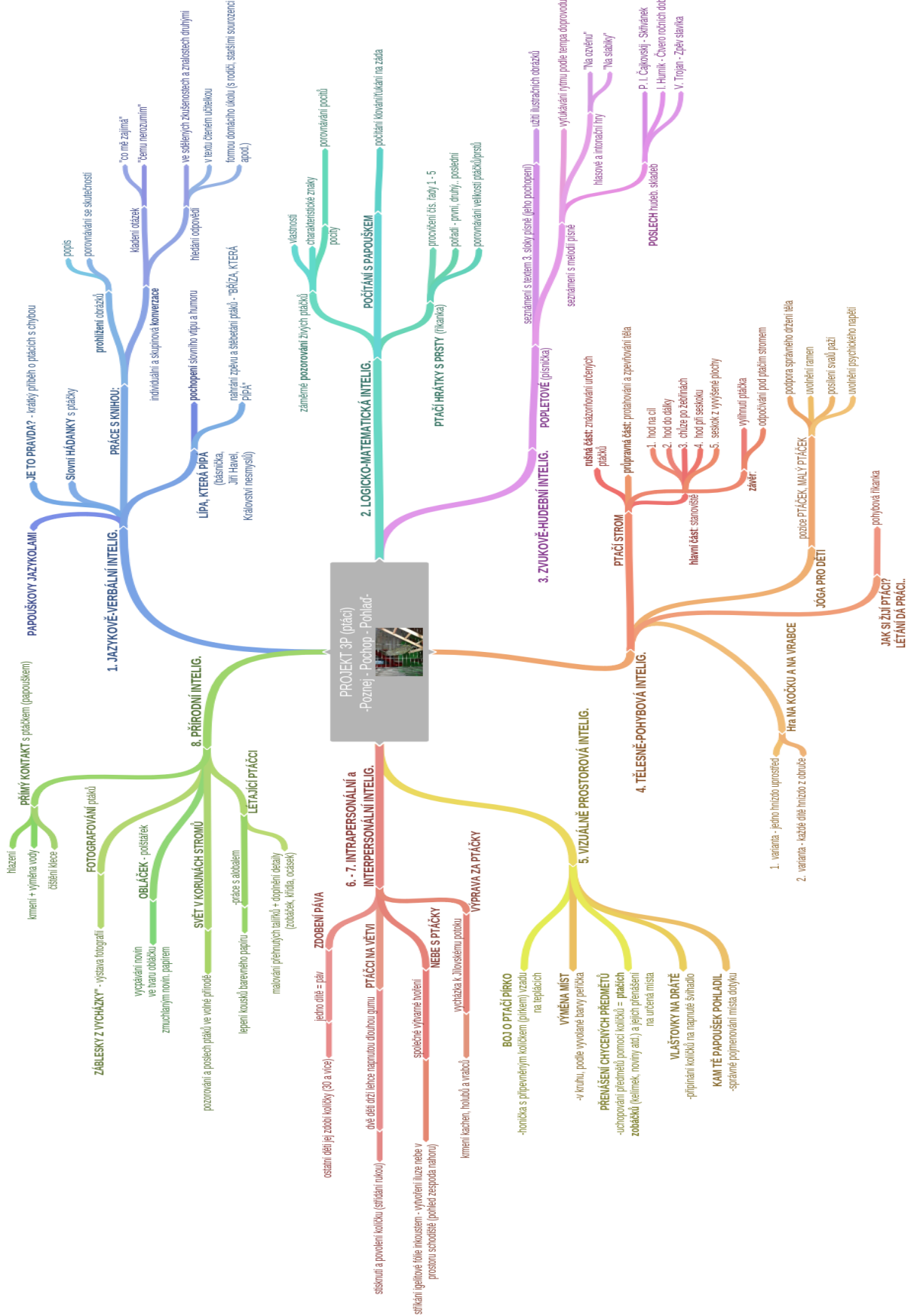
- „Pavoučí naučná stezka“
 - označování trasy na vytisknutou „fotografii“ zahrady – překreslování plánu z předchozího dne (pouze nejstarší děti), mladší děti hledání a kroužkování určených míst nebo pouze lepení fotografie na obarvený papír
 - dokreslování pavouků na mapy (dle zájmu dětí)

Některé děti si začaly vyrábět a zkoušet další mapy.
- „Je to pravda?“ – vyslechnutí krátkého příběhu o pavoucích s chybami (kontrola s přichystanými kartičkami na „Pavoučí naučnou stezku“)
- „Orientace podle mapy“ - procházení trasy dle předkreslené mapy, poznávání označených míst na mapě a jejich porovnávání se skutečností

20. den

- „Pavoučí naučná stezka“ – rozmístění hotových pomůcek, i pavoučího pokladu v prostoru zahrady (dle mapy)
- „Najdi si kamaráda“ – koho si děti přitáhnou z dětí z druhé třídy, tomu předají mapu
- pozorování dětí z druhé třídy při procházení „Pavoučí naučné stezky“ – společné zhodnocení (co bylo obtížné, co jednoduché a co jsme se dozvěděli o pavoucích) a rozdělení pokladu mezi všechny děti
- rozloučení s pavoukem Bohoušem a jeho vypuštění zpátky do volné přírody

„Poznej, pochop, pohlad?...“ (ptáky)



21. den

- slovní hádanky s ptáčky, např. od Václava Fischera:
*„Pestrý jak šašek v cirkusu
veselé kousky v kleci kuje.
Dejte si pozor na pusu,
po každém všechno opakuje.“* (Fischer, 1987)
- záměrné pozorování živého ptáčka (našeho Pepíka v kleci, i ptáčků za oknem a v korunách stromů), výměna vody v kleci a přisypání krmení – každodenní chvilky
- přímý kontakt s ptáčkem (papouškem) – Pepík byl na krátký čas vyndán z klece, aby si na něj mohly všechny děti sáhnout
- stanovení pravidel chování v souvislosti s umístěným papouškem
- Hra „Na kočku a na vrabce“ – 1. varianta: rozložením padáku jsme uprostřed místnosti vytvořili velké kolo – hnízdo. Při prvním seznámení s pravidly hry jsem předváděla spící kočku v rohu já, coby učitelka a děti předváděly bezstarostné hopkající vrabce, kteří doprovázeli skákání jednoduchým říkadlem:
*„Kočka spí, kočka spí,
vrabci se jí nebojí.“*
Dále se kočka v rohu protáhne a mňoukne *„Kočka se vzbudila!“*
Vrabci (děti) volají:
*„Honem vrabci utíkejte,
do hnízdečka pospíchejte!“* – vrabci se běží schovat do hnízda, neboť je ve stejnou chvíli začne honit kočka.
- práce s knihami – prohlížení obrázků (jejich popis a porovnávání se skutečností), individuální a skupinová konverzace (otázky x odpovědi)

22. den

- „Papouškovy jazykolamy“ – děti opakují, co jim učitelka předvádí:
 - vyplazování jazyka (papoušek vyplazuje z legrace jazýček)
 - olizování zobáčku – horní ret vodorovným směrem, dolní ret vodorovným směrem, oba rty krouživým pohybem (papoušek má chuť na něco dobrého k jídlu)
 - „papouškování“ – děti opakují slova, která jim učitelka předřikává, obměna: slovo

doprovodíme ještě nějakým legračním pohybem, který musí děti také zopakovat
- jazykolamy: zdolávání obtížně vyslovitelných krátkých vět či slovních spojení,
začínáme pomalu a srozumitelně a teprve poté postupně zrychlujeme:

Vlky plky, vlky plky, vlky plky.

Rak a krab měli prak.

Měla babka v kapse vrabce, vrabec babce v kapse píp.

Apod.

- „Kam tě papoušek pohladil?“ – děti stojí se zavřenýma očima volně po herně, papoušek (jiné dítě s čepičkou ptáčka na hlavě a s labutím brkem v ruce chodí mezi dětmi a jednoho z nich někde 2x pohladí (např. na tváři a na břichu...). Úkolem pohladzeného je správně pojmenovat místo doteku, a to i ve sledu v jakém po sobě následovaly.

- jóga pro děti – pozice ptáček, malý ptáček:

Stoupni si.

Tvé paže jsou teď křídla.

Mávej s nimi a rozeběhni se.

Pokrč paže v lokti,

dlaně dej na ramena

Ted' jsi malý ptáček.

I malí ptáčci létají.

Rozeběhni se ještě jednou. (Pilařová, Bláhová, 2012)

- „Boj o ptačí pírkó“ – honička

Každé z dětí má vzadu na teplácích připevněný kolíček, coby ptačí ocásek, kromě honícího. To je ptáček bez ocásku, který honí ostatní a snaží se ptačí ocásek sebrat někomu jinému. Komu ocásek sebere, ten se stává liškou a honí ostatní popř. se přidává k ptáčkovi bez ocásku a jejich počet se postupně zvyšuje. (Hráli jsme obě varianty.)

- poslech hudební skladby Skřivánek (P. I. Čajkovskij) – relaxační chvílka, vnímání hudby a způsobu, jakým se dá skřivánek vyjádřit, poslech a porovnání se zpěvem živého ptáčka skřivana

23. den

- „Lípa, která pípá“ – poslech básně od Jiřího Havla:

*Pod okny nám roste lípa,
zrána na ní vrabčák pípá,
píp a píp a píp.*

*Pak přileti kosátko,
nafoukne se drobátko
A hned píp a píp.
Ve dvou to jde líp.*

*Není divu, že i lípa
za chvíličky taky pípá,
píp a píp a píp.
Ve třech to jde ještě líp.*

*Když pak lípa ráno vstává,
všechno si to přepípává.
Píp a píp a píp... (Havel, 2000)*

-děti se snaží pochopit slovní vtíp a dále význam soudržnosti a spolupráce. Zkoušíme v kruhu pípat – nejprve začne učitelka sama a postupně se po cinknutí trianglu rytmicky přidává další – ten, kdo je pípajícím po levici. Nakonec pípáme všichni a snažíme se vnímat souhru a sílu jednoty.

- „Bříza, která pípá“ – nahrávání ptačího štěbetání na zahradě MŠ – motivování básní a poslechem všech ptačích zvuků kolem, se nám při dopoledním pobytu venku naskytl přímo ptačí koncert, který se ozýval ze zahrady a to přímo z naší vzrostné břízy, kde se v danou chvíli usadilo několik desítek ptáků a jejich štěbetání nás přímo dohnalo k audio nahrávce, kterou jsme si v následujících dnech (na přání dětí) mnohokrát přehrávali – síla ptačí jednoty tu byla až hmatatelná.

24. den

- „Kamarádka pro Pepíka“ – nápad holčičky Bíby nakreslit a přidělat Pepíkovi do klece novou ptačí kamarádku Pepinu

- „Jak si žijí ptáci? Létání dá práci...“ – cvičení s ptáčky zpěváčky (učitelka s dětmi hovoří pomalu, mění intonaci, mění sílu hlasu a výrazně gestikuluje, k motivaci používá obrázky daných ptáků)

Straka hledá, co by vzala, (dlaně na ramena, chůze v prostoru)
sojka na ni žalovala (dlaně na ramena, drobné poskoky snožmo)

Ztišíme hlas a tváříme se tajemně.

Sova v noci myši loví. (napjaté dlaně kolmo k čelu – rozhlížení)
Je tu s námi? Možná, kdo ví? (stále se rozhlížíme, na závěr přikryjeme oči dlaněmi)

Děti se otočí okolo své osy. Hovoří vesele.

Co je támhle za ptáčka? (ukazujeme rukou kamsi před sebe, do podřepu)
Ku ku, já jsem kukačka. (jedno dítě vyskočí, ruce na ramena, poskakuje)

Děti se vrátí do stoje.

Datel všechny stromy léčí, (hledíme vzhůru, rozevřené dlaně u uší – nasloucháme)
ťuky, ťuky, konec řeči. (učitelka hovoří a ťuká na ozvučná dřívka)

Děti si sednou do podřepu.

Vlaštovička teplo hledá, (obejmeme své tělo rukama)
najít slunce bývá věda. (pohlédneme vzhůru)

Sýkorka i v zimě zpívá, (naznačíme dirigování)
popros ji, ať sloku přidá. (semknutýma rukama naznačíme prosbu)

Děti běhají po špičkách v prostoru herny.

Kosa pořád mlsná honí, (běh po špičkách se vzájemným vyhýbáním)
vidí třešeň, už je po ní. (děti se náhle zastaví a poskočí vpřed)

Vrabcem volá čimčarara, (dlaně na ramena)
nožičkama v písku čará. (zvolníme, na zemi opíšeme kruh pravou a levou nohou)

Děti rozpaží ruce a po špičkách běhají prostorem.

Poštolka je ptáček dravý, (naznačíme mávání křídly)

Mává nám a z výšky zdraví.

(zastavíme se a máváme rukama nad hlavou)

Děti si sednou do podřepu.

Mezi ptáčky chtěl bys hned,

(hovoří učitelka)

no tak polet', tři, dva, teď.

(mezi číslicemi se dramaticky odmlčí)

(Pilařová. Bláhová, 2012)

Po skončení říkanky běhají děti v prostoru a mávají rozpaženýma rukama, na cinknutí trianglu se děti zastaví, položí se na koberec a vyslechnou si hudební skladbu.

- poslech hudební skladby Kukačka (I. Hurník) – relaxační chvílka, vnímání hudby a způsobu, jakým se dá kukačka vyjádřit, poslech a porovnání se zpěvem živé kukačky
- „Stínohra“ – při svitu slunce do třídy napadlo jedno z dětí vytvářet z rukou stíny ptáků, přidaly se i další děti a začalo stínohraní
- „Výprava za ptáčky“ – krmení ptactva - nashromáždění ztvrdlých a nakrájených rohlíků a výprava k Jílovskému potoku, kde pobývají kachny a slétávají se holubi s vrabci

25. den

- 4. lekce předplaveckého kurzu v děčínské plavecké hale - pokračování v kurzu
- čištění klece – děti pomáhají s čištěním klece Pepíka dle instrukcí učitelky
- „Jak si žijí ptáci? Létání dá práci...“ – cvičení s ptáčky zpěváčky – opakování z předchozího dne pro lepší upevnění textu a vnímání obsahu slov, z něhož pak vyplývají jednotlivé pohyby
- „Létající ptácci“ (z talířků) – práce s temperovou barvou a barevnými papíry, procvičení stříhání

26. den

- „Počítání s papouškem“ – děti sedí v tureckém sedu, hlavu mají opřenou o kolena a představují spící ptáčky. Jedno dítě „papoušek“ chodí mezi ostatními ptáčky, kde si vybere jednoho kamaráda, kterému ťuká na záda. Ten hádá, kolikrát to bylo, spočítá-li dobře počet dotyků, tak se děti vymění.

- „Přenášení chycených předmětů“ – prostřednictvím prádelních kolíčků znázorňujících ptačí zobáčky, přenášejí děti různé předměty, samy zjišťují, co se jim do zobáčku vejde a co nikoliv, zároveň tak děti manipulací s kolíčky procvičují jemnou motoriku
- „Zdobení páva“ – jedno dítě je „opelichaný páv“, kterého se ostatní děti snaží nazdobit barevnými prádelními kolíčky (znázorňující barevná peříčka), které mu uchycují kdekoliv na těle i hlavě (podmínkou je, že vybrané místo k uchycení kolíčku nesmí bolet), po nastrojení děti páva zpátky odstrojují
- „Záblesky z vycházky“ – během pobytu venku se snažíme zpozorovat a vyfotografovat různé druhy ptactva (děti zachycují i ptačí budky, krmítka a dokonce i ptačí trus)

27. den

- „Popletové“ (písnička) – seznámení s textem 3. sloky písně (jeho pochopení), užití ilustračních obrázků, zopakování melodie písně a předchozích dvou slok – vytukávání rytmu podle tempa melodie na boomwhackers – tůukání spojíme se zvuky hlasu, se změnou místa, např. 4x tůuknout vpravo, 4x vlevo, nebo vpředu a vzadu, se střídáním držení trubice: oběma rukama, pak jednou rukou atd., hlasové a intonační hry „Na ozvěnu“ – děti opakují slova nebo i části předzpívané melodie do trubice „boomwhackersu“

3.sl. písně

Kouli vrabec očičky:

„Já mám krásné ploutvičky!“

Vlaštovky se chechtají -

vrabci ploutve nemají. (Kružíková, 2015)

- Hra „Na kočku a na vrabce“ – 2. varianta (pravidla viz 1. varianta) – obměna: každé dítě má své hnízdo z obruče. Komu se nepodaří včas schovat do hnízda, dělá kočku.

28. den

- „Ptačí strom“ – cvičební jednotka
- „Ptáčci na větví“ – dvě děti stojí v odstupu proti sobě a v ruce drží napnutou gumu, ostatní děti sedí na patách a před sebou na podlaze mají každý určitý počet kolíčků,

keré se na pokyn učitelky snaží, co nejrychleji upevnit na gumu (větev) před sebou (ve výšce očí) – nejprve šikovnější rukou a poté druhou rukou

- poslech hudební skladby Zpěv slavíka (V. Trojan) - relaxační chvílka, vnímání hudby a způsobu, jakým se dá slavík vyjádřit, poslech a porovnání se zpěvem živého slavíka
- „Nebe s ptáčky“ – stříkání tuše rozprašovačem na fólie – posouvání vzniklých bublin prstem, „bublina honí bublinu“... (některé děti stříkají tuš, jiné pokračují ve výrobě ptáčků z talířků, další vyrábí „obláčky“ viz aktivita níže – každý se podílí na společné práci dle svého zájmu)
- „Obláček“ – vystřížení šablon obláčků z novinových papírů, jejich vymalování temperovými barvami, sešití okrajů sešíváčkou a vycpávání zmuchlaným novinovým papírem

29. den

- „Je to pravda?“ – vyslechnutí krátkého příběhu o ptácích s chybami, děti na chybu reagují zvednutím červeného kartonu nad hlavu
- „Ptačí hrátky s prsty“ – jako motivaci použijeme obrázky daných ptáků (v dalších dnech je ještě před opakováním říkanky shlédneme na internetu ve videích či na dalších obrázcích)

Nasypala Hanička do krmítka zrníčka. - ťukáme ukazovákem do otevřené dlaně
Ptáčci se hned slétali a zrníčka zobali.

První přilét vrabeček, - postupně uchopíme palec, ukazovák...
ten si našel drobeček.

Přiletěla žežulička a sezobla tři zrníčka.

Třetí přilét kos, klidně zobal bos.

Pak přilétla sýkorka,
letí rovnou ze dvorka.

Pro malinkou modřinku,
zbylo jen pár drobínků.

Ptáčků bylo čím dál víc, - obě ruce se točí a naznačují ne-ne-ne
nezbylo tam vůbec nic. (Páníková, Kolbábková, Ondáková, 2011)

- „Vlaštovky na drátě“ – shlédnutí krátkého videa s vlaštovkami sedícími na drátech... v prostoru herny napneme provaz (případně svážeme švihadla) a každé dítě na něj připíná své kolíčky znázorňující vlaštovky na drátě
- „Popletové“ – opakování písně (zpěv s doprovodem klavíru)
- „Magic Jinn“ – hra s interaktivní hračkou, hádání zvířat, opakování znalostí o zvířatech

30. den

- 5. lekce předplaveckého kurzu v děčínské plavecké hale – pokračování v kurzu
 - čištění klece – děti pomáhají s čištěním klece Pepíka dle instrukcí učitelky
 - „Výměna míst“ – děti sedí v kruhu a každé dítě drží v ruce kolíček určité barvy. Učitelka stojí uprostřed kruhu (po osvojení pravidel hry stojí v kruhu vybrané dítě) a vyvolá určitou barvu (či více barev), všechny děti držící v ruce kolíček dané barvy vstanou a vymění si místa. Stojící učitelka (dítě) se snaží zaujmout některé z uvolněných míst.
 - rozloučení s papouškem Pepíkem
- Foto ze závěrečné prezentace společné tvorby, vlastních i „domácích“ výrobků v prostoru schodiště MŠ (vstupní prostor) = „děti všem“, jež byla nainstalována až po skončení třetí části projektu „Poznej, pochop, pohlad’... (ptáky):
- vytvoření iluze podmořského světa (pohled shora dolů)
 - vytvoření iluze oblohy (pohled zespoda nahoru).

Obrázek č. 1, 2, 3 „Iluze podmořského světa a iluze nebe“



Autor fotografií: Lenka Prášilová

31. den

- slovní hádanky s kočkami např.:

Má moc ráda mazlení,

drbání a hlazení.

Spokojeně vrní, přede.

Víš, kdo tiše příst dovede?

Kdo to je? (kočka)

Měkké tlapky,

ostré drápky,

bystrá očka

mívá (kočka)

Má hebounký kožíšek

a veselá očka.

Není to pes Alíček,

ale naše (kočka) atd. (Hurdová, 2013)

- záměrné pozorování živé kočky (našeho Cassieho, i koček venku během vycházek) – stavby těla, chování... - každodenní chvílky
- přímý kontakt s kocourem Cassanova Queens Valbeki plemene Mainská mývalí kočka – sdělování dojmů, pocitů... kocour Cassie byl po dobu jednoho týdne vždy ráno přivážen a před odchodem dětí na pobyt ven zase odvážen, s dětmi tedy trávil vždy dopolední čas, v prostoru třídy měl umístěn kočičí záchod s náhradním stelivem a dále misky na krmení a vodu, v prostoru herny a třídy se vždy pohyboval volně, pro chvíle odpočinku měl vymezeno místo s přeprávkou a toto klidové místo musely děti respektovat, zároveň byly děti seznámeny s veškerými pomůckami potřebnými pro chov koček v domácím prostředí (praktické ukázky) a denně se podílely na doplňování krmiva, na výměně vody, steliva i na česání kocouří srsti
- stanovení pravidel chování v souvislosti s umístěným kocourem
- vyhlášení sbírky pro opuštěné kočičky formou letáčku na nástěnce v MŠ a dále rozesláním informací rodičům na emaily
- „Když kočky spolu jdou“ – rozdání šablon domů pro práci rodičů s dětmi

32. den

- „Kočičí říkanky“ – odříkávání známých dětských říkadel doprovázíme jemnými údery plstěné paličky na činel, trianglem či prstovými činelky, a dále pohyby – pohupy v kolenu provázené s pohybem paží, společné pohupování v kroužku – vpřed a vzad:

Houpy, houpy,

kočka snědla kroupy.

Kocour hrách

na kamnách.

Kořata se hněvala,

že jim taky nedala.

Houpy, houpy,

kočka snědla kroupy

A kocourek jáhly,

po peci se táhly.

Dotáhly se k rybníčku,

chytily tam rybičku.

Rybička se nedala,

pod kámen se schovala.

Á, bé, cé, dé, en,

kočka předla len.

Kocourovi na gatě,

aby chodil po blátě. (Hurdová, 2013)

- „Popletové“ (písnička) – seznámení s textem 4. sloky písně (jeho pochopení), užití ilustračních obrázků, zopakování melodie písně a předchozích tří slok – vyťukávání rytmu podle tempa melodie na drumbeny – bubnování spojíme se zvuky hlasu, se změnou místa, např. 4x ťuknout vpravo, 4x vlevo, nebo vpředu a vzadu, pak jednou rukou, oběma, střídavě atd., hlasové a intonační hry „Na ozvěnu“ – děti opakuji slova nebo i části předzpívané melodie:

4.sl. písně

Říká kočka strakatá:

„Ulétla mi kořata!“

Kocouři se chechtají -

kočky křídla nemají. (Kružíková, 2015)

- Hra „Na kočku a na vrabce“ – obě varianty - děti už pravidla obou variant znaly z minulého týdne. Pravidla viz „Poznej, pochop, pohlad’... (ptáky) 21. den a 27. den
- „Fotografování koček“ během pobytu venku – na zahradě, kam nám občas zabloudí kočky z okolních rodinných domků a při vycházce, pozorování stop v písku – probíhalo i v následující vhodné dny

33. den

- „Kočky“ – seznámení s básní od Daniely Fischerové:

Kočky předou

tiché nitě.

Dávej pozor,

spoutají tě!

Zapředou tě do své sítě,

polapí tě,

bud’ si jist!

Protáhneš se jako kočka,

samým blahem zavřeš očka,

Budeš příst

a příst... a příst... (Fischerová, 2011)

- společné vysvětlení textu básně formou otázek a odpovědí, jeho společné zopakování po větách, poslouchání kočičího předení, mňoukání a dále shlédnutí kočičích legračních videí
- poslech vyprávěné pohádky „O koťátku, které zapomnělo mňoukat“ – společná práce na interaktivní tabuli s touto pohádkou zpracovanou ve formě prezentace v Prezi s odpovídáním na otázky
(vlastní tvorba,

<https://prezi.com/kh1abcbsxtkf/o-kotatku-ktere-zapomnelo-mnoukat/>)

34. den

- „práce s knihami – prohlížení obrázků (jejich popis a porovnávání se skutečností), individuální a skupinová konverzace (otázky x odpovědi)
- „Kočičí klubička“ – grafomotorické cvičení (práce na jeden společný arch papíru) + vystřihnoutí, vybarvení a nalepení malých koťátek k hotovým klubičkům
- jóga pro děti – pozice kočka:
Posaď se do sedu na patách.
Záda měj vzpřímená a uvolněná,
dlaně polož volně na stehna.
S nádechem předpaž dlaněmi dolů a s rovnými zády přejdi do kleku.
S výdechem vyhrb záda do kočičího hřbetu a dlaně opři o zem.
Hlavu skloň volně dolů.
S nádechem prohni páteř a hlavu zvedej do záklonu.
Kočičí hřbet s prohnutím zad zopakuj třikrát.
S posledním vyhrbením přejdi s nádechem do kleku s předpažením.
Vydechuj a vrať se do výchozí polohy. (Pilařová, Bláhová, 2012)

35. den

- 6. lekce předplaveckého kurzu v děčínské plavecké hale - pokračování v kurzu
- „Odkud slyšíš kočku“ (sluchová hra) – jedno dítě bude kočka, která se schová v některé části místnosti, děti se snaží kočku objevit

36. den

- seznámení s dalším kocourem Eddie Bohemia Ragdoll z plemene koček Ragdoll – v tento jediný den se ve školce objevili dva kocouři najednou, děti tak lépe mohly vnímat rozdíly mezi kočkami a to nejen ve vzezření, ale i v jejich chování, v další dny už přijížděl pouze Eddie a platil stejný režim dne i pravidla jako s kocourem Cassiem
- „Domečky pro opuštěné kočičky“ – skládání obrázků z klacíků, které jsme si na podobné hrátky sbírali při pobytech venku, seznámení s materiálem, prohlédnutí domečků ostatních kamarádů

- „Kočka honí myš“ – děti se (kromě jednoho, který bude v roli kočky) rozmístí po obvodu velkého kruhu. Míč, představující myš, si podávají, kutálají, házejí. Dítě-kočka uvnitř kruhu se snaží míče dotknout, nebo ho chytit. V případě, že se mu to podaří, je vystřídáno hráčem, který měl míč naposledy a sám jde na jeho místo.
- rozloučení s kocourem Cassiem, který se už v následujících dnech ve školce neobjeví
- „Když kočky spolu jdou“ – společné umístění hotových kočičích šablon na plot MŠ společně s poděkováním za krmivo, pamlsky a další potřeby nasbírané rodiči s dětmi pro opuštěné kočičky

Obrázek č. 4, 5 „Když kočky spolu jdou“



Autor fotografií: Lenka Prášilová

37. den

- „Vyspala se kočička“ – seznámení s novou pohybovou říkankou

<i>Vyspala se kočička,</i>	(klečíme na čtyřech)
<i>brněla ji tlapička.</i>	(zatřepeme rukou)
<i>Protáhla si přední, zadní:</i>	(protáhneme do dálky ruce jednu po druhé a nohy)
<i>„Pozor kočko, neupadni!“</i>	(vztyčíme ukazovák)
<i>Vyhrbila záda,</i>	(vyhrbíme záda, hlavu vtáhneme mezi ramena)
<i>aby byla zdravá.</i>	(vrátíme se zpět)
<i>Protáhla se celičká,</i>	(napodobíme obloukovité protažení kočky)
<i>pustila se do mlíčka.</i>	(napodobíme kočku, jak líže mléko)
- „Cvičení s kelímky a malými klubičky“
 - dvojice dětí stojí za sebou, první má v ruce kelímek s korálkem, druhé dítě za ním má zavázané oči. První dítě se pomalu pohybuje v prostoru herny a přitom pohybuje korálkem v kelímku, druhé dítě jde podle zvuku za ním.

- děti sedí čelem k sobě a kutálejí si klubičko z kelímku do kelímku (i dvě současně proti sobě)
- jedno z dětí má před sebou tři kelímky dnem vzhůru, pod jeden vloží klubičko, pak kelímky libovolně přesune (skořápky) a druhé dítě hádá, pod kterým kelímkem se klubičko ukrývá, následuje výměna rolí
- dítě vyhadzuje klubičko z kelímku do vzduchu a chytá
- dítě má v každé ruce jeden kelímek a přehazuje si klubičko z jednoho kelímku do druhého
- „Návštěva u asistentky Lenky doma“ – prohlédnutí a seznámení s kočkou asistentky Lenky bydlící kousek od mateřské školy

38. den

- „Kočičí řeč těla“ – seznámení s řečí těla u koček, užití ilustračních obrázků, porovnání s lidskou řečí těla – „Jak dáváš najevo ty, že se bojíš?“ apod. – předvádění různých lidských nálad a druhů emocí beze slov
- „Kočka a kotě“ - cvičební jednotka
- „Je to pravda“ - vyslechnutí krátkého příběhu o kočkách s chybami, děti na chybu reagují zvednutím červeného kartonu nad hlavu

39. den

- odjezd do děčínského útulku – exkurze spojená s předáním darů pro kočičky (tyto nám na místo v určený čas přivezl školník Bohoušek os. automobilem), v útulku nás mile přivítali, za všechno poděkovali a na oplátku nás provedli útulkem, seznámili s jeho fungováním i s osudy zvířat, které jsme měli možnost v útulku vidět, pro děti to byl velký zážitek

Obrázek č. 6, 7 „Návštěva městského útulku s předáním darů“



Autoři fotografií: Lenka Prášilová, Lenka Rydlová

40. den

- 7. lekce předplaveckého kurzu v děčínské plavecké hale – pokračování v kurzu
- rozloučení s kocourem Eddiem
- návštěva zvířecí minifarmičky v mateřské škole Klostermannova, se kterou naše MŠ téměř sousedí a je hlavní budovou komplexu čtyř mateřských škol spojených v jednu příspěvkovou organizaci, kam spadá i naše mateřská škola

6.5 Sebereflexe a zhodnocení projektu

1. Naplnění smyslu projektu:

Smysl projektu, který tkvěl v tom, že měl děti dovést prostřednictvím každodenního kontaktu se zvířaty a jejich bližšího poznání ke zmírnění obav ze zvířat a ke zlepšení vztahu ke zvířatům, byl naplněn. Z výsledků akčního výzkumu viz kapitola 7 je patrné, že každodenní kontakt se zvířaty, jejich pozorování a postupné odhalování jejich života vedlo jak ke snížení obav z nich, tak i ke zlepšení vztahu dětí ke zvířatům obecně. Děti mnohem pozorněji začaly vnímat okolní dění a svět zvířat kolem nás. Zajímaly se o nalezené brouky v trávě, které se nebály a neštítily přinést přímo na dlani a dožadovaly se zjištění „kdo to je a co jí“, což pro mě samotnou býval vždy nejtěžší úkol. Stejně bystře zaznamenávaly kroužení ptáků na obloze, přeběhnutí kočky přes cestu atd. Jejich spatřením to ale nikdy nekončilo a mnohdy docházelo až k vymýšlení příběhů o tom, jak se například zaběhnutá kočička jmenuje, kolik na ní doma čeká hladových mňoukajících koťátek a jak pro ně běží ulovit nějakou myšku k snědku. Příběhy děti skládaly z nabytých vědomostí, které jim pomáhaly -na svůj věk až mnohdy bravurně, orientovat se v realitě a ve světě zvířat kolem nás.

2. Zhodnocení splnění stanovených dílčích vzdělávacích cílů:

S ohledem na smysl projektu jsem z dílčích vzdělávacích cílů pozdvihla nad ostatní ty z oblasti interpersonální = dítě a ten druhý a z oblasti environmentální = dítě a svět. (Celý projekt totiž jinak rozvíjí děti napříč všemi vzdělávacími oblastmi RVP PV a jeho obsah je vnitřně propojeným celkem, který nelze separovat.)

Splnění/nesplnění dílčího vzdělávacího cíle:

- Dítě a ten druhý - vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)

Tento vzdělávací cíl jsem zvolila z vlastního přesvědčení, že je nesmírně důležité pěstovat a posilovat v dětech prosociální postoje - ať už je „ten druhý“ vrstevník, cizí člověk nebo štěkající pes. S tímto jdou pak ruku v ruce i další dva zvolené cíle z oblasti

- Dítě a svět - vytváření elementárního povědomí o širším přírodním prostředí, o jeho rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách, - a rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách.

Co se splnění či nesplnění týče, pak nemohu ještě v tomto případě tak jednoznačně odpovědět, vzhledem k tomu, že se jedná o dlouhodobý proces vytváření těchto až charakterových znaků dítěte (týká se rozvoje úcty k životu ve všech jeho formách a vytváření prosociálního chování), kde jsme společně teprve na začátku oné pomyslné cesty vedoucí až k pozitivně prosociálně orientované osobnosti. Během realizace projektu a naplňování jeho cílů, byly samozřejmě patrné rozdíly mezi věkově staršími a mladšími dětmi, dětmi „zdravými“ a integrovanými, a především také ve výchově rodin, která má na dítě primárně největší vliv. Odpověď bude znít proto možná poněkud prostě, ale o nic méně důležitě: **„Jsme tam - na cestě, pomalu kráčíme a budeme kráčet dál k cíli.“**

3. **Klíčové kompetence, které byly projektem rozvíjeny:**

Projektem byly rozvíjeny především tyto klíčové kompetence –

kompetence k učení

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů
- má elementární poznatky o světě přírody, která dítě obklopuje
- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo

kompetence k řešení problémů

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem
- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého

komunikativní kompetence

- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)

- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím

sociální a personální kompetence

- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí

činnostní a občanské kompetence

- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)

4. Zhodnocení zvoleného způsobu prezentace projektu s dětmi:

Vzhledem k tomu, aby se pro děti tak mimořádně dlouhodobý projekt nestal stereotypním, co do způsobu zvolené prezentace, postupovali jsme vždy jiným způsobem, přestože původních nápadů a návrhů bylo více (např. společné vymyšlení vlastní písně o zvířatech a její prezentace před rodiči a dětmi z druhé třídy, společné vymyšlení a zdramatizování pohádky o zvířatech a její prezentace před rodiči a dětmi z druhé třídy, namalování zvířecích plakátů způsobem zvaným mimikry a jejich prezentace v děčínské městské knihovně...).

Myslím si tedy, že nakonec zvolené výstupy projektu i způsoby jejich prezentace:

- prezentace společné tvorby, vlastních i „domácích“ výrobků v prostoru schodiště MŠ (vstupní prostor) = „dětí všem“
- realizace „Pavoučí naučné stezky“ v prostoru zahrady MŠ pro děti z druhé třídy s připravenými informacemi o pavoucích a s mapami, vedoucími k nalezení pavoučího pokladu = „dětí dětem“

- návštěva děčínského útulku pro opuštěná zvířata spojena s předáním nashromážděných darů pro kočky a koťata = „děti zvířatům“
- byly pro danou skupinu dětí vhodné a svou odlišností pro děti i zajímavé. Zároveň se děti mohly těšit hned několikrát - z pocitu společně odvedené práce, z pochval od rodičů, z radosti u dětí z druhé třídy a z velké pochvaly a poděkování od zaměstnanců děčínského útulku.

Pro mě osobně bylo nejobtížnější zvládnout instalaci „podmořského světa“ a „iluze nebe“ v prostoru schodiště a to takovým způsobem, aby naplnila veškerá naše společná očekávání (má i děti) a mohli jsme se naplno těšit z její prezentace.

5. Zhodnocení zvoleného způsobu hodnocení projektu:

Zvolené způsoby hodnocení:

- průběžné hodnocení každého dne učitelkou – co se povedlo, jak děti spolupracovaly, zhodnocení jejich snahy, píle a pokroků a celkových pocitů z projektových dnů
- hodnocení dětí – co je překvapilo, bavilo či nebavilo, co jim činilo potíže, co by udělaly jinak – lépe
- hodnocení výsledků a prezentací projektu, poděkování rodičům za spolupráci
- se mi jeví jako přiměřené věku dětí a zároveň vhodně zvolené i s ohledem na délku trvání celého projektu. Pro děti (i pro mě, coby organizátora akčního výzkumu) bylo velmi přínosné, společně si rekapitulovat a denně „třídit“ veškeré pocity, dojmy i nové vědomosti, zkušenosti, ať již pozitivní či dokonce negativní a na těchto stavět v následujících dnech projektu. Pro zjištění výše uvedených věcí jsem volila formy individuálních či společných rozhovorů, diskuzi, brainstorming, zábavné hlasování, různé způsoby vyjadřování se beze slov (pohybem, tancem, zvukem, mimikou obličejů apod.). Nechyběly pochvaly a povzbuzení směrem k dětem a dokonce i od dětí směrem ke mně - občas to byly právě děti, které mě zvedaly z koberce a znovu mě svou přirozeností a formální nespoutaností vracely do víru projektu, dodávaly mi chuť a elán jít dál a chtít víc.

Průběžná poděkování i směrem k rodičům, kteří se ochotně a aktivně zapojovali do našich nápadů a úkolů, pak byla samozřejmostí. Poděkování probíhala formou cedulí na nástěnce MŠ, zasláním děkovných emailů a dále osobně při předávání dětí apod.

6. Změny v průběhu projektu:

K zásadním změnám v průběhu projektu nedošlo – měla jsem promyšlený záměr, způsob hodnocení, měla jsem přesně vymezené téma a uvědomovala jsem si svou roli v jednotlivých fázích projektu.

Teprve s dětmi jsem si ale ujasnila, co bude výstupem projektu a teprve s dětmi jsem formami pokusů a omylů dosahovala vytyčených met a cílů, např. věděly jsme s dětmi, že chceme v prostoru schodiště vytvořit iluzi podmořského dna, otázkou bylo – jak a z čeho? Po prvotních nápadech – reálných i nereálných, jsme si prohlédli podmořské dno na internetových obrázcích a následně i na videu. Shodli jsme se na tom, že základním stavebním materiálem pro naše mořské dno musí být písek. Další palčivá otázka na sebe nenechala dlouho čekat: „Na co ten písek dáme, když do vzduchu ho jen tak nasypat nemůžeme?“ (Nebo snad můžeme? – děti si vyzkoušely.) Zřejmě pod vlivem nedávné aktivity, kterou jsem ale měla tehdy promyšlenou od A až do Zet, volily děti jako podklad igelit – když jsme na něj mohli stříkat barvu, tak na něj můžeme sypat i písek. Zdálo se mi to jako dobrý nápad, když už máme připravenou mořskou vodu ve formě igelitu postříkaného modrou barvou, tak se k tomu vlastně i písek nasypaný v igelitu bude hodit, navíc igelit přes písek bude budít dojem kluzkosti a jakoby opravdového bytí pod vodou, až k tomu dodáme veškeré mořské živočichy, korály a řasy...

Vyndala jsem igelit (pevnou igelitovou fólii), který sloužil k zakrytí stolu při malování a sdělila jsem dětem, že bude ale určitě nutné, natřít igelit lepidlem, aby na něm písek ulpěl a při zavěšení do prostoru se nepřesypával na jedno místo. Část dětí se pustila do natírání fólie lepidlem a další do sypaní písku...zpočátku to nevypadalo špatně, ale bohužel ani nejlépe... po zaschnutí a zvednutí do prostoru jsme zjistili, že máme přesně to, co jsme původně nechtěli a to hromadu písku na jednom místě, byť se jednalo o vyvážené zvednutí za všechny čtyři rohy naráz. Museli jsme opět nanovo přemýšlet. Vzpomněla jsem si, že sklep naší MŠ skýtá různé poklady a tak jsem vybrala skupinku tří dětí, které šly se mnou hledat, co by se pod ten náš písek hodilo – a našli jsme...

V průběhu projektu tedy docházelo často k nečekaným, překvapivým a humorným situacím a překážkám, které jsme byli nuceni společně překonávat, protože nebyly tzv. v plánu, ale které na smyslu i cíli projektu nic neměnily. Návrh projektu byl totiž

postaven právě na jeho doplňování o činnosti, nápady a návrhy vycházejících taktéž a především od dětí.

7. Zhodnocení podmínek pro realizaci projektu:

Mateřská škola disponuje výborným materiálním zabezpečením, včetně dostatečného množství pomůcek. V případě smysluplných potřeb není ani problém domluvit se s vedoucí pracoviště na jejich zakoupení.

Mateřská škola Thunská je rodinného typu se dvěma třídami s celkovým počtem 32 dětí, včetně dětí integrovaných. Personálně je pracoviště zajištěno třemi pedagogy (z toho dvěma vysokoškolsky vzdělanými a jedním studujícím) a dále třemi asistentkami dětí, uklízečkou a pradlenkou. Mateřská škola navíc disponuje nově zrekonstruovanou zahradou v přírodním stylu s mnoha herními prvky, k jejímuž slavnostnímu otevření došlo teprve v nedávné době a to 29.6.2015 a zároveň máme s dětmi neomezený přístup do cca 200m vzdálené MŠ Klostermannovi (hlavní budova naší příspěvkové organizace), kde byla ve stejný den otevřena i minifarmička s několika druhy zvířat (poník, kozlíci, slepice, králíci, morčata).

Umístění budovy naší mateřské školy je taktéž ideální, neboť to máme stejně blízko jak k civilizaci, tedy do centra města, tak k přírodě, do lesů a luk. Jediné, co nám občas nepřálo při realizaci projektu, bylo počasí, kterým si ale nemůžeme být už jisti v žádném ročním období. Navíc, chceme-li s dětmi poznávat proměny přírody a chování zvířat v ní, pak musíme ven za každého (neohrožujícího) počasí. Chceme-li dětem například dokázat, že v zimě žádnou krásnou pavučinu s kapkami rosy mezi ploty, ani jinde, nenajdou, tak jim to nebudeme pouze namlouvat a slovně nebo nad obrázky v knize je o tom přesvědčovat, ale pořádně se oblékneme a půjdeme se na to i podívat.

Podmínky pro realizaci projektu bych tedy celkově zhodnotila jako vynikající.

8. Hodnocení volby vzdělávacích metod:

Zvolené vzdělávací metody:

- metody slovní – rozhovor, diskuze, vysvětlování, brainstorming, práce s knihou, s textem, dramatizace

- metody názorně demonstrační – předvádění činnosti, pozorování, pracovní činnosti, nácvik dovednosti (fotografování)
 - metody praktické – grafické a výtvarné činnosti
 - metody řešení problémů, metody situační
- se mi jeví jako dobře zvolené. Důležité bylo, uvědomit si, kdy je vhodné jakou metodu použít a jak dlouho s ní děti zatěžovat, resp. nezatěžovat je danou metodou pokud možno vůbec. Neprodlužovat zbytečně diskuze ve chvíli, kdy už bylo k tématu řečeno dost a děti místo mluvení začínají polehávat... zdouhavě nevysvětlovat něco, co děti stejně lépe pochopí až ve chvíli, kdy si to samy vyzkouší apod. Těmto situacím jsem se snažila sice vyhýbat, ale netvrdím, že by se mi vlivem vlastního zápalu pro danou chvíli nikdy nepříhodily, přesto si troufám říct, že jsem vždy dokázala včas zareagovat a zvolit buď jinou metodu nebo přejít k úplně jiné činnosti, která děti znovu oživila a nastartovala, případně od všeho úplně upustit a nechat děti volně hrát.

9. Přínos projektu pro děti:

Co se týče přínosu projektu pro děti, tak ten spatřuji především v tom, že:

- je hlouběji zasvětil do světa zvířat
- jim umožnil každodenní pozorování zvířat a zvykání si na jejich vzezření i způsoby života a chování, a tím u dětí postupně odbourával strach z neznámého či nepříjemného
- jim umožnil získat nové poznatky i zkušenosti, ze kterých mohou i nadále těžit v podobných situacích a které jim umožní orientovat se v realitě s větší jistotou
- u nich nastartoval větší zájem o přírodu a dění v ní
- formoval jejich osobnost po stránce prosociální
- jim umožnil poznávat nejen sebe samé, ale i druhé

10. Přínos projektu pro mě:

Co se týče přínosu projektu pro mě, tak zde to zpočátku až tak pozitivně nevypadalo - zjistila jsem totiž již záhy po spuštění projektu obrovské mezery ve svém přírodovědném vědění, které mělo chvílemi blíže až k nevědění a že nebýt kolikrát naučných knih, encyklopedií a důvěryhodných internetových zdrojů, tak před děti a jejich lavinu zvědavých otázek nemohu ani předstoupit, natož se chtít ještě nějak moudře vyjádřit a něco jim předat (co pak doma předají dědečkovi – doktoru přírodních

věd a ten na mě druhý den přijde s habrovou holí). Přínosem se ale stalo, že jsem se snažila tyto informace vedoucí k vědomostem doplnit a i samu sebe jsem tedy díky realizaci projektu a díky dětem obohatila o nové zkušenosti a poznatky ze světa zvířat.

Dalším přínosem projektu byly chvíle, kdy jsem se stávala pouhým pozorovatelem či poradcem dětí a měla možnost poznat, jak skvělé nápady se v dětech skrývají, jak úžasná je jejich spontánnost, živost a nespoutanost (mají-li obě poslední jmenované vlastnosti zdravých hranic).

Přínosem pro mě ve výsledku bylo i závěrečné zjištění, že to celé mělo smysl a že projekt naplnil veškerá má očekávání, cíle a potěšil všechny děti (zejména pak při prezentacích).

Oboustranným přínosem pro obě strany pak bylo dozajista vzájemné poznání a stmelení kolektivu celé třídy.

11. Změny, které bych v případě opakování realizace projektu příště, učinila

Kdybych podobný projekt realizovala příště, tak bych si nechala možnost časové otevřenosti a nevymezovala pro každé zvíře stejnou dobu – čas nás spíše svazoval a mnohdy věci zbytečně uspěchal.

Naplánovala bych a zajistila i více setkání a krátkých besed s odborníky na téma zvířat a využila různých vzdělávacích programů s doprovodem živých zvířat, včetně terapií prostřednictvím různých druhů zvířat.

Zároveň bych si dávala větší pozor na to, abych pokud možno vůbec nevypadávala z role pozorovatele či poradce, což mi občas činilo problém – vidět, že někdo z dětí potřebuje pomoci a pouze z výchovně – vzdělávacího hlediska mu nemoci pomoci, bylo pro mě mnohdy velmi obtížné.

12. Zajímavost, která mě při realizaci projektu překvapila:

Velmi mě překvapil obrovský zájem chlapce s DMO o všechna zvířata, která se ve třídě vystřídala. Byl jimi přímo fascinován. Když poprvé vešel do třídy a spatřil na stole akvárium s dvěma rybkami, tak už se od stolu na dlouhou dobu nehnul. Přestože on sám s ostatními dětmi ve třídě kontakt spíše nevyhledává, tak se zvířaty mu nečinil sebemenší problém. Kocoury chtěl neustále krmit, chovat, hladit, i česat. U klece

s papouškem i u terária s pavoukem vysedával vždy dlouhé chvíle a tiše je pozoroval. Krmit je a měnit jim vodu chtěl výhradně vždy on. Neustále také listoval knihami a encyklopediemi o zvířatech, které jsem dětem přinesla z městské knihovny.

Když jsem pak vždy doma třídila stovky fotek pořízených pro zdokumentování projektu, s úsměvem jsem zjistila, že na většině fotografií, kde bylo jakýmkoliv způsobem zachyceno nějaké zvíře, je v jeho bezprostřední blízkosti zachycen vždy i onen chlapec.

Velmi mile mě také překvapila solidarita a ochota rodičů zapojit se do sbírky pro opuštěné kočky a koťata. Sešlo se opravdu velké množství granulí, pamlsků, mističek, hraček i fleecových dek, za což nám zaměstnanci děčínského útulku opravdu srdečně poděkovali.

6.6 Akční výzkum

Pro zjištění vztahu dětí ke zvířatům a pro zjištění výsledků, zda došlo u dětí realizací projektu k nějakému posunu ve vztahu ke zvířatům, tj. k ověření naplnění/nenaplnění cíle této práce, byl zvolen akční výzkum, při němž byl dodržován tento postup:

- **formulace problému** - mnohé výzkumy zabývající se vztahem dětí ke zvířatům prokazují, že přímých kontaktů dětí s přírodním prostředím a tedy i se zvířaty zrychleně ubývá. Jak blízký vztah mají či nemají děti z mé třídy k určitým zvířatům a je vůbec možné vytvořit či upevnit kladný vztah dětí ke zvířatům prostřednictvím realizace projektu?
- **sběr dat** – rozhovory s dětmi, dotazníky pro rodiče, dotazníky pro učitelky (viz přílohy)
- **analýza dat** – tabulky, grafy (viz přílohy)
- **sdělení výsledků** – výsledná shrnutí kap. 6.7, diskuse kap. 6.9
- **akční plán** – návrh a realizace projektu kap. 6.3, 6.4.

Po zmapování problému bylo navrženo možné řešení, které bylo následně formou projektu implementováno a bylo sledováno, zda řešení bylo úspěšné. Děti byly tedy

opakovaně objekty pozorování a byly s nimi opakovaně vedeny standardizované rozhovory. Rozhovory měly tyto fáze:

- **úvodní** - navázání kontaktu, navození atmosféry, určení tématu, účelu, ujištění
- **jádro rozhovoru** - vlastní dotazování
- **závěr rozhovoru** - shrnutí, uvolnění atmosféry.

Další respondenti (rodiče a učitelky) taktéž opakovaně vyplnili dotazníky – jednou před řešením zjištěných problémů a podruhé po realizaci řešení, tedy po zopakování cyklu akčního výzkumu.

Akční výzkum probíhal v kmenové třídě, tedy ve třídě, kam testované děti denně dochází. Nejprve bylo se záměrem seznámeno vedení mateřské školy a následně rodiče testovaných dětí, kteří podepsali souhlas s účastí jejich dítěte na akčním výzkumu. Zároveň poskytli informace o možné alergii svých dětí na vybraná zvířata, jež by v případě pozitivních odpovědí vylučovaly dítě z výzkumu. Rodičům i učitelkám (pouze dané třídy) byly rozdány dotazníky a vysvětleny veškeré oblasti, na které se u dítěte v průběhu procesu zaměřovat. V den zahájení bylo do třídy umístěno akvárium s rybkami. Děti nebyly na akvárium nikým upozorňovány a při příchodu do třídy (i následující dny) byly sledovány jejich spontánní reakce a chování dle orientačního pozorovacího schématu. Vše bylo pečlivě zaznamenáváno do terénního deníku. V průběhu daného týdne byl s dětmi veden standardizovaný rozhovor se záznamem odpovědí do záznamového archu. V průběhu celého výzkumného cyklu pak byly vedeny i rozhovory individuální. Po celý týden probíhaly s dětmi aktivity a hry, které se týkaly jiného tematického bloku vycházejícího z TVP a s umístěnými rybkami ve třídě vůbec nesouvisely. Po týdnu byly rybky ze třídy dočasně odstraněny a na jejich místo byla umístěna sklenice s pavoukem. Postup výzkumu se opakoval a naprosto shodoval s předchozím postupem, jenž mapoval reakce dětí na umístěné rybky za jinak běžného chodu dní. Po týdnu byl pavouk vyměněn za klec s papouškem a následoval stejný koloběh. Po týdnu byla klec s papouškem vyměněna za klec s kočkou a opět bylo ve výzkumu postupováno jako v případě předchozích zvířat. Tímto shodným způsobem pak bylo sesbíráno dostatečné množství dat pro komplexní obraz zkoumané reality. Tato data byla analyzována již v průběhu celého procesu a obě fáze (sběr dat a analýza) se vzájemně prolínaly. Sesbírané informace pak byly vyhodnocovány vzhledem ke

skupině dětí a ke zkoumané realitě. Dalším navazujícím krokem byl návrh opatření, který měl podobu projektu viz kap. 6.3, do kterého byly se svými nápady a návrhy zapojeny i děti. Znovu se ve třídě po několika týdnech objevily známé rybičky a znovu byly sledovány spontánní reakce a chování dětí dle orientačního pozorovacího schématu, vedeny rozhovory atd. (viz výše). Ve třídě se pak postupně (tentokrát vždy na 10 dní) vystřídala opět všechna další zvířata – pavouk, papoušek, kočka. Vždy před zahájením tematického bloku s jedním druhem zvířete, byl rodičům i učitelkám rozdán dotazník k postupnému vyplnění a k vysledování změn chování u dětí.

6.7 Shrnutí zjištěných informací před a po realizaci projektu

Tuto kapitolu věnuji stručnému shrnutí nejdůležitějších faktů a zjištění před realizací projektu a po jeho ukončení, včetně komparace odpovědí všech respondentů.

Vzhledem k tomu, že zde záměrně neuvádím žádná konkrétní čísla, pak o to více chci zdůraznit, že i přesto, že v tomto přehledu bez čísel nejsou občas na první pohled „před a po realizaci projektu“ ve vztahu dítě x zvíře viditelné žádné změny, tak **došlo realizací projektu vždy k nějakému (většímu či menšímu) pozitivnímu posunu**, viz konkrétní data v příloze.

Tento přehled slouží pouze pro sumarizaci, rychlý přehled a porovnání bez čísel.

1. Při mém vlastním pozorování dětí a jejich reakcí na jednotlivá zvířata dle pozorovacího schématu jsem zjistila, že:

- **před realizací projektu:** doposud **nejvíce negativních zkušeností** měly děti ve svém životě s **kočkou** a **žádné negat. zkušenosti s rybičkami**
- **před realizací projektu:** **největší obavy při přiblížení** se ke zvířeti projevovaly děti v souvislosti s **pavoukem** a naopak **nejmenší** v souvislosti s **papouškem**

po realizaci projektu: **největší obavy při přiblížení** se ke zvířeti projevovaly děti v souvislosti s **pavoukem** a naopak **nejmenší** v souvislosti s **rybičkami, papouškem a s kočkou** (shodně)

- **před realizací projektu** se **nedotklo nejvíce** dětí **pavouka** a naopak nejvíce **dotklo kočky**

po realizaci projektu se **nedotklo nejvíce** dětí **pavouka** a naopak nejvíce **dotklo kočky a rybiček** (shodně).

2. Při komparaci informací z vyhodnocených dotazníků od učitelek a rodičů a z vyhodnocených standardizovaných rozhovorů s dětmi jsem zjistila, že:

- **před realizací projektu** se jednotliví respondenti vyjádřili **k největšímu strachu a obav dětí** z těchto zvířat: děti = z **pavouka**, učitelky = z **pavouka**, rodiče = z **pavouka**
po realizaci projektu se jednotliví respondenti vyjádřili **k největšímu strachu a obav dětí** z těchto zvířat: děti = z **pavouka**, učitelky = z **pavouka**, rodiče = z **pavouka**

- **před realizací projektu** se jednotliví respondenti vyjádřili **k největší radosti a nadšení dětí** z těchto zvířat: děti = z **rybiček, papouška a kočky** (shodně), učitelky = z **papouška, rodiče** = z **papouška a kočky** (shodně)

- po realizaci projektu se jednotliví respondenti vyjádřili **k největší radosti a nadšení dětí** z těchto zvířat: děti = z **rybiček, papouška a kočky** (shodně), učitelky = z **papouška a kočky** (shodně), rodiče = z **kočky**

- **před realizací projektu** se jednotliví respondenti vyjádřili **k nejmenším vědomostem dětí** v souvislosti s těmito zvířaty: děti = s **pavoukem**, učitelky = s **pavoukem**, rodiče = s **pavoukem**

- po realizaci projektu se jednotliví respondenti vyjádřili **k nejmenším vědomostem dětí** v souvislosti s těmito zvířaty: děti = s **rybičkami**, učitelky = s **pavoukem a papouškem** (shodně), rodiče = s **pavoukem**

- **před realizací projektu** se jednotliví respondenti vyjádřili **k největším vědomostem dětí** v souvislosti s těmito zvířaty: děti = **s kočkou**, učitelky = **s kočkou**, rodiče = **s kočkou**
- **po realizaci projektu** se jednotliví respondenti vyjádřili **k největším vědomostem dětí** v souvislosti s těmito zvířaty: děti = **s kočkou a papouškem** (shodně), učitelky = **s kočkou**, rodiče = **s kočkou**
- **před realizací projektu** se jednotliví respondenti vyjádřili **k nejzápornějšímu vztahu dětí** k těmto zvířatům: děti = **k pavoukovi**, učitelky = **k pavoukovi**, rodiče = **k pavoukovi**
- **po realizaci projektu** se jednotliví respondenti vyjádřili **k nejzápornějšímu vztahu dětí** k těmto zvířatům: děti = **k pavoukovi**, učitelky = **k pavoukovi**, rodiče = **k pavoukovi**
- **před realizací projektu** se jednotliví respondenti vyjádřili **k nejkladnějšímu vztahu dětí** k těmto zvířatům: děti = **ke kočce**, učitelky = **ke kočce**, rodiče = **ke kočce**
- **po realizaci projektu** se jednotliví respondenti vyjádřili **k nejkladnějšímu vztahu dětí** k těmto zvířatům: děti = **ke kočce a rybičkám** (shodně), učitelky = **ke kočce**, rodiče = **ke kočce**

6.8 Zhodnocení prvotních opatření a nastínění nových návrhů po realizaci projektu

a) Knihy a encyklopedie z městské knihovny o umístěných zvířatech vzbuzovaly velký zájem dětí, prohlížení obrázků a zjišťování nových informací o zvířatech bylo každodenní činností. Děti nosily z domova i své vlastní knihy a encyklopedie o zvířatech, ve kterých jsme společně listovali a četli. Dále jsme sledovali různá naučná videa a krátké dokumentární filmy o daných zvířatech a snažili se ještě hlouběji proniknout do způsobu jejich chování a života. Toto jsme následně porovnávali s realitou pozorovaného zvířete ve třídě.

Nový návrh: Zprostředkovat dětem besedy a setkání s dalšími živými zvířaty, které povedou různí zoologové specialisté apod. Toto by dětem přineslo zábavnou formou spoustu nových poznatků a informací z říše zvířat.

Nový návrh: Dovybavit školní knihovnu kvalitní literaturou a encyklopediemi o zvířatech.

b) Pozorování bylo opět každodenní činností dětí, která vycházela z jejich vlastního zájmu, postřehy dětí jsme vzájemně diskutovali a zpětně vyhledávali v knihách a encyklopediích.

Nový návrh: Umožnit dětem pozorovat více druhů pavouků, ryb i papoušků, minimálně 3 druhy pro větší pestrost, zajímavost a možnost porovnávání jednotlivých druhů mezi sebou.

c) Starostlivost a péče o zvířata děti bavila, s ohledem na zvýšený zájem jsme museli vytvořit dvojice dětí – služby, které se v určený den postaraly o krmení a výměnu vody, popř. další péči spojenou s daným zvířetem.

Nový návrh: Pořídit do mateřské školy nějaké menší zvířátko nenáročné na péči a starostlivost o něj, které by se stalo součástí naší třídy a dál se tak prohluboval kladný vztah dětí ke všemu živému.

Nový návrh: Zaměřit se na poznávání a pochopení dalších živočichů, kteří žijí převážně ve volné přírodě a se kterými se mohou děti sice běžně setkat, ale kteří se obecně netěší příliš velké oblibě mezi lidmi (různé druhy hmyzu, obojživelníků, hadů, hlodavců atd.).

d) Umístěná zvířata inspirovala děti k různým nápadům a hrám (stínohry, kresby zvířat, modelování zvířat, námětové hry „Na pavouky“, „Na papoušky“, „Na kočky“ ...).

Nový návrh: Pro více tvůrčí inspirace navštívit s dětmi unikátní expozici Rajske ostrovy v Děčíně s různými druhy bezobratlovců, ryb a plazů

e) Hádání zvířat interaktivní hračkou Magica Jinna bylo zajímavým zpestřením, přestože sem tam bylo nutné se s dětmi na odpovědích domlouvat... občas měl totiž

Magic Jinn záludnou otázkou, s jejíž správnou odpovědí bylo potřeba dětem pomoci, poradit...

6.9 Diskuse

V tomto projektu šlo o zlepšení vztahu dětí ke zvířatům a zmírnění případných obav a nepříjemných pocitů z nich. Po realizaci projektu se ukázalo, že bezprostřední kontakt dětí se zvířaty a prožitky s nimi vedou ke zlepšení vztahu dětí ke zvířatům a potvrzují tedy četná tvrzení, že děti si velice brzy vytvoří ke zvířeti úzký citový vztah a že humánně-animální interakce jsou pro děti významným přínosem.

Zvířata, která byla pro výzkum záměrně zvolena, zastupovala určitý druh a to z řad vodních živočichů, opeřenců, členovců a savců. Bohužel nebylo časově reálné zařadit do projektu více druhů zvířat a ani nebylo mým cílem zaměřit se případně pouze na živočichy tzv. fobické či naopak přítulné a převážně oblíbené, ale naopak tyto živočichy prostřídat. Celým projektem nás provázela časová tíseň. Přesně vymezený počet dní s určitým zvířetem nás velmi svazoval a neodpovídal potřebám dětí. S některým druhem živočichů, konkrétně s pavoukem a dokonce i s více druhy z řádu pavoukovců by bylo vhodnější strávit více dní. Děti se dokázaly citově připoutat vždy nejvíce k živočichovi, který s námi trávil čas, kterého jsme pojmenovali a denně pozorovali. Při kontaktu s úplně cizím pavoukem ve volné přírodě se původně bázlivých dětí opět zmocňovaly obavy, což může zpochybňovat tvrzení o zlepšení vztahu dětí ke zvířatům a odstranění případných obav z nich. Vždy se ale v přírodě objeví něco nového, co v dětech bude z důvodu neznámosti opět vzbuzovat obavy a není možné obsáhnout veškerou rozmanitost a bohatost živočišných druhů. Vždy také budou existovat zvířata a druhy živočichů, kteří budou v dětech vyvolávat negativní emoce. Spíše bude tedy vhodné pokusit se odhalit, co za daným strachem stojí, zda např. stejný názor rodičů, špatná zkušenost dítěte či vizuální odpor a štitivost ze zvířete... a teprve tato znalost příčiny nám následně umožní zvolit vhodné postupy a metody, jak u dítěte dané obavy ze zvířete postupně zmírnit až případně odstranit úplně. Toto je ale věcí individuálního přístupu a nikoliv globálního výzkumu.

Projekt mě přesvědčil o tom, že dětem sice opravdu kontakt s přírodou chybí, že jejich odcizení přírodě s sebou přináší i další následky jako např. zvýšené obavy, štítivost a environmentální negramotnost, ale že cesta zpátky k přírodě určitě vede a že má význam pokračovat s dětmi v jejím objevování a poznávání.

7 Závěr

Současné děti nezískávají vztah k přírodě úplně snadno - narodily se totiž do informační společnosti, která je dnes a denně připoutává na dlouhé hodiny k židli, ke stolu a k monitoru. A to nejen ty školou povinné, ale dokonce už i děti „mateřskou školu teprve navštěvující“.

Procházku přírodou zažitou všemi smysly dozajista nikdy nenahradí procházka virtuální, nicméně i počítač může nezbytně přispět k odhalení některých přírodních jevů či přispět tam, kde některé zkušenosti nelze dítěti předat jen přímou cestou. Daleko trvalejší paměťovou stopu zanechá ale v dítěti osobní prožitek, činnost, jejímž prostřednictvím získá dítě to nejhodnotnější pro svou budoucnost a tím je zkušenost.

Na základě výše uvedeného jsem se rozhodla ve své práci věnovat tvorbě a realizaci projektu, který si kladl za cíl zlepšit vztah dětí ke zvířatům na základě získání informací o zvířatech, přímého pozorování zvířat a prožití činností a úkolů s živými zvířaty.

Prostřednictvím projektu jsme si s dětmi ukázali a připomenuli, jak se ke zvířatům chovat, jaké jsou potřeby různých druhů zvířat, jakým způsobem a kde žijí...

Před realizací projektu, byly zjištěny obavy některých dětí zejména z pavouka a taktéž nejméně znalostí projevíly děti v souvislosti s ním, což by potvrdzovalo fakt, že nejvíce se člověk (nejen děti) bojí toho, co nezná (o čem nic neví, s čím se nesetkal). Po realizaci projektu bylo zjištěno, že došlo u dětí k výrazným posunům směrem ke zvířatům, k odbourání původních obav a strachů a k nabytí určitých znalostí a vědomostí o vybraných zvířatech. Děti, které se k pavoukovi bály třeba jen přiblížit, si ho v závěru projektu nechávaly lézt po ruce, což byl obrovský posun a pokrok. Je tedy prokazatelné, že každodenním přímým kontaktem dětí se zvířaty lze utvořit či upevnit kladný vztah k nim.

Zájem o přírodu je ale potřeba v dětech probudit a lásce k ní učit...toho však nedosáhneme, pokud my dospělí nebudeme přírodu sami ctít a chránit – nejlépe za

doprovodu dětských zvědavých očí. Odměnou nám pak třeba budiž jen naděje, že do budoucna ubyde chvil, kdy zvíře trpělo zvěrstvem páchaného na něm „člověkem“.

Seznam zdrojů

Literatura

- COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006, 136s. ISBN 80-7168-958-0.
- DOYON, L. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Praha: Portál, 2003, 184s. ISBN 80-7178-754-X.
- DRAHOŇOVSKÁ, H. *Víme si rady s alergií?* Praha: Státní zdravotní ústav, 2004, 28s. ISBN 80-7071-236-8.
- FISCHER, V. *Hádej, hádej, neprohádej*. Středočeské nakladatelství a knihkupectví, 1987. ISBN 42-003-87.
- FISCHEROVÁ, D. *Milion melounů*. Meander, 2011, 48s. ISBN 978-80-86283-91-3.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010, 384s. ISBN 978-80-7367-725-1.
- GAMLIN, L. *Alergie od A do Z*. Praha: Reader's Digest Výběr, spol. s.r.o., 2003, 256s. ISBN 80-86196-44-5.
- HANZLÍK, J. *Pimpilim pampam*. Praha: Albatros, 1981.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 776s. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVEL, J. *Království nesmyslů*. Frýdek Místek: Alpress, s.r.o., 2000, 58s.. ISBN 80-7218-337-0.
- HORÁK J. *Tvořivost ve vyučování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009, 80s. ISBN 978-80-7083-476-4.
- HURDOVÁ, E., JURKOVIC, P., PLICKOVÁ, E., TETOUROVÁ, M. *Hrajeme si ve školce*. Praha: Portál, 2013, 166s. ISBN 978-80-262-0507-4.
- HYPLOVÁ, J. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 155s. ISBN 978-80-7368-919-3.
- IGEA, J. M. *The history of the idea of allergy*. 2013. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/all.12174/full>
- JANČAŘÍKOVÁ, K. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2012, 154s. ISBN 978-80-86307-95-4.

- JANČAŘÍKOVÁ, K. *Role učitele a rodičů při realizaci nekognitivních cílů EV*. 2010. Dostupné z: <http://cevv-uk-pedf.blog.cz/1006/role-ucitele-a-rodicu-prirealizacinekognitivnich-cilu-ev>.
- JANČAŘÍKOVÁ, K., BRAVENCOVÁ, J. *Vyučování za pomoci drobných živočichů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2010, 56s. ISBN 978-80-7290-455-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, 150s. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KRAJHANZL, J. *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, Masarykova univerzita, 2014, 200 s. ISBN 978-80-87604-67-0 (Lipka), ISBN 978-80-210-7063-9 (Masarykova univerzita).
- KRAJHANZL, J. Děti a příroda : Období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy. In: Máchal, Aleš; Nováčková, Helena; Sobotová, Lenka. (eds.) *Úvod do environmentální výchovy a globální rozvojové výchovy : soubor učebních textů*. Brno: Lipka, 2012.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160s. ISBN 80-210-4142-0.
- KRUŽÍKOVÁ, M. *Písniček III. – Zpíváme si celý rok*. Stařeč: Infra, 2015, 64s. ISBN 9788086666518.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006, 368s. ISBN 80-247-1284-9.
- LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál, 2012, 176s. ISBN 978-80-262-0094-9.
- LEIBOLD, G. *Alergie*. Vyd. 1. Praha: Svoboda-Libertas, 1993, 132 s. ISBN 80-205-0315-3.
- MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, 46s. ISBN 80-7315-002-6.
- MAŇÁK, J., JŮVA, V. a kol. *Tvořivost v práci učitele a žáků*. Brno: Paido, 1996, 123s. ISBN 80-85931-23-0.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- PÁNÍKOVÁ, I., KOLBÁBKOVÁ, H., ONDÁKOVÁ, L. *Kytice soubor pracovních listů*. Měcholupy: Asociace logopedů ve školství, 2011.
- PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 99 s. ISBN 978-80-210-4551-4.
- PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a v praxi*. Praha: Vodnář, 1999. 172s. ISBN 80-86226-05-0.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006, 380s. ISBN 80-7367-172-7.
- PILAŘOVÁ, D., BLÁHOVÁ, R. *Hravé cvičení*. Praha: Raabe, s.r.o., 2012, 112s.. ISBN 978-80-87553-49-7.
- PILAŘOVÁ, D., BLÁHOVÁ, R. *Jóga. Náměty na pohybové aktivity pro děti*. Praha: Raabe, s.r.o., 2012, 128s.. ISBN 978-80-87553-50-3.
- PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ H., PRAŠKOVÁ, J. *Specifické fobie*. Praha: Portál, 2008, 224 s. ISBN 978-80-7367-300-0.
- PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013, 184s. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001, 322s. ISBN 80-7178-579-2.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004, 45s. ISBN 80-87000-00-5.
- SPIPKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?* Praha: Agentura STROM, 1997, 31s. ISBN 80-901954-2-3.
- STREJČKOVÁ, E. a kol. *Děti, aby byly a žily: Odcizování člověka přírodě*. Praha: MŽP, 2005, 96s. ISBN 80-7212-382-3.
- ŠEBEŠOVÁ, P., ŠIMONOVÁ, P. *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál, 2013, 224s. ISBN 978-80-262-0503-6.
- ŠPIČÁK, V., HRUBIŠKO, M. *Alergie: čím více o ní budete vědět, tím méně Vás bude trápit*. Praha: Institut UCB pro alergii, 2007. 64 s. ISBN 978-80-254-1105-6.

ŠPIČÁK, V., PANZNER, P. *Alergologie*. Praha: Galén, 2004, 348s. ISBN 80-7262-265-X

Universum: Všeobecná encyklopedie 5. díl Ko-Ma. Praha: ODEON, 2000, 716s. ISBN 80-207-1067-1.

TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009, 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

VALENTA, J. a kol. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993, 61s. ISBN 80-7068-066-0.

VELEMÍNSKÝ, M. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: Dona, 2007, 335 s. ISBN 978-80-7322-109-6.

VOTRUBA, L. *Rozvíjení tvořivosti techniků*. Praha: Academia, 2000, 181s. ISBN 80-200-0785-7.

VYMĚTAL, J. *Speciální psychoterapie – 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007, 396s. ISBN 978-80-247-1315-1.

WALKER, I. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013, 224s. ISBN 978-80-247-3920-5.

ZÄHME, V., ZIERK F. *Co by děti měly znát: odhalování dětských světů, rodičovské omyly, co o svých dětech možná nevíte*. Čestlice: Rebo, 2005, 202 s. ISBN 80-7234-420-X.

ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004. 315s. ISBN 80-251-0457-5.

Vyhláška č. 410/2004 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů