

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a management vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Začlenění environmetálních prvků do ŠVP mateřské
školy**

Integration of environmental elements into the school education program
of the kindergarten

Vedoucí práce: RNDr. Ing. Eva Urbanová, Ph.D., MBA

Studijní program: Školský management (B0413A190001)

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Začlenění environmetálních prvků do ŠVP mateřské školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Turnov. 7. 7. 2022

Poděkování

Tímto velice děkuji RNDr. Ing. Evě Urbanové, Ph.D., MBA za odborné vedení a cenné rady, které mě při zpracování práce poskytla. Též i za velikou trpělivost, ochotu a snahu mi pomoci. Děkuji i všem zúčastněným osobám, ředitelkám, zástupkyním ředitelek, učitelkám, které mi věnovaly svůj čas při mém zkoumání. V neposlední řadě velice děkuji své rodině za nesmírnou podporu, bez které by mé studium a dokončení této práce vůbec nebylo možné.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá environmentální výchovou jako důležitou součástí vzdělávání dětí v mateřské škole. Představuje systém předškolního vzdělávání, environmentální výchovu, ekologii a udržitelný rozvoj a z toho vyplývající důvody jejich implementace do školního vzdělávacího programu MŠ. V první hlavní kapitole se bakalářská práce zabývá obecně předškolní výchovou, rámcovým a z něho vyplývajícím školním vzdělávacím programem. Nejrozsáhlejší kapitolou této práce je kapitola druhá, která se podrobněji zabývá environmentální výchovou v obecné rovině. Její historii, cíli, směry a environmentálním vzděláváním přímo v mateřských školách. Třetí hlavní kapitola se zabývá možnostmi začlenění tohoto vzdělávání do dokumentace mateřské školy. Ve výzkumné části se bakalářská práce zaměřuje na způsoby začlenění prvků environmentální výchovy do mateřské školy. Což je i cílem této práce. Čtvrtá hlavní kapitola je věnována metodologii, popisu výzkumu, výběru vzorku, výzkumných otázek a v poslední řadě interpretaci získaných dat. Pomocí rozhovoru s řediteli a pomocí pozorování tato práce zkoumá začlenění daných prvků environmentální výchovy do provozu zvolených mateřských škol. Věnuje i analýze školního vzdělávacího programu každé vybrané školy. Pro účely tohoto výzkumu byla zvolena strategie kvalitativního zkoumání, formou polostrukturovaného rozhovoru v určitém specifickém prostředí. Výsledkem bakalářské práce jsou inspirativní příklady dobré praxe čtyř mateřských škol, které jsou environmentálním a udržitelným způsobem zaměřeny. Z interpretace šetření vyplývá, co mají společného, v čem se liší a v čem jsou specifictví.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní vzdělávání, environmentální výchova, udržitelnost, školní vzdělávací program, příklady dobré praxe

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with environmental education as an important element of children's education in kindergarten. It presents the system of pre-school education, environmental education, ecology and sustainable development, and the resulting reasons for their implementation in the kindergarten educational program. In the first main chapter, the bachelor's thesis deals with preschool education in general, the framework and the resulting school education program. The most extensive chapter of this work is the second chapter, which deals in more detail with environmental education in general. Its history, goals, directions and environmental education directly in kindergartens. The third main chapter deals with the possibilities of incorporating this education into kindergarten documentation. In the research, the bachelor's thesis of elements focuses on ways of integrating environmental education into kindergarten. Which is also the goal of this work. The fourth main chapter is devoted to the methodology, description of the research, selection of the sample, research questions and, lastly, the interpretation of the obtained data. Using interviews with principals and observations, this work examines the incorporation of given environmental elements of education into the operation of selected kindergartens. It also analyzes the school education program of each selected school. For the purposes of this research, a qualitative research strategy was chosen in the form of a semi-structured interview in a certain specific environment. bachelor's theses are inspiring examples of good practice from four kindergartens that are focused in an environmental and sustainable way. The interpretation of the survey shows what they have, how they differ and what they are specific about.

KEYWORDS

preschool education, environmental education, sustainability, school educational program, examples of good practice

Obsah

Úvod	1
1 Předškolní vzdělávání a jeho specifika.....	3
1.1 Rámcový vzdělávací program po předškolní vzdělávání	4
1.2 Školní vzdělávací program	7
2 Environmetální výchova.....	10
2.1 Přehled pojmů související s environmentální výchovou	11
2.2 Historie environmentální výchovy.....	12
2.3 Hlavní cíle environmentální výchovy	13
2.4 Směry environmentální výchovy	14
2.5 Environmentální výchova v předškolním vzdělávání.....	17
2.5.1 Důležitost environmentální výchovy v předškolním věku	18
2.5.2 Vnímání dítěte v předškolním věku	18
2.5.3 Cíle environmentální výchovy v předškolním vzdělávání	19
3 Možnosti začlenění environmentálního vzdělávání do předškolní výchovy.....	21
3.1 Zařazení environmentální výchovy do dokumentů mateřské školy	22
4 Metodologie práce	25
4.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka.....	25
4.2. Výzkumná strategie	25
4.3 Formy výzkumu.....	26
4.4 Výzkumný vzorek a jeho výběr.....	26
4.4.1 Popis respondentů.....	27
4.5. Sběr dat.....	29
4.5.1 Rozhovor s řediteli	29
4.5.2 Pozorování.....	30

4.5.3	Analýza dokumentů.....	30
4.6	Harmonogram výzkumného šetření	31
5	Výsledky šetření a interpretace dat.....	32
5.1	Materiální oblast.....	32
5.2	Oblast stravování	33
5.3	Oblast vzdělávání	34
5.4	Oblast nastavování pravidel.....	37
5.5	Manažerská oblast	38
5.6	Oblast zaměstnanci.....	41
5.7	Oblast klima školy.....	42
5.8	Oblast spolupráce	42
	Závěr.....	44
	Seznam použitých informačních zdrojů	48
	Seznam tabulek.....	51
	Seznam příloh.....	52

Úvod

V dnešní době je velice žádané se o environmentální výchovu a vzdělávání zajímat a její zařazení již do předškolního věku, je považováno za velmi důležité. Děti jsou v tomto věku velkými objeviteli a mají velmi citlivě nastaveno vnímání. Mateřská škola představuje jednu z možností, jak doplnit rodinnou výchovu a dětem zajistit podnětné a zároveň i bezpečné prostředí ke svému rozvoji. Utváření environmentálního podvědomí a citění v dětech by se mělo objevovat při každodenní práci s nimi. Není smyslem dětem říkat co ano, co ne, co je vhodné, co není vhodné. Je důležité je v běžném životě naučit vnímat krásu a zázraky přírody, být zodpovědný za své chování, utvářet si své názory a postoje, ale být i tolerantní k postojům druhých. Environmentální výchova se snaží v rámci vzdělávání vést k odpovědnému jednání a chování a k postoji, že každý ve společnosti nese svůj díl odpovědnosti.

Téma bakalářské práce bylo vybráno na základě zájmu o tuto oblast a na základě zájmu o následnou implementaci do vlastního školního vzdělávacího programu mateřské školy. Práce se zabývá specifiky předškolního vzdělávání, rámcovým i školním vzdělávacím programem, jakožto důležitým dokumentem školy. Dále se věnuje environmentální výchově, její historii, pojmům, které s ní úzce souvisí a důležitostmi, proč se právě v předškolním vzdělávání touto výchovou zabývat a jak je možné ji začlenit do školního vzdělávacího programu.

Cílem této práce je zjistit jakým způsobem může ředitelka běžné mateřské školy vytvořit mateřskou školu zaměřenou environmentálním a udržitelným směrem. Pro účely naplnění tohoto cíle je zvolena výzkumná strategie, která je založena na kvalitativním zkoumání, formou polostrukturovaných rozhovorů. Cílem rozhovorů je zjistit nastavení určitého školního prostředí a následné zhodnocení toho, jakým způsobem a v čem může být ve vzdělávání aplikována environmentální výchova. Prostřednictvím tohoto kvalitativního výzkumu byly v daném prostředí zrealizovány pohovory s řediteli či zástupci ředitelů mateřských škol, které jsou na environmentální vzdělávání zaměřeny. Jejich školní vzdělávací program mají čistě na environmentální výchově a udržitelnosti založený či mají velmi dobře propracovaný Plán EVVO jako přílohu.

Teoretická část se týká specifik předškolního vzdělávání, rámcového a školního vzdělávacího programu. Dále se zabývá environmentální výchovou, její historií a důležitostmi. Praktická část je zaměřena na popis metodologického postupu, samotného sběru dat a interpretace šetření. Výzkumné šetření zkoumalo environmentální prvky v osmi oblastech předškolního vzdělávání. V materiální oblasti, v oblasti stravování, v oblasti vzdělávacího procesu, v nastavování

pravidel, v manažerské oblasti, v oblasti zaměstnanců, klima školy a v oblasti spolupráce. Respondenti byli vybíráni právě na základě svého zaměření, dobré reputace. Výsledkem této bakalářské práce jsou inspirativní příklady dobré praxe, které mohou nabídkou inspiraci ředitelům či pedagogům ohledně začlenění prvků environmentálního vzdělávání do školního vzdělávacího programu.

1 Předškolní vzdělávání a jeho specifika

Předškolní věk je jedno z nejpozoruhodnějších období člověka během života. Už nikdy později nebude dítě již s takovou intenzitou, fantazií a efektivitou pracovat samo na sobě. Období předškolního věku je definované různě, například Kořátková (2014, s. 13) uvádí, že komplexněji vymezené předškolní období v sobě zahrnuje celý věkový rozsah od narození až po nástup do základní školy. Oproti tomu v pedagogickém slovníku je definován předškolní věk takto: „*Vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která jej postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.*“ (Průcha, 2008, s. 186) Mateřská škola tedy představuje jednu z možností jak doplnit rodinnou výchovu a pomoci zajistit dětem prostředí s dostatkem přiměřených a všestranných podnětů. Dítě v tomto věku je velikým objevitelem, někdy se i úplně poprvé dostává do kontaktu se svými vrstevníky a učí se, že ne vždy je vše podle něj a že svět je širší než svět jeho rodiny. Matějček uvádí, že v kontaktu s vrstevníky „*se rozvíjí schopnost sdílení pozitivních emocí s ostatními, čímž jsou položeny základy pro pozdější přátelství.*“ (Kořátková, 2014, str. 56) Skoro každý si z mateřské školy pamatuje své kamarády, ale i ty vrstevníky, kteří nám přinášeli při pobytu nějaká trápení. Je zajímavé, že pohled dítěte na danou osobu z tohoto období může být silně zakořeněný i po zbytek života. Některé vztahy zůstávají trvalé a vydrží až do dospělosti.

Podle Kořátkové (2014, s. 61.) se dítě v předškolním věku začíná i spontánně zájmově specializovat. Vychází sice převážně ze zájmového života rodičů, ale dokáže se samo nadchnout, inspirovat i pro úplně jinou oblast, která ho natolik zaujme, že může hrát důležitou roli v celém jeho pozdějším životě.

Mateřská škola, která podporuje zdravý, přirozený rozvoj dítěte je ta, která dětem umožňuje spontánní hru, při které se dítě učí samo experimentováním a prožitkem. V případě, že potřebujeme dítě naučit něčemu cíleně a z popudu, který plyne od nás řízenou činností, tak tuto řízenou činnost volíme tak, aby u dětí podnítila prožitkové učení. Přednášení pedagoga je minimalizované na minimum. (Havlíková, et al., 2008, s. 61 – 62).

Předškolní věk je pro dítě věkem, kdy se rozvíjí velice rychle po všech stránkách. Proto je třeba zaměřit vzdělávání v tomto počátku vzdělávací soustavy na přirozený rozvoj dítěte s respektováním individuality každého z nich. Aby z dětí vyrostly zdravě sebevědomé osobnosti, které dokážou být samy sebou, zároveň se dokážou přizpůsobit životu ve společnosti a najít si

v ní své místo. „*Děti v předškolním věku mají velikou schopnost empatie. Všechny jejich smysly jsou otevřeny tomu, co do nich bude zaseto.*“ (Leblová, 2012, s. 18) Můžeme říct, že je toto období jednou z příležitostí, jak je možné ovlivnit u dětí vnímání světa, vnímání sebe sama a ostatních lidí. Je důležitým základem, který je mít třeba pevně zabudovaný pro pozdější vývojová období.

1.1 Rámcový vzdělávací program po předškolní vzdělávání

„Mezi nejdůležitější dokumenty ve školství na národní úrovni patří Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR, který vymezuje rámec vzdělávací politiky státu, dlouhodobé cíle i pořadí jejich důležitosti.“

Národní program vzdělávání tzv. Bílá kniha poté vymezuje základní trendy v oblasti školství a vzdělávání ve střednědobém horizontu a i předškolnímu vzdělávání je v Bílé knize věnována velká pozornost a důležitost.

„Vzhledem k významu předškolního vzdělávání jako počáteční etapy celoživotního učení je třeba dále zlepšovat jeho kvalitu a dostupnost. Hlavními podmínkami pro to jsou – upevnění předškolního vzdělávání v systému celoživotního vzdělávání a jeho dostupnost, přehodnocení cílů a obsahu předškolního vzdělávání a zvyšování kvalifikace pedagogů v předškolním vzdělávání.“

Zajistit každému dítěti předškolního věku zákonný nárok na předškolní vzdělávání a na reálnou možnost jej naplnit.

Vypracovat rámcový program pro předškolní vzdělávání a v něm nově formulovat rámcové cíle, obsah a předpokládané výsledky vzdělávání (kompetence dítěte). Zároveň stanovit podmínky, za nichž může být předškolní vzdělávání uskutečněno. Zabezpečit aplikaci rámcového programu podle konkrétních podmínek škol a dětí do školního kurikula“.

(Bečvářová, 2010, s. 23)

Předškolní vzdělávání je často chápáno jako určitý druh hlídání dětí, kdy zákonní zástupci potřebují nastoupit do práce, a v naší společnosti mu není přiznáván takový význam, který si právoplatně zaslouží. Přitom pedagog v mateřské škole má v mnoha případech vystudovanou vysokou školu, i když kvalitu dobrého pedagoga vysoká škola mnohdy sama o sobě nezajistí. Práce učitele patří mezi náročná povolání a je třeba mít určité znaky osobnosti a ne každý se

k tomuto zaměstnání hodí. Je potřeba jistá dávka fyzických sil, duševní vyrovnanosti a zralosti. Velmi důležitý je kladný vztah k dětem a určitá potřeba pomáhat druhým, dokázat se vcítit a být spíše optimista než pesimista. Kvalitu předškolního vzdělávání je třeba zajistit nejen kvalitním pedagogickým sborem, ale i dodržováním určitých požadavků, pravidel a podmínek, které jsou vymezeny v dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Nebylo tomu tak vždy. Bylo i období, kdy nemělo naše předškolní vzdělávání žádný závazně daný vzdělávací program, i když „z historie vývoje institucionálního předškolního vzdělávání a předškolního kurikula u nás je patrné, že předškolní výchova měla vždy své cíle a hledala si cesty, jak je uskutečnit.“ (Bečvářová, 2010, s. 8)

Do roku 1989 pracovaly všechny mateřské školy podle jednotného programu, kde nebyl moc využíván prostor pro individualizaci. Tímto posledním dokumentem byl Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984. „V období 1990-2005 se oblast předškolního vzdělávání postupně proměňovala především na základě vnitřní reformy. (Bečvářová, 2010, s. 9). Otevřel se svět, měnilo se myšlení a přístupy, uvolnilo se spousty věcí a přirozeně se začala objevovat i potřeba učitelů pracovat jinak. Pozornost vzbudil i americký autor Robert Fulghum se svojí knihou Vše, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole. Pro svoji práci si školy postupně vytvářely své vlastní vzdělávací programy vycházející právě z původního dokumentu Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984 či používaly Časové tematické plány, které po roce 1989 vznikaly, jako určitá pomoc pedagogům mít tzv. volnější ruku. Začaly se objevovat i různé alternativní možnosti a vzdělávací programy, podle kterých se dalo pracovat. Za zmínku stojí zejména waldorfská pedagogika, systém Marie Montessoriové, z programů nejznámější Začít spolu, Zdravá mateřská škola, Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole a překlad kurikula ze Španělska Šimon půjde do školy. Významným prvním původním kurikulem je u nás dokument pod názvem Jaro, léto, podzim zima, jehož hlavní autorkou je PhDr. Eva Opravilová CSc. (Bečvářová, 2010, s. 12). Mateřské školy měly obrovské možnosti, podle kterých mohly pracovat, a jedním z důsledků bylo i to, že se vytvářely veliké rozdíly mezi kvalitami jednotlivých škol. Pro zajištění srovnatelné úrovně byl v souladu s požadavky MŠMT vytvořen v roce 2001 Rámcový program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), který byl i takovým samotným uznáním předškolního vzdělávání jako právoplatné součásti vzdělávací soustavy škol. Rámcový program prošel postupem času několika úpravami podle potřeb společnosti a propojenosti s nejnovějšími poznatky. Nejaktuálnější RVP PV nabyl svou účinnost 1. 9. 2021.

„*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání není tradičním programem, má proto zcela jinou funkci než dosavadní programy, nejde o jednotný program zpracovaný do realizační úrovně a není programem, podle kterého lze přímo pracovat s dětmi (učit). RVP PV předpokládá vytvoření vlastního školního vzdělávacího programu podle specifických podmínek a možností každé školy*“ (Bečvářová, 2003, s. 33). Tedy díky Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání mají mateřské školy volnější ruce ve volbě a využívání metod a forem vzdělávání. Takových metod a forem, které jsou vhodné a přizpůsobují vzdělávání konkrétní dané škole a jejím potřebám. RVP PV klade důraz na individualitu každého dítěte a umožňuje jeho rozvoj v rámci jeho vlastních možností, tempa a potřeb. „*Pedagogická autonomie škol a pedagogů klade vyšší nároky na odborné kompetence pedagoga (projektovat, hodnotit, evaluovat, analyzovat a vykonávat další odborné činnosti) a vyžaduje i jeho vyšší odpovědnost.*“ (Bečvářová, 2003, s. 33) Pro zajištění kvalitního předškolního vzdělávání hraje velmi důležitou roli i osobnost pedagoga. Velikým pomocníkem pro něj je školní vzdělávací program, vytvořený školou, který z RVP PV vychází. Jsou v něm uvedena i všechna kritéria hodnocení, oblasti a kompetence jak vzdělávat.

Obsah RVP PV je strukturován do 12 kapitol.

1. a 2. kapitola vymezuje postavení RVP PV v systému vzdělávání a v systému kutikulárních dokumentů. 3. kapitola se zabývá specifikací úkolů, norem, cílů a metod práce předškolního vzdělávání. Ve 4. a 5. kapitole se RVP PV zabývá vzdělávacími oblastmi, které jsou konkrétně rozpracované na dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a jistá rizika, která mohou vzdělávací záměr pedagoga ohrozit. 6. kapitola RVP PV se věnuje tomu, jak by mělo být RVP PV promítnuto do školního vzdělávacího programu a jak má pedagog takový program využít. Další kapitola 7. se zabývá podmínkami ve vzdělávání. Tématem 8. kapitoly je vzdělávání dětí se speciálními potřebami a nadanými žáky se zabývá kapitola číslo 9. Kapitola 10. se zabývá vzděláváním dětí od dvou do tří let věku a evaluací a hodnocením se zabývá kapitola 11. V poslední kapitole číslo 12. se RVP PV jsou uvedeny zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu.

(RVP PV, 2021, online: Bečvářová, 2003, s. 30 -31.)

Rámcový vzdělávací program je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí, které rozvíjí dítě po stránce biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální:

- Dítě a jeho tělo,
- Dítě a jeho psychika,
- Dítě a ten druhý,
- Dítě a společnost,
- Dítě a svět. (RVP PV, 2021, online)

Rámec samotné práce pedagogů s dětmi a i práce pedagogů s dokumenty v konkrétním školním prostředí stanovuje školní vzdělávací program, který vytváří školy samy a musí vycházet z RVP PV.

1.2 Školní vzdělávací program

Ve vzdělávání na úrovni dokumentace se velice často setkáváme i s pojmem kurikulum. Kurikulum je nejčastěji vysvětlováno jako vzdělávací plán, který je na úrovni státní a školní. Na úrovni státní je kurikulem Rámcový vzdělávací program a na úrovni školní je tímto kurikulem právě školní vzdělávací program. V podstatě je tímto dvoustupňovým kurikulem zajišťována jakási autonomie jednotlivých škol a zároveň tím stát garantuje určitou kvalitu vzdělávání. (Bečvářová, 2003, s. 28-29)

Rámcový vzdělávací program je závazný dokument a v každé škole se promítá ve vypracovaném dokumentu Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Právní rámec ŠVP vymezuje zákon č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon)

1. „Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je podle § 3 odst. 1 vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem; obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů).

2. *Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž není vydán rámcový vzdělávací program, stanoví zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje.*
3. *(3) Školní vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení. Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení; do školního vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou může obdržet jeho kopii. Poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím tím není dotčeno.“ (Zákony pro lidi, § 5 zákona č. 561/2004 Sb. – školský zákon, online)*

Zdroj: školský zákon, online

Školní vzdělávací program je kurikulární dokument, který je vytvářen nejlépe všemi pedagogickými pracovníky školy, protože výchova a působení na děti by měla být jednotná. Pedagogové by měli se stylem vzdělávání ve škole, ve které působí, i souznít a mělo by se jim tzv. dobře učit. Díky tomu, že škola si svůj ŠVP vypracovává sama, mohou si tam tedy pedagogičtí zaměstnanci projektovat své společné představy o podobě vzdělávání a mohou se tím odlišit od ostatních škol v okolí a nabídnout něco jiného. Jak již bylo zmíněno, tvorba ŠVP ve škole by měla být týmovou prací. „*Tvorba má nesmírnou cenu nejen díky vzniklému dokumentu, ale především kvůli samotnému procesu, který - pokud opravdu proběhne – přinese škole mnoho dobrého.*“ (Svobodová et al., 2010, s. 32) Při samotné tvorbě dochází k výměně názorů, poznávání se navzájem a ujednocování se ve společném zájmu a nalezení toho nejlepšího pro všechny. „*Pokud se každý otevřeně zúčastnil svými názory a nápady a konečný produkt je výsledkem dohody, měl by být zároveň přijatelný pro všechny zaměstnance. Mohou si ho pak vzít za svůj a učinit vše pro jeho fungování.*“ (Svobodová et al., 2010, s. 32). Toto vše má pak neuvěřitelný vliv na celý proces motivace k samotnému vzdělávacímu procesu pedagogů. A motivovaný pedagog rád, dobře a kvalitně odvádí svoji práci. Před samotnou společnou prací na ŠVP je i velice podstatná domluva na tom, kdo bude celý proces tvorby řídit, kdo bude vše zapisovat a kdo nakonec dá celému školnímu vzdělávacímu programu konečnou

verzi. Na základě ŠVP je poté učitelé tvořit třídní vzdělávací program, jehož vytváření není legislativně dané. Jelikož ale vycházíme z RVP PV a tam je slovně zapsaná povinnost pracovat s dětmi plánovitě: „...*program pedagogických činností je cílevědomý a je plánován...*“ (RVP PV 2021, s. 46.), je vytváření třídního vzdělávacího programu namístě. Je na každé škole, jakým způsobem budou tyto konkretizované třídní plány tvořeny a uvedeno je to v daném ŠVP školy.

V rámcovém vzdělávacím programu je jasně stanoveno a uvedeno, co má daný školní vzdělávací program obsahovat. Skladba je pevně zakotvena a týká se těchto okruhů:

1. Identifikační údaje o mateřské škole.
2. Obecná charakteristika školy.
3. Podmínky vzdělávání.
4. Organizace vzdělávání.
5. Charakteristika vzdělávacího programu.
6. Vzdělávací obsah.
7. Evaluační systém a pedagogická diagnostika. (RVP PV, 2021, str. 41)

Samotnou strukturu, názvy jednotlivých částí, formu stylizace si ale volí pedagogický tým sám. Oficiální název dokumentu je „Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání“ a samotný název ŠVP si volí opět pedagogický tým. (Svobodová et al., 2010, s. 33)

Když nastane čas pro tvorbu ŠVP, všechny jeho závazné náležitosti, které jsou k jeho tvorbě potřeba, nalezneme v RVP PV. Velice cenným materiálem k této činnosti je i kniha *Vzdělávání v mateřské škole – školní a třídní vzdělávací program* od Evy Svobodové a kol. a kniha *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy* od Zuzany Bečvářové. Bezsporně je velice nápomocná i *Metodická příručka pro učitele – InspIS ŠVP – tvorba ŠVP* od České školní inspekce.

2 Environmetální výchova

V dnešní době je již jasné, že je třeba se o životní prostředí zajímat. Na planetě žije čím dál více lidí. Každý člověk žije svým životním stylem a ne vždy je tento styl v souladu s ekologií, udržitelností, skromností a vnitřní nastavení člověka vůči ochraně prostředí, ve kterém žije, je u každého jiné. Otázky znečištění ovzduší, vody, půdy a klimatu jsou často řešeným problémem dnešní doby.

Když se v roce 1992 konal v Riu de Janeiru Summit OSN k ochraně životního prostředí, vystoupila tam za environmentální dětskou organizaci E.C.O. dvanáctiletá dívka Severn Suzuki a mimo jiné řekla: „*Ve škole a dokonce ve školce nás učíte, jak se máme chovat ke světu. Učíte nás nebojovat s ostatními, vypracovávat úkoly, respektovat ostatní, uklízet po sobě nepořádek, neublížovat ostatním stvořením, dělit se – nebýt chamtivý. Proč děláte věci, o nichž samy říkáte, že je my dělat nemáme?*“ (Havel et al., 2015, s. 13) Na světě jsou veliké rozdíly v životech lidí a v jejich vnímání. Ve větší míře je v rozvinutých zemí zastoupen konzumní styl života, který je dost často spojován se sobeckostí, s nižším nastavením morálních hodnot a s životní filozofií „Žij naplno, teď a tady“. Vysoká politika a mocenský svět, bývá provázaný s různými nadnárodními podniky, a celé toto nastavení společnosti, situaci bez konzumu moc nepřispívá. Je to o jedincích a o životě každé rodiny a právě environmentální výchova přispívá k dobrému vztahu k přírodě, k určitému jemnému a šetrnému chování v prostředí, ve kterém člověk žije a působí. „*Ekologická výchova v rodině, na školách, ale i při zaměstnání hraje nesmírně důležitou roli. Zvláště rodiče nesou nesmírnou odpovědnost za výchovu svých dětí. Životní styl odráží systém hodnot, pro které jsme byli vychováni.*“ (Havel et al., 2015, s. 14)

2.1 Přehled pojmů související s environmentální výchovou

Pro vypracování této bakalářské práce bylo třeba se zorientovat v určitých názvech a pojmech, které s environmentální výchovou úzce souvisí a často se objevovaly v odborné literatuře. Leblková (2012, s. 15-16), Linhart et al. (2002, s. 82, s. 104, s. 200) a zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí definují následující pojmy:

Environment

Životní prostředí, okolí člověka, vnější podmínky pro život

Environmentální výchova

Výchova k odpovědnému jednání vůči přírodě i lidem nebo výchova k udržitelnějšímu způsobu obývání světa.

Environmentalistika

Zkoumá působení člověka na ekosystémy. Její náplní je ochrana životního prostředí, prevence znečišťování životního prostředí a náprava a prevence škod vzniklých působením lidí

EVVO

Zkratka termínu, použitého ve Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, který byl přijat vládou v roce 2000.

Ekologie

Nauka o vztazích mezi živými organizmy a jejich prostředím. Je synonymem pro šetrný k přírodě.

Ekologická výchova

Přesahuje učební rámec přírodovědy. Zabývá se zejména vztahem mezi organizmy a jejich prostředím.

Trvale udržitelný rozvoj

Trvale udržitelný rozvoj společnosti je takový rozvoj, který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní životní potřeby, a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů.

Výchova k udržitelnému rozvoji

Cílem takového způsobu výchovy je odmítnutí konzumu a přijetí zdravého životního stylu. Předpokládá široké a hluboké pochopení zákonitosti vývoje společnosti.

Kompetence

Pravomoc, rozsah působnosti.

Determinace

Vymezení určení pojmů, stanovení vývojového směru a vztah mezi určujícím a určovaným.

2.2 Historie environmentální výchovy

Dříve bylo environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (dále jen EVVO) chápáno jako součást přírodovědy. Důvodem vyčlenění a osamostatnění tohoto vzdělávání a výchovy, je čím dál větší společenská potřeba spojená s obavou o kvalitu životního prostředí, a ačkoli se zdá, že je tento pojem nový, není tomu úplně tak. *„Navazuje na bohatou a dlouhou – více než padesátiletou- tradici environmentální výchovy, vyrůstající zespoda, z výjimečných osobností a jimi zakládaných a vedených organizací.“* (Státní program EVVO na léta 2016-2025, 2016, s. 6, online) Samotný pojem environmentální výchova se poprvé objevil na konferenci Mezinárodní unie ochránců přírody již v roce 1947. Jako nová výchova ale potřebovala ještě ujít velmi dlouhou cestu. Neměla žádný pevný rámec, kurikulum, stanovené cíle a předmětem diskusí na konferencích a workshopech byl právě význam této výchovy a stanovení základních cílů. Toho se dočkala až v roce 1977 v Tbilisi na První mezinárodní konferenci o environmentální výchově, kde bylo jasně zformulováno, že *„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 dovednosti k ochraně a zlepšování životního prostředí; 3. tvořit nové vzorce a chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí.“* (Činčera, 2007, s. 12)

V České republice má environmentální výchova hluboké kořeny. Do života lidí a škol se hlavně dostávala ve spojitosti se skautingem a z mimoškolních aktivit. V současnosti má své místo nejen v osnovách základního a vyššího vzdělávání, ale je zařazena i do vzdělávání v předškolním věku a je o ni čím dál větší zájem.

2.3 Hlavní cíle environmentální výchovy

Činčera se ve své knize (2007, s. 12-13) zmiňuje, že předmět environmentální výchovy je těžce uchopitelný i když velice důležitý. Mohli bychom říci, že v klasických předmětech je cílem získat znalosti a informace z toho daného oboru, ale environmentální výchova usiluje o formování nejen znalostí, ale i postojů a kompetencí k jednání. Jednodušeji řečeno, hlavní cíl EVVO je, aby jednání člověka bylo takové, které je odpovědné a při kterém zohledňuje člověk svá rozhodnutí i v rámci dopadu na životní prostředí, které je třeba i chránit. „*Cílem environmentální výchovy by měl být člověk s rozvinutým zájmem o přírodu, s touhou ji poznávat a potřebou ji aktivně ochraňovat*“ (Leblová, 2012, s. 16). Nezbytnou součástí a potřebou k naplnění těchto cílů je nutnost znalostí, dovedností a získávání informací o přírodě a stavu a vývoji životního prostředí.

Samotným cílem EVVO je rozvoj kompetencí potřebných pro environmentální odpovědné jednání.

Rozvíjené kompetence pro environmentálně odpovědné jednání jsou v následujících oblastech: (Státní program EVVO na léta 2016- 2025, s., 4 -5, online)

- Vztah k přírodě
 - kontakt s přírodou, citlivost vůči ní.
- Vztah k místu
 - znalost a sounáležitost s místní krajinou.
- Ekologické děje a zákonitosti
 - zájem a schopnost porozumění, propojování.
- Environmentální děje a konflikty
 - schopnost rozboru, formulovat vlastní názor a schopnost spolupráce při řešení.
- Připravenost jednat ve prospěch životního prostředí

- mít základní znalost o životním prostředí, o udržitelném životě a vědět, jak sám mohu životní prostředí ovlivnit a udržitelně žít.

2.4 Směry environmentální výchovy

S pojmem environmentální si často spojujeme pojmy ekologická, udržitelná či globální výchova. Při užším zkoumání je v nich ale určitý rozdíl.

Těmito environmentálními směry se podrobněji zabývá Činčera (2007, s. 16-52).

Ekologická výchova

Pojem ekologická výchova je v České republice dost problematický, neboť se často používá synonymně s pojmem environmentální výchova, přičemž ale předkládá jen určitou její část. A to tu část, která klade důraz na poznání a ochranu přírody a jejím základním kamenem je přímý kontakt s přírodou. Přímý kontakt, který je zprostředkován na školních zahradách, výletech do přírody, kontaktem se zvířaty, naučnými stezkami, ale i didaktickými hrami, ekologickými soutěžemi, filmy či pracovními listy. Ekologická výchova představuje tradiční směr environmentálního vzdělávání a tuto pozici si pravděpodobně bude udržovat i do budoucna.

Globální výchova

Globální výchova je relativně nový směr v pedagogice a byl navržen a rozpracován v Yorku v 80. letech, odkud se rozšířil do celého světa i do České republiky. U nás je tato výchova přijata spíše jako takový doplněk k ekologické výchově. Zaměřuje se na porozumění problémům světa i sobě samému. Odráží v sobě problematiku životního prostředí, zdraví, médií, technologií, kulturních odlišností, budoucnosti, spravedlnosti, rovnosti... V širším slova smyslu se globální výchova snaží o změnu celého kurikula tak, aby škola připravovala na přímé řešení aktuálních problémů a dokázala k tomu poskytnout potřebné kompetence osobnosti. Na globální výchovu můžeme pohlížet jako na jeden ze směrů environmentální výchovy nebo opačně. Environmentální výchova je jedno z témat globální výchovy - záleží, jak na celou environmentální výchovu pohlížíme, zda v širším smyslu či užším. V praxi využívá diskuzní techniky, práci s textem, různé situační hry, výměny rolí, prožitkové učení. V rámci posilování osobnostních kompetencí se klade důraz na práci v týmu, budování příjemné atmosféry, na kooperativní výuku a kladný vztahu jak k sobě, tak k druhým v celém procesu učení.

Výchova o Zemi

Je velmi specifickým směrem environmentální výchovy, tak zvanou alternativou. Je úzce navázána a spojena se založením Ústavu pro výchovu o Zemi, který založil profesor Steve van Matre. V několika letech pracoval na sepsání zásad a cílů této výchovy a spolu se svým týmem vytvořili několik programů pro děti, které se staly součástí environmentální výchovy po celém světě. Velmi tvrdá kritika samotného profesora Matreho na adresu samotných ekologických středisek, které je převáděly do praxe, mohla za rozkol a odloučení od samotného proudu environmentální výchovy a od té doby je výchova o Zemi chápána jako specifický a odlišný směr, který by měl environmentální výchovu nahradit. Profesor van Matre přirovnává v této výchově Zemi ke sluneční loďi, na které plují lidé i zvířata a je třeba žáky a studenty učit o tom, jak Země funguje a jak by měli sladit své jednání se zákony přírody a ekologie. „...*lidé s širším porozuměním a hlubším citem pro planetu jako loď pro život jsou moudřejší a šťastnější.*“ (van Matre, 1999, s. 87; Činčera, 2007, s. 33) Výchova o Zemi klade veliký důraz na harmonický životní styl a pomáhá při změně lidského způsobu života. Hlavní metodikou tohoto směru je několika denní pobytový program, který má ve svých cílech zahrnut celý komplex. Jelikož vytváření těchto programů vzniká i několik let, je jich v dnešní době k dispozici a ve vývoji pouze pár. Je třeba podotknout, že tyto programy jsou propracované do sebemenšího detailu: od společného oblečení lektorů, po metodiku, pracovní listy a orientační odpovědi lektorů na jednotlivé otázky. Jednotlivé programy jsou určeny až pro děti od 8 let.

Hlubinně ekologická výchova a cesta zpět ke kořenům

Tento pojem je na rozdíl od ostatních směrů trochu vymyšlený. Tato výchova nemá v podstatě žádný ucelený směr. Mohli bychom říci, že jde o souhrn přístupů a myšlenek, které jsou ovlivněny filozofií, náboženstvím, hlubinnou psychologií, a který vychází z toho, že výchova je cesta k určitému duchovnímu osvícení. Hlubinná ekologie vychází z myšlenek norského filozofa Arneho Neasseho, který se začátkem 70. let dotkl rozdílu mezi tím, kdy se řeší následky a kdy příčiny - rozdílu mezi tzv. mělkým a hlubokým řešením problémů v ekologii. „*Hlubinná teorie považuje za hlavní příčinu environmentálních problémů odcizení člověka s přírodou, rozpuštění vlastního ega v jednotě s živými bytostmi...*“ (Činčera, 2007, s. 40) Na kurzech této výchovy se protkávají myšlenky ostatních environmentálních směrů, jsou názorově pestré. Veliká důležitost je zde kladena na duchovní atmosféru a zázemí samotných kurzů, které jsou propracované do detailů i ve stravování. Cílem hlubinné ekologické výchovy je posílit naše soucítění se všemi živoucími bytostmi, uvědomění si povrchnosti našeho života a následně budovat sounáležitost s ostatními lidmi a být aktivní v jejich prospěch. Nejvíce ze všech směrů

environmentální výchovy si tento proud zakládá na ovlivňování chování a postojů lidí oproti získávání znalostí.

Podle Činčery (2007, s. 40) jsou základním prostředkem k prohlubování hlubině ekologické výchovy několikadenní prožitkové dílny.

Výchova k udržitelnosti a kritický přístup

„Trvale udržitelný rozvoj“ je pojem, který slycháváme v dnešní době velice často. Poprvé se objevil na konci 80. let a od roku 1992 z konference OSN v Riu de Janeiro byl všemi oficiálně přijat jako pojem, který zahrnuje oficiální strategie při řešení environmentálních problémů. Tento dokument vznikl ruku v ruce s nutnou reformou a změnou výchovy. Do cílů environmentální výchovy se začala implementovat témata, která se zabývala širším pohledem na environmentální problematiku. Metodou, jak začleňovat trvale udržitelný rozvoj a kritické myšlení do běžných škol, jsou projekty v delších časových úsecích. Studenti a žáci sami analyzují problém, získávají informace a následně pomocí diskuze, filmů, her, střídání rolí, vyhodnocují a navrhnou řešení.

„*A co vlastně má být trvale udržitelné? Jedná se o udržení základních podmínek pro uchování života na této planetě, v užším slova smyslu v lidských společnostech*“ (Nátr, 2006, s. 11). V České republice je podle § 6. zákona č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, v platném znění, pojem trvale udržitelný rozvoj definován jako „...*takový rozvoj, který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní životní potřeby a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů*“ (Nátr, 2006, s. 12).

Výchova k ekogramotnosti

V roce 1995 bylo v Kalifornii založeno Centrum pro ekogramotnost, které podporuje některé větší školní projekty a nevytváří žádnou organizovanou síť. Celý smysl Centra pro ekogramotnost se shoduje se základními myšlenkami environmentální výchovy. Výchova k ekogramotnosti podporuje školní programy, které se snaží rozvíjet ekologizaci neboli snižování negativních vlivů na životní prostředí právě v prostředí, ve kterém žáci a učitelé působí. Rozvíjí vztah k místu, klade důraz na prostředí školy a též na kulturu stravování. Hlavní projekty této výchovy se zaměřují na to, že škola má jedinečnou možnost pomoci přiblížit dětem, žákům a studentům, co je opravdové jídlo a jak se dostane na talíř. „*Základní myšlenkou projektu bylo propojení školního kurikula, pozemku a jídelny.*“ (Činčera, 2007, s. 51). Děti jsou aktéry a účastníky samotného procesu od vzniku nějaké potraviny až přes její určitou úpravu a konzumaci.

2.5 Environmentální výchova v předškolním vzdělávání

Když si klademe otázku proč zařadit environmentální výchovu již v předškolním věku, můžeme si odpovědět více způsoby. „Skutečnost, že environmentální vzdělávání je zakomponováno do rámcových vzdělávacích programů pro všechny stupně vzdělávání (a tudíž je povinné), je výsledkem celé řady mezinárodních úmluv a dohod.“ (Jančaříková, 2010, s. 3) Máme tu tedy jistý legislativní rámec. RVP PV je rozděleno do pěti vzdělávacích oblastí, které jsou realizovány ve výuce. Environmentální vzdělávání je součástí každé z nich, ale nejvíce se jí zabývá vzdělávací oblast s názvem „Dítě a svět“, kde je stanoven její záměr. „Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární podvědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životné prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a elementární vývoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“ (RVP PV, 2021, s. 27, online)

Environmentální výchova má nejen legislativní důvody proč být zařazena do vzdělávání již v mateřské škole. Přímo v RVP PV se píše „Předškolní výchova má nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně a které mu zajišťuje možnost projevat se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.“ (RVP PV, 2021, s. 7) A přesně toto nám nabízí sama příroda, která je zdrojem všech skutečných znalostí a když člověk žije v souladu s přírodou, nikdy nebude chudý. V dnešní uspěchané době zaměřené spíše na konzum, je velice důležité umožňovat dětem osobní zkušenost s přírodou, být v ní často v kontaktu, zažívat její krásu, objevovat taje, učit se jí milovat, ale i chránit. (Leblová, 2012, s. 16)

Podle Jančaříkové (2019, s. 32) se v předškolním věku klade důraz na oblasti uvedené v Tabulka 1:

Tabulka 1: Rozvíjené oblasti u dětí předškolního věku

Badatelské dovednosti, kdy podporujeme zájem dětí zkoumat okolní svět.	Na učení prožitkem a hrou.
Rozvíjení pozitivního vztahu k přírodě.	Osvojování a rozšiřování slovní zásoby k popisování a vyjasňování přírodních jevů.

Zdroj: Jančaříková, 2019, s. 32

Na rodiče a pedagogy, kteří mají na starost děti do šesti, sedmi let je kladena veliká míra zodpovědnosti. Děti jsou svým způsobem v tomto věku ve stavu, kdy se nedokážou pořádně

bránit, specifikovat naplňování svých potřeb a dospělému jsou vydány, tak říkajíc všanc. Je zapotřebí, aby dospělý – ať pedagog či rodič – měl stále na mysli, že pro zdravou, šťastnou a vyrovnanou osobnost jedince je velmi důležité vyrůstat v tomto raném věku ve vstřícném, zdravém a přátelském prostředí (Jančaříková, 2010, s. 10).

2.5.1 Důležitost environmentální výchovy v předškolním věku

Začlenění environmentální výchovy již do předškolního věku je vnímáno jako velmi důležité. Příroda patří k životu a vždy patřila. Dítě je v tomto věku obzvlášť citlivé, vnímavé a empatické. Vše kolem sebe do sebe nasakuje jako houba a dokáže vstřebat velké množství informací a vjemů. *„Děti předškolního věku mají velikou schopnost empatie. Všechny jejich smysly jsou otevřeny tomu, co do nich bude zaseto.“* (Leblová, 2012, s. 18) Jinými slovy, co se děti v tomto věku naučí či s čím se seznámí, to v nich zanechá určité nesmazatelné stopy. Proto je důležité, aby se děti s přírodou seznamovaly již v útlém věku. Aby si vytvořily dobrý vztah k přírodě, k živým tvorům a věděly, že je příroda nezbytnou součástí žití a ne jen cílem pro výlety. Environmentální přístup není jen o příležitosti něco v přírodě zažít, zjistit a vyzkoumat, ale i celkově o vztahu k ostatním lidem, ke správně nastavené komunikaci, vnímání sebe sama a druhých, *„...aby se nejpřirozenějšími způsoby učily vzájemné komunikaci včetně empatických schopností naslouchat a přemýšlet o stanoviscích druhých.“* (Leblová, 2012, s. 19)

Smyslem EVVO v mateřské škole je vzbudit u dětí zájem o přírodu a o její ochranu. Pro tuto nezbytnou ochranu našeho prostředí je zapotřebí ekonomických a legislativních nástrojů. Jenom ty ale nestačí, velmi významným faktorem je samotný vztah jedince k přírodě. (Environmentální výchova 5. díl, 2007, s. 6) Významným obdobím pro toto budování pevného a krásného vztahu je právě předškolní věk, kdy je vnímání dětí nastaveno v tomto směru dokonale.

2.5.2 Vnímání dítěte v předškolním věku

„Předškolní věk je tajuplný čas, který si děti obvykle nepamatují (resp. pamatují zkresleně), ale který je nesmírně důležitý a determinující pro jejich další vývoj a další jejich život.“ (Jančaříková, 2010, s. 10) Tento čas je často nazýván časem rozkvětu, kdy jsou děti velice zvědavé, zajímají se o vše kolem sebe, jsou ve fázi chtění a srdce. Vnímání v tomto věku patří mezi nejvýznamnější poznávací procesy a dítě je již schopno si všimnout na známých věcech více

detailů. Vnímání úzce souvisí s celkovým vývojem každého dítěte jak v motorice, tak v myšlení. Čím je dítě motoricky vyspělejší, tím dostává víc příležitostí získat nové vjemy a čím víc o věcech ví, tím je lépe vnímá. (Složilová, 2010, s. 11) V tomto věku je pro děti typický i egocentrismus, žijí teď a tady. Je důležité děti nezahlcovat imaginárními představami a držet se spíše reálného života se skutečnými příběhy. Pohádky číst a vyprávět na základě každodenních činností a situací, do kterých se děti dostávají a pomáhají jim je zpracovat. Úměrně možnostem každého dítěte a jeho vnímání jej vedeme tak, aby si vytvářelo správnou představu o úloze člověka na Zemi a jeho vztahu k přírodě.

Pro vzdělávání v mateřské škole je velmi důležité respektovat každé dítě a celkově vnímat a respektovat jeho potřeby, tzv. klást důraz na responsibilitu. Většina funkčních pedagogických přístupů je na vnímání potřeb a respektu založena. „ *Pro realizaci environmentální výchovy je responsibilita zvláště důležitá, protože nejen poskytuje vhodné prostředí pro dítě, ale zároveň mu sděluje, že právě tak (citlivě, vhodně) se ono má chovat k mladším nebo slabším dětem a také k různým živočichům. Toto pravidlo je jednoduché, ale má nedozírné následky*“ (Jančaříková, 2010, s. 11). Podle rakouského filosofa Rudolfa Steinera a třeba i podle českého psychologa Milana Studničky, se děti do šesti, sedmi let učí nápodobou. Významnou roli v celém procesu učení a utváření dětí tedy hraje samotná osobnost pedagoga a jeho celkový přístup a chování v životě.

2.5.3 Cíle environmentální výchovy v předškolním vzdělávání

„Základním cílem environmentální výchovy v předškolním věku je podnítit v dětech touhu poznávat okolní svět a rozvíjet ji v hluboký a trvalý vztah k přírodě.“ (Jančaříková, 2010, s. 12). Podle Jančaříkové (2019, s. 138) patří mezi důležité průvodce při plnění EVVO v předškolním vzdělávání působení učitele, rodiče a prostředí, ve kterém se dítě nachází. A mezi nejdůležitější v environmentální výchově v mateřské škole se jeví:

- věnovat se řádně motivaci dětí a rozvíjet jejich senzitivitu,
- seznamovat děti se základními environmentálními zákonitostmi a výzkumnými dovednostmi,
- a žít společně s dětmi podle zásad trvale udržitelného života.

Zdroj: Jančaříková, 2019, s. 138.

Environmentální senzitivita

Environmentální senzitivita znamená citlivost k přírodě a její rozvoj je jeden z hlavních cílů v mateřské škole. Prostředkem k tomuto rozvoji je dostatek kontaktu v přírodním prostředí. Samotné zkušenosti a zážitky jsou v rozvoji citlivosti velice důležité a měly by být převážně kladné a příjemné. Tyto prožitky je následně třeba nějakým způsobem zpracovat proto, aby se staly zážitkem a děti si je zapamatovaly. Pomáhá tomu vyprávění, výtvarné, hudební zpracování, výstavy, vedení portfolia, pamětní krabice na drobnosti (Jančaříková, 2019, s. 140).

Environmentální zákonitosti a výzkumné dovednosti

Již v předškolním věku děti poznávají zákony přírody a zákonitosti světa. Je na učiteli jakou formou a jakými metodickými postupy bude dětem informace o životním prostředí a přírodě předávat. Určitě by měly být respektovány pedagogické zásady předškolního věku a učitelova znalost probíraného tématu. Výzkumné dovednosti se u dětí rozvíjejí velice dobře. Bádání, pokusy, experimenty je nesmírně baví. Experimentují především za pomoci svých smyslů a tím se seznamují se základy experimentu – odhad, ověření (Jančaříková, 2019, s. 140). Dnešní doba je pokusům a experimentům v mateřské škole velice nakloněna.

Žít společně s dětmi udržitelným způsobem

Lze žít již v mateřské škole udržitelně? Ano. V prostorách třídy i školy jsou k dispozici nádoby na třídění odpadu, omezí se či ani nejsou k dispozici hračky s krátkou trvanlivostí, snižuje se i výskyt plastových hraček. Škola může sloužit i jako sběrné místo pro nebezpečný odpad – baterie, které tam rodiče mohou odnášet. Děti se zapojují i do běžného provozu školy, učí se sebeobsluže a udržitelnému životu v reálném životě, netráví veškerý čas hrou. Vidí u dospělého chování, které vede k udržitelnému životu, a všichni se společně snaží pečovat o prostředí, jak vnitřní, tak vnější. Celkově prostředí, ve kterém děti tráví svůj čas, velmi ovlivňuje jejich environmentální senzitivu. Úklidové prostředky používané ve škole jsou ekologické. (Jančaříková, 2019, s. 141).

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje), vzdělávací nabídka (co učitel dětem nabízí) a očekávané výstupy (co zpravidla dítě dokáže na konci školního roku) v rámci environmentální výchovy jsou přesně vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu.

3 Možnosti začlenění environmentálního vzdělávání do předškolní výchovy

Jak je možné zařadit EVVO do mateřské školy? Tato bakalářská práce nám dává jistý návod, jak tuto výchovu pochopit, začlenit a praktikovat právě již v předškolním vzdělávání. Je důležité si uvědomit, v jakém prostředí se samotná mateřská škola nachází. Ne každá má stejné podmínky a les v dosahu. Podle toho si stanovit prostředky a metody k realizaci EVVO, které budou vyhovovat konkrétní škole. Ale i ve velkém městě bez možnosti vycházek do lesa či vlastní zahrady se dá environmentálně vzdělávat. Vše je závislé na samotném přístupu pedagoga. Je nezbytná touha a nadšení učitele, který se pro environmentální vzdělávání rozhodne a v práci s dětmi se bude ubírat tímto směrem. Toto zapálení je vždy lepší mít společně s celým pedagogickým kolektivem a také s provozním personálem. Pro volbu environmentálně učit to není, ale podmínka. Pedagog, který se rozhodne realizovat smysluplnou environmentální výchovu, by se měl v tomto směru určitě vzdělávat - samostudiem, prací na sobě i návštěvou různých kurzů a prožitkových seminářů. Je velice důležité, jaké samotné klima se rozprostírá v prostorách školy. *„Už klima školy, kde se třídí odpad, neplytvá se jídlem, vodou ani materiálem a ze šaten personálu nevane cigaretový kouř, dává základ správným postojům, protože malé děti se učí nápodobou.“* (Leblová, 2012, s. 20) Environmentálně dobře nastavený pedagog dbá o prostředí školy, aktivně pracuje na jeho změně a zapojuje do změn i samotné děti. Své nezastupitelné místo při environmentálním vzdělávání mají rostliny, popř., zvířata a samotná možnost péče dětí o ně. Důraz v EVVO je kladen i na propojení environmentálního vzdělávání mateřské školy s jídelnou. Ve školní jídelně by se mělo přemýšlet nad tím, z čeho se vaří, jaké se vybírají suroviny, a zda se k přípravě pokrmů přistupuje udržitelně. V některých školách se děti podílejí i na samotné přípravě jídla. Zdravé stravování a dodržování zásad trvale udržitelného života ve školní jídelně je velice prospěšné – učí děti zdravému životnímu stylu a dopřává jim kvalitní jídlo (Jančaříková, 2010, s. 23).

Pro začlenění environmentálních činností do předškolního vzdělávání je třeba dodržovat podle Jančaříkové (2010) několik pedagogických zásad (viz Tabulka 2).

Tabulka 2: Pedagogické zásady:

1. Znalost specifických potřeb dětí v této věkové kategorii.
2. U dětí podporovat zvědavosti.
3. Respektovat, že děti mají různé typy osobnosti.
4. Při vzdělávání hledět a uznávat přirozené cykly přírody a čas.
5. Rozvíjet dětskou fantazii.
6. Vyřadit ze vzdělávání soutěže a podporovat vzájemnou spolupráci.
7. Podporovat přirozenou aktivitu dětí.
8. Trénovat poznávání všemi smysly.
9. Rozvíjet kritické myšlení.

Zdroj: Jančaříková, 2010, s. 25 - 47

3.1 Zařazení environmentální výchovy do dokumentů mateřské školy

MŠMT vydalo v roce 2008 pro školy Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty.

„Metodický pokyn poskytuje názorný a konkrétní návod, jakým způsobem realizovat environmentální vzdělávání ve škole a jak tuto realizaci zakotvit v dokumentaci školy.“

(Metodický pokyn MŠMT k zajištění EVVO, 2008 s. 1. online)

Pro aplikaci environmentálního vzdělávání do dokumentů školy jsou základními dokumenty:

- ŠVP – školní vzdělávací program
- Školní program EVVO – plán a může být součástí ŠVP.

EVVO je dále začleňováno do další dokumentace školy, a to například do koncepce školy, školního, provozního řádu, do řádu jídelny...

V ŠVP je environmentální vzdělávání rozpracováno a uvedeno zejména:

- v části Charakteristika ŠVP , kde je uvedeno zaměření školy, jsou tam popsány dlouhodobé cíle, metody a formy práce,
- v části Vzdělávací obsah, kde je konkrétní vzdělávací nabídka rozpracována do uspořádaných integrovaných bloků, které se dají zpracovat různými způsoby v závislosti na způsobu práce dané mateřské školy. Vzdělávací obsah je pro všechny třídy stejný, ale může se i lišit. Obsah popisuje záměr toho, co se docílí jeho realizací a jaké klíčové kompetence jsou u dětí rozvíjeny.
- Obsah jednotlivých integrovaných bloků je zpracován buď obecně a jeho konkretizace je zpracována až na úrovni třídních plánů, či je vytvořen více konkrétně. Obecnější rozpracování nesvazuje pedagogům tolik práce, ale bývá pomocníkem pro začínající pedagogy. Při tvoření ŠVP je proto vždy vhodná spolupráce všech pedagogů, která vede ke společnému volbě při práci s dokumentací školy.
- Dílčí projekty či programy – mohou být součástí integrovaných bloků v ŠVP školy. Tyto jednotlivé projekty jsou podrobněji rozpracovány ve školním programu a jsou voleny a zařazovány do výuky, dle plánů tříd či třídy.

Má-li mateřská škola v nabídce nějaké služby či kroužky po své pracovní době, jsou branné za nadstandardní a nemohou být tedy součástí ŠVP.

Školním program environmentálního vzdělávání je zpracován:

- jako dlouhodobý strategický dokument, který je dle potřeb školy stále aktualizován a začleňován do akcí mateřské školy, podle jejího plánování.

Školní program EVVO stanovuje:

- Vzdělávací cíle, témata a strategie školy.
- Rozvojové a organizační cíle školy, které jsou zaměřeny na podporu EVVO MŠ.

Tyto cíle se promítají v těchto oblastech:

- akce a exkurze pořádané pro děti,
- další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- materiální, prostorové a finanční zajištění EVVO

- zajištění environmentálního provozu školy
- spolupráce s okolím, středisky, organizacemi a spolky.

Školní program EVVO a ŠVP škola zpracovává buď jako:

- Dva samostatné dokumenty, které jsou úzce provázané zejména v rovině cílů a výstupů – na školní program je odkaz v samotném ŠVP školy a je jeho součástí jako příloha
- Školní dlouhodobý program je nedílnou součástí ŠVP a to jsou pak do ŠVP zapracovány nejen vzdělávací cíle, ale i opatření a postupy – a celý školní program EVVO je popsán v Charakteristice ŠVP.

Zdroj: Metodický pokyn MŠMT k zajištění EVVO, 2008, s 1-5

4 Metodologie práce

V části metodologie bude nejprve definován cíl a hlavní výzkumná otázka celé bakalářské práce. Následně bude charakterizována výzkumná strategie a výzkumné formy. Další část metodologie se zabývá tím, kteří respondenti byli zvoleni a proč. V části sběru dat se bakalářská práce podrobněji zabývá výzkumnými formami, kterými jsou rozhovor, pozorování a analýza dat. S každým ředitelem školy byl proveden polostrukturovaný rozhovor na základě stejných otázek. Bylo tím zkoumáno, jaké existují způsoby zaražení environmentálního vzdělávání a jak konkrétně se ve výuce MŠ promítají. V rámci setkání s řediteli či zástupci ředitelů škol byla uskutečněna i prohlídka každé školy a byl dán prostor k prostudování potřebné dokumentace. Výstupem výzkumné části jsou inspirativní příklady dobré praxe čtyř mateřských škol a výsledky šetření ukazují, to co mají zvolení respondenti stejné, to co mají odlišné a to v čem jsou specifictví.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Cílem bakalářské práce je zjistit, které environmentální aspekty může mateřská škola začlenit do školního vzdělávacího programu, aby to bylo v souladu se vzděláváním k udržitelnému rozvoji.

Vedlejším cílem, který tato bakalářská práce může nabídnout, jsou inspirativní příklady dobré praxe čtyř mateřských škol. Inspirace toho, jak začít nastavovat mateřskou školu zaměřenou na EVVO.

Hlavní cílem výzkumu je zodpovědět si výzkumnou otázku, která zní: „Jakým způsobem může ředitelka běžné mateřské školy vytvořit mateřskou školu zaměřenou environmentálním a udržitelným směrem.“

4.2. Výzkumná strategie

„Vzhledem k vlastnostem kvalitativního výzkumu nebude přehnané říci, že hlavním výzkumným nástrojem je výzkumník sám (S. Stainback – W. Stainback 1998, s. 7). Cílem kvalitativního výzkumu je totiž porozumět lidem a událostem v jejich životě. (Gavora, 2000, s. 148.)

Z tohoto důvodu byla pro empirickou část bakalářské práce zvolena kvalitativní strategie. Převládala touha osobních setkání, poznání atmosféry konkrétních mateřských škol a tím i vytvoření prostoru pro inspiraci a možnost vlastní a jasnější představy při tvorbě vlastního ŠVP školy. „Výstižně to komentuje americký sociolog Blau: „Kvalitativním výzkumem nelze vlastně zjistit nic víc než to, co jsme „kvalitativně“ předem věděli, ale o čem jsme pouze nevěděli, jak je „to“ v populaci rozloženo, distribuováno“.
(Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 13-14).

Velkou výhodou kvalitativního výzkumu je i to, že výzkumník může základní výzkumné otázky modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru dat i během jejich analýzy. Při volbě kvalitativní výzkumné strategie je však důležité si uvědomit, že získané znalosti a teorie není možné zobecňovat do jiného prostředí, je tedy nízká reliabilita. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 24- 25)

Cílem výzkumu jsou, ale doporučení či jisté návody dobré praxe, tudíž nízkou reliabilitu nepovažuji v tomto případě za omezení.

Nevýhodou této výzkumné strategie je časová náročnost sběru a analýzy dat. To nám, ale umožňuje hloubkový popis případů, což by se posléze mělo pozitivně projevit na výsledcích samotného výzkumu a zvyšujeme tím validitu výzkumu.

4.3 Formy výzkumu

Pro účely této bakalářské práce byly zvoleny dvě metody sběru dat:

1. Hloubkový, polostrukturovaný rozhovor s řediteli škol.
2. Nestrukturované pozorování – prohlídka škol.
3. Analýza dokumentace

4.4 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Výběr výzkumných vzorků byl záměrný, a to z důvodu jejich společných zkušeností a vědomostí potřebných k zodpovězení výzkumné otázky bakalářské práce. Za výzkumný vzorek byly vybrány 4 mateřské školy. Ty byly voleny na základě zaměření na EVVO a udržitelný rozvoj a na základě výběru případů s dobrou reputací. Výzkumné vzorky poslouží jako inspirativní příklady dobré praxe.

4.4.1 Popis respondentů

Mateřské školy byly voleny na základě podobného zaměření. Nejsou, ale stejně veliké, nesídlí ve stejných lokalitách a nevycházejí vždy z jednotného pedagogického přístupu.

Pro výzkum byly vybrány čtyři mateřské školy, které se liší i zřízením. Byly vybrány 3 soukromé a 1 veřejná mateřská škola. Výběr respondentů nebyl zcela jednoduchý. Veřejných mateřských škol zaměřených na environmentální vzdělávání a udržitelnost je dohledatelných málo. V soukromém sektoru je tato oblast přeci jen rozšířenější. Respondenti byli vybíráni i v relativně dobré dojezdové vzdálenosti do 100 km od místa bydliště výzkumníka.

Mateřská škola A

Zřizovatel: paní ředitelka s dcerou, škola soukromá, prostory patří univerzitě

Počet tříd: 2, věkově smíšené

Počet dětí: 56

Počet pedagogů: 6x pedagogů, 1x logoped, 1x asistent pedagoga.

Školní vzdělávací program je nazván Bílý králík v říši divů. Pracují podle prvků Montessori pedagogiky a snaží se vybírat další vhodné metody práce nebo náměty z waldorfské pedagogiky. Hlavní motto školy zní: „Výchova začíná vztahem.“

Tato mateřská škola byla vybrána z důvodu propojení svého školního života s rytmem ročních období. Protože vyzdvihuje výchovu prožitkem, pořádá pravidelné školní rituály a slavnosti. Ve výuce mají pestrou nabídku činností, a to jak v lese, tak i na školní zahradě. Často zapojují badatelské a pěstitelské práce.

Mateřská škola B

Zřizovatel: obec, státní škola.

Počet tříd: 1, věkově smíšená

Počet dětí: 28

Počet pedagogů: 1 ředitelka, 2 pedagogové, 1 školní asistent z řad učitelů

ŠVP: Školní vzdělávací program se jmenuje „Motýlkový svět“. V plánu výchovně vzdělávací práce „přiletí do školky 7 barevných motýlků poznání“ a nabídnou dětem spousty zábavy a legrace.

Tato mateřská škola byla vybrána z důvodu, získání označení „Škola udržitelného rozvoje středočeského kraje“ i získání certifikátu „Zdravá školní jídelna.“ Je zapojena do mezinárodního programu Ekoškola, má již v oblasti environmentální výchovy zkušenosti a velmi podporuje snižování ekologického dopadu činnosti školy. Zvolena byla i z důvodu zapojení do spousty dalších projektů, a z důvodu svého zřízení obcí.

Mateřská škola C

Zřizovatel: paní ředitelka, škola soukromá, pozemek není ve vlastnictví.

Počet tříd: 1, smíšená

Počet dětí: 15

Počet pedagogů: 1 ředitelka, 2 zakladatelky, 3 pedagogové, za asistenty pedagoga jsou obě zakladatelky

ŠVP: Pojďme společně rozklíčit semínko nadšení do dalších let.

Tato mateřská škola byla vybrána z důvodu svého zapojení do programu „Ekoškola hravě“. Její hlavní motto zní: „udržitelně.“ Využívají sezónní a zdravé stravování. Dále se vyznačuje využíváním Permakulturní pedagogiky, kdy propojuje zahradu s životem dětí.

Mateřská škola D

Zřizovatel: paní ředitelka, škola soukromá, pozemek není ve vlastnictví.

Počet tříd: 2 třídy běžného typu, 1 třída lesní

Počet dětí: 61, z toho 15 dětí je z lesní třídy

Počet pedagogů: 6 pedagogů, 1 asistent pedagoga
1 ředitelka,
2 zástupkyně ředitele - pro provoz a pedagogickou část
- jedna ze zástupkyň zároveň z řad pedagogů

Tato škola disponuje environmentálním vzdělávacím programem a vychází z dánského přísloví, které praví: „ Sklizeň celého roku záleží na jaře, kdy se seje.“ Vzdělávání se v něm uskutečňuje skrze vlastní poznání a experimentování. Není nikde zveřejněn a nebyla tedy možnost ho prostudovat blíže.

Tato mateřská škola byla vybrána z důvodu ekologického nastavení, je ekologickou školou přímo s environmentálním vzdělávacím programem, Klade důraz na udržitelnost a zdravý životní styl. Je držitelem zlatého ocenění „Skutečně zdravá škola“, vaří z čerstvých bio potravin a používá pro zdraví nezávadné nádoby. Součástí areálu je vlastní přírodní zahrada a škola získala i certifikát „Přírodní zahrada“. Pracuje s projektem Malý zahradník.

4.5. Sběr dat

4.5.1 Rozhovor s řediteli

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 159) je rozhovor nejčastější používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu a jeho prostřednictvím dotazovaný zkoumá určité něčím specifické prostředí, o kterém chce získat informace a porozumění. Pro tuto bakalářskou práci byl vybrán polostrukturovaný rozhovor, který je založen na předem připravených otázkách a v kombinaci spolu s metodou pozorování je zvoleným prostředkem k získání pochopení dané věci.

Rozhovor byl proveden na základě stejných výzkumných otázek se třemi řediteli a jedné zástupkyně ředitele mateřských škol. Před samotným rozhovorem byla uskutečněna prohlídka vnitřních i vnějších prostor školy.

Samotný rozhovor byl nahráván na zvukový záznamník a poté přepisován. S nahráváním souhlasili všichni respondenti kromě jednoho - u mateřské školy C nebyl k nahrávání souhlas udělen. Kvůli zapisování při samotném rozhovoru byl čas určený k položení otázek o to delší a z důvodu časové tísně paní ředitelky byl proveden nadvakrát.

Rozhovor s ředitelkou školy mateřskou školou A – MŠ A

Setkání s paní ředitelkou školy proběhlo úspěšně až na třetí pokus. Během samotného rozhovoru se přidaly vždy nějaké provozní komplikace, které bylo třeba paní ředitelkou řešit. Poprvé místo pohovoru byla provedena prohlídka odloučeného pracoviště mateřské školy a podruhé prohlídka samotné mateřské školy s koordinátorem EVVO, který i zároveň dal spousty odpovědí. Nakonec pohovor dopadl, sešli jsme se v univerzitní kavárně jedno páteční odpoledne. K nahrávání záznamu mi byl udělen souhlas.

Rozhovor s ředitelkou mateřskou školou B – MŠ B

Společnému setkání předcházely asi čtyři telefonické hovory, než jsme vymyslely termín setkání. Nakonec jsme se sešly v pátek v 17:00 večer a strávily jsme spolu skoro 2,5 hodiny. Rozhovor byl velice příjemný a podnětný. Z důvodu veliké bouřky jsme si neprošly venkovní prostory. K nahrávání záznamu mi byl udělen souhlas.

Rozhovor s ředitelkou mateřské školy C – MŠ C

Společné setkání proběhlo ve třídě mateřské školy v době, kdy byly děti na zahradě. Před pohovorem mě paní ředitelka provedla prostorami školy a zahrady. Souhlas k pořízení záznamu udělen nebyl. Rozhovor se ručním zapisováním poznámek velmi protáhl a nakonec jsme ho společně dokončovaly o 3 dny později po telefonu.

Rozhovor se zástupkyní ředitele mateřské školy D - MŠ D

Na setkání s paní zástupkyní ředitelky školy jsem přijela podstatně dřív, než byl domluvený čas. Ten jsme využila k prohlídce okolí. Krásně mě to připravilo a naladilo na samotné setkání. Paní ředitelka mě uvítala na zahradě školy, kde došlo k vzájemnému představení a mému poděkování za možnost setkání. Následovala prohlídka prostředí školy a poté samotný rozhovor. Před zapnutím nahrávání na záznamník mi byl ještě jednou udělen souhlas s pořízením tohoto záznamu.

4.5.2 Pozorování

Další metodou sběru dat bylo vybráno doplňkové nestrukturované pozorování. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 145) je účelem nestrukturovaného pozorování získat koncentrovaný popis jednání, v tomto případě prostředí. Proces pozorování v této empirické části je doprovázen poznámkami a i následnou úpravou otázek při polostrukturovaném rozhovoru. Pozorovatel si na řadu otázek odpověděl a při rozhovoru si je pouze nechal potvrdit či doplnit.

4.5.3 Analýza dokumentů

„Název „obsahová analýza textů“ prozrazuje dostatečně mnoho o charakteru této výzkumné metody. Jde o analýzu a hodnocení obsahu písemných textů.“ (Gavora, 2000, str. 117)

Součástí bakalářské práce je i analýza školního vzdělávacího programu. Jak je dostupný, zda je zpřístupněný všem na webových stránkách školy, zda je srozumitelný, jak je s ním pracováno a jakým způsobem je v něm zařazena EVVO a udržitelnost.

4.6 Harmonogram výzkumného šetření

Celému výzkumnému šetření předcházela analýza nabídky mateřských škol, které jsou na environmentální vzdělávání zaměřeny. Ta probíhala na přelomu října a listopadu roku 2021. Zdroje byly hledány na internetu, z vlastních informací a zájmu či na základě doporučení. V listopadu a v prosinci roku 2021 proběhl první kontakt a předběžná informace, zda by bylo možné v novém roce výzkum v dané škole provést. Ředitelům byly po emailu zaslány otázky, které by se týkaly společného polostrukturovaného rozhovoru, přibližný čas a představa setkání. Jedna vybraná škola výzkum odmítla po zaslání otázek s odůvodněním absence pedagogického pracovníka, který se environmentální výchovou zabývá. Dalšího respondenta bylo třeba nahradit již v procesu výzkumu, kdy paní ředitelka začala řešit vážnější organizační komplikace a bylo vhodné na výzkumu u nich nepokračovat. Celá práce na výzkumné části se kvůli tazateli a jeho organizačním komplikacím posunula až na květen roku 2022, kdy byly opět školy kontaktovány a domlouvaly se termíny setkání. Ty samotné se uskutečnily na konci května a na začátku června 2022 a výsledky šetření se poté zpracovávaly v červnu a začátkem července 2022, kdy bylo možné oslovené respondenty stále kontaktovat a upřesnit případné nejasnosti.

5 Výsledky šetření a interpretace dat

V této kapitole jsou výsledky šetření rozděleny podle oblastí a otázek, které v nich byly pokládány při pohovorech s řediteli či zástupkyní mateřské školy. Pod každou otázkou jsou interpretace shod, rozdílů a specifik. Kompletní přepisy rozhovorů všech respondentů jsou součástí přílohy.

Sběr dat probíhal hlavně při polostrukturovaném rozhovoru. Otázky byly koncipovány, tak aby z nich vyšla jasná představa, toho jak to v rámci EVVO mají nastaveny čtyři mateřské školy s pověstí dobré praxe. Doprovodnou metodou sběru dat byla zvolena analýza dokumentace a pozorování.

Výsledky jsou rozděleny na jednotlivé oblasti:

5.1 Materiální oblast

Popis prostředí a uzpůsobení školy

- Respondenti MŠ A, MŠ B a MŠ C mají společně les a vodu, kam musí dojít.
- Respondent MŠ D má toto vše v rámci areálu školy.
- Respondent MŠ A má vybudovanou umělou zahradu.
- Respondent MŠ D jako jediný využívá vodu s dětmi aktivně a mají jako škola volný přístup ke zvířatům.

Materiální vybavenost

- Respondenti MŠ A, MŠ C a MŠ D mají společné prvky montessori a waldorfské pedagogiky.
- Respondenti MŠ A, MŠ C a MŠ D mají společnou filozofii žádné plastové vybavení.
- Respondenti MŠ A a MŠ B mají společnou velmi dobrou materiální vybavenost.
- Respondent MŠ C se liší svojí jednoduchostí skromností ve vybavení.
- Respondent MŠ B je specifický v tom, že neupřednostňuje výhradně žádný materiál.

Pro práci s dětmi využíváte odpadový materiál, kupované polotovary, převažuje něco?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C a MŠ D materiálem společně šetří a neplýtávají.

- Respondenti MŠ B, MŠ C a MŠ D mají společné to, že je zásobují materiálem hodně rodiče.
- Respondenti MŠ A a MŠ B mají společné využívání i kupovaných materiálů a využívání v tomto směru všestrannosti.
- Respondent MŠ D je specifický v proškolených pedagogích programem Tvořivá hra, která se tímto zabývá.

Třídíte odpad? Jaký máte systém třídění.

- Respondenti MŠ A, MŠ B MŠ C a MŠ D mají společné třídění plastů, papíru, směsi a bioodpadu.
- Respondenti MŠ B, MŠ C a MŠ D mají společné, že si třídění plastu a papíru vynáší a zajišťují děti samy.
- Respondenti MŠ A a MŠ C mají společné pořádání sbírky nepotřebného oblečení.
- Respondenti MŠ B a MŠ D mají oba kontejnery na textil a elektroodpad.
- Respondent MŠ C se od všech liší nakupováním v bezobalovém obchodu.
- Respondent MŠ D se liší v nabídce sdílené lednice.
- Respondent MŠ B je specifický v tom, že disponuje i sběrným místem na olej a hliník.

5.2 Oblast stravování

Jste zapojeni v nějakém programu?

- Respondenti MŠ A, MŠ C i MŠ D společně vychází z programu Skutečně zdravá škola.
- Respondent MŠ C se od všech liší nakupováním v bezobalovém obchodu.
- Respondent MŠ D se liší v nabídce sdílené lednice.
- Respondent MŠ B je specifický v tom, že disponuje i sběrným místem na olej a hliník.

Máte propojenost mezi jídelnou a vzděláváním?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají společné pěstování zeleninových a bylinkových záhonů s dětmi a následné využívání a konzumování v rámci školy.
- Respondenti MŠ C a MŠ D se liší v tom, že si z toho následně vyrábí spousty věcí.
- Respondenti MŠ B a MŠ D se liší ve využívání microgreens.

- Respondent MŠ B je specifický ve využívání vizuálního obrázku posloupnosti každého jídla.
- Respondent MŠ D je specifický v nastavení systému stravování. Ten je přímo součástí vzdělávání a stravování má nastaveny své pedagogické záměry a cíle.

Používáte pouze regionální, bio a sezónní produkty?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D se společně shodnou, že nevyužívají 100%.
- Respondent MŠ B je specifický v tom, že skoro nikoli.

Jak řešíte různá potravinová omezení u dětí?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají společně nastavena pravidla při omezení stravy – zajišťují rodiče.
- Respondent MŠ B je specifický v tom, že vyžaduje potvrzení omezení dítěte od doktora.

Mají děti možnost samoobsluhy při nandávání jídla?

- Respondenti MŠ B a MŠ C mají společné nandávání polévky dětmi.
- Respondenti MŠ B a MŠ D mají společnou samoobsluhu dětí při v rámci microgreens.
- Respondenti MŠ C a MŠ D se liší v tom, že si z toho následně vyrábí spousty věcí.
- Respondent MŠ A je specifický v tom, že děti nandávají úplně všechno.
- Respondent MŠ B je specifický v tom, že do sebeobsluhy dětí při stravování nejsou zapáleni učitelé.

Používáte ekologické prostředky?

- Respondenti MŠ A a MŠ B se snaží používat.
- Respondent MŠ D se liší v tom, že úplně ne.
- Respondent MŠ C je specifický v tom, že zcela.

5.3 Oblast vzdělávání

Jste zapojeni do nějakého ekologického/ udržitelného programu?

- Respondenti MŠ A a MŠ C společně vycházejí z prvků montessori a waldorfské pedagogiky.

- Respondenti MŠ C i MŠ D se společně shodnou, že jim již tyto programy nemohou v rozvoji nic nabídnout.
- Respondent MŠ B se liší do všech v tom, že jako jediná má titul 'Ekoškola' a 'Škola udržitelného rozvoje'.
- Respondent MŠ D je specifický v tom, že je oceněn organizací UNESCO, jako organizace, která vzdělává udržitelným způsobem.

Mohou si děti utvářet a rozhodovat samy o tématech vzdělávání?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D to mají vesměs hodně stejně, jen trochu jinak popsané.
- Respondenti MŠ A a MŠ C se liší v tom, že ta volnost a pohoda při plnění denního plánu s dětmi byla při rozhovoru více cítit, žádná slova povinně plníme.

Vyváženost procházek po okolí a volného pohybu dětí

- Respondenti MŠ A, MŠ B i MŠ D mají společnou vyváženost procházek a volného pohybu dětí.
- Respondent MŠ A a MŠ D se liší větší volností dětí při procházkách.
- Respondent MŠ B je specifický v tom, že má nastavena pravidla chůze při procházce.
- Respondent MŠ C je specifický v tom, že volný pohyb převažuje a ve dvojicích nechodí děti vůbec.

Pobyt venku s dětmi máte za jakéhokoliv počasí?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají společně to, že jsou vycházky za jakéhokoliv počasí.
- Respondent MŠ D je specifický v tom, že neruší ani celodenní výlety.

Využíváte systém permakultury či běžný systém – a starost o rostliny zajišťujete dohromady s dětmi?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají stejně nastavenou společnou péči o rostliny.
- Respondenti MŠ C a MŠ D se liší od ostatních v nastavení zahradního systému - permakultura.
- Respondenti MŠ A i MŠ B se liší v běžném pěstování rostlin.

- Respondent MŠ D je specifický v tom, že práce na záhonech se zajišťuje společně s rodiči na brigádách.

Máte nějaké živočichy ve škole? Jak zajišťujete péči o ně?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají stejně nastavenou péči o zvířata a každý respondent nějaké zvíře má.

Pečete, vaříte s dětmi – popř., že ano, mají k dispozici svoji troubu, jako součást třídy?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D společně všichni pečou s dětmi a připravují si svacinky.
- Respondenti MŠ B a MŠ D se liší od ostatních ve společném používání trouby s dětmi – děti k ní nemají přístup.
- Respondenti MŠ A i MŠ C se liší v tom, že s dětmi společně troubu používají.
- Respondent MŠ C je specifický v tom, že s dětmi ve třídě i vaří.

Jak se u vás pracuje s knihou?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají společně, že děti mají přístup ke knihám.
- Respondenti MŠ A a MŠ B mají společný systém práce s knihou – s měkkými listy na požádání a ke stolečku.
- Respondenti MŠ A i MŠ C se liší v tom, že s dětmi společně troubu používají.
- Respondent MŠ D je specifický v tom, že jako škola mají vlastní místnost - čítárnu.
- Respondent MŠ D je specifický v tom, že mají propracovaný systém pohádek podle waldorfské pedagogiky, vychází i z psychologie pohádek a má to nastaveno i v ŠVP.
- Respondent MŠ C je specifický v tom, že obměňují často knihy – podle tématu.

Jak přistupujete k multikulturní výchově?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D pracují s multikulturní výchovou a mají ji zařazenou v ŠVP.
- Respondenti MŠ A i MŠ D se liší v tom, že učitelé v této oblasti prošli různou škálou školení.
- Respondenti MŠ A i MŠ D se liší v tom, že pořádají pro děti s OMJ kurzy českého jazyka.
- Respondenti MŠ B i MŠ D se liší v tom, že mají adoptovaného černouška.

- Respondent MŠ D je specifický v tom, že používají panenku Persona Dolls.

Jak přistupujete k pokusům a bádáním?

- Respondenti MŠ A, MŠ C i MŠ D přistupují k bádání velmi otevřeně a je součástí každodenního vzdělávání.
- Respondent MŠ B se liší v tom, že bádání dětí mají omezeno na jedno dopoledne v rámci polytechnické oblasti.
- Respondent MŠ D je specifický v tom, že má svoji samostatnou badatelnu plnou věcí na bádání.

Jak přistupujete k hudbě?

- Respondenti MŠ B, MŠ C i MŠ D přistupují k hudbě stejně. Zařazují každý den alespoň něco.
- Respondent MŠ A se liší v tom, že se hudbě věnuje jen jednou týdně.
- Respondent MŠ C je specifický v tom, že si hudbu či básničky skládají samy učitelky.
- Respondent MŠ D je specifický tím, že v rámci dopoledne má i hudební kroužky hry na flétnu, a hry na kytaru.

Jezdíte na školu v přírodě?

- Respondenti MŠ A, MŠ C i MŠ D na školy v přírodě jezdí, všichni na 5 dní a všichni pouze s předškoláky.
- Respondent MŠ D se liší v tom, že jezdí na ozdravné pobyty, které mají trochu jiná pravidla.
- Respondent MŠ B je specifický tím, že na školy v přírodě nejedí.

Zajišťujete lyžařský a plavecký výcvik?

- Respondenti MŠ B, MŠ C i MŠ D tyto kurzy nezajišťují.
- Respondent MŠ A se liší v tom, že zajišťuje oba.

5.4 Oblast nastavování pravidel

Jak si nastavujete pravidla?

- Respondenti MŠ A, MŠ B i MŠ D mají pravidla daná.

- Respondenti MŠ D se liší tím, že některá si tvoří s dětmi samy.
- Respondent MŠ C je specifický v tom, že má svá vlastní tři pravidla a těmi se řídí.

Jak řešíte oblečení, máte svá specifika v tomto směru?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají shodně nastavená specifika oblečení.
- Respondenti MŠ B i MŠ D pořádají jednou ročně bazar nepotřebného oblečení.
- Respondent MŠ B je specifický v tom, že rodiče děti specifickým oblečením často nevybaví.

Máte nastavena nějaká specifická pravidla při práci s klacky, s kameny s vodou?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D shodně odpověděli, že si děti mohou s kamenem i klackem hrát, ale kamenem nehází.
- Respondenti MŠ A, MŠ B i MŠ C se shodli, že volnou hru u vody nemívají.
- Respondenti MŠ A i MŠ C mají společně nastaveno pravidlo, že šermovat s klackem děti mohou.
- Respondent MŠ D je specifický při pobytu u vody. Ten s dětmi pod neustálým opakováním pravidel, využívají.

Máte nastavená pravidla pro práci s dětmi mezi kolegy v rámci celé školy či pouze tříd?

- Respondenti MŠ B, MŠ C i MŠ D mají shodně nastavena pravidla v rámci celé školy.
- Respondent MŠ A je odlišný tím, že je má nastavena pouze jen v rámci třídy.

5.5 Manažerská oblast

Financování a zajištění materiálního vybavení

- Všichni respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D shodně odpovídají, že využívají různé dotace a granty
- Respondenti MŠ C i MŠ D jsou odlišné tím, že jsou soukromou školou vybírající poměrně vysoké školné.
- Respondent MŠ A je specifický tím, že je univerzitní školou a větší položky jí financuje sama univerzita.

Máte na zajišťování všech grantů a projektů konkrétně nějakou osobu? Či to děláte sama, jako ředitelka?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají společné, že o zajištění agendy na granty či dotace se starají samy ředitelky či majitelky.
- Respondenti MŠ C i MŠ D jsou odlišné tím, že mají jen asistenční či velmi malé úvazky u dětí, tím pádem na to mají prostor.
- Respondent MŠ A je specifický tím, že ředitelka nemá žádný úvazek u dětí.

Ošetření chování zvířat či vaření s dětmi máte ošetřeno v dokumentaci?

- Všichni respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají shodně ošetřenu dokumentaci ohledně péče o zvířata a vaření s dětmi v rámci dokumentace ŠVP.

Školní vzdělávací program a jeho přístupnost a veřejnost.

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají společné to, že ŠVP je neveřejný dokument a je pouze na prostudování v ředitelně.
- Respondent MŠ B je odlišný tím, že na webových stránkách školy je zveřejněno jeho shrnutí.

Školní vzdělávací program a jeho propojenost s EVVO

- Respondenti MŠ D a MŠ C mají shodně nastaveno ŠVP, které je na environmentálním vzdělávání založeno.
- Respondenti MŠ A i MŠ B jsou odlišné tím, že EVVO mají zpracované jako samostatnou přílohu.

Má vaše ŠVP nějaké přílohy?

- Respondenti MŠ A, MŠ B i MŠ C se shodnou na tom, že ano.
- Respondenti MŠ A a MŠ B se shodnou na společných přílohách, kterými jsou EVVO a Prevence šikany.
- Respondent MŠ A je odlišný v samostatně zpracované příloze Logopedická prevence a plánu BOZP.
- Respondent MŠ C je specifický tím, že nemá žádné přílohy.
- Respondent MŠ D je specifický v tom, že přílohou jsou integrované bloky, tzv. inspirace činnostmi..

Máte nějakou dokumentaci z důvodu propojení stravování se vzděláváním?

- Respondenti MŠ A i MŠ C se shodnou na tom, že žádnou specifickou dokumentaci nemají.
- Respondenti MŠ B a MŠ D jsou odlišní tím, že tyto informace mají uvedeny i v dokumentu HACCAP.
- Respondent MŠ A je specifický tím, že učitelé mají podepsané bezpečností a hygienické předpisy.
- Respondent MŠ B je specifický tím, že mají zvláštní papír na použité výpěstky – kde bylo použito, kdy bylo použito, odkud byl produkt a kolik toho bylo.

Třídnice vedete běžným způsobem?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D odpověděli shodně, běžným způsobem.
- Respondent MŠ A je specifický nastávající změnou v digitalizaci, která je čeká od září.

Jak evaluujete školní rok?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D odpověděli shodně po integrovaných blocích.
- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D odpověděli shodně i v tom, že na konci roku je evaluace nejrozsáhlejší.
- Respondent MŠ C i MŠ D se liší i v evaluaci měsíčních třídních vzdělávacích programů.
- Respondent MŠ B je specifický i v evaluaci EVVO programu, který je jako příloha ŠVP a Prevence šikany.

Jak evaluujete děti?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají společnou formu diagnostiky dětí – zaškrťávají i je nastavena volná forma hodnocení.
- Respondent MŠ D je odlišný tím, že používá na každé dítě dva typy hodnocení.
- Respondenti MŠ A, MŠ B i MŠ C mají shodně nastavený systém konzultačních hodin, kdy jsou vždy podle potřeb a domluvy zúčastněných stran.
- Respondent MŠ D je specifický tím, že má nastavený pravidelný systém konzultačních hodin se zákonnými zástupci dětí.

Jak máte pojaté kroužky v MŠ?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají společné to, že žádné kroužky pro děti, kterým to rodiče zaplatí, nemají.
- Respondenti MŠ B a MŠ D jsou odlišní tím, že mají dopolední kroužky pro všechny.

5.6 Oblast zaměstnanci

Máte koordinátora EVVO?

- Respondenti MŠ A, MŠ C i MŠ D odpověděli shodně, že ano.
- Respondent MŠ B je odlišný tím, že nemají. Ale jeden pedagog vystudoval přímo environmentalistiku.

Školení zaměstnanců – mohou si vybírat samy?

- Respondenti MŠ A, MŠ C i MŠ D odpověděli shodně, že ano podle zájmu.
- Respondent MŠ B je odlišný tím, že ředitelka hlavní semináře na školní rok nastavuje sama, doplňkové si vybírají zaměstnanci.
- Respondent MŠ D je specifický v tom, že mají i společné semináře pro všechny přímo na klíč.

Máte nějaké evaluační dotazníky pro své zaměstnance?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají shodně nastaveny evaluační dotazníky s následným pohovorem s ředitelkou školy.

Dá se říci, že vaši zaměstnanci žijí ekologickým a udržitelným způsobem?

- Respondenti MŠ C i MŠ D odpověděli shodně, že ano.
- Respondent MŠ A je odlišný tím, že jim je tento styl blízký.
- Respondent MŠ B je specifický tím, že ne zcela striktně.

5.7 Oblast klima školy

Podpora příjemného klima školy a dobrých vztahů.

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D mají shodně nastavenou podporu dobrého klimatu v rámci pořádání různých slavností, podpory psychohygieny a jednou za čas společně stráveným časem.
- Respondenti MŠ A i MŠ B jsou odlišní od ostatních tým, že nemají propracovaný pravidelný systém porad. Vše řeší většinou za pochodu a hned. Oba jsou malé jednotřídní školy.
- Respondent MŠ C je specifický tým, že má za důležité i to, že vedení se účastní též praktické výuky u dětí.
- Respondent MŠ D je specifický v tom, že mají supervize s psychologem a společně tráví čas i ve volném čase, který je jim, ale poté vynahrazován.

Práce s patologickými jevy – máte zpracovanou prevenci šikany?

- Respondenti MŠ A, MŠ B mají shodně zpracovanou Prevenci šikany v rámci přílohy ŠVP.
- Respondenti MŠ C i MŠ D se shodují, že žádnou nemají a vše řeší v rámci neustálého kontaktu s dětmi, osobním příkladem a případnou zpětnou vazbou.
- Respondent MŠ B je specifický v tom, že dokument Prevence šikany má rozpracován dopodrobna a je součástí i měsíční evaluace.

5.8 Oblast spolupráce

Jak máte nastavenou spolupráci s rodinou?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D se shodli, že spolupráce je nastavena dobře a funguje. Podporují ji pořádáním různých slavností a akcí.
- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D se shodli, že rodiče u nich dostávají jednou ročně k vyplnění zpětnovazební dotazník.
- Respondenti MŠ A, MŠ C i MŠ D shodně uvedli, že se rodiče zapojují i do vzdělávání dětí.
- Respondent MŠ D je specifický v nabídce schránky důvěry.

Jak máte nastavenou spolupráci s jinými institucemi?

- Respondenti MŠ A, MŠ B, MŠ C i MŠ D se shodli, že nejvíce spolupracují s jím nejbližší obcí či zřizovatelem. Pro respondenta MŠ D je tímto ekologické středisko.
- Respondenti MŠ A i MŠ D jsou odlišní tím, že nespolečně pracují moc se základními školami.
- Respondent MŠ A je specifický tím, že úzce spolupracuje s Národním pedagogickým institutem. Je to hodně dané tím, že jsou univerzitní školou.
- Respondent MŠ B je specifickým svoji velmi dobrou a úzkou spoluprací s obcí. Jako jediný je státní školou.
- Respondent MŠ D je specifický ve spolupráci s uměleckou školou.

Jak máte nastavenou spolupráci s různými spolky a organizacemi?

- Respondenti MŠ A, MŠ C i MŠ D se shodli, že převážně spolupracují ekologickými středisky.
- Respondent MŠ B je odlišný spoluprací místo s ekologickými středisky spoluprací s Ekoškolou.
- Respondent MŠ D je specifický svoji spoluprací a zároveň propojeností do vzdělávání i do materiálního vybavení školy s chráněnou dílnou.

Jak využíváte ekologická střediska, naplňují vaši potřebu dalšího vzdělávání?

- Respondenti MŠ A, MŠ D se shodli, že ano využívají.
- Respondent MŠ C je odlišný v tom, že střediska využívají velmi málo.
- Respondent MŠ B je specifický tím, že střediska nevyužívají vůbec, zaštiťují si vše samy.
- Respondent MŠ D je specifický tím, že jsou součástí ekologického střediska a mohou si vzájemně s ostatními vyměňovat poznatky.
- Respondent MŠ A má potřebu vzdělávání naplněnou, jen je to horší s obsazeností termínů.
- Respondent MŠ D je specifický ve svých přáních a požadavcích. Již se musí hodně pít.

Závěr

Předškolní věk je čas, který je často nazýván časem rozkvětu. Děti jsou velice zvědavé, zajímají se o vše kolem sebe a jsou ve fázi chtění a srdce. Vnímání v tomto věku patří mezi nejvýznamnější poznávací procesy, dítě je obzvláště citlivé a empatické. Vše kolem sebe do sebe nasává jako houba a dokáže vstřebat veliké množství informací a vjemů. Základním pilířem pro celý vzdělávací proces je rodina a v tomto věku i první vzdělávací instituce, kterou je mateřská škola. Začlenění environmentálního vzdělávání již do předškolního věku je proto vnímáno jako velmi důležité. Environmentální přístup není jen o příležitosti něco v přírodě zažít, zjistit a vyzkoumat. Tento přístup je celkově o vztahu k ostatním lidem, o vnímání sebe sama a druhých a o nastavení komunikace vůči druhým lidem.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem může ředitelka běžné mateřské školy vytvořit mateřskou školu zaměřenou environmentálním a udržitelným směrem.

Teoretická část práce se zabývá specifiky předškolního vzdělávání, rámcovým i školním vzdělávacím programem, jakožto důležitým dokumentem školy. Dále se věnuje environmentální výchově, její historii, pojmům, které s ní úzce souvisí a důležitost, proč se právě v předškolním vzdělávání touto výchovou zabývat a jak je možné ji začlenit do školního vzdělávacího programu.

Praktická část bakalářské práce se zabývá metodologií, popisem respondentů a jejich výběru a stanovením výzkumné otázky, která zní: „Jakým způsobem může ředitelka běžné mateřské školy vytvořit mateřskou školu zaměřenou environmentálním a udržitelným směrem.“

Na základě rozhovorů, prohlídek a analýzy dokumentů jednotlivých škol se ukazuje jako nejlepší způsob, tento:

1. Zajistit si odbornou literaturu z této oblasti.
2. Absolvovat studium koordinátora EVVO.
3. Využít pomoc a podporu některého z 'eko' programů, např. Ekoškola.
4. Vychovávat a vzdělávat práci.
5. Zpracovat si dobře EVVO program v rámci přílohy ŠVP.
6. Mít dobře zpracovanou a ošetřenou dokumentaci ohledně hygieny a bezpečnosti.

Pohovory s řediteli mateřských škol byly koncipovány do osmi oblastí. Výsledky z těchto oblastí jsou:

Materiální oblast bakalářské práce zkoumala, v jakém je každá škola prostředí, které ji obklopuje, jak je vybavena a jaké má v tomto směru podmínky. Z šetření vyplynulo, že environmentální školou může být i škola, která nemá v okolí podmínky úplně ideální a nemusí být čistě jen s dřevěným vybavením. Přeci jen je z šetření ale znát, že každá zkoumaná škola ví, že vliv prostředí, ve kterém se vzdělávání odehrává, hraje důležitou roli a má takřka stejný význam, jako působení pedagoga.

V oblasti Stravování bylo zjišťováno to, jak mají mateřské školy nastavenou propojenost se vzděláváním a jestli jsou zapojeny do nějakého programu. Šetření ukázalo, že buď stále jsou či alespoň původně v nějakém programu zapojeny byly. Tato oblast se dotýká i otázky bezpečnosti a hygieny. Ukazuje se, že každá škola k tomuto přistupuje rozdílně. Někteří se obávají méně, někteří více.

Oblast Vzdělávání nám ukázala, jak je možné různými způsoby pracovat s dětmi. Ukázala, že mateřské školy v oblasti environmentálního vzdělávání převážně vychází z waldorfské a montessori pedagogiky a školy, které se vyznačují školami zaměřené na EVVO a udržitelnost, prošly či stále jsou v nějakém podporujícím programu.

V oblasti Nastavování pravidel bakalářská práce zkoumala, jak je mají jednotlivé školy nastaveny. V předškolním vzdělávání je přeci jen větší důraz na dodržování pravidel. Zvláště při environmentálních činnostech, které se odehrávají často venku a jsou spojeny i s různými živými zvířaty či rostlinami. Bylo zjištěno, že specifická pravidla mají mateřské školy nastaveny vesměs podobně a neustále s nimi pracují. Všichni kladou důraz na to, že je důležitá neustálá přítomnost učitele, konfrontace s pravidly a dobře ošetřena dokumentace.

V Manažerské oblasti se bakalářská práce zajímala o způsob zřízení, financování a zajišťování materiálních potřeb školy. V rámci analýzy dokumentu byl prostudován Školní vzdělávací plán a bylo zjišťováno, jakým způsobem má vedení ošetřen chov živých zvířat v prostorách školy, vaření s dětmi a využívání vlastních výpěstků. Ve většině případů postačí uvedení a zpracování v ŠVP. Materiální vybavení si všechny školy pořizují z grantů či dotací. Šetřením bylo zjištěno, že záleží na tom, zda je škola soukromá či státní. Soukromé školy s vyšším školným si mohou zajistit více lidí, tedy i člověka, který se jim stará přímo o administrativní záležitosti a zajišťování dotací. Či mají dostatek pedagogů a ředitel se plně věnuje kanceláři.. Státní sféra má toto omezené. Ohledně dokumentu ŠVP byly výzkumným šetřením zjištěny dva způsoby implementace environmentálních prvků do ŠVP. Při jeho volbě záleží na nastavení celé školy. Zda se jedná o školu, která je na environmentálním vzdělávání zcela založena, nebo jde o školu, která je pouze na určité prvky environmentálního vzdělávání zaměřena. Škola, která má

vzdělávání na EVVO založené má své ŠVP těmito prvky protknuté celé. A škola, která je na EVVO pouze zaměřena, má ve svém ŠVP zmíněnu environmentální oblast v rámci oblastí rozvoje dítěte, ale program EVVO má vypracovaný jako samostatnou přílohu. Vedení ostatní dokumentace mají všechny školy takřka stejné, rozdíl je opět ve zřízení. Škola státní či zřízená univerzitou, se často drží doporučené metodiky MŠMT. Soukromé školy si to přeci jen nastavují volněji.

V oblasti Zaměstnanců bylo zjišťováno, zda je součástí školy i koordinátor EVVO a jak mají nastaveno další vzdělávání. Zjištěním bylo vyzkoumáno, že každá škola takto zaměřena má pod sebou nějakou oporu v tomto směru. Všichni kromě školy státní mají svého koordinátora. Škola státní má oporu v programu Ekoškola a KEV. Rozdíl je i v zjištění, že školy založené přímo na vzdělávání EVVO již jen tak nějaké kurzy DVPP neosloví. Často musí důkladněji hledat a nechávat si tvořit školení na klíč, tak aby se dozvěděli něco nového.

V oblasti Klima školy zajišťování informací přineslo poznatky, že je velice důležité nastavení každého zaměstnance. Nejvíce zmiňovaným aspektem bylo pořádání společných slavností spolu s rodiči, přítomností vedení i při vzdělávání, informovanosti zaměstnanců a řešení problémů.

Jaké jsou tedy možnosti začleňování prvků EV do mateřských škol?

1. Protknutí do materiálního vybavení – zlepšovat, dovybavovat vnitřní i vnější prostředí.
2. Třídít, šetřit, opravovat a využívat odpadový materiál.
3. Mít nastavenou propojenost s jídelnou – jít směrem přírodních, jedlých či permakulturních zahrad.
4. Pořídit si do mateřské školy živé zvíře.
5. Zapojovat do výchovně-vzdělávacího procesu téma EV, využívat prožitek a bádání.
6. Nastavit si společná pravidla a rituály.
7. Nechat se inspirovat předky, jinými kulturami, lesní pedagogikou.
8. DVVP – zvýšit podvědomí o EV všem zaměstnancům.
9. Využívat spolupráci s rodinou, s ekologickými středisky. Pořádat různé zahradní slavnosti.

Výsledky šetření mohou být použity, jako inspirace pro ty školy, které by chtěly environmentální vzdělávání více začlenit do svého ŠVP. Za důležitou považuji i informaci, že veřejné školy, které by chtěly vzdělávat udržitelným způsobem, musí mít podporu zřizovatele i zjištěný předběžný zájem zákonných zástupců. Veřejné školy to mají díky systému spádovosti

nastaveno jinak. Soukromé školy si přeci jen mohou dovolit mít svoji sociální skupinu lidí, kteří si je mohou dovolit finančně a nemají ani problém děti dovážet i několik desítek kilometrů. Soukromé školy jsou volbou, veřejné školy většinou dané spádovostí. Určitě tímto školám doporučuji začít studiem koordinátora EVVO, využít i pomoci některého ekologického programu a dobře si zpracovat EVVO v ŠVP.

V rámci výzkumu se objevily další otázky týkající se oblasti ekologických středisek a jejich nabídky kurzů pro školy v rámci DVPP, které by mohly být předmětem dalšího zkoumání.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDRESKOVÁ, Jenny, Markéta KUBECOVÁ, Michaela KUKAČKOVÁ, Lenka SUCHARDOVÁ a Kateřina ZEMANOVÁ, 2018. *Rozvíjíme environmentální citění dětí*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-355-1.

ASSENZA, Dora, ed., 2007. *Centrum inovativního vzdělávání. 5. díl, Environmentální výchova*. Olomouc: A & M Publishing. ISBN 978-80-903654-4-5.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2010. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-221-8.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.

BRUCE, Tina, 1996. *Předškolní výchova: Výchova dětí od 3 do 8 let*. Přeložil Jakub FLORIÁN. Praha: Portál. ISBN 80-7178-068-5.

ČINČERA, Jan, 2007. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-147-8.

GAVORA, Peter, 2000 *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HAVEL, Milan, GABRIELOVÁ, Hana, Jindřich PETRLÍK, Jitka STRAKOVÁ, et al., ed., 2015. *Jak žít dobře, zdravě a ekologicky šetrně*. Přeložil Tomáš HAKR. Praha: Arnika - program Toxické látky a odpady. ISBN 978-80-87651-16-2.

HEDERER, Josef a Pavel BOSÁK, 1994. *Životní prostředí a výchova*. Přeložil Zdeněk JANČAŘÍK. Praha: Portál. ISBN 80-85282-88-7.

CHVOJKOVÁ, Anna, ŠEFLOVÁ, Jitka, ed., 2006. *Podnikový ekolog*. Praha: IREAS. ISBN 80-86684-46-6.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina a Magdaléna KAPUCIÁNOVÁ, 2013. *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-071-0.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina, 2017. *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-327-8.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina, 2019. *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-051-0.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina, 2010. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe. ISBN 978-80-86307-95-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

KUBICOVÁ VERONIKA, 2016. *Aplikace environmentální výchovy při spolupráci mateřské školy a ekocentra* [online]. Plzeň.

Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Levý Josef.

Dostupné z:

<https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/24481/1/Bakalarska%20prace%202016.pdf>

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

LINHART, Jiří a kolektiv, 2002. *Slovník cizích slov pro nové století*. Dialog: Litvínov. ISBN 035-610 09 05

METODICKÝ POKYN MŠMT K ZAJIŠTĚNÍ EVVO, 2008. MŠMT ČR [online]. Česká republika: MŠMT ČR. [cit. 2022-03-15]

Dostupné

z:

file:///F:/BAKAL%C3%81%C5%98KA%20M%C3%81/literatura%20pou%C5%BEit%C3%A1%20v%20textu/material_si_muzete_stahnout_zde.pdf

MERTIN Václav., GILLERNOVÁ Ilona, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

NÁTR, Lubomír, 2005. *Rozvoj trvale neudržitelný*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0987-8.

PLAMÍNEK, Jiří, 2014. *Diagnostika a vitalizace firem a organizací: teorie vitality v podnikatelské a manažerské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5323-2.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ OD 1. ZÁŘÍ 2021, 2021. MŠMT ČR [online]. Česká republika: MŠMT ČR [cit. 2022-01-24].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

SLOŽILOVÁ, Pavlína. 2010. *Percepční zralost dětí předškolního věku* [online]. Olomouc. [cit. 2022-3-15].

Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Hodaňová Jitka Ph.D.

Dostupné z:

https://theses.cz/id/101wy1/?lang=cs#panel_html

STÁTNÍ PROGRAM EVVO NA LÉTA 2016-2025, 2016. MŠMT ČR [online]. Česká republika: MŠMT ČR. [cit. 2022-03-25]

Dostupné z:

[file:///F:/BAKAL%C3%81%C5%98KA%20M%C3%81/literatura%20pou%C5%BEit%C3%A1%20v%20textu/OFDN-SP_EVVO_EP_%202016_2025-20160725\(1\).pdf](file:///F:/BAKAL%C3%81%C5%98KA%20M%C3%81/literatura%20pou%C5%BEit%C3%A1%20v%20textu/OFDN-SP_EVVO_EP_%202016_2025-20160725(1).pdf)

SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZÁKON č. 17/1992 Sb., O ŽIVOTNÍM PROSTŘEDÍ. [online]. [cit. 2022-03-25]

Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-17>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozvíjené oblasti u dětí předškolního věku	17
Tabulka 2: Pedagogické zásady:	22

Seznam příloh

Příloha 1 – Kompletní přepisy rozhovorů

Materiální oblast školy

Popis prostředí a uzpůsobení školy

MŠ A: „Naše škola je v komplexu univerzity, všude kolem jsou betony a tím je dané, že máme prostředí zahrady umělé, ani se nedá sázet přímo. Což nás mrzí, ale museli jsme vyjít z toho, jak to tu je. Využili jsme zahradní truhlíky, které jsme některé vyrobili samy, jiné jsme koupili. Les, parčík je nedaleko, ale nejsou součástí, je třeba dojít. Kdybychom chtěli k vodě, ta je dál, musíme tedy počítat s delším výletem a vyjít včas.“

MŠ B: „Škola je kousek od nádvoří malé obce, V areálu máme přírodní zahradu, dopravní hřiště i zahradu s herními prvky, která je přístupná všem, ne jen naší škole. Nedaleko je les.“

MŠ C: „Školka se nachází v klidné okrajové části Prahy. Máme zahradu se spoustou rostlin. Les a potůček máme nedaleko. Děti tam chodí rádi, v lese a u potoka mají prostor pohybu dle přání.“

MŠ D: „ Celé prostředí školky je zasazeno do prostředí ekologického střediska a je jeho součástí. Je obklopeno velikou zahradou a máme i přístup ke zvířatům. Součástí školní zahrady je javorový les, mokřad a v zadní části maringotka pro lesní třídu školy. Les je nedaleko, je třeba ho občas čistit od okolního světa, ale chodíme tam rádi. Nedaleko je i potok, který využíváme ke sjíždění na raftu.“

Materiální vybavenost

MŠ A: „ Máme až abnormálně vybavenou školku, což je paráda. Vybavení je koncipováno hodně do dřeva s prvky waldorfské a montessori pedagogiky. Když to jde, tak se snažíme plast nemít. Dbáme na to, abychom to tu měly esteticky hezké. Uzpůsobené to tu máme do koutků podle Montessori pedagogiky.“

MŠ B: „ Vybavením se na nic nespécifikujeme, máme 50:50 plast a dřevo. Jsme všestranně zaměřeny a vybavení jsme velmi dobře. Děti střídají i podle zájmu různé druhy materiálů.“

MŠ C: „ Jsme jednoduše vybavená školka, která ze své podstaty nechce mít přehršel pomůcek a věcí. Materiál převažuje dřevěný a vycházíme v něm z waldorfské a montessori pedagogiky.“

MŠ D: „ My jsme byli založeni tou Emilkou Strejčkovou, která vlastně tu samotnou environmentální výchovu v česku začala, takže ona tu školku založila již s tím, že je 'eko' a environmentální. Nedokáží říct, jaké je to do normální školky přivést 'eko', když my jsme s tím

již začaly od počátku. Již od něj tu paní Strejčková chtěla jen dřevěné věci a věci z přírodních materiálů, od lokálních výrobců a žádné plasty a my se v tom snažíme pokračovat. Začaly jsme třeba s nábytkem, který jedna školka vyřazovala a my jsme si ho opravili a vydržel nám ještě dalších let.“

Pro práci s dětmi využíváte odpadový materiál, kupované polotovary, převažuje něco?

MŠ A: *„Pomůcek máme zásobu, využívat odpadový materiál se snažíme, ale máme tu i nějaké předměty z výtvarných potřeb, je to vyvážené. Úplně udržitelně a 'eko' v tomto nejsme, ale snažíme se neplýtvat a využívat, co lze.“*

MŠ B: *„V tomto nejsme úplně ekologický, sice ve velké míře polotovary nepořizujeme, ale máme je a používáme. Jsme v tomto všestranní. Často nás hodně zásobují odpadovým materiálem z okolních továren či vyřazeným papírem rodiče od dětí. Využijeme všechno. Rádi využíváme i vyřazený nábytek,“*

MŠ C: *„Využíváme a v podstatě ve velké míře. Hodně recyklujeme, odpad se snažíme nevytvářet, ale zpracovávat. Materiál kromě základu – pastelky, lepidla - nekupuji, žádáme o spoluúčast rodiče. Ti nám nosí i spousty zbytků k dalšímu použití. A při poruše, rozbití se vše snažíme vždy spravit“*

MŠ D: *„ My tady máme několik učitelek, které vystudovaly studium koordinátora Tvořivé hry, fungujeme takto. Učíme děti, co se dá do přírody vyhodit, co ne. Využíváme hodně věci od rodičů, máme na stránkách školy, co vše přijmeme, využijeme. Nakupujeme pastelky, lepidla, to ano, ale polotovary a polohotové výrobky ne. Zpracováváme hodně odpad, učíme materiálem šetřit. Zásobují nás v tomto hodně i rodiče. Pro naši práci používáme i ekopapír, který tedy občas nemají rády tiskárny, zasekává se.“*

Třídíte odpad? Jaký máte systém třídění.

MŠ A: *„Máme na třídě takové zmenšeniny popelnic na plast, papír, směs, rostlinný a živočišný kompost a žížalí kompostér. Vynášení zajišťuje uklízečka do univerzitních kontejnerů a nic jiného se u nás netřídí. Jednou ročně přinesou děti oblečení, které již nepoužívají a odnášíme ho na charitu.“*

MŠ B: *„Třídíme, ve třídě máme boxy na papír a plast. V šatně i na elektro odpad. Máme i svůj kontejner na textil, na olej a hliník. Máme jako škola smlouvu na sběrné místo a likvidaci. Děláme v rámci ekoškoly osvětu pro rodiče a obec. Děti si tříděný odpad odnáší samy do velkých kontejnerů.“*

MŠ C: „Odpad třídíme, všude ve třídách máme kontejnery na tříděný odpad. Na papír, plasty, směsný a sklo. Na bio odpad máme žížalí kompostér a klasický kompostér. Jednou ročně pořádáme sbírku oblečení. Vynáší si je samy děti, občas paní uklízečka. Nakupujeme s dětmi v bezobalovém obchodu.“

MŠ D: „Máme, máme jich tu hodně a každá třída má ještě ty své. Ale jen ty základní tři – smíšený, papír, plast a ty si samy vynášejí děti a odnášejí do velikých. Máme i žížaly a kompostér. V rámci ekologického střediska máme i speciálnější popelnice na elektroodpad, oblečení. Snažíme se víc třídít, ale samozřejmě nejde to všechno. Máme v rámci areálu i sdílenou lednici, kam se ukládají požitelné přebytky a lidé to využívají, to funguje dobře i pro lidi z okolního sídliště.“

Oblast stravování

Jste zapojeni v nějakém programu?

MŠ A: „Ne, od doby kdy se za to platí již ne, ale snažíme se stále postupovat v souladu s programem Skutečně zdravá škola. Vaří nám zvláštní pracoviště univerzitní menzy, která vaří hodně zdravě.“

MŠ B: „Získaly jsme certifikát Zdravé školní jídelny. Nesmažíme, uzeniny, salámy, sušenky nekupujeme. Pečeme si samy. Maximálně dvakrát do roka máme játra a šunkofleky, jinak preferujeme zdravou stravu.“

MŠ C: „Stravu nám zajišťuje Toulcův Dvůr, tedy ji máme od zlatých medailistů Skutečně zdravé školy. Svačiny si děláme samy a i při nich dodržujeme pravidla zlatých medailí skutečně zdravé školy.“

MŠ D: „Jsmo zapojeni v programu Skutečně zdravá škola a máme to zlato, tím pádem splňujeme všechny normy a kritéria k tomu potřebná.“

Máte propojenost mezi jídelnou a vzděláváním?

MŠ A: „Ano, bylinkové a zeleninové záhony si s dětmi obhospodařujeme i sklízíme. Je to přímo učení prožitkem. Následné plodiny spolu pak sníme, nic nevyrobíme.“

MŠ B: „Máme, sejeme od semínka, staráme se a následně společně plody a bylinky sklízíme. V rámci vzdělávání máme výstavu plodin ve skleničkách – např. obilí, namleté obilí, cukr – kostkový cukr až po moučku. U každého oběda máme vždy i obrázek původu jídla – např. krůtí na mrkvi – obrázek živé krůty, zabitě krůty a mrkve na poli a mrkve na prkýnku. Z důvodu, že

jidlo děti dostanou nandané a pořádně nevědí, co to je. Hodně jim o tom povídá i paní kuchařka. Využíváme microgreens na svačiny, sušíme houby, křížaly. Ale nic nevyrábíme. Pro různou další práci a výrobu si pěstujeme svoji levanduli.“

MŠ C: *„S dětmi začínáme semínkovou slavností, kdy si vše pěstujeme od semínka. Máme zeleninové i bylinkové záhonky a plodiny z nich využíváme a jíme. Vyrábíme si sirupy, džemy, kečupy.“*

MŠ D: *„ To máme velice dobře nastaveno a je to jedna z hlavních věcí, proč si nás vybírají rodiče pro své děti. Věnuje se tomu právě naše vedoucí školní jídelny. Nemáme oddělenou jídelnu a školku, je to propojené dohromady. Stravování má i své pedagogické cíle a máme propracovanou i adaptaci na začátku školního roku. Zvykání si na nová jídla, která děti neznají. Vedoucí jídelny se zúčastňuje i pedagogických porad, i když jako nepedagog. Tato propojenost je v podstatě i součástí těch samotných podmínek zdravého stravování. Propojenost máme i v rámci samotného pěstování plodin a bylin s dětmi, kdy je poté využíváme. Hojně využíváme microgreens. “*

Používáte pouze regionální, bio a sezónní produkty?

MŠ A: *„ Nejde vždy, jsme pod univerzitní jídelnou.“*

MŠ B: *„ Moc ne, tady to moc není, bereme od soukromníka akorát maso a v rámci ušetření a zajištění nějaké kvality nakupujeme samy a hodně akční věci.“*

MŠ C: *„Není to 100%, ale snažíme se, dováží nám Toulcův Dvůr.“*

MŠ D: *„ Není to 100%, ale snažíme se.“*

Jak řešíte různá potravinová omezení u dětí?

MŠ A: *„ Záleží, oč se jedná. V případě lehčího omezení posílá menza jiná jídla. V případě komplikovanějšího omezení zajišťují sami rodiče.“*

MŠ B: *„ Omezení ve stravě chci mít potvrzeno od lékaře, při závažnějším omezení si rodič pro dítě zajišťuje jídlo samo.“*

MŠ C: *„ V případě omezení, zajišťují rodiče.“*

MŠ D: *„ Ano míváme je. Rodiče sami zajišťují, děti si je nosí z domu.“*

Mají děti možnost samoobsluhy při nandávání jídla?

MŠ A: *„ Celou dobu si to dělají děti vše samy. I v tomto vycházíme z Montessori systému. Od přípravy až po úklid.“*

MŠ B: „Pouze polévku. Ti nejmenší ne. A každý čtvrtek si samy mažou svačinky, pedagogům se do toho moc nechce. A ano ještě při microgreens.“

MŠ C: „Ano, polévku, ač máme montessori prvky, tak ne v plné míře.“

MŠ D: „ Při obědu někdy v rámci nandávání salátu či microgreens. U svačinek vždy samy či si i samy mažou.“

Používáte ekologické prostředky?

MŠ A: „Úplně ne.“

MŠ B: „Některé, snažíme se.“

MŠ C: „Ano, jen ty.“

MŠ D: „Ano, snažíme se. Používáme, ale i savo, které je občas potřeba. Někdy si i s dětmi vyrábíme sami prostředky, třeba repelenty, octové čističe.“

Oblast vzdělávání

Jste zapojeni do nějakého ekologického/ udržitelného programu?

MŠ A: „ Ne, ale naše filosofie školy vychází z montessori pedagogiky s prvky waldorfu a oba tyto směry jsou velice na přírodu napojeny. Máme tu i jednu paní učitelku s vystudovanou environmentalistikou a ta tomuto všemu udává směr a koordinaci. Hodně se zabýváme bádáním.“

MŠ B: „ Ano, jsme držiteli mezinárodního titulu 'Ekoškola' a jsme 'Škola udržitelného rozvoje středočeského kraje' pod záštitou KEF.“

MŠ C: „ Ne již ne, pro nás ty programy 'ekoškol' už postrádají smysl. My to máme již tak nastavené, že nám nic nového nepřináší. Doporučuji je, ale státním školám či školám, které s 'eko' začínají. Vycházíme z montessori a waldorfské pedagogiky, která vzdělávání v souladu s přírodou velmi propojuje. Naše navazující základní škola je v badatelském programu 'Globe'.“

MŠ D: „Naše škola je umístěna přímo v ekologickém středisku a jsme s ním velmi úzce propojeni. V podstatě jsme i přímo škola s environmentální vzdělávacím programem a naše hlavní výukovou metodou je badatelské učení. Získaly jsme ocenění UNESCO pro organizace, které vzdělávají pro udržitelný rozvoj. Pro nás jsou již tyto programy nerozvíjející se.“

Mohou si děti utvářet a rozhodovat samy o tématech vzdělávání?

MŠ A: „ Tvoříme si program na celý týden ve třech bodech a ne vždy se dodrží. Někdy se ukáže zajímavější téma jiné. Je to flexibilní i podle zájmu dětí. Někdy se ty body proberou třeba i rychleji a pak je prostor v tomto větší. “

MŠ B: „ Vím, co myslíte. Máme témata a plánujeme po týdnů. Potřebujeme ho splnit a snažíme se ho plnit. Máme to vzdělávání hodně přes prožitek a motivaci, že se nám většinou daří plán plnit. Volnost mají děti v rámci výtvarného zpracování, techniky či pracovní tvořivosti. Rozhodují si i o tom, kam pak půjdou při pobytu venku na procházku, tedy v rámci možností. Občas s námi rozhodují o tom, jakou koupit pomůcku či hračku do školy. “

MŠ C: „ Děti mají nabídku řízené činnosti a zapojují se podle zájmu. Občas se i stává, že zabloudíme úplně jinam podle přání dětí a momentální situace. “

MŠ D: „ Naše ŠVP je nepovinné, otevřené. Jsou tam náměty, inspirace. Povinné jsou akce s rodiči a zpracování daného téma a témata máme velice spojená s přírodou a jsou to témata, která se zpracovávají pořád, není to nic nepřirozeného, a jak v tom koloběhu roku žijeme, tak i ty děti hezky plynule pracují a spolupracují. Učitel si píše měsíční plán, co by chtěl s dětmi zvládnout, podle sebe rozpracuje do oblastí. Pak se podle toho řídí, neplánuje denně, záleží právě i na náladě dětí či s čím samy přijdou. “

Vyváženost procházek po okolí a volného pohybu dětí

MŠ A: „ Ano, tady u nás na dvorku se snažíme být tak 2x týdně maximálně a poté po spaní, ale tím, že je to umělé prostředí, tak chodíme nejčastěji tady kousek na palouček či do lesa. Ve dvojicích chodíme do města. Vyváženost je. “

MŠ B: „ Děti se samozřejmě musí naučit chodit ve dvojicích, chodíme. Do obce se snažíme chodit málo, hlavně chodíme na zahradu a poté mimo areál jdeme ve dvojicích do lesa, kde mají volný pohyb. Ve dvojicích jdeme společně i na naši zahradu. Máme systém malý s velkým a velký vždy na straně silnice. “

MŠ C: „ Volnost pohybu je zastoupena ve větší míře. Děti nechodí ani za ruce. Když potřebujeme někam přejít, jdou na laně. “

MŠ D: „ My máme 61 dětí, a protože ta zahrada je docela malá, tak máme jednou týdně celodenní výlety a to jde celá školka ven, starší většinou do lesoparku, ty mladší se procházejí většinou někde okolo. A dvakrát týdně se podle rozpisu střídají třídy na zahradě, protáčejí se a vždy ta druhá je někde na procházce. “

Pobyt venku s dětmi máte za jakéhokoliv počasí?

MŠ A: „*Ano, za jakéhokoliv počasí, rodiče jsou již zvyklí a uzpůsobují tomu oblečení.*“

MŠ B: „*Chodíme, máme pláštěnky, ale když je velká buřina, tak jsme ve škole. Nejde o nás, vadí to rodičům.*“

MŠ C: „*Ano.*“

MŠ D: „*Ano, za jakéhokoliv počasí mají děti pobyt venku i ty celodenní výlety se kvůli počasí neruší. Děti mají své batůžky s popruhem. Snažíme se.*“

Využíváte systém permakultury či běžný systém – a starost o rostliny zajišťujete dohromady s dětmi?

MŠ A: „*Ano, zajišťujeme společně s dětmi. Permakulturu plně ne. Pouze něco málo, z permakultury třeba hnojení a nepoužíváme postřiky.*“

MŠ B: „*Ano, s dětmi a systém máme běžný. V rámci koloběhu roku, začínáme rychlení semínek, klíčení na vatě. Hnojíme, zaléváme. Permakulturu nevyžíváme. Každý rok máme microgreens*“

MŠ C: „*Ano, vše společně. A ano, využíváme systém permakultury. Při péči nepoužíváme ani žádné urychlovače, hnojení přirozené z kopřiv či jiných bylin. Semínka necháváme klíčit na ruličkách od toaletního papíru. Používáme nehybridní a permasemínka.*“

MŠ D: „*V rámci výuky ano, společná péče, sklizeň a následné vaření. Starost o záhony je ale prací, která se koná na brigádách s rodiči. Loňský rok jsme začali s pěstováním microgreens, pěstování mikro zeleniny vevnitř. Využíváme permakulturu.*“

Máte nějaké živočichy ve škole? Jak zajišťujete péči o ně?

MŠ A: „*Máme šneka, starají se o něj děti. Krájí mu zeleninu, rosí ho vodou. Hlídáme akorát rozmnožování.*“

MŠ B: „*Ano, šneky a rybičky na zahradě v jezírku. Starají se o to děti. A máme ještě čmelín a čmeláci chovnou stanici.*“

MŠ C: „*Ano, zvířata máme. V každé třídě. Péči zajišťují děti společně s učiteli. Přes prázdniny si je vezme domů někdo z dětí či učitelů, přes víkend to zvládnou samy ve škole.*“

MŠ D: „*Ano máme rybičky, ty si děti i samy nakupují, měníme společně vodu, krmí. V případě uzavření školy si zvířata bere vždy někdo domů.*“

Pečete, vaříte s dětmi – popř., že ano, mají k dispozici svoji troubu jako součást třídy?

MŠ A: „*Ano, 1x týdně pečeme. Děti mají i dětskou troubu v rámci třídy a tu používáme. Děti si samy připravují svačinky.*“

MŠ B: „Ano, pečou. Pečeme chleba, rohlíky, koláče. Vše se dokončuje v kuchyni u paní kuchařky.“

MŠ C: „Ano. Obědy nám sice dováží Toulcův Dvůr, ale s dětmi často pečeme a chystáme si třeba svačinky. Troubu mají děti v rámci třídy a tu společně používáme. Společně i ve třídě vaříme třeba kečupy, marmelády. U vaření je s námi vždy i paní provozní.“

MŠ D: „Ano, převážně pečeme, ale dokončuje se vše v kuchyni v rukou paní kuchařky.“

Jak se u vás pracuje s knihou?

MŠ A: „Máme tu knihy na více místech. Hezčí knihy bez tvrdých desek jsou určeny na požádání ke stolečku či na kobereček. Hodně si děti knihou vyplňují takové ty čekací mezery na ostatní, třeba v rámci elipsy, kdy se čeká, až se všichni sejdou.“

MŠ B: „Knihy mají ve skřínce k dispozici. Volně si berou ty s tvrdými deskami a s listem máme pravidlo u stolečku. Knihy neměníme v rámci tématu. Točíme je jednou za čas.“

MŠ C: „Všechny knihy mají děti k dispozici a obměňujeme je podle témat.“

MŠ D: „Máme čítárnu, kam si po domluvě děti mohou zajít a s knihami si volně pracovat. Do čítárny odcházejí i v případě, když děti při odpočinku neusnou. Ohledně četby dětem – máme pevně dané pohádky, kdy které čteme. Každý měsíc je jedna pohádka, která se čte, vypráví stále dokola a dál se s ní různě pracuje. Vycházíme z psychologie pohádek a jejich vlivu na dítě a naše čtené pohádky jsou klasické.“

Jak přistupujete k multikulturní výchově?

MŠ A: „K multikulturní výchově máme pomůcky, máme ji začleněnou v ŠVP. Pracujeme s ní. Školení v této oblasti za sebou nemáme, začleňování probíhá v rámci her a prací s pomůckami. Máme tu hodně nadaných dětí, věnujeme se jim poměrně dost. Pedagogové v tomto směru prošli různou škálou školení. Pořádáme kurzy pro děti s OMJ.“

MŠ B: „Pracujeme s ní v rámci partnerské školy. A v rámci jí máme zpracovaný projekt Afrika očima dětí a adoptovaného černouška. Vše zaštituje centrum Narovinu. Proškolení v tomto nejsme.“

MŠ C: „Pracujeme s ní většinou na základě vlastní zkušenosti s cizí národností. Poté si o té zemi povídáme, pečeme národní jídla a vytváříme symboly. V ŠVP ji máme zařazenou, proškolení v ní nejsme“

MŠ D: „Multikulturní vzdělávání máme zařazeno a v ŠVP uvedeno jako průřezové téma. Pracujeme s ním, a protože nás velmi zajímalo, proběhl u nás i jeden veliký evropský projekt

na toto téma, kdy máme za sebou obrovské množství seminářů. Máme a používáme panenku Persona Dolls v překladu „panenku s osobností“. A pro děti s OMJ, jiným mateřským jazykem, děláme kurz češtiny. Máme adoptované černouška“

Jak přistupujete k pokusům a bádáním?

MŠ A: *„Děti si bádají v rámci třídy volně. Máme svůj badatelský prostor s pomůckami, které vycházejí z montessori a ty jsou na bádání zaměřeny velmi.“*

MŠ B: *„Jendou týdně v rámci polytechnického dopoledne.“*

MŠ C: *„Na bádání je hodně založeno naše vzdělávání. Máme svoji část třídy zaměřenou na bádání s velikým množstvím pomůcek.“*

MŠ D: *„ Velice otevřeně, máme tu svoji badatelnu, kde mají děti velké množství pomůcek, knih, věcí na pokusy. Chodí sem po domluvě, mají ji vždy otevřenou. Jsme škol, kde se hlavně vzděláváme badatelským učením.“*

Jak přistupujete k hudbě?

MŠ A: *„V týdnu bychom měly stihnout jeden den se pověnovat hudbě, básním, rytimizaci. Záleží, jak je zaměřená paní učitelka. Snažíme se sebevzdělat, i když se v hudbě některé moc nedaří.“*

MŠ B: *„Běžně, denně zpíváme, řekneme si básničku.“*

MŠ C: *„ Klasicky. Hodně si učitelé skládají své básničky i písničky samy. Ne vždy se jim líbí slova či nemohou najít, to co potřebují.“*

MŠ D: *„ Myslím si, že v každé třídě máme nějakou hudebně zaměřenou paní učitelku. Hudbu, zpěv zařazujeme jako běžná mateřská škola. Snažíme se každý den alespoň něco. Máme tu kytaru a v každé třídě klavír. Jedna paní učitelka vede i hudební kroužek hry na flétnu.““*

Jezdíte na školu v přírodě?

MŠ A: *„Jezdíme každý rok. Jezdíme od pondělí do pátku a pouze s předškoláky. Program si zajišťujeme samy. Máme to rádi.“*

MŠ B: *„Ne, nejedíme. Aktivit máme poměrně dost a samy žijeme v přírodě.“*

MŠ C: *„Ano, na 5 dní a jen s dětmi starších pět let.“*

MŠ D: *„Jezdíme ano, tedy podle toho, jak chtějí rodiče. A jezdíme na ozdravné pobyty, ne na školy v přírodě, ty mají trochu jiná pravidla, ale...Jezdíme od pondělí do pátku a pouze s předškoláky. Při nenaplněné kapacitě nabízíme možnost i pro starší sourozence. Program zajišťujeme někdy sami, někdy nám ho zajišťuje samotné středisko.“*

Zajišťujete lyžařský a plavecký výcvik?

MŠ A: „Ano, lyžařský kurz, který nám ale zajišťuje externí firma, společně s dětmi jezdí i náš pedagog. Plavecký kurz ne.“

MŠ B: „Ne, ani jeden.“

MŠ C: „Ne, ani plavecký, ani lyžařský.“

MŠ D: „Ne, necháváme na rodičích. My nejsme na toto experti a neradi dáváme děti externím lektorům.“

Oblast nastavování pravidel

Jak si nastavujete pravidla?

MŠ A: „Pravidla máme na třídě, klasická, obrázková zpracovaná na nástěnce. Děti je moc netvoří, jdou daná.“

MŠ B: „Pravidla máme klasická, daná.“

MŠ C: „Máme pravidla svá - tři a těmi se řídíme.“

MŠ D: „Ano, nějaká pravidla jsou daná, nějaká si tvoří samy. Snažíme se jejich vytváření spojit s prožitkem a zdůvodněním.“

Jak řešíte oblečení, máte svá specifika v tomto směru?

MŠ A: „Oblečení uzpůsobené do každého počasí.“

MŠ B: „Máme problémy s vybaveností dětí do specifického prostředí. Je to neustálý boj, rodiče je často nevybaví. Jednou ročně pořádáme bazar nepotřebného oblečení“

MŠ C: „Je vhodné mít oblečení, u kterého nebude vadit, když se umaže a třeba i nějak poničí. Je třeba mít oblečení do jakéhokoliv počasí.“

MŠ D: „Asi ano, jsme hodně venku a spojení s tou přírodou u nás je, je třeba tomu upravit i oblečení. Doporučujeme holínky, pláštěnkové rukavice do mokrého sněhu, pogumované kalhoty. A jednou za rok máme bazar oblečení, ke kterému se nikdo nehlásí či, co přinese rodina z domu. Dobrovolný příspěvek se posílá na našeho adoptovaného černouška.“

Máte nastavena nějaká specifická pravidla při práci s klacky, s kameny s vodou?

MŠ A: „Děti si s klackem mohou hrát i šermovat. Kameny neházíme. U vody nebýváme.“

MŠ B: „Děti mohou klacky i kameny, samozřejmě kameny neházet, klacky nešermujeme. Přístup k vodě nemáme.“

MŠ C: „S kamenama i s klackama, nemáme problém. I se děti s nimi mohou šermovat. Nastaveno máme, že určitě nikomu neubližujeme, kameny neházíme a k vodě přístup moc nemáme.“

MŠ D: „Děti si s klackem mohou hrát, ale musí být menší než jeho paže a nesmí s ním šermovat. Kameny neházíme. U vody vždy bezpečně. Nic extra.“

Máte nastavená pravidla pro práci s dětmi mezi kolegy v rámci celé školy či pouze tříd?

MŠ A: „V rámci tříd, každá třída má jinak nastavena pravidla při práci s klackem. Je to o nastavení učitelek a jejich vzájemné dohodě.“

MŠ B: „Jsmo jedna třída, takže v rámci školy.“

MŠ C: „V rámci celé školy.“

MŠ D: „V rámci celé školy.“

Manažerská oblast

Financování a zajištění materiálního vybavení

MŠ A: „Jsmo univerzitní škola, určena výhradně pro pracovníky univerzity a denní studenty. Školné rodič platí 1.200,- měsíčně, rodič mimo univerzitu 5.000,- a rodič mající pod 50% úvazek 3.000,- měsíčně. Zázemí a vybavení financovala univerzita. Ohledně dalšího vybavení je něco hrazeno z dotace něco od univerzity. V případě větších položek, třeba průlezků, to financuje univerzita. Hlídáme si i granty a každý rok se snažíme dovybavit v nějaké oblasti.“

MŠ B: „Hodně přes granty. Využíváme granty Mladé Boleslavi, dotace středočeského kraje nebo ze svého rozpočtu od zřizovatele.“

MŠ C: „Jsmo soukromá škola, platí se u nás ne úplně malé školné. Každopádně v materiální oblasti využíváme hodně dary, nepotřebné věci pro druhé, recyklaci či opravy. Když se vyskytne nějaký grant či dotace, zažádáme.“

MŠ D: „Jsmo soukromá škola, žádáme hodně o granty a nekupujeme žádné zbytečnosti. Školné se pohybuje kolem 10.000,- měsíčně a máme tu tedy rodiče, kteří si to mohou dovolit. V případě obtížnější finanční situace rodičů dáváme i možnou slevu, ale přeci jen máme jiné podmínky než klasické školky – v něčem to máme třeba jednodušší. Vybavení si neplatíme ze školného,

hodně si žádáme o projekty, magistrátní či evropské projekty, MŠMT, SFŽP a z toho se hradí všechno materiální zázemí.“

Máte na zajišťování všech grantů a projektů konkrétně nějakou osobu? Či to děláte sama, jako ředitelka?

MŠ A: *„Ano, já. Nemám žádný úvazek u dětí.“*

MŠ B: *„Ano, mě, dělám vše, často i pro starostu ve prospěch obce. Hodně si pomáháme a vycházíme vstříc.“*

MŠ C: *„Ano, mě a kolegyni spoluzakladatelku. Obě nejsme hlavními pedagogy ve třídách, jsme pouze jako jejich asistenti a máme prostor se tedy tomu více věnovat.“*

MŠ D: *„Ano, měli jsme a byla to velká výhoda a štěstí, že jsme ji měly. Bohužel či bohudík od letošního roku to dělám já jako zástupkyně pro pedagogy spolu se zástupkyní pro provozní věci. Mám velmi malý úvazek u dětí. Jelikož jsme dvě (zástupkyně), máme na to tedy čas a chápu, že ve státních školkách na to mnohdy není prostor. Z grantů jsou hrazeny v podstatě všechny aktivity nad rámec vzdělávání i materiální zázemí.“*

Ošetření chování zvířat či vaření s dětmi máte ošetřeno v dokumentaci?

MŠ A: *„V rámci ŠVP máme sepsaná pravidla péče o ně i pravidla vaření s dětmi.“*

MŠ B: *„Ano v rámci ŠVP.“*

MŠ C: *„Ano, máme tuto informaci jako součást ŠVP, včetně pravidel hygieny a bezpečnosti.“*

MŠ D: *„Zvířata jsou součástí našeho ŠVP a sepsaných pravidel péče a hygieny, kdy se s nimi manipuluje, kdy se o ně stará. Postup při vaření s dětmi máme zdokumentován též. Jsme fakultní škola, dokumentaci se snažíme mít v pořádku, očí je hodně.“*

Školní vzdělávací program a jeho přístupnost a veřejnost.

MŠ A: *„ŠVP přístupné není. Dalo nám dost práce, je pouze na vyžádání.“*

MŠ B: *„Ne celý, jen jeho hlavní myšlenky.“*

MŠ C: *„ŠVP veřejný a přístupný nemáme, pouze na požádání v ředitelně.“*

MŠ D: *„ŠVP přístupné veřejně nemáme, ani jeho části ne.. Nechceme ho mít zveřejněný, aby se nešířil a nekopíroval. Máme ho v ředitelně k nahlédnutí.“*

Školní vzdělávací program a jeho propojenost s EVVO

MŠ A: „*Naše ŠVP vychází z montessori pedagogiky a máme metody a formy práce zaměřeny tímto směrem. Vše máme nastaveno přes prožitek. O environmentálním vzdělávání se v ŠVP píše, ale pak ji máme rozpracovanou v tzv. manuálu, jako samostatnou přílohu.*“

MŠ B: „*Máme v ŠVP v bodech, co bychom chtěly splňovat a zvlášť jako přílohu. Která je více rozpracovaná podle ročních období. Nejsme zaměřeny pouze na EVVO. Tu máme zpracovanou jako samostatnou přílohu*“

MŠ C: „*Jsmo škola, která vzdělává udržitelným rozvojem. Naše ŠVP vychází z montessori a waldorfské pedagogiky. Naše motto ŠVP zní: „Chceme vám stát po boku a společně dokázat rozklíčit semínko nadšení.“ ŠVP je na environmentální vzdělávání zaměřeno.*“

MŠ D: „*Naše ŠVP je relativně úzké a velice otevřené. Jmenuje se „SKLIZEŇ CELÉHO ROKU ZÁLEŽÍ NA JAŘE, KDY SE SEJE“ a prvky environmentální a ekologické jsou v něm všude. Jsme taková škola, vycházíme z přírody. Máme ho rozděleno do měsíčních bloků, v kterých se odrážejí české tradice a to, co se děje při koloběhu roku a co se normálně prožívá.*

V rámci ŠVP máme ještě průřezová témata, která máme celý rok a pevně dané pohádky, které kdy čteme.“

Má vaše ŠVP nějaké přílohy?

MŠ A: „*Ano, celý samostatný plán environmentální výchovy, celý samostatný plán BOZP pro děti, logopedickou prevenci a patologickou prevenci.*“

MŠ B: „*Ano, EVVO a Prevence šikany.*“

MŠ C: „*Ne.*“

MŠ D: „*Ano, přílohou jsou integrované bloky a to je pěkná “bichle“, kam může učitelka sáhnout, podívat se, nechat se inspirovat nápady k danému tématu. Jsou to v podstatě zrealizované aktivity, které se během roku podaří a ty se takto zpracují. Učitelé mi pošlou popis, fotky, cíle a na konci roku to zařazují do integrovaných bloků, které se tím pádem pořád takto obměňují a znovu tisknou. ŠVP se obměňuje méně.*“

Máte nějakou dokumentaci z důvodu propojení stravování se vzděláváním?

MŠ A: „*Nemáme, máme pouze v ŠVP uvedeno, že s dětmi pečeme a používáme své výpěstky. A paní učitelky mají podepsané hygienické a bezpečnostní předpisy kvůli pečení s dětmi na třídě.*“

MŠ B: „*Tuto informaci máme uvedenou v HACCP. Zapisujeme i na zvláštní papír, to - kam, co, odkud, od koho a kolik toho bylo, co paní kuchařka použila v kuchyni. To je založeno u dokumentace ve školní jídelně.*“

MŠ C: „Máme to uvedeno pouze v ŠVP.“

MŠ D: „Na toto máme vytvořený svůj vlastní HACCP, který vytvořila naše vedoucí stravování spolu s externí firmou, kterou jsme si zaplatili. Máme tam popsány všechny tyto záležitosti. To, že si děti vaří, pečou, mohou si pěstovat své výpěstky na školní zahradě, následně je zpracovat a zkonsumovat i to, že paní kuchařka může s těmito věcmi hospodařit v rámci kuchyně dát si popř. krájenou zeleninu, bylinky do mrazáku.“

Třídnice vedete běžným způsobem?

MŠ A: „Od nového školního roku budeme zkoušet elektronicky, zatím ale klasicky papírovým způsobem.“

MŠ B: „Ano.“

MŠ C: „Ano.“

MŠ D: „Normálně, papírovým způsobem.“

Jak evaluujete školní rok?

MŠ A: „Po integrovaných blocích. Konečná je nejrozsáhlejší.“

MŠ B: „Evaluujeme klasicky po integrovaných blocích. Zároveň vždy i EVVO a prevenci šikany. Na konci roku je evaluace delší.“

MŠ C: „Po integrovaných blocích a na konci měsíčního TVP. K největší evaluaci probíhá na konci školního roku.“

MŠ D: „Součástí ŠVP je popis evaluace, co vše evaluujeme, kdo to dělá a jak často. Hodnotíme na konci školního roku a na konci integrovaného bloku, na konci měsíčního TVP. Největší evaluace probíhá na konci školního roku při přípravném týdnu, kdy si řekneme, co se povedlo, co již ne.“

Jak evaluujete děti?

MŠ A: „Máme pedagogickou diagnostiku, tabulky, kde se zapisuje i zaškrťává, to co děti již umí. Jsou to takové mini individuální plány. Konzultační hodiny jsou v podstatě kdykoliv. Jsme malá škola.“

MŠ B: „Máme záznamové archy na každé dítě a upravujeme si je podle sebe. Systém zaškrťávání i volné formy. Nastavený systém konzultačních hodin nemáme, jsme tu denně a jsme malá školka.“

MŠ C: „*Evaluuujeme pomocí dvojí pedagogické diagnostiky. Hodnocení toho, co už dítě umí. Zaškrťáváme i volně dopisujeme podle potřeby. Konzultační hodiny ohledně dětí máme vždy po domluvě, nemáme je pevně stanovené.*“

MŠ D: „*Máme dva typy hodnocení. Jedno je „Co už umím“, kde zaškrťávám podle věku, co už se dítěti podařilo a druhé je podle paní Bednářové, podle oblastí. To se dělá jednou za půl roku. Máme individuální pohovory s rodiči a tam si popovídáme. Konzultace probíhají jeden týden, kde se prostrídáme s druhou třídou.*“

Jak máte pojaté kroužky v MŠ?

MŠ A: „*Nemáme žádné kroužky. Vše je v rámci vzdělávání.*“

MŠ B: „*Jen v rámci vzdělávání dopoledne, možnost pro všechny. Flétna, předškolák, logopedie, polytechnika.*“

MŠ C: „*Kroužky nemáme žádné.*“

MŠ D: „*Systém kroužků takový, že na něj jde odpoledne jen ten, komu to zaplatili rodiče, tady nemáme. Kroužky máme v rámci dopoledne, vedou ho paní učitelky a odcházejí vždy děti, které chtějí a mají zájem.. Kroužky jsou součástí ŠVP a každá třída nějaké má. Zrovna teď máme kroužek tvořivé hry, dramaťák, hudební kroužek. Je to vždy o tom, co si zvolí ta samotná paní učitelka, co ji baví a čemu se s dětmi chce víc věnovat.*“

Oblast zaměstnanci

Máte koordinátora EVVO?

MŠ A: „*Ano, jednoho.*“

MŠ B: „*Ne, je to pro nás finančně náročné, a jelikož plníme program Ekoškoly, tak ho ani nepotřebujeme.*“

MŠ C: „*Ano, máme.*“

MŠ D: „*Ano, máme, čtyři.*“

Školení zaměstnanců – mohou si vybírat sami?

MŠ A: „*Ano na základě Plánu osobnostního rozvoje.*“

MŠ B: „*Každý rok se zaměřujeme na něco a podle toho nastavuji systém školení, základ vybírám já, zbytek podle zájmu holek.*“

MŠ C: „*Většinou ano, podle zájmu.*“

MŠ D: „*Ano i ne. Přijdou sami, co by se jim líbilo nebo máme nějaké školení všichni společně, z projektu na klíč. Semináře, kurzy převážně podle zájmu.*“

Máte nějaké evaluační dotazníky pro své zaměstnance?

MŠ A: „*Máme individuální, kdy si hodnotí samy svoji práci, poté dostanou pár otázek před udělování odměn a nakonec máme spolu 20 minutový rozhovor.*“

MŠ B: „*Ano.*“

MŠ C: „*Ano, zpětnovazební dotazníky a poté individuální pohovory.*“

MŠ D: „*Máme každý rok sebereflexní dotazník a na základě toho dotazníku máme poté na konci školního roku pohovory s paní ředitelkou, na kterých se probírají i témata dalšího vzdělávání.*“

Dá se říci, že vaši zaměstnanci žijí ekologickým a udržitelným způsobem?

MŠ A: „*Je jim tento styl života blízký.*“

MŠ B: „*Žijí tím v základu, ale ne striktně. Třídí například i doma. Ale je třeba rovnováha.*“

MŠ C: „*Ano, naše škola je zaměřena na udržitelnost, je třeba v tomto duchu i žít.*“

MŠ D: „*Já myslím, že ano. Hodně to láká lidi, kteří jdou tímto směrem. Nebo se to tady prostě naučí. Pohled dokáže změnit třeba i nějaký kurz či seminář.*“

Oblast klima školy

Podpora příjemného klima školy a dobrých vztahů.

MŠ A: „*Přispívají tomu i samotné slavnosti, co pořádáme. Ohledně informovanosti a řešení konfliktů – jsme malá škola, jsem tu pořád. Spousta konfliktů se řeší většinou hned. Mé dveře jsou často otevřené. To, co ostatní školky řeší na poradách, my to řešíme průběžně denně. Psychologa nemáme. K dobrému klimatu přispívá i jednou ročně společný víkend se zaměstnanci v příjemném hotelu s doprovodným programem.*“

MŠ B: „*Jsmo velice malá rodinná škola, chodíme 1x ročně na večeri, častěji nepodnikáme nic. Jsme v kontaktu velice často i v rámci společných akcí. Každý má, ale i svoji rodinu a svůj omezený čas. Vycházíme spolu velice dobře a každý dělá svoji práci, tak aby se za ní nemusel stydět. Porady míváme, ale ne úplně pravidelně. Jsme malá školka.*“

MŠ C: „*Dobré klima nastavujeme už tím, jaký máme přístup samy mezi sebou a vůči dětem. Dbáme na psychohygienu a vyvážení pracovního a soukromého života. Kolektiv stmelujeme na*

slavnostech či při různých akcích. Je třeba i soulad týmu a jeho podpora. Vedení by mělo být součástí i praktické výuky – jsme spolu s druhou zakladatelkou asistenti učitelů.“

MŠ D: *„Jednou týdně máme porady, kdy se jí účastní pouze jen jeden pedagog ze třídy a jednou měsíčně máme radu po páté hodině a tam chodí všichni. Tam se řeší vše, probíhá informovanost, která přispívá k dobrému klimatu školy. Pak máme jednou za dva měsíce supervize s psychologkou, která nám pomáhá řešit problémy s rodiči, s dětmi či problémy na pracovišti. Pak má paní ředitelka celý rok jednou týdně schůzky s novými zaměstnanci. A poslední máme výjezdní zasedání. Všichni zaměstnanci jedeme dvakrát do roka na víkend pryč. Většinou jedeme do nějakého jiného ekocentra či podnikáme výlety.“*

Práce s patologickými jevy – máte zpracovanou prevenci šikany?

MŠ A: *„Ano, prevenci máme zpracovanou v rámci přílohy ŠVP.“*

MŠ B: *„Ano, máme zpracované v rámci ŠVP a samostatně minimální preventivní program. V programu máme rizikové chování rozpracované po měsíci, každý měsíc se zabývá jiným chováním spojeno s prožitkovým učením. Je to propojeno s ŠVP.“*

MŠ C: *„Ne, nemáme. Naše prevence je účast, neustálý kontakt u dětí a případná okamžitá zpětná vazba.“*

MŠ D: *„Ne, nemáme. Úplně se nám to tu nevyskytuje. Řešíme občas konflikty dětí, ale ty jsou součástí jejich světa a my se je snažíme naučit je řešit a předcházet, tím že tam s nimi jsme a žijeme určitým způsobem.“*

Oblast spolupráce

Jak máte nastavenou spolupráci s rodinou?

MŠ A: *„ Spolupráce funguje a hodně ji podporujeme v rámci pořádání společných slavností, které se uskutečňují již od září. Oslovuji i rodiče, kteří by mohli ze své profese dětem něco přinést a ukázat jim, co umí. Konzultační hodiny nemáme, mohou kdykoliv. Jendou ročně dostávají dotazník spokojenosti.“*

MŠ B: *„Pořádáme spousty akcí, nejen environmentálních. Rodiče jsou spokojeni a pomáhají a podporují svými přebytky z kuchyně. Zpětnou vazbu dostáváme i dotazníku pro rodiče.“*

MŠ C: *„ Každé dva měsíce máme slavnost s rodiči. Spolupracujeme spolu i při různých projektech, rodiče se občas zapojují do vzdělávání. Vyžíváme i dotazník, který dostávají jednou ročně.“*

MŠ D: „ Pořádáme společně spousty akcí, slavností a pracovních brigád během roku. V rámci informací máme Informační systém pro rodiče, kteří se do něj mohou přihlásit ještě dál, než běžný uživatel. Naleznou tam poté nástěnku s informacemi, kalendář akcí, fotogalerie a shrnutí aktualit. Pro zpětnou vazbu využíváme 1x ročně dotazník, který se každý rok mění podle potřeby, a poté máme schránku důvěry, která není ale moc využívána. “

Jak máte nastavenou spolupráci s jinými institucemi?

MŠ A: „Je to hodně těžké, když jsou děti z různých měst mít propojenost ze základní školou.. Občas spolupracujeme s blízkou Montessori základní školou. Nejvíce se kamarádíme s různými poradnami a centry ohledně odkladů školní docházky a máme svého logopeda. Hodně spolupracujeme s NPI a s projektem SYPO. Nejužší je spolupráce s univerzitou“

MŠ B: „Nejvíce spolupracujeme s naší obcí, a tato spolupráce je nastavena skvěle. Jsme hodně propojená komunita, která pořádá hodně akcí, vypomáhá si. Pořádáme různá vystoupení. “

MŠ C: „ Nejvíce spolupracujeme s Prahou 5, kdy pořádáme různá tvoření a dílničky. “

MŠ D: „Občas spolupracujeme se základní uměleckou školou, která je tady kousek, ale se základními místními školami moc nespolupracujeme. “

Jak máte nastavenou spolupráci s různými spolky a organizacemi?

MŠ A: „Se zoologickou zahradou, ale hodně nám přijde, že to pro malé školkové děti ještě moc není, potřebují mnohdy něco jiného, hlavně to, co je součástí jejich reálného života. Hodně spolupracujeme v rámci témat s rodiči dětí či s lidmi z univerzity. Hodně využíváme spolupráci s ekologickým střediskem. “

MŠ B: „Občas spolupracujeme se Škodovkou v Mladé Boleslavi. Se spolkem a myslivci nemáme. Nejsou tu moc. Spolupracujeme tak 2x do roka se zvířecí farmou.. Ekoškolou a KEV. “

MŠ C: „ Spolupráce probíhá s místním spolkem - 'Uklid'me Česko' a s CHKO. Často spolupracujeme s Toulcovým Dvorem. “

MŠ D: „ Spolupracujeme s chráněnou dílnou, která nám dodává dřevěný nábytek podle možných grantů. Při instalaci přijíždí většinou i s klienty, kteří si s dětmi velice rozumí. Je to kouzelné. Dále trošku s lesníky, nejvíce s Toulcovým Dvorem. Spíš s farmáři v rámci toho Toulcova Dvora. S lidmi, co tady pracují a zapojují nás do jejich pracovního života. “

Jak využíváte ekologická střediska, naplňují vaši potřebu dalšího vzdělávání?

MŠ A: „Spolupracujeme se Střevlíkem, jsme v síti Mrkvička a s místní Diviznou, kdy nám již dávají vědět sami, že jim nedorazila nějaká škola a my se vypravíme flexibilně na jejich program. Spokojeni jsme, často to bývá, ale obsazeno a je problém s termínem.“

MŠ B: „Ekologické centra nevyužíváme. Ekologii si děláme hodně samy v rámci Školy udržitelného rozvoje.“

MŠ C: „Málo, potřebu moc nenaplňují.“

MŠ D: „Využíváme rádi, to naše již méně, jsou to spíše kamarádi a vše již v podstatě známe. Snažíme se vyjíždět, ale nabídka pro nás moc není. Je třeba se pít a poptávku zadat. Zda by nám ukázali své středisko, udělali nějaký program... Máme to jednodušší v tom, že my samy jim můžeme nabídnout své inspirace. Máme svou reputaci. S dětmi ale do jiných ekocenter a školek nevyjíždíme, maximálně jednou do roka v rámci výletu.“