



# PODPORA PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELŮ V POČÁTEČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ



## *Klíčová aktivita 02*

**Podpora profesního rozvoje učitelů MŠ v oblasti podpory polytechnického vzdělávání**

# ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V MŠ

**Roman Kroufek  
Jana Kroufková**

**Studijní opora kurzu  
Environmentální rozměr polytechnicky orientovaného vzdělávání v MŠ**



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## Obsah

Úvod.....	4
1 Environmentální výchova .....	5
Osnova kapitoly.....	6
1.1 Několik pojmů na úvod.....	7
1.2 Historie environmentální výchovy .....	8
1.3 Definice environmentální výchovy .....	9
1.4 Environmentální gramotnost.....	10
2 Kurikulární a jiné dokumenty.....	12
Osnova kapitoly.....	13
2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	14
2.2 Doporučené očekávané výstupy .....	14
2.3 Cíle a indikátory EVVO v České republice .....	16
3 Environmentální výchova v mateřské škole.....	19
Osnova kapitoly.....	20
3.1 Klíčová témata environmentální výchovy v MŠ .....	21
3.2 Pedagog v mateřské škole .....	23
3.3 Prostředí mateřské školy .....	24
3.4 Environmentální rozměr polytechnického vzdělávání v MŠ .....	26
4 Evaluace environmentální výchovy v mateřské škole .....	28
Osnova kapitoly.....	29
4.1 K evaluaci environmentální výchovy v MŠ .....	30
4.2 CATES-PV .....	31
Pracovní listy .....	37

## Použité piktogramy



**vypracuj úkol**



**cíle kapitoly**



**důležité pojmy k zapamatování**



**literatura**



**pracovní list**

## Úvod

Milá čtenářko, milý čtenáři,

do rukou se vám dostává studijní text pro učitele mateřských škol zaměřený primárně na otázky environmentálního vzdělávání dětí předškolního věku. Téma je tedy zdánlivě jednoduché – vztah dítěte ke svému okolí, především k přírodě, a jeho budování v rámci realizace výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Nečekejte ovšem kuchařku, která by vás za ručičku dovedla ke konkrétním aktivitám a přesně určila kdy, jak, s kým a co máte při environmentálním vzdělávání realizovat. Takových příruček je celá řada, některé vám ostatně doporučujeme v závěru této opory.

Nejprve vás velmi stručnou formou seznámíme s historií i současností environmentální výchovy a nastíníme obsah stěžejního termínu environmentální gramotnost. Poté představíme vybrané dokumenty, se kterými jste se v průběhu své praxe možná setkali, možná pro vás budou novinkou. Jejich výběr respektuje aktuálnost a modernost přístupů k environmentálnímu vzdělávání, a ony vám tak mohou být dobrými rádci při jeho realizaci. Následovat bude série konkrétních doporučení, kterých by se měl pedagog v mateřské škole držet, pokud chce realizovat funkční a moderní environmentální výchovu. Doporučení jsme rozdělili podle jejich ohniska na klíčová témata environmentální výchovy, osobnost učitele či učitelky a roli prostředí mateřské školy. Doufáme, že vám tato doporučení a zásady, které vycházejí ze zkušeností a výzkumů renomovaných odborníků, budou nápomocny při vaší práci. Abyste zjistili, zda byla smysluplná, připojili jsme také kapitolu o evaluaci environmentální výchovy v prostředí mateřské školy.

Tato stručná opora není a nechce být dokonalým návodem na realizaci environmentální výchovy v mateřské škole, ani nenabízí bezchybné přístupy pro praktikování environmentálně zodpovědného polytechnického vzdělávání. Doufáme však, že vás bude inspirovat při vaší práci, motivovat vás ke změnám v realizaci environmentálního vzdělávání ve vaší mateřské škole a třeba vám i nastíní dosud netušené přístupy.

Autoři

# 1 Environmentální výchova

## Podněty uvádějící do problematiky



S pojmem environmentální výchova se jistě neseťkáváte poprvé. Na základě svých předchozích zkušeností se pokuste formulovat její definici:



Zamyslete se nad svou definicí environmentální výchovy a na jejím základě vypište jednoznačné cíle, kterých chce pedagog při realizaci environmentální výchovy dosáhnout.



Jakým způsobem takových cílů dosahovat? Navrhněte několik konkrétních postupů, směřujících k naplnění vámi definovaných cílů.



## Cíle kapitoly

Pro prostudování této kapitoly a doporučené literatury dokážete:

- > nastínit vznik environmentální výchovy;
- > zdůraznit specifika historie environmentální výchovy v ČR;
- > definovat historické cíle environmentální výchovy;
- > vlastními slovy definovat environmentální výchovu a její cíl;
- > vysvětlit pojem environmentální gramotnost v celé jeho komplexnosti.

## Osnova kapitoly

- 1.1 Několik pojmů na úvod
- 1.2 Historie environmentální výchovy
- 1.3 Definice environmentální výchovy
- 1.4 Environmentální gramotnost



**ekologická výchova, environmentální výchova, environmentální gramotnost, trvale udržitelný rozvoj, konference v Tbilisi, K-A-B model**

## 1.1 Několik pojmů na úvod

I přes své mládí má environmentální výchova za sebou poměrně bohatou a pestrou minulost, která se mimo jiné vyznačuje častým „žonglováním“ s pojmy a termíny. Speciálně české prostředí je tímto význačné, dovolte nám tedy v úvodu velmi stručně definovat základní pojmy, se kterými se můžete setkat při studiu doporučené literatury i uvnitř této studijní opory.

### **ekologie**

Věda o vztazích mezi organismy a prostředím a mezi organismy navzájem. Dnes má však toto označení mnohem širší význam, a to i díky nesprávnému používání ze strany médií. Přídavné jméno ekologický vnímáme dnes nejčastěji jako „šetrný k životnímu prostředí“ a ekology většinou míníme ochránce přírody ve všech jejich podobách, nikoli vědce, zkoumající vztahy mezi organismy.

### **výchova k péči o životní prostředí**

Jedná se o označení využívané v osmdesátých letech 20. století a předcházející ekologické výchově. „[...] proces, který má umožnit poznání, pochopení a zhodnocení vztahů v prostředí i vzájemných vztahů člověka a jeho životního prostředí a má vést k vytvoření takových znalostí, dovedností, schopností a postojů při rozhodování a jednání člověka, jakých je (a bude) třeba pro vytváření vhodných podmínek pro zdravou existenci a harmonický rozvoj jednotlivců, společenských skupin i celé lidské společnosti.“ (Kvasničková, 1984)

### **ekologická výchova**

V českém prostředí se tento pojem často využívá jako synonymum environmentální výchovy. Přesněji by měla být vnímána jako „tradiční směr environmentální výchovy, kladoucí důraz na poznání přírody a jejích základních procesů.“ (Činčera, 2007) Byla by tak podřazená komplexnější environmentální výchově. U nás je však takové pojetí zatím spíše výjimkou a obě označení se zaměňují.

### **environmentální výchova**

Definici environmentální výchovy jsou věnovány kapitoly 1.3 a 1.4.

### **EVVO**

Environmentální výchova, vzdělávání a osvěta – označení pocházející z české legislativy: „Výchova, osvěta a vzdělávání se provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách.“ (Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí)

### **trvale udržitelný rozvoj**

„...je takový rozvoj, který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní životní potřeby a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů.“ (Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí)

## **1.2 Historie environmentální výchovy**

Zřejmě vůbec poprvé byl pojem environmentální výchova použit v průběhu konference Mezinárodní unie ochránců přírody v polovině dvacátého století (Kindlmannová, 2008). Ovšem na první široce akceptovanou definici bylo nutné čekat až do roku 1977, kdy se v Tbilisi konala Mezinárodní konference o environmentální výchově. Její závěry jsou volně dostupné (UNESCO, 1977). Definici, která byla jedním z hlavních výstupů, uvádíme v překladu Činčery (2007): „*Cílem environmentální výchovy je 1. posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech; 2. poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí; 3. tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí.*“ Mezinárodní shoda ve třech hlavních cílech environmentální výchovy a jejich poměrně jasná čitelnost učinily z této definice na dlouhá léta alfu a omegu environmentálního vzdělávání. Ostatně o síle této definice vypovídá i fakt, že ji reflektují i aktuální modely cílů environmentální výchovy (viz níže).

V této době také převládal názor, že k dosažení změn v chování, tedy naplňování třetího cíle, je nejdůležitější rozšiřování znalostí o ekologii. Jak se environmentální výchova stále více etablovala také jako vědecká disciplína a množily se vědecké výzkumy s ní spjaté, stále více se ukazovalo, že pouhé znalosti ke změně vzorců chování nestačí. Vztah znalostí, postojů a chování je komplexnější a nelze při jeho interpretaci vycházet z jednoduchého lineárního vztahu. I přesto je tento model, označovaný zpravidla jako K–A–B (knowledge – attitudes – behavior), dodnes občas pokládán za funkční a vychází z něj řada pedagogů. Nutno dodat, že existuje celá řada výzkumů, které tuto teorii vyvrací, ale i takových, které ji v určitých segmentech potvrzují. Ke komplexnímu potvrzení K–A–B teorie ale nikdy nedošlo (Činčera, 2013).

V České republice vychází environmentální výchova historicky jednak ze skautingu, spjatého s výraznou osobností Jaroslava Foglara, jednak z tradičních ochránářských aktivit, které se zásluhou Jana Čeřovského dařilo přibližovat i dětem. V sedmdesátých a osmdesátých letech se pak, stále ještě v době komunistické totality, začala prosazovat první ekologická hnutí. Nejznámějším byl zřejmě Brontosaurus.

V této době se také začínají objevovat první metodické opory, které mají za úkol usnadňovat pedagogům realizaci environmentální výchovy, tehdy ovšem její



„okleštěné“ podoby, nazvané „výchova k péči o životní prostředí“. Že i u nás byly za středobod environmentálního vzdělávání považovány vědomosti, si můžeme doložit citací z dobové příručky: *„Zde však nepomohou pouhé proklamace krásných úmyslů a postojů, ani demonstrace citových vztahů k živé přírodě, ale jen namáhavá, vytrvalá a obětavá práce. Nezbytná je zejména značná míra osobní odvahy k překonání mnoha nelehkých překážek pramenících z lidské bezohlednosti a ziskuchtivosti, z lhostejnosti a pohodlnosti, ale nejčastěji z nedostatečné informovanosti. A právě zde se dostáváme k jádru problému.“* (Burešová, 1988)

V devadesátých letech dvacátého století nastal doslova boom středisek ekologické výchovy, tedy nevládních organizací, které se v roce 1996 povětšinou setkaly ve Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina. Řada z nich přetrvává dodnes a představuje pro pedagoga cenného spojence při realizaci environmentální výchovy.

---

### 1.3 Definice environmentální výchovy

V aktuálních publikacích věnovaným u nás environmentální výchově v předškolním vzdělávání lze narazit na následující definice:

Environmentální výchova je „...veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je především: zvyšovat spoluzodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody a životního prostředí, rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péče o přírodu, utvářet ekologicky příznivé hodnotové orientace, které kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní, duchovní kvality lidského života, hledat příčiny ekologické krize a cesty k jejímu řešení.“ (Jančaříková, 2010)

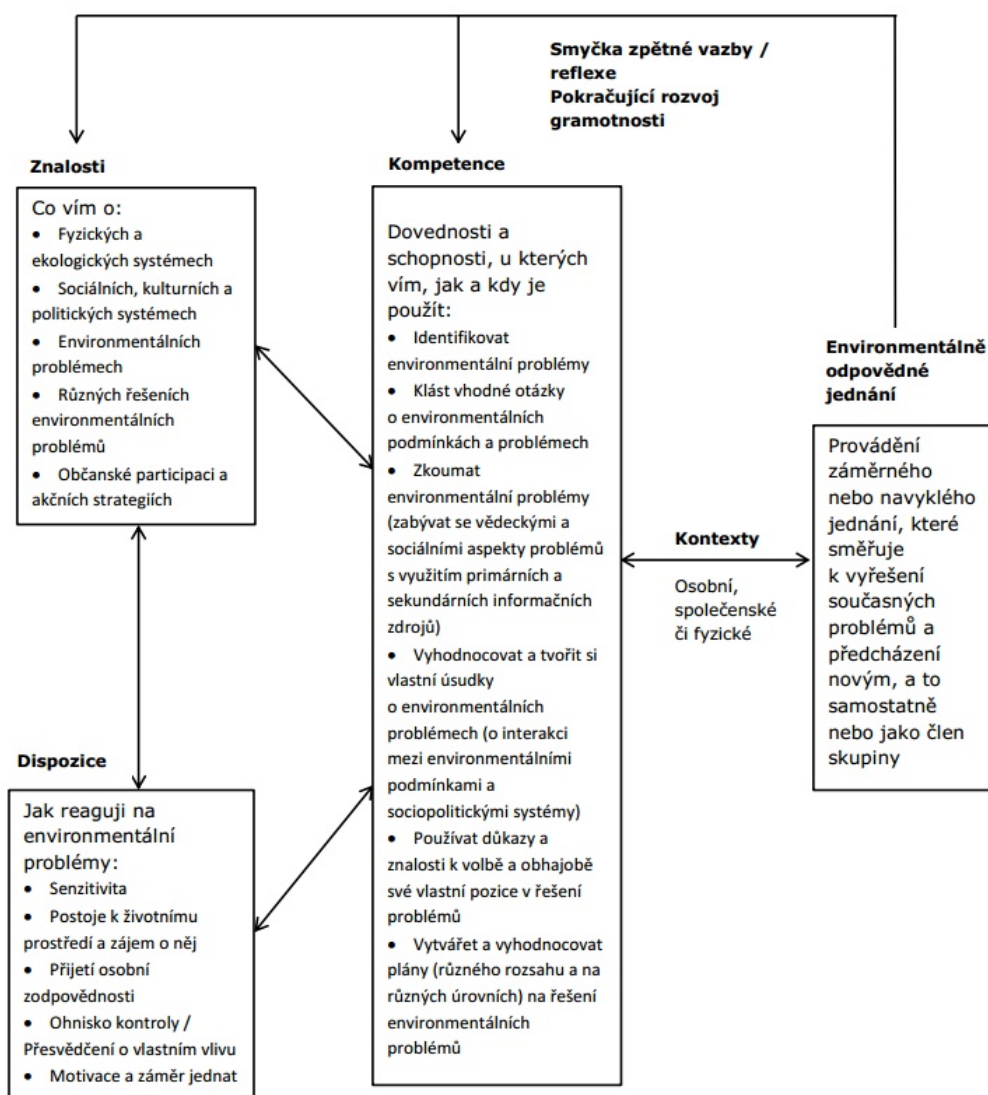
Environmentální výchova „...odhaluje důsledky lidské činnosti, která působí devastaci a ohrožuje život na Zemi. Ukazuje možné způsoby potřebné k dosažení pozitivních změn v životním prostředí. Vychovává k odpovědnému vztahu k přírodě a pochopení její nenahraditelné ceny pro život všech. Má za úkol budovat v lidech pozitivní vztah k přírodě, schopnost estetických prožitků v souvislosti s přírodou, zabývá se poznáváním vztahů v přírodě a vlivem člověka na ni. Věnuje se budování správných hodnot, postojů a kompetencí k péči o přírodu; připravenosti k angažovanému jednání.“ (Leblová, 2012)

Cílem tedy je člověk, který vnímá svou odpovědnost, je citlivý ke svému okolí, má odpovědný vztah k přírodě a ekologicky příznivé hodnotové a postoje orientace atd. Šlo by toto všechno vyjádřit jedním dvěma slovy? Možná ano – ekogramotnost, respektive přesněji environmentální gramotnost. Tato kvalita člověka v sobě zahrnuje vše výše uvedené a mnohem více (viz níže).

## 1.4 Environmentální gramotnost

Výzkumem environmentální gramotnosti se teoretikové environmentální výchovy zabývají od sedmdesátých let dvacátého století, ovšem pojetí toho, co tato gramotnost představuje, se u různých autorů velmi liší. Jedni ji omezují na pouhý soubor vědomostí ekologického a environmentálního charakteru, jiní se snaží postihnout komplexnější pojetí tohoto fenoménu a kromě kognitivní složky do svých výzkumů zahrnují i dimenzi afektivní a konativní.

Výrazným okamžikem ve výzkumu a pojetí environmentální gramotnosti je text Severoamerické asociace environmentální výchovy, který je kvalitní metaanalýzou dostupných výzkumných prací na toto téma (Holweg et al., 2011). Autoři v něm nadefinovali dimenze environmentální gramotnosti, z nichž se každá skládá z několika jasných a samostatně uchopitelných proměnných. Bohužel nakonec nedošlo k zařazení environmentální gramotnosti do mezinárodního výzkumu PISA, o což autoři usilovali. Vědecký svět tak přišel o výjimečnou možnost získat opravdu relevantní data o konkrétních cílových skupinách. Český překlad a stručnou kritickou revizi této definice environmentální gramotnosti vytvořil Daniš (2013):



Oblast environmentální gramotnosti (Daniš, 2013)

Pokud tedy za cíl environmentální výchovy přijmeme environmentálně gramotného člověka, předpokládáme, při respektování výše uvedeného schématu, že jsou u něj naplňovány všechny dimenze a vše směřuje k environmentálně odpovědnému jednání. Vracíme se tak vlastně zpět do Tbilisi, jen komplexnost tohoto přístupu je mnohem větší.

Nejde o jednoduchý model, ve kterém vědomosti vedou k postojům a ty k chování, ale o provázaný systém, který v každém svém okamžiku umožňuje vzájemnou vazbu jednotlivých svých složek. Ty se neustále ovlivňují, a tak má na výsledné (pro)environmentální chování člověka v každém jednom okamžiku vliv mnoho proměnných.



## Literatura

BUREŠOVÁ, Z. (1988). *Výchova k péči o životní prostředí na základní škole*. Krajský pedagogický ústav, Brno.

ČINČERA, J. (2007). *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Paido, Brno. ISBN 978-80-7315-147-8.

ČINČERA, J. (2013). Paradigmatická proměna domácího pojetí environmentální výchovy. *Pedagogika*, 63(2), 184-198.

DANIŠ, P. (2013). Nové vymezení environmentální gramotnosti a návrh na její mezinárodní testování v PISA 2015. *Envigogika*, 8(3). Dostupné na: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/385> [cit. 15. 8. 2014].

HOLLWEG, K. S., TAYLOR, J. R., BYBEE, R. W., MARCINKOWSKI, T. J., MCBETH, W. C. & ZOIDO, P. (2011). *Developing a Framework for assessing environmental literacy*. Washington, DC: NAAEE. Dostupné na: <http://www.naaee.net/sites/default/files/framework/DevFramewkAssessEnvLitOnlineEd.pdf> [cit. 9. 8. 2014].

JANČAŘÍKOVÁ, K. (2010). *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe, Praha. ISBN 978-80-86307-95-4.

KINDLMANOVÁ, J. (2008). Co je to environmentální výchova a jaké jsou její cíle. *Nika* 9/2008.

KVASNIČKOVÁ, D. (1984). *Výchova k péči o životní prostředí*. VŠZ, Praha.

LEBLOVÁ, E. (2012). *Environmentální výchova v mateřské škole*. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0094-9.

UNESCO (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education – Final report*. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf> [cit. 8. 10. 2014].

Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí.

## 2 Kurikulární a jiné dokumenty

### Podněty uvádějící do problematiky



Prostudujte podrobně schéma environmentální gramotnosti v předchozí kapitole a vyberte proměnné, jejichž rozvoj je stěžejní v rámci předškolního vzdělávání. Svůj výběr zdůvodněte.



Která oblast Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se nejvíce věnuje environmentální výchově? Jakým způsobem je environmentální výchova zastoupena ve zbývajících oblastech?



Jaké znáte (kromě RVP PV) další dokumenty věnující se u nás implementaci environmentální výchovy do procesu vzdělávání?



## Cíle kapitoly

Pro prostudování této kapitoly a doporučené literatury dokážete:

- > vyjmenovat vybrané kurikulární dokumenty věnující se environmentální výchově;
- > charakterizovat strukturu RVP PV a postavení environmentální výchovy v něm;
- > vyjmenovat klíčová témata environmentální výchovy, určit jejich posloupnost;
- > definovat environmentální senzitivitu;
- > vyjmenovat a definovat rámcové cíle environmentální výchovy a vzdělávání.

## Osnova kapitoly

2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

2.2 Doporučené očekávané výstupy

2.3 Cíle a indikátory EVVO v České republice



**Rámcový vzdělávací program, Dítě a svět, Doporučené očekávané výstupy, environmentální senzitivita, environmentální zákonitosti, výzkumné dovednosti, klíčové téma, rámcové cíle EVVO, vztah k přírodě, vztah k místu**

Pro úspěšnou implementaci environmentální výchovy do předškolního vzdělávání si můžeme vzít na pomoc řadu publikací a dokumentů. Některé jsou dobrovolnou oporou, která rozšiřuje obzory, jiné jsou závazné a je nutné se jich v prostředí mateřské školy držet.

## 2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Mezi ty druhé jmenované patří především Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a je závazný pro tvorbu školních, respektive třídních vzdělávacích programů. (VÚP, 2004) Jeho obsah se skládá z pěti vzdělávacích oblastí, z nichž jedna je environmentální – Dítě a svět. Podobně jako v Rámcových vzdělávacích programech pro vyšší stupně vzdělávání i v tomto případě je žádoucí, aby nedocházelo k realizaci environmentálních aktivit pouze v rámci oblasti Dítě a svět, ale napříč všemi oblastmi. Dnes již notoricky známé členění obsahu jednotlivých vzdělávacích oblastí sestává z Dílčích vzdělávacích cílů, Vzdělávací nabídky, Očekávaných výstupů a možných Rizik.

V době svého vzniku byly Rámcové vzdělávací programy podrobeny kritice jak ze strany teoretiků (např. Činčera, 2009), tak ze strany učitelů z praxe. Ti si stěžovali především na nekonkrétnost a otevřenost RVP a volali po jasnější specifikaci výstupů. V prostředí základních škol se odpovědí na taková volání staly Doporučené očekávané výstupy (Pastorová et al., 2011), věnující se průřezovým tématům. Ač necílí přímo na mateřské školy, jsou pro nás v mnohém zajímavé.

## 2.2 Doporučené očekávané výstupy

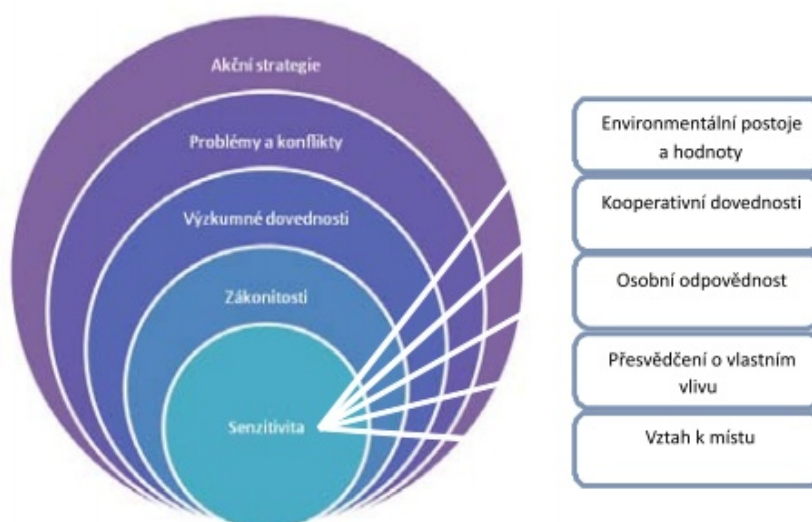
V Doporučených očekávaných výstupech věnovaných environmentální výchově Činčera et al. (2011) nově definují klíčová a propojující témata environmentální výchovy. Vycházejí při tom z osvědčených zahraničních modelů a publikovaných výzkumů, a přibližují tak české pojetí environmentální výchovy modernímu zahraničnímu pohledu. Představu o tomto pojetí nám poskytne následující schéma.

Jednotlivé kružnice představují klíčová témata, jejichž plánovaný rozvoj je závislý na věku vzdělávaného a vychovávaného jedince.

*„Klíčová témata (Senzitivita; Zákonitosti; Problémy a konflikty; Výzkumné dovednosti a znalosti; Akční strategie) jsou zásadní pro rozvíjení odpovědného environmentálního chování, měla by se realizovat všechna a v doporučené návaznosti... U nejmladších žáků je vhodné zaměřit se především na rozvíjení environmentální senzitivity, následně navázat klíčovým tématem, které se zabývá zákonitostmi v přírodě.“ (Činčera et al., 2011)*

Všemi klíčovými tématy poté prochází propojující témata, která jsou rozvíjena v průběhu celého života jedince.

### Vztah mezi klíčovými a propojujícími tématy:



Činčera et al. (2011)

Doporučené očekávané výstupy tak nepřímou definují také klíčová témata, jejichž rozvoji by se měli věnovat pedagogové při práci s dětmi v mateřských školách. Stěžejní je v tomto ohledu environmentální senzitivita, kterou autoři rozumí „*citlivost, vztah a empatie vůči přírodě a životnímu prostředí, včetně citlivého vztahu ke zvířatům a rostlinám.*“ (Činčera et al., 2011) Senzitivita je tak důležitým předpokladem pro naplňování dalších klíčových témat.

Jelikož rozvoj environmentální senzitivity je úzce spjat s nutností pobytu přímo v přírodě, je velmi vhodné mu věnovat v mateřské škole maximální pozornost.

Vrátíme-li se k tématu environmentální gramotnosti (kapitola 1.3), zjistíme, že environmentální senzitivita je pevnou součástí afektivní složky této gramotnosti, tedy dispozic. Minimálně v prostředí mateřské školy aktuální český model odpovídá tomu zahraničnímu.

Z dalších klíčových témat lze v prostředí mateřské školy rozvíjet v omezené míře zákonitosti a při vhodně uchopené badatelsky orientované výuce také základy výzkumných dovedností.

Vrátíme-li se na moment k problematice definování environmentální výchovy, lze na základě informací z Doporučených očekávaných výstupů říci, že cílem environmentální výchovy v mateřské škole je environmentálně senzitivní jedinec, mající přehled o základních environmentálních zákonitostech a toužící poznávat a objevovat své životní prostředí.

Tento fakt je nutné mít vždy na paměti s tím, že zásadní by pro nás měla být environmentální senzitivita coby primární cíl, na který se při svém působení zaměřit.

## 2.3 Cíle a indikátory EVVO v České republice

Podobný tým, který stojí za Doporučenými očekávanými výstupy, vytvořil na žádost Ministerstva životního prostředí dokument Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice (Broukalová et al., 2011). Primárním úkolem tohoto dokumentu je stanovit obecné a rámcové cíle EVVO pro různé věkové skupiny a zároveň stanovit postupy ověřování plnění těchto cílů. Celý text je vytvořen s respektem k již existujícím kurikulárním dokumentům (RVP, DOV) a vhodným způsobem je doplňuje a navazuje na ně.

Obecným cílem EVVO je dle tohoto dokumentu: „[...] rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání, tj. jednání, které je v dané situaci a daných možnostech co nejpříznivější pro současný i budoucí stav životního prostředí. Environmentálně odpovědné jednání je chápáno jako odpovědné osobní, občanské a profesní jednání, týkající se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků. EVVO k takovému jednání připravuje a motivuje, samotné jednání je věcí svobodného rozhodnutí jednotlivce.“ (Broukalová et al, 2011)

Důležitá je poslední věta definice cíle EVVO, tedy fakt, že „samotné jednání je věcí svobodného rozhodnutí jednotlivce“. Tento aspekt býval často opomenut, viz předchozí kapitoly o historii environmentální výchovy.

Cíle a indikátory EVVO definují pět oblastí, v rámci kterých EVVO rozvíjí kompetence pro odpovědné jednání. Jedná se o: Vztah k přírodě, Vztah k místu, Ekologické děje a zákonitosti, Environmentální problémy a konflikty a Připravenost jednat ve prospěch životního prostředí. Opět je zde vidět vysoká shoda s Doporučenými očekávanými výstupy a jejich klíčovými tématy. Cíle a indikátory EVVO na Doporučené očekávané výstupy plynule navazují, rozšiřují je, zpřesňují jejich závěry a měly by být při realizaci programů environmentální výchovy v tomto směru také respektovány.

V rámci realizace environmentální výchovy v mateřské škole nám tento dokument může být nápomocen především v prvních dvou oblastech, jejichž nedílnou součástí je nám dobře známá environmentální senzitivita.

Následující tabulka přehledně představuje jednotlivé rámcové cíle oblastí Vztah k přírodě a Vztah k místu. Doplňuje je o vysvětlující komentář, který umožňuje pregnantnější pochopení rámcových cílů a naznačuje také možné způsoby evaluace programů environmentální výchovy, zaměřených na naplňování těchto cílů.

Problematicke evaluace environmentálních programů v mateřské škole bude věnována jedna z následujících kapitol této studijní opory.



## Vztah k přírodě (Broukalová et al., 2011)

Rámcový cíl	Vysvětlující komentář (je nutno brát pouze jako ilustrativní a indikativní výklad)	Orientační příklady možností ověření, popř. indikátorů (co je například možné vyhodnocovat a jakým nástrojem)
Potřeba kontaktu s přírodou.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zájem vyhledávat kontakt s přírodou a trávit v ní volný čas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Množství volného času tráveného v přírodě (dotazník, rozhovor, portfolio).</li> <li>- Analýza výpovědi o subjektivním prožívání vztahu k přírodě (rozhovor, volný text, obrazová reflexe).</li> </ul>
Schopnost přímého kontaktu s přírodním prostředím.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Připravenost pro kontakt s přírodním prostředím, aby se člověk v přírodě zbytečně nebál, neštítel se jí a neprožíval kontakt s přírodou jako nepohodlný (zbavení pocitu strachu, odporu apod.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chování jedince či skupiny v přírodě (strukturované pozorování).</li> <li>- Znalost principů pobytu v přírodě (dotazník).</li> </ul>
Citlivost k přírodě.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Všímavost vůči dění v přírodě.</li> <li>- Schopnost vyjádřit vlastní prožitek přírody – slovní, písemné, dramatické, výtvarné, apod. vyjádření osobního zážitku z přímého kontaktu s přírodou.</li> <li>- Vnímavost k potřebám živé přírody.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflektivní zachycení prožitku přírody – např. jak se v něm objevuje příroda, co z přírody, v jakém kontextu (rozhovor, ústní, písemná či obrazová reflexe)</li> <li>- Kvalita péče o živý organismus (strukturované pozorování, rozhovory).</li> <li>- Znalosti a dovednosti pro kontakt s živými tvory (dotazník).</li> </ul>
Reflexe různých pohledů na přírodu, postojů k ní a ujasňování si vlastních hodnot a postojů.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexe různých hodnotových a etických pohledů na přírodu.</li> <li>- Vědomí různosti postojů vůči přírodě.</li> <li>- Schopnost analýzy hodnotových systémů - jak se projevují v konkrétních situacích a jak ovlivňují osobní postoje.</li> <li>- Vyjádření vlastních hodnot ve vztahu k přírodě.</li> <li>- Ocenění významu přírody pro život člověka.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schopnost přiřadit k určitému postoji možné hodnotové východisko (test, rozhovor).</li> <li>- Schopnost vyjádřit vlastní postoje a hodnoty k danému problému (analýza volného textu, eseje, rozhovor).</li> </ul>

## Vztah k místu (Broukalová et al., 2011)

Rámcový cíl	Vysvětlující komentář (je nutno brát pouze jako ilustrativní a indikativní výklad)	Orientační příklady možností ověření, popř. indikátorů (co je například možné vyhodnocovat a jakým nástrojem)
Znalost místa, jeho jedinečnosti a schopnost interpretovat jej v souvislostech.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schopnost popsat, čím je určité místo jedinečné, jak v něm funguje propojení společnost-příroda, jak se místo proměňovalo v závislosti na různých faktorech, jaké jsou citlivé složky prostředí v místě, jak se místo odráží v kultuře, příbězích apod.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Znalost významných míst v krajině, místních příběhů (test, portfolio, rozhovor).</li> <li>- Úroveň percepce (místní) krajiny (mentální mapy, rozhovor, esej).</li> </ul>
Vědomí sounáležitosti s místem a regionem a pocit zodpovědnosti za něj.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schopnost popsat, proč je pro mě dané místo důležité, jaké lokality v něm mám rád, co se mi v něm líbí/nelíbí, co pro místo můžu udělat, jaké problémy místa vnímám.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ochota trávit v lokalitě volný čas (dotazník).</li> <li>- Vztah k místu (dotazník, rozhovor, esej, volný text, obrazová reflexe).</li> <li>- Ochota zapojit se do akcí na ochranu či zkrášlování lokality (dotazník, sledování účasti na akcích).</li> </ul>



## Literatura

- BROUKALOVÁ, L. (2011). *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice*. MŽP, Praha. Dostupné na: [http://is.muni.cz/el/1423/jaro2013/ENS203/um/EVVO\\_cile\\_and\\_indikatory\\_2011.pdf](http://is.muni.cz/el/1423/jaro2013/ENS203/um/EVVO_cile_and_indikatory_2011.pdf) [cit. 6. 8. 2014].
- ČINČERA, J. (2009). Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. *Envigogika*, 4(1). Dostupné na: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cs/texty/20091> [cit. 8. 8. 2014].
- ČINČERA, J. et al. (2011). Environmentální výchova. In: PASTOROVÁ, M. et al. (2011). *Doporučené očekávané výstupy*. VÚP, Praha. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf> [cit. 8. 8. 2014].
- PASTOROVÁ, M. et al. (2011). *Doporučené očekávané výstupy*. VÚP, Praha. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf> [cit. 8. 8. 2014].
- VÚP (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004)*. Výzkumný ústav pedagogický, Praha. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/> [cit. 1. 8. 2014].

### 3 Environmentální výchova v mateřské škole

#### Podněty uvádějící do problematiky



Jakým způsobem rozvíjet environmentální senzitivitu? Navrhněte obecná pravidla.



Čím by se měl vyznačovat pedagog v MŠ usilující o co nejvyšší environmentální vzdělávání?



Jaké charakteristiky by mělo mít prostředí mateřské školy, pokud v něm chceme realizovat kvalitní environmentální vzdělávání a výchovu?



## Cíle kapitoly

Pro prostudování této kapitoly a doporučené literatury dokážete:

- > definovat klíčová témata environmentální výchovy v MŠ;
- > vysvětlit zásady vedoucí k rozvoji environmentální senzitivity;
- > popsat doporučení pro rozvoj vědomostí o environmentálních zákonitostech a pro rozvoj výzkumných dovedností;
- > vyjmenovat a vysvětlit základní rysy pedagoga environmentalisty v MŠ;
- > nastínit charakter environmentálně pozitivního prostředí mateřské školy;
- > dodržovat zásady environmentálně šetrného polytechnického vzdělávání.

## Osnova kapitoly

- 3.1 Klíčová témata environmentální výchovy v MŠ
  - 3.1.1 Environmentální senzitivita
  - 3.1.2 Environmentální zákonitosti
  - 3.1.3 Výzkumné dovednosti
- 3.2 Pedagog v mateřské škole
- 3.3 Prostředí mateřské školy
- 3.4 Environmentální rozměr polytechnického vzdělávání v MŠ



**environmentální senzitivita, badatelsky orientovaná výuka, responsibilita, pestrost prostředí**

Stěžejní kapitola této studijní opory je věnována realizaci environmentální výchovy v mateřské škole. Při jejím vypracovávání jsme se opírali jednak o publikované práce věnující se teorii a praxi environmentální výchovy v MŠ, jednak o výše uvedené dokumenty a výzkumy. Tyto jsme doplnili o vlastní zkušenosti a informace od pedagogů z praxe. Struktura textu respektuje logické rozdělení prezentované v článku *Environmentální výchova v předškolním vzdělávání – hledání optimální podoby* (Jančaříková & Kapuciánová, 2012). Nejprve se budeme věnovat otázkám rozvíjení vybraných klíčových témat (jak je známe z Doporučených očekávaných výstupů), tedy environmentální senzitivitě, ekologickým zákonitostem a výzkumným dovednostem, dále osobnosti učitele mateřské školy a prostředí MŠ.

## 3.1 Klíčová témata environmentální výchovy v MŠ

Na základě výzkumu zjistily Jančaříková a Kapuciánová (2012), že učitelky v mateřské škole pokládají pro rozvoj v předškolním vzdělávání za stěžejní tato klíčová témata: environmentální senzitivita, environmentální zákonitosti a výzkumné dovednosti, a to s jasným důrazem na první z nich.

### 3.1.1 Environmentální senzitivita

Rozvoj environmentální senzitivity, tj. citlivosti k přírodě a životnímu prostředí vůbec, je základním cílem environmentální výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Předpokladem harmonického rozvíjení environmentální senzitivity je především dostatek kvalitního kontaktu s přírodním prostředím. Takový kontakt by měl být pozitivní („hezké chvíle v přírodě“) a zapamatovatelný. Důležitá je následná další práce s pozitivními zážitky, jejich opětovná evokace, zhodnocení a diskuze. Nutnost kontaktu dětí mateřské školy s přírodou má u nás tradici: *„Bez přímé zkušenosti a zážitků půjde pouze o pamětní zvládnutí vztahů, které nemohou být spolehlivým základem myšlení.“* (Víchová, 1977)

Jančaříková a Kapuciánová (2012) uvádějí následující doporučení pro rozvoj environmentální senzitivity (upraveno a doplněno):

- > děti jsou minimálně dvě hodiny ve venkovním prostředí – na vhodně koncipované školní zahradě (viz níže) nebo ve vhodně vybraném přírodním prostředí. Prostředí pro vycházku by mělo být dostatečně pestré, aby byl zajištěn dostatečný kontakt s jednotlivými přírodními prvky, různými typy ekosystémů, a byla tak respektována přírodní rozmanitost. V praxi často pedagogové sklouzávají k neustálému procházení „svých tras“, které po čase přestávají podporovat dětskou zvědavost a stávají se repetitivními;
- > výběr přírodních prvků, organismů a biotopů musí ctít bezpečnost dětí a být dostatečně reprezentativní a pestrý;
- > děti pečují za pomoci dospělé osoby o živý organismus (rostlinu či živé zvíře), vytváří si odpovědný přístup k živým organismům;
- > děti si vytváří intenzivní vztah ke konkrétnímu místu nebo stromu;
- > děti poznávají historii krajiny v okolí MŠ, do této aktivity je vhodné zahrnout i rodiče a prarodiče. Zvláště v prostředí severozápadních Čech jde o velmi vítanou a intenzivní aktivitu;
- > děti vhodným způsobem oslavují významné události (Den Země, dožínky, jubilea, ...). Environmentální výchova se však nesmí „scvrknout“ pouze na toto.
- > uvědomují si definitivnost smrti a konečnost života;

- > naslouchají příběhům o přírodě, obdivují se přírodě společně s učitelkou, zpívají písničky o přírodě;
- > učí se naslouchat přírodě, rozeznávat zvuky, které příroda vytváří;
- > prožívají v přírodním prostředí pěkné vztahy s vrstevníky, pomáhají kamarádům;
- > ve vhodných okamžicích si připomínají pozitivní zážitky z přírody, a to pomocí portfolia, nástěnky či pamětních krabic s drobnostmi z výletů a vycházek;
- > oceněny jsou všechny děti a jejich výtvary, na nástěnky se vystaví i „nedokonalé“ výtvary;
- > děti si uvědomují, že pocit štěstí není jen materiální podstaty, zažívají jej v přírodě;
- > realizace environmentální výchovy není nudná a nepříjemná, děti se baví;
- > děti hrají vhodné a nesoutěživé hry s přírodní tematikou nebo v přírodě;
- > vybavení dětí (oblečení, obuv) je zajištěno tak, aby celý pobyt v přírodě zažívaly tělesnou pohodu;
- > pedagogové se snaží o snížení počtu dětí na jednoho dospělého, snaží se o individuální soustředěný přístup;
- > děti jsou vedeny k samostatnosti a odpovědnosti za sebe samé;
- > učí se chránit samy sebe před nepříznivými dopady znečištěného životního prostředí a uvědomují si souvislost mezi kvalitou prostředí a zdravím člověka.

---

### 3.1.2 Environmentální zákonitosti

Environmentální a ekologické zákonitosti představují nejsložitější známý komplex a úkolem pedagoga v mateřské škole je vybrat z něj to základní a důležité, co může být vhodným způsobem předáno dětem. V předškolním vzdělávání se zaměřujeme především na jasně čitelné závislosti organismů na jejich životním prostředí, existenci potravních řetězců a také proměny přírody v čase.

Při naplňování tohoto klíčového tématu by měla být respektována následující doporučení (upraveno dle Jančaříkové a Kapuciánové, 2012):

- > informace předávané dětem musí být vždy pravdivé a přizpůsobené věku dítěte;
- > je důležité ověřovat pochopení nových informací, jejich správné zasazení do kontextu. Pedagog by měl být schopen vhodně pracovat s naivními představami (prekoncepty), dokázat je analyzovat;
- > dětem jsou představovány i cesty k nalezení informací;
- > děti se seznamují s modelovými živočichy, rostlinami a houbami, jejich výběr respektuje názornost, dostupnost a bezpečnost;
- > děti poznávají environmentální zákonitosti, závislost organismů na prostředí, koloběh látek a živin;
- > děti pozorují rozkladné procesy (např. na kompostu), zjišťují, co se rozloží a nerozloží, sledují vztah času a rozkladu;

- > děti si vypěstují rostlinu k jídlu, chápou vztah mezi rostlinami a potravou – zde je nutné respektovat předpisy a nařízení mateřské školy;
- > děti uznávají smysluplnou existenci každého tvora, vyvarujeme se zdůrazňování „škůdců“, „plevelů“ a podobného;
- > děti vnímají změny času v přírodě (střídání ročních dob, změny počasí), jsou schopny základních fenologických pozorování;
- > děti se seznamují s životem jiných kultur a také s životem předků, zkoušejí historické a odlišné nástroje, styly života. Uvědomují si vztah životního prostředí a životního stylu.

---

### 3.1.3 Výzkumné dovednosti

Výzkumné či badatelské činnosti představují pro děti zábavné aktivity, které často výrazným způsobem zvyšují zájem o jejich životní prostředí. Rozvoj badatelských aktivit probíhá přiměřeně věku a možnostem dětí, které se učí využívat k pozorování a experimentování především své vlastní smysly. V prostředí mateřské školy lze realizovat komplexní badatelsky orientovanou výuku.

Sada doporučení pro rozvoj výzkumných dovedností (upraveno dle Jančaříkové a Kapuciánové, 2012):

- > děti se učí kriticky myslet, vnímají rozdíl mezi fakty a fikcí (pohádky, reklama atd.);
- > děti se učí poznávat svět všemi smysly a mají dostatek příležitostí k manipulaci s badatelskými nástroji a pomůckami (metr, lupa atd.);
- > realizují jednoduché experimenty, zažívají oceňování svých objevů dospělou osobou. Je jim umožněno realizovat celý badatelský kruh (problém – hypotézy – design výzkumu – sběr dat – vyhodnocení – interpretace – evaluace);
- > děti vnímají přírodu v čase, snaží se vysvětlit sledované změny.

---

## 3.2 Pedagog v mateřské škole

Pedagog v mateřské škole, který se rozhodne realizovat moderní a smysluplnou environmentální výchovu, musí mít pro svou práci řadu předpokladů. Měl by být řádně aprobován a dále se vzdělávat v environmentální problematice, a to jak formou existujících akreditovaných kurzů, tak samostudiem. To může být realizováno pomocí dostupných literárních zdrojů (jejich přehled je na konci této studijní opory), návštěvou odborných konferencí, seminářů a workshopů.

Očekává se, že učitel či učitelka v mateřské škole při přípravě programů environmentální výchovy respektuje aktuální znalosti z oboru, poskytuje dětem pravdivé a nezavádějící

informace, dokáže jejich podobu přizpůsobit věku a možnostem dětí. Umí vyhledat potřebné informace, nestydí se před dětmi přiznat jejich případnou neznalost.

Pedagog respektuje individualitu žáků, při práci s nimi se zaměřuje na prožitek na úkor v tomto okamžiku nepotřebných informací. Podporuje samostatnou aktivitu žáků, jejich vzájemnou spolupráci, zapojuje je do společné práce celé třídy.

Nebojí se kriticky přistupovat k informacím z vnějšího světa, a představuje tak pro žáky kvalitní a uvědomělý „filtr“, který dokáže interpretovat informace z médií, včetně reklam.

Aktivně pracuje na změně vnitřního i vnějšího prostředí mateřské školy, spolupracuje s rodiči a institucemi poskytujícími environmentální vzdělávání, ovšem nespolehá se na ně a preferuje vlastní realizaci environmentální výchovy před dodáním programu „na klíč“. Obdobně přistupuje také ke zvaní odborníků a organizaci návštěv, vždy respektuje moderní přístupy k environmentální výchově.

Učitel/učitelka je dětem za každých okolností pozitivním vzorem a sám/sama se tak vnímá. Neštítí se živočichů a neprojevuje negativní postoj k rozmarům počasí.

Má respekt ke svým svěřencům a přistupuje k nim dle zásad responsibility. *„Responsibilita je vnímání a respektování potřeb dítěte a přizpůsobení pedagogického působení těmto potřebám. Rodič, pedagog nebo vychovatel se vcítí do potřeb dítěte a naplňuje je.“* (Jančaříková, 2010)

---

### 3.3 Prostředí mateřské školy

Vnější i vnitřní prostředí mateřské školy by mělo poskytovat dostatek podnětů pro úspěšnou a smysluplnou realizaci environmentální výchovy. V kapitole o osobnosti pedagoga mateřské školy jsme si řekli, že on sám je hybatelem, který vnější i vnitřní prostředí mateřské školy mění tak, aby byla realizace environmentálního vzdělávání co nejuspěšnější. Prostředí MŠ musí být pestré, prosté kýchovitých a nepodnětných předmětů a samozřejmě bezpečné. Jančaříková a Kapuciánová (2012) vytvořily sérii doporučení pro prostředí mateřské školy, uvádíme ji v lehce upravené podobě:

#### Vnitřní prostředí MŠ

- > ve třídě jsou nástěnky či obrazové tabule s tematikou environmentální výchovy, jsou pravidelně a dle možností obměňovány;
- > žáci mají možnost nahlédnout do sbírek přírodnin (rostlinný herbář, herbář listů, sbírka nerostů atd.);
- > v mateřské škole jsou umístěny nádoby na sběr a třídění odpadu, v blízkosti školy pak kontejnery, do kterých jsou nádoby vysypávány;
- > mateřská škola se vyvaruje pořizování hraček „na jedno použití“, tedy těch, které mají krátkou životnost. Preferují se přírodě blízké hračky, nikoli ty plastové. Sponzorské dary se nemusí přijímat vždy a za každou cenu;



- > personál se chová v souladu s pravidly trvale udržitelného rozvoje;
- > v prostorách MŠ jsou pěstovány vhodné rostliny, a to i ty, které si děti přinesly z výletů a vycházek. Pěstované rostliny by měly být dostatečně zajímavé a pestré (sukulenty, masožravky, rostliny s výraznými květy a plody apod.), nesmí se jednat o rostliny jedovaté;
- > v případě, že to třída a škola umožňuje, chováme ve škole „mazlíčka“, o kterého děti pečují společně s pedagogem;
- > třídy jsou vybaveny nástroji podporujícími badatelské aktivity žáků, tyto nástroje jsou dětem k dispozici (lupy, váhy, metry, plastové odměrky);
- > při výtvarných činnostech akcentujeme práci s přírodninami.

## Vnější prostředí MŠ – školní zahrada

- > zahrada musí poskytovat velké množství různých prostředí, herních prvků a zákoutí. Nesmí se omezovat na anglický trávník a vybetonované cestičky, taková zahrada vede k deprivaci dětí;
- > s členitostí zahrady souvisí také přítomnost „tajemných“ míst, lákajících k průzkumu. Samozřejmě se jedná o místa bezpečná a prověřená;
- > stromy na zahradě slouží pro lezení, k dispozici jsou klády pro trénink rovnováhy;
- > v ideálním případě je terén svažité a děti mohou této skutečnosti využívat při svých hrách;
- > pro badatelské aktivity jsou na zahradě přítomny základní ukazatele projevů počasí – větrná korouhev, zvonkohra, teploměr;
- > jsou zde různé velké nádrže na vodu, přístupné vodním živočichům a rostlinám;
- > krom vody se mohou děti za dodržení bezpečnostních pravidel seznámit i s ohněm – na zahradě je ohniště, využívané při společných akcích;
- > terén zahrady vyzývá k „přestavbě“, děti mohou kopat v hlíně, jsou v kontaktu s různými typy půd. Zahrada nabízí pískoviště, blátoviště, kameniště atd.;
- > zahrada je otevřená volně žijícím živočichům a rostlinám, její součástí je vhodně umístěné krmítko pro ptáky;
- > součástí zahrady je kompost, výslednou zeminu děti pomáhají nosit k rostlinám;
- > pro podporu bádání se snažíme dosáhnout vysoké diverzity organismů na zahradě, různě vypadající rostliny s rozličnými rozmnožovacími a životními strategiemi, podobně též živočichové. Při skladbě rostlin se vyvarujeme jedovatým druhům (rulík atd.), kopřivy samozřejmě nevádí;
- > pokud to předpisy a možnosti dovolí, děti mohou ochutnávat jedlé plody, pomáhají je sbírat a zpracovat;
- > děti se intenzivně podílí na udržování záhonků květin, bylinek a zeleniny. Děti suší bylinky;
- > dobře navržená zahrada by měla poskytovat příležitosti pro aktivitu dětí v nepříznivém počasí;

- > zahrada by měla být využívána i k jiným aktivitám než environmentálním. Můžeme na ní odpočívat, poslouchat pohádky, které čte pedagog, hrát divadlo apod.;
- > materiály, které tvoří vybavení zahrady, by měly být obnovitelné (dřevo). V případě herních prvků je dobré nechat prostor fantazii a spokojit se s jistou nedokonalostí: *„Obyčejný domeček může být perníkovou chaloupkou, domečkem v pohádce Domku, domečku, hradem nebo i jeskyní. Dokonalá miniaturní perníková chaloupka na zahradě dětskou fantazii vlastně omezuje.* (Jančaříková, 2010).

### 3.4 Environmentální rozměr polytechnického vzdělávání v MŠ

Polytechnickému či technickému vzdělávání jsme se doposud příliš nevěnovali, nicméně jeho environmentální rozměr rezonuje celým textem. Vždyť jak jinak akcentovat environmentální rozměr polytechnického vzdělávání než respektováním výše nastíněných zásad? V následujícím textu předkládáme několik dalších doporučení, která by měla být ctěna při realizaci environmentálně odpovědného a přírodě blízkého technického vzdělávání v mateřské škole.

- > v rámci respektování zásad trvale udržitelného rozvoje je vhodné pracovat při technickém vzdělávání v mateřské škole v maximální možné míře s obnovitelnými zdroji. Jako ideální materiál se nabízí dřevo;
- > při práci s recyklovatelnými materiály – papír, sklo, plasty – je nezbytně nutné odpadní materiál odpovídajícím způsobem likvidovat v nádobách k tomu určených, a vštěpovat tak dětem správné zásady nakládání s odpady;
- > při pořizování nástrojů a pomůcek pro realizaci technického vzdělávání by neměla být jediným ukazatelem cena. Nástroje a pomůcky, které vydrží delší dobu, snižují dopad školy na životní prostředí;
- > materiály, využívané v rámci technické výchovy, preferujeme certifikované s jasně daným původem – u dřeva a papíru FSC certifikace;
- > jako ideální se jeví využití odpadních materiálů. Podpora opětovného využití by měla být co nejvyšší. Ovšem ne vždy za cenu snižování kvality technické výuky. Například plasty, ze kterých jsou vyrobeny klasické PET lahve, se nehodí ke všem zamýšleným činnostem. Je vhodné volit správné kompromisy. Tam, kde to jde, je ideálním řešením samozřejmě vždy sáhnout po odpadních a nevyužitých materiálech a dát jim přednost před nákupem nových;
- > je vhodné, pokud jsou výrobky dětí funkční a i ony ctí zásady environmentální výchovy. V rámci technické výchovy je tak možné vytvářet například krmítka pro ptáky, jednoduché korouhvičky pro sledování síly větru atd.;
- > pro upevňování zážitků z pobytu v přírodě je možné pracovat s nalezenými přírodninami a vytvářet z nich například ozdoby či „šperky“. V rámci technické výchovy pak zároveň rozvíjíme také environmentální senzitivitu dětí.



## Literatura

JANČAŘÍKOVÁ, K. (2010). *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe, Praha. ISBN 978-80-86307-95-4.

JANČAŘÍKOVÁ, K. & KAPUCIÁNOVÁ, M. (2012). Environmentální výchova v předškolním vzdělávání – hledání optimální podoby. *Envigogika*, 7(1). Dostupné na: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/71> [cit. 1. 8. 2014].

VÍCHOVÁ, A. (1977). *Seznamování dětí předškolního věku s přírodou*. Krajský pedagogický ústav, Ústí nad Labem.

## 4 Evaluace environmentální výchovy v mateřské škole

### Podněty uvádějící do problematiky



Jakým způsobem v rámci své pedagogické praxe vyhodnocujete úspěšnost realizovaných aktivit? Uveďte konkrétní příklady.



Znáte nějaké konkrétní metody či nástroje aplikovatelné na evaluaci programů environmentální výchovy?



## Cíle kapitoly

Pro prostudování této kapitoly a doporučené literatury dokážete:

- > vysvětlit nutnost evaluace environmentální výchovy a vzdělávání;
- > vyjmenovat základní způsoby evaluace;
- > charakterizovat výzkumný evaluační nástroj CATES-PV;
- > navrhnout použití nástroje CATES-PV.

## Osnova kapitoly

4.1 K evaluaci environmentální výchovy v MŠ

4.2 CATES-PV



**výzkumný nástroj, evaluace, spokojenost, CATES-PV**

## 4.1 K evaluaci environmentální výchovy v MŠ

Problematika evaluace environmentální výchovy a vzdělávání bývá obecně velmi podceňována. A neplatí to samozřejmě jen pro environmentální aktivity. Hodnocení výsledků své činnosti pedagogové často odsouvají na druhou kolej, i když jde o jeden z nejsilnějších hybatelů jejich vlastní činnosti směrem ke kvalitnějším výkonům.

Evaluace programů environmentální výchovy má přitom v současné době v České republice kvalitní zázemí, vycházející z komplexní práce Jana Činčery. Pro pedagoga v mateřské škole je zásadní volně dostupná *Metodika pro hodnocení environmentální výchovy pro předškolní a mladší školní věk* (Činčera, 2013). Ta vychází z cílů nadefinovaných v dokumentu Cíle a indikátory EVVO v České republice (Broukalová et al, 2011) a pomáhá zajišťovat jednotný přístup pedagogů a dalších zainteresovaných osob k problematice. Hlubší pohled do teorie pak představuje *Metodika evaluace programů environmentální výchovy* (Činčera, 2010).

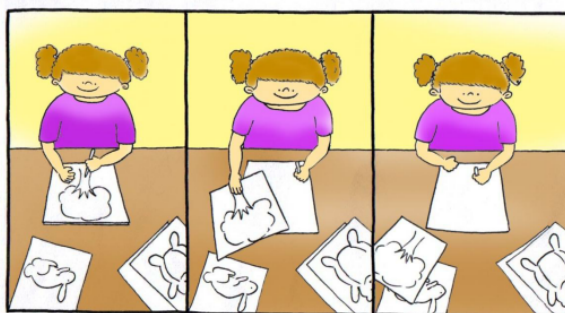
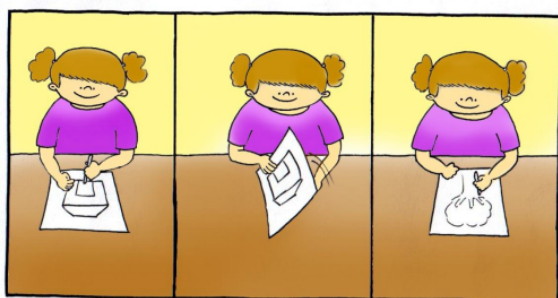
Problémem předškolního vzdělávání jsou samozřejmě možnosti získávání relevantní zpětné vazby. Možnosti získávání informací přímo od dětí jsou limitovány jejich věkem, jako ideální způsoby sběru dat se proto nabízí zúčastněné pozorování, které je učitelkami a učiteli pravděpodobně využíváno nejvíce, dále rozhovory a různé varianty dotazníků či didaktických testů založených na obrázkových položkách. Reliabilita a validita posledně jmenovaných nástrojů bývá zpravidla nižší než u jejich textových alternativ, určených starším respondentům, ale jejich využitelnost je v mezích akceptovatelnosti. Funkční mohou být evaluační postupy založené na analýze dětské kresby (Činčera & Komárková, 2007).

Kromě plnění konkrétních cílů environmentálního programu je vhodné také zjišťovat, jak jsou s jeho realizací spokojené děti samé. V mateřské škole se většinou omezuje na přiřazování „smajlíků“ k jednotlivým činnostem a aktivitám, případně na rozhovor, ve kterém děti přímo zdůrazní, co se jim líbilo a co je bavilo. Tyto informace jsou pro pedagoga důležité při vlastní reflexi a umožňují mu zvyšovat motivaci zařazováním oblíbených aktivit.

V následujícím textu si představíme jeden ze sofistikovaných nástrojů, který můžeme využít při ověřování efektivity environmentálních činností. Více příkladů nalezneme ve zmiňovaném Činčerově (2013) textu.

## 4.2 CATES-PV

Jedná se o srozumitelný obrázkový nástroj, který byl vytvořen primárně k měření environmentálních postojů dětí předškolního věku. Skládá se ze série položek, které jsou dětem postupně předkládány ve formě dvojic obrázků. Na obrázku jsou vždy dvě analogické situace, z nichž jedna reprezentuje proenvironmentální chování, jedna jeho opak. U každého obrázku jsou dva odlišně velké zaškrťovací boxy, sloužící k výběru míry souhlasu a ztotožnění se s vyobrazenou činností. Všech 15 tvrzení představujeme na následující straně, kde je také ukázka obrázku k jednomu z nich. Nutno dodat, že vyobrazení si autoři většinou vytváří svá, a to tak, aby byla srozumitelná pro cílovou skupinu. Předložené vyobrazení je vždy doprovázeno komentářem, tj. přečtením celého tvrzení.



Příklad dvojice obrázků k položce č. 2 (Öztürk, 2010)

### CATES-PV soubor tvrzení (Činčera, 2013)

1. Některé dívky nechávají téct vodu při čištění zubů, zatímco jiné dívky při čištění zubů vody vypínají.
2. Některé dívky používají na kreslení či psaní obě strany papíru, zatímco jiné kreslí či píšou pouze z jedné strany.
3. Některé dívky si myslí, že bychom měli recyklovat věci, zatímco jiné dívky si myslí, že bychom měli věci, když už je nepotřebujeme, vyhodit.
4. Některé dívky se rády dívají na rostliny a brouky, když jsou venku, ale nikdy si je neberou domů. Zato jiné dívky si rády rostliny a brouky, které najdou venku, berou domů.
5. Některé dívky rády krmí ptáky, zatímco jiné nerady krmí ptáky.
6. Některé dívky si myslí, že lidé i zvířata jsou důležití, zatímco jiné dívky si myslí, že zvířata nejsou důležitá.
7. Některé dívky nerady táboří nebo si hrají venku, zatímco jiné dívky rády táboří a hrají si venku.
8. Některé dívky dávají svoje hračky jiným dívkám nebo je dávají k novému využití, když už si s nimi nehrají. Zato jiné dívky svoje hračky vyhazují, když už si s nimi nehrají.
9. Některé dívky nerady sbírají a vyhazují smradlavé odpadky, zatímco jiné dívky odpadky sbírají a vyhazují.
10. Některé dívky třídí lahve a plechovky, aby je mohly recyklovat, zatímco jiné dívky netřídí ani lahve, ani plechovky.
11. Některé dívky žijí rády tam, kde je hodně lidí, zatímco jiné dívky rády žijí tam, kde je hodně rostlin a zvířat.
12. Některé dívky nikdy nesáhnou na zvíře, které najdou venku, zatímco jiné dívky rády sahají na divoká zvířata.
13. Některé dívky rády jezdí autem s jinými dívkami, i když je silný provoz, zatímco jiné dívky nerady jezdí v silném provozu autem.
14. Některé dívky si myslí, že divoká zvířata potřebují ochranu, zatímco jiné dívky si myslí, že bychom měli mít možnost lovit a zabít všechna divoká zvířata.
15. Některé dívky nechávají v místnosti po odchodu svítit světla, zatímco jiné dívky při odchodu zhasínají světla.

Problém tohoto výzkumného nástroje je určitá nejasnost v tom, co vlastně měří. Původní autoři (Musser & Diamond, 1999) jej použili pro měření postojů, otázkou zůstává, zda nejde pouze o měření chování, případně znalostí environmentálně „správného“ chování, kdy děti odpovídají jako při didaktickém testu tak, aby „potěšily“ učitelku správnou odpovědí.

Jako nástroj pro sledování změn (ať už postojových, či změn v chování) v čase u jednotlivých respondentů, a tedy vlastně nástroj pro evaluaci efektu realizovaných environmentálních aktivit, je CATES-PV vhodný. Pro komplexnější uchopení je výhodou znalost pokročilejších statistických metod.





## Literatura

ČINČERA, J. & KOMÁRKOVÁ, M. (2007). Využití kresby jako prostředku evaluace programu na rozvíjení environmentální senzitivity mladších dětí. *Envigogika*, 5(2). Dostupné na: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/53/57> [cit. 12. 8. 2014]

ČINČERA, J. (2010). Metodika evaluace programů environmentální výchovy. *Envigogika*, 5(3). Dostupné na: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/149/279> [cit. 19. 8. 2014].

ČINČERA, J. (2013). Metodika pro hodnocení environmentální výchovy pro předškolní a mladší školní věk. *Envigogika*, 8(5). Dostupné na: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/413> [cit. 14. 8. 2014].

MUSSER, L. M., & DIAMOND, K. E. (1999). The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 23–30.

ÖZTÜRK, D. H. (2010). *Preschool children's attitudes towards selected environmental issues*. Diplomová práce, Middle East Technical University.



## Doporučená literatura

### Teorie environmentální výchovy

BROUKALOVÁ, L. (2011). *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice*. MŽP, Praha. Dostupné na: [http://is.muni.cz/el/-1423/jaro2013/ENS203/um/EVVO\\_cile\\_and\\_indikatory\\_2011.pdf](http://is.muni.cz/el/-1423/jaro2013/ENS203/um/EVVO_cile_and_indikatory_2011.pdf).

BRTNOVÁ – ČEPIČKOVÁ, I. (2010). *Výběr témat z předškolní pedagogiky*. PF UJEP, Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-214-7.

ČINČERA, J. (2007). *Environmentální výchova – od cílů k prostředkům*. Paido, Brno. ISBN 8073151478.

ČINČERA, J. (2010). Metodika evaluace programů environmentální výchovy. *Envigogika*, 5(3). Dostupné na: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/149/279> [cit. 19. 8. 2014].

ČINČERA, J. et al. (2011). *Environmentální výchova*. In: PASTOROVÁ, M. et al. (2011). *Doporučené očekávané výstupy*. VÚP, Praha. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>.

ČINČERA, J. (2013). Metodika pro hodnocení environmentální výchovy pro předškolní a mladší školní věk. *Envigogika*, 8(5). Dostupné na: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/413>.

ČINČERA, J. (2013). *Environmentální výchova: efektivní strategie*. MU, Brno; Agentura Koniklec; Brontosauří ekocentrum Zelený klub. ISBN 978-80-905254-7-4.

JANČAŘÍKOVÁ, K. (2010) *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe, Praha. ISBN 978-80-86307-95-4.

JANČAŘÍKOVÁ, K. & KAPUCIÁNOVÁ, M. (2012). Environmentální výchova v předškolním vzdělávání – hledání optimální podoby. *Envigogika*, 7(1). Dostupné na: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/71> [cit. 1. 8. 2014].

LÉBLOVÁ, E. (2012). *Environmentální výchova v mateřské škole*. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0094-9.

MÁCHAL, A. (2010). *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Rezekvítek, Brno. ISBN 80-902954-0-1.

## Náměty pro činnosti

CORNELL, J. (2012). *Objevujeme přírodu – Učení hrou a prožitkem*. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0145-8.

JANČAŘÍKOVÁ, K. (2010). *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe, Praha. ISBN 978-80-86307-95-4.

JANČAŘÍKOVÁ, K. & KAPUCIÁNOVÁ, M. (2013). *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání*. Raabe, Praha. ISBN 978-80-7496-071-0.

LÉBLOVÁ, E. (2012). *Environmentální výchova v mateřské škole*. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0094-9.

*Environmentální výchova – Praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ*. Raabe, Praha, 2011. ISBN 978-80-86307-76-3.

*Raadce předškolního vzdělávání*. Raabe, Praha.

ŠIRCOVÁ, I. (2007). *S dětmi v přírodě – Zážitková výchova po celý rok*. Portál, Praha. ISBN 978-80-7367-201-0.



## Použitá literatura

BROUKALOVÁ, L. (2011). *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice*. MŽP, Praha. Dostupné na: [http://is.muni.cz/el/1423/-jaro2013/ENS203/um/EVVO\\_cile\\_and\\_indikatory\\_2011.pdf](http://is.muni.cz/el/1423/-jaro2013/ENS203/um/EVVO_cile_and_indikatory_2011.pdf) [cit. 6. 8. 2014]

BUREŠOVÁ, Z. (1988). *Výchova k péči o životní prostředí na základní škole*. Krajský pedagogický ústav, Brno.

ČINČERA, J. (2007). *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Paido, Brno. ISBN 978-80-7315-147-8

ČINČERA, J. (2009). Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. *Envigogika*, 4(1). Dostupné na: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cs/texty/20091> [cit. 8. 8. 2014]

ČINČERA, J. et al. (2011). Environmentální výchova. In: PASTOROVÁ, M. et al. (2011). *Doporučené očekávané výstupy*. VÚP, Praha. Dostupné na: <http://www.vup-praha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf> [cit. 8. 8. 2014]

ČINČERA, J. (2013). Paradigmatická proměna domácího pojetí environmentální výchovy. *Pedagogika*, 63(2), 184-198.

ČINČERA, J. (2013). Metodika pro hodnocení environmentální výchovy pro předškolní a mladší školní věk. *Envigogika*, 8(5). ISSN 1802-3061 Dostupné na: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/413> [cit. 14. 8. 2014]

ČINČERA, J. & KOMÁRKOVÁ, M. (2007). Využití kresby jako prostředku evaluace programu na rozvíjení environmentální senzitivity mladších dětí. *Envigogika*, 5(2).

- Dostupné na: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/53/57> [cit. 12. 8. 2014].
- DANIŠ, P. (2013). Nové vymezení environmentální gramotnosti a návrh na její mezinárodní testování v PISA 2015. *Envigogika*, 8(3). Dostupné na: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/385> [cit. 15. 8. 2014].
- HOLLWEG, K. S., TAYLOR, J. R., BYBEE, R. W., MARCINKOWSKI, T. J., MCBETH, W. C. & ZOIDO, P. (2011). *Developing a Framework for assessing environmental literacy*. Washington, DC: NAAEE. Dostupné na: <http://www.naaee.net/sites/default/files/framework/DevFrameworkAssessEnvLitOnlineE.pdf> [cit. 9. 8. 2014].
- JANČAŘÍKOVÁ, K. (2010). *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe, Praha. ISBN 978-80-86307-95-4.
- JANČAŘÍKOVÁ, K. & KAPUCIÁNOVÁ, M. (2012). Environmentální výchova v předškolním vzdělávání – hledání optimální podoby. *Envigogika*, 7(1). Dostupné na: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/71> [cit. 1. 8. 2014].
- KINDLMANOVÁ, J. (2008). Co je to environmentální výchova a jaké jsou její cíle. *Nika* 9/2008.
- KVASNIČKOVÁ, D. *Výchova k péči o životní prostředí*. VŠZ, Praha.
- LEBLOVÁ, E. (2012). *Environmentální výchova v mateřské škole*. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0094-9.
- MUSSER, L. M., & DIAMOND, K. E. (1999). The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 23–30.
- ÖZTÜRK, D. H. (2010). *Preschool children's attitudes towards selected environmental issues*. Diplomová práce, Middle East Technical University.
- PASTOROVÁ, M. et al. (2011). *Doporučené očekávané výstupy*. VÚP, Praha. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf> [cit. 8. 8. 2014].
- UNESCO (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education – Final report*. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf> [cit. 8. 10. 2014].
- VÚP (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004)*. Výzkumný ústav pedagogický, Praha. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/> [cit. 1. 8. 2014].
- VÍCHOVÁ, A. (1977). *Seznamování dětí předškolního věku s přírodou*. Krajský pedagogický ústav, Ústí nad Labem.
- Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí.

## Pracovní listy



Navrhňte program environmentální výchovy na vaší mateřské škole.

- > Program zahrnuje aktivity spadající do technické výchovy.
- > S délkou trvání minimálně jeden měsíc.
- > Nadefinujte cíle, které chcete jeho realizací splnit.
- > Uveďte materiální zabezpečení (materiál, pomůcky atd.).
- > Navrhňte způsob evaluace programu.



Stručně popište vnitřní a vnější prostředí vaší mateřské školy. Zdůrazněte jeho pozitiva a negativa směrem k úspěšné realizaci environmentální výchovy. Navrhněte změny, které je reálné provést a které by vedly ke zkvalitnění environmentální výchovy a vzdělávání na vaší mateřské škole.