

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dramatická výchova jako prostředek pro práci s emocemi na 1. stupni ZŠ v
rámci environmentální výchovy

Working with emotions through drama education in primary school
environmental education

Mája Šafaříková

Vedoucí práce: Mgr. Blanka Zemanová

Studijní program: magisterský

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Dramatická výchova jako prostředek pro práci s emocemi na 1. stupni ZŠ v rámci environmentální výchovy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2. 12. 2024

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Blance Zemanové za odborné vedení práce, poskytování inspirativních nápadů a rad a neméně za trpělivý přístup, za který bych ráda poděkovala i celé Katedře primární a preprimární pedagogiky. Dále děkuji nejmilejší kolegyni Olze Košútové, která mi ve své třídě umožnila vyzkoušet si lekce. Zároveň mi poskytla důležitou zpětnou vazbu, navedla mě na skvělé myšlenky a také mi poskytla spoustu fotografií, které v práci mohu použít. Ráda bych poděkovala vedení ZŠ Dolní Měcholupy, že mi umožnilo ve třídě působit. Stejně tak děkuji rodičům žáků, že s výzkumem souhlasili, a hlavně velké díky patří druháčkům, kteří se do aktivit zapojovali a byli akční a zvědaví.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na využití metod dramatické výchově v environmentální výchově, a to konkrétně pro práci s emocemi.

Teoretická část práce shromažďuje dosavadní poznatky o tom, jak a proč je možné a žádoucí v oblasti environmentální výchovy prostřednictvím metod dramatické výchovy pracovat s emocemi žáků a přispět k obohacení dosavadního poznání vlastním empirickým šetřením.

Empirická část práce představuje 3 lekce s prvky dramatické výchovy vytvořené na základě rešerše literatury. Lekce jsou zaměřené na senzitivitu, graduji přes konkrétnější po abstraktnější prožitek. V rámci kvalitativního výzkumu byly tyto lekce aplikovány na základní škole ve třídě prvního stupně. Na základě pozorování a rozhovoru s učitelem byly popsány a porovnány způsoby realizace lekce, reakce žáků v průběhu výuky a žakovské a učitelské hodnocení realizované výuky. Cílem výzkumu je zjistit, jaký potenciál mají metody dramatické výchovy v environmentální výchově na budování proenvironmentálního jednání u žáků prvního stupně základní školy. Dílčím cílem je vytvoření lekcí, které mohou být vhodným nástrojem pro učitele na prvním stupni základní školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

dramatická výchova; emoce; životní prostředí; environmentální výchova

ABSTRACT

Diploma thesis focuses on the use of drama education methods in environmental education, specifically for working with emotions.

The theoretical part of the thesis gathers the existing knowledge on how and why it is possible and desirable to work with pupils' emotions in environmental education through drama education methods, and to contribute to the enrichment of the existing knowledge through its own empirical investigation.

The empirical part of the thesis presents 3 lessons with elements of drama education created on the basis of a literature search. The lessons focus on sensitivity, graduating through more concrete to more abstract experiences. As part of the qualitative research, these lessons were applied in an elementary school first grade classroom. Based on observations and teacher interviews, lesson implementation methods, student reactions during the lesson, and student and teacher evaluations of the lessons implemented were described and compared. The aim of the research is to investigate the potential of drama methods in environmental education to build pro-environmental behaviour in primary school pupils in the first grade. A sub-objective is to develop lessons that can be a suitable tool for teachers in the first grade of primary school.

KEYWORDS

drama education; emotion; environment; environmental education

Obsah

Úvod	7
1 Emoce žáků na 1. stupni ZŠ	8
2 Dramatická výchova	10
2.1 Metody a cíle dramatické výchovy	10
2.2 Dramatická výchova na 1. stupni ZŠ	13
2.3 Dramatická výchova jako prostředek pro práci s emocemi	13
3 Environmentální výchova	15
3.1 Environmentální výchova na 1. stupni ZŠ	15
3.2 Environmentální výchova a emoce žáků na 1. stupni ZŠ	16
4 Místně zakotvené učení a socio emoční učení	18
4.1 Místně zakotvené učení	18
4.2 Socio emoční učení	18
4.3 Hodnotové vzdělávání	19
5 Teoretický návrh lekcí	20
5.1 Popsání principu pro stavbu lekcí	20
5.2 Obsah lekcí a jeho zdůvodnění	23
6 Výzkum	25
6.1 Výzkumný design a metody výzkumu	25
6.2 Cíle výzkumu	27
6.3 Etika výzkumu	27
6.4 Lekce	28
6.4.1 Lekce 1	28
6.4.2 Lekce 2	31
6.4.3 Lekce 3	35

6.5	Průběh.....	37
6.5.1	Lekce 1	37
6.5.2	Lekce 2	50
6.5.3	Lekce 3	60
6.6	Rozhovory s vyučujícími.....	71
6.6.1	Rozhovor před 1. lekcí.....	71
6.6.2	Rozhovor po 1. lekci.....	73
6.6.3	Rozhovor po 2. lekci.....	74
6.6.4	Rozhovor po 3. lekci.....	76
6.7	Evaluace.....	78
6.7.1	Zhodnocení naplnění cíle výzkumu.....	78
6.7.2	Problematika výzkumu	79
6.7.3	Diskuze	79
	Závěr.....	80
	Seznam používaných zkratk	82
	Seznam použitých informačních zdrojů	83
	Vyjádření k využití nástrojů AI.....	87
	Seznam příloh.....	88

Úvod

Nápad na téma vznikl na základě propojení témat, o která se autorka dlouhodobě zajímá. Dramatickou výchovu vnímá jako užitečný nástroj pro učení prožitkem a pomocí emocí. Toto učení autorku v praxi přesvědčilo, že si z něj účastníci učebního procesu odnášejí nejen potřebné informace, ale hlavně hodnoty, které jsou důležité pro kvalitní prožívání všech lidí jako sociálních bytostí. Environmentální výchova je téma aktuální a potřebné.

Propojení těchto dvou výchov se nabízí právě proto, že mají dost společného. Obě pracují s emocemi, zážitkem, hlubokým prožitkem a s bezpečným prostředím.

Vzniká zde prostor pro vytvoření lekcí, které tyto dvě výchovy spojí a umožní žákům prožít emoce vystavené na příbězích personifikovaných objektů či zvířat. Protože je práce zaměřena na žáky prvního stupně základní školy, jsou příběhy jedním z nejlepších nástrojů, jak vtáhnout třídu do děje a nadchnout je pro činnost.

Pro vyzkoušení lekcí a případné jejich úpravy se autorka vydala cestou kvalitativního výzkumného designu s prvky akčního výzkumu. Zpočátku byl nápad takový, že by vytvořené lekce odučil jiný/jiná vyučující, ale možnost být součástí dění a případně upravovat lekce už za pochodu se nakonec ukázala jako lepší cesta, kterou se lze ve výzkumu vydat.

1 Emoce žáků na 1. stupni ZŠ

O emocích a duševním zdraví se v poslední době hodně mluví, což je pozitivní vývoj. Tento trend může být spojen s pandemií COVID-19, která vedla k celosvětovému nárůstu depresí a dalším psychických chorob. Konkrétně počet depresí vzrostl celosvětově o 25 % (European Council, Council of the European Union 2024). Může to být nárůstem využívání technologií, protože umožňují v podstatě bez ustání sledovat nejrůznější příběhy a události z celého světa (Česko v datech 2023). Všechny tyto faktory způsobily, že byla společnost postavena před otázkou, jak s emocemi a duševním zdravím pracovat.

Zároveň se s nástupem nové generace rodičů začíná mluvit o potřebě zastavit přenos traumat z generace na generaci (Schmidová n.d.). O tom, co může způsobit, když emoce špatně ošetříme, vůbec se jim nevěnujeme nebo je zlehčujeme a podceňujeme píše například Staňková (2022). Posbírala příběhy lidí, kteří si prošli všemožným fyzickým i psychickým týráním v dětství a jedním z těchto problémů je právě také emoční odtažitost rodičů, trestání za projevení emocí a další psychické ubližování dětem skrze emoce dospělými (nejen rodiči, ale i učiteli).

Emoční výchova se v České republice rozmáhá. Rady, jak s emocemi nakládat dávají například centrum Locika (Centrum Locika 2024) či SOFA (Society for All 2024). Přesto je pro řadu učitelů těžké s nimi do výuky přicházet. A to nejen z logických časových důvodů, ale také z důvodů strachu tato témata otevírat.

Mladší školní věk je období, kdy se dítě učí spoustu věcí, jednou z nich je například přijímat vlastní nedostatky, což způsobuje, že hledají to špatné u ostatních. Také hodně žalují a posmívají se, protože mají velmi vyvinutý smysl pro spravedlnost, ale hlavně, pokud se jedná o spravedlnost vůči nim. Děti v tomto věku jsou velmi náchylné k pláči, stresu a obavám. Potřebují od dospělých, aby je učili se s těmito situacemi vypořádávat, aby jim pomohli porozumět vlastním emocím i emocím druhých osob (Thorová, 2015).

Jedním ze způsobů, jakým můžeme pomoci je například dramatická výchova, v rámci které si žáci mohou zkusit prožít situace „v kůži“ druhé osoby a tím lépe pochopit, jak se cítí. Další způsob, jakým můžeme našim svěřencům ulevit, je ten, že se zaměříme na vývoj jejich mozku a budeme jim ho pomáhat pěstovat a rozvíjet (Siegel a Bryson, 2015).

Lze konstatovat, že je v mladším školním věku klíčové učit děti poznávat své emoce, stejně tak i emoce druhých, což jim nabídne strategie, jak se vyznat v těžkých situacích a umět si v nich poradit. Zároveň se učením zpracovávat emoce preventuje možný vznik traumatu po prožitých a neventilovaných silných emocích. K dalším pozitivním aspektům práce s emocemi patří, že z člověka, který na svých emocích pracuje od útlého věku spíše vyroste empatický člověk, který rád vyslechne a pomůže ostatním, ale zároveň zná své hranice a umí si je ubránit, aniž by jiným ublížil.

Dále může práce s emocemi sloužit jako nástroj pro hlubší a intenzivnější prožitek. Je ale třeba dbát na správnou a kvalitní reflexi, aby se nestalo, že si z takového zážitku odnesou žáci něco, co je bude třeba po zbytek života tížit.

2 Dramatická výchova

Koncept dramatické výchovy lze definovat vícero způsoby. Pro řešení diplomové práce vycházím z pojetí Machkové (2018), která dramatickou výchovu označuje za učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených.

Z toho vyplývá, že díky dramatické výchově mohou účastníci procesu prožít skutečnosti, do kterých by se za normálních okolností buď vůbec, nebo těžko dostávali. Tyto prožitky v bezpečném a nehodnotícím prostředí přispívají k sebevědomí účastníků a jejich schopnosti efektivněji řešit reálné náročné situace, do kterých se během života mohou dostat.

2.1 Metody a cíle dramatické výchovy

V rámci dramatické výchovy lze sledovat čtyři kategorie cílů: dramatické, osobnostní, sociální a poznatkové. Důležitost jednotlivých kategorií cílů v dané učební jednotce závisí na tématu výuky. Při přípravě hodiny prvouky s využitím metod dramatické výchovy budou mít poznatkové cíle přednost před cíli dramatickými. V takovém případě je dramatická výchova spíše jen prostředkem pro dosažení dalších výukových cílů. Jak píše Eva Machková ve své knize Úvod do studia dramatické výchovy: „Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické (Machková, 2018, s. 110) ”.

Dramatická výchova obsahuje mnoho různých metod a technik. Valenta (2008) dělí metody dramatické výchovy na pět kategorií: plná rolová hra, metody pantomimicko-pohybové, metody verbálně-zvukové, metody graficko-písemné a metody materiálně-věcné. Do těchto kategorií spadají téměř všechny oblasti, ve kterých chce základní školství žáky rozvíjet, od psychických (soustředění, smyslové vnímání, fantazie, tvořivost...), přes sociální a vztahové až po dramatické dovednosti. Jsou prostředkem pro rozehrání a rozhýbání třídy, ale i pro její zklidnění. Učí žáky pracovat se základními komunikačními prostředky: hlasem, řečí a tělem. Důležitou součástí jsou i improvizční metody, které podporují reagování na nenadálé situace s uchováním chladné hlavy.

V následujících odstavcích jsou popisovány vybrané metody dramatické výchovy. Vybrány byly takové, které autorka považuje za důležité a pracuje s nimi nejčastěji. Jednotlivé metody jsou popisovány více citově zabarveným jazykem, aby v nich autorka mohla uvést svou konkrétní praxi.

Sochy, živý obraz (na zvukový signál každý vytvoří sochu na zadané téma, v případě živého obrazu skupina spolupracuje)

Tato metoda je velice jednoduchá a zvládnou ji i začátečníci napříč všemi věkovými kategoriemi. I proto ji ráda používám. Každý při ní může zažít svou „chvilku slávy“ a může se cítit součástí skupiny. Také mám zkušenost, že lze sochami vyjádřit nespočet věcí, ať už abstraktních jako jsou například emoce, tak i konkrétních.

Živý obraz je propojením soch. Může vznikat po předchozí domluvě, kdy účastníci dostanou čas na rozmyšlenou. Může být improvizací, kdy účastníci postupně do obrazu přicházejí. Obraz umožňuje zapojení všech, ti, kteří nejsou tolik extrovertní a neradi vstupují do situací jako první si zde mohou počkat a vstoupit, až jim to bude příjemné.

Emoční chůze (skupina se prochází po prostoru a reaguje na pokyn ke změně emoce)

Jako u předchozí metody, i zde mám pozitivní zkušenost s tím, že děti v předškolním věku zvládnou chodit našťavaně, nešťastně, s radostí, znechuceně... Vnímám to jako jednoduchý nástroj, jak nechat žáky vyjádřit své emoce a zároveň trochu vnímat, jak tyto emoce mohou vypadat u jiných lidí.

Narativní pantomima (skupina reaguje svým jednáním na vyprávění, které je provází příběhem)

Tato metoda dává příležitost se dostat, i když jen ve fantazijním světě, na místa, kam bychom se za normálních okolností během 45 minut výuky nedostali. Je velice vyhovující hlavně pro mladší žáky, kteří se zatím ještě nebojí propustit uzdu fantazii a dokážou příběh pořádně „prožít“.

Alej (dvě řady účastníků, mezi nimi někdo prochází a oni na něj reagují dle zadání)

Alej je mou oblíbenou reflektivní technikou. Většinou ji používám ve chvílích, kdy skupina zažije nějaký silný příběh a potřebuje se s ním rozloučit. Alejí může procházet učitel, který

může, ale nemusí být v roli, také se jí může projít některý z žáků či postupně celá třída. Záleží na kontextu a potřebách programu.

Metoda má velkou sílu v tom, že nikdo nemusí slyšet, co kdo komu řekl, což umožňuje se více otevřít a být i osobnější. Ve třídách, kde je tendence k ne příliš kvalitním vztahům mezi žáky doporučuji tuto aktivitu nedělat či nechat procházet vyučujícího.

Strukturované drama

Strukturované drama stojí nad všemi ostatními metodami, neboť je to spíše způsob vedení lekce. Někdy se mu také přezdívá školské drama. Má vtáhnout do děje, nutit účastníky přemýšlet, přicházet si na řešení situací a postavit se za svá rozhodnutí. „Pedagog nejen dramatický proces předem připraví a poté organizuje, ale je i jeho přímým účastníkem, partnerem dětí (Gošová&Pokorný, 2011).“

Metoda je velmi vhodným nástrojem pro společné projekty třídního kolektivu.

Stroj

Tvorba stroje probíhá způsobem, kdy účastníci přichází na „jeviště“ jeden po druhém a tvoří součástky tohoto stroje. Každá součástka má svůj specifický pohyb a může mít i specifický zvuk. Pohyb by měl být malý, a ne moc složitý. Stroj by měl dohromady představovat něco „konkrétního“ – něco, o čem mají účastníci nějakou představu. Stroj se zapíná i vypíná předem domluveným signálem.

Tato metoda je vhodným nástrojem pro zapojení všech žáků. Pohyby ani zvuky nemusí být velké a zároveň se i stydlivější žáci lépe „schovají v davu.“

Zvukový plán

V této metodě hraje hlavní roli zvuk ve všech svých podobách. Účastníci sedí nejčastěji v kruhu (nejlépe se tak rovnoměrně obchází) a mají zavřené oči. Tvůrce (může jich být i více) zvukového plánu účastníky obchází a vytváří předem připravené či improvizované zvuky.

Zvukový plán si mohou dle zadání účastníci tvořit i pro sebe navzájem. Metoda je vhodná pro navození atmosféry a vtáhnutí účastníků do děje.

2.2 Dramatická výchova na 1. stupni ZŠ

Dramatická výchova jako samostatný předmět se zatím objevuje jen velmi zřídka. Lze však využít jako průřezový předmět, který svými metodami obzvláštní výuku téměř všech ostatních předmětů či pomůže věnovat se nějakému tématu více do hloubky a s intenzivnějším zážitkem. Way (2014) popisuje výhodu toho, že dramatická výchova není jen dalším předmětem, ale má možnosti být způsobem, jak pomáhat každému v jeho rozvoji. Metody dramatické výchovy umožňují udělat výuku nejen atraktivnější, ale také efektivnější. Učení založené na zkoumání, zjišťování a objevování má na žáky mnohem větší efekt. Lépe si dávají věci do souvislostí, lépe si je pamatují (Machková, 2022).

Z nastudovaných knih, přednášek na vysoké škole a z osobní zkušenosti považuji zařazení dramatické výchovy na první stupeň jako velmi důležité. Z vývojové psychologie jak na ni nahlíží Thorová (2015) vychází, že děti mladšího školního věku potřebují pohyb, baví je hrát si „na někoho jiného“, učí se tak přejímat jiné role, které okoukávají od svého okolí. Mají velmi rozvinutou fantazii, se kterou je třeba zdravě pracovat, aby jim do budoucna nezakrněla. Schopnost se soustředit je v každém z nás a je spontánně rozvíjená hrou a měla by být dále vědomě rozvíjena (Way, 2014) a ne potlačována usazením na 5 hodin denně do lavice a nucením naslouchat výkladu. Samozřejmě není dramatická výchova jediný prostředek pro to, jak s touto problematikou pracovat, ale v této práci se jí věnuji právě pro její možnosti v oblasti emocí a prožívání.

2.3 Dramatická výchova jako prostředek pro práci s emocemi

V předchozích odstavcích této kapitoly jsem se snažila poukázat na důležitost a dopad dramatické výchovy. Ten úplně nejdůležitější, který tam vnímám, je právě práce s emocemi.

Dramatická výchova se v tomto ukazuje jako efektivní nástroj. Díky svým rozmanitým metodám umožňuje žákům vcítit se do druhých a pokusit se porozumět jejich prožitkům. Dále je prostředkem pro budování sebevědomí a pojetí o svém těle a své psychice. Poskytuje příležitost zastavit a vnímat sebe sama, což je pro pochopení vlastních emocí velmi důležité. Vytváří prostor pro vyjádření emocí bez obav z hodnocení, což může znít jako samozřejmost, ale bohužel není.

Zároveň není potřeba přímo pojmenovávat, že se „ted’ učíme pracovat s emocemi“. Při kontinuálním přirozeném zařazování metod dramatické výchovy do činností, zjistíme, že pouhým otevřením prostoru pro sdílení představ a pro bytí spolu se u žáků buduje citlivost (Way, 2014).

Bezpečné prostředí, pro dramatickou výchovu zásadní, se projevuje právě tím, že si jeho účastníci dovolí být citliví a dovolí si projevit emoce, protože ví, že za ně nebudou potrestáni, že naopak budou podpořeni.

Thorová (2015) nahlíží na emoce z pohledu vývojové psychologie, která konstatuje, že žáci mladšího školního věku se potřebují učit rozpoznávat vlastní emoce a pracovat s nimi. Při nástupu do školy se jim mění životní situace, mohou se cítit frustrovaní a pod tlakem, mohou se u nich objevit úzkosti. Děti v tomto věku potřebují umět o svých emocích mluvit a nebát se je prozkoumávat. Dramatická výchova je v tomto vhodným nástrojem a pomocníkem, učí sebehodnotě, sebepoznání, pomáhá regulovat a poznávat emoce.

3 Environmentální výchova

„Environmentální výchova je projekt nejenom náročný, ale i kontroverzní. To, co chceme, je změnit postoje dětí – ovlivnit způsob, jakým chápou, hodnotí a interpretují svět (Činčera, 2007, s. 9)“.

V rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) je účel environmentální výchovy definován takto: „Environmentální výchova vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince (MŠMT, str. 134 čistopis 2023).“

Z výše zmíněného lze vyvodit, že environmentální výchova je, podobně jako dramatická výchova, založena na hodnotách a postojích. Zároveň staví na faktech a datech, které ale není vhodné předat žákům najednou, aby se necítili zahlceni a demotivováni dále bádát v tomto oboru.

Šebešová a Šimanová (2013) chápou environmentální výchovu jako důležitý prvek ve výchově žáka – budoucího občana, který si je vědom toho, že svým každodenním jednáním ovlivňuje stav životního prostředí, a zvažuje podle toho svá rozhodnutí (Šebešová, Šimanová (eds.), 2013, s. 7).

Máchal (2007) popisuje ekologickou (v ČR zaměňovaný termín s environmentální) výchovu jako „veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je především zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody i společnosti, (...), rozvíjet citlivost, vstřícnost a tvořivost lidí k řešení problémů péče o přírodu (...), utvářet ekologicky příznivé hodnotové orientace (...) (Máchal, 2007, str. 15).“

3.1 Environmentální výchova na 1. stupni ZŠ

V RVP se environmentální výchovu nachází jako průřezové téma, které zasahuje do oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a zdraví, Umění a kultura a Člověk a svět práce (MŠMT 2023). Konkrétně na 1. stupni základní školy se témata týkají především místa, ve kterém žijeme (viz další kapitola), rozmanitosti přírody, rozvíjení smyslové citlivosti, pozorování přírody a využívání jejích zdrojů k prozkoumávání a tvoření.

V rámci dokumentu Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice (dále jen Cíle a indikátory pro EVVO v ČR) lze na základě poznatků ekopsychologie environmentální výchovu na 1. stupni základní školy zařadit do 3 oblastí kompetencí: Vztah k přírodě, Vztah k místu a Ekologické děje a zákonitosti. Ekopsychologie přichází s tím, že se děti mladšího školního věku (1. stupeň ZŠ) zajímají o svět kolem sebe, chtějí ho poznávat a prozkoumávat, chtějí mu pomáhat, chtějí o něj pečovat. Dále radí neprezentovat dětem v tomto věku environmentální katastrofy, které by mohly způsobit úzkosti ať už na první pohled viditelné, tak i takové, které se projeví někde jindy a za jiných okolností. Znamená to, že nesprávné zacházení s environmentální výchovou může nejen způsobit žákům trauma, které si ponесou do života, ale také může vyučující připravit možnost z nich vychovat environmentálně kompetentní občany. (Krajhanzl 2012)

Rozsah environmentálního vzdělávání na 1. stupni ZŠ by měl zůstat místně zakotven, aby si žáci uměli konkrétně představit probíranou látku, a hlavně by měli mít možnost něco (byť malého) změnit.

Jedním z problémů, kterým může environmentální výchova na 1. stupni základní školy čelit, je střet s rodiči. Prvostupňoví učitelé jsou dost často bráni jako „školní rodiče“ a pokud ti „rodiče doma“ mají na environmentální problematiku jiný pohled, mohou se tak žáci dostat do nepříjemné situace, kdy nevědí, na kterou „stranu“ se přiklonit. (Krajhanzl 2012)

3.2 Environmentální výchova a emoce žáků na 1. stupni ZŠ

Témata environmentální výchovy působí na emoční prožívání žáků. Emoce jsou prostředek, díky kterému člověk poznává svět a skládá si svůj pohled na něj a postoj k němu. Jsou silným nástrojem, zároveň je ale třeba myslet na jejich ošetření a bezpečné prožití, aby účastníkům nezpůsobily silný zážitek, který v nich ale vyvolá odpor v dalším pokračování v prozkoumávání dané problematiky.

Ekopsycholog Jan Krajhanzl ve své knize (2015) řeší mimo jiné téma vztahu dětí k přírodě a jaký vliv na něj má působení prostředí, ve kterém vyrůstají. Nemalý podíl na tom mají právě emoce. Bude-li dítěti od útlého věku vštěpováno, že se má štítit hmyzu, protože je to něco nechutného, vyroste z něj s největší pravděpodobností člověk, co se nikdy neposadí na rozkvetlé louce a možná bude radši doma používat klimatizaci, než aby si otevřel okno.

Bude-li dítě strašeno lesem a jeho nástrahami, možná z něj vyroste člověk, který se vydá na sobotní výlet maximálně do udržovaného zámeckého parku a spát bude pouze po hotelích a penziencech. Bude-li naopak dítě vyrůstat v tom, že přírodu je dobré zkoumat, chránit a opečovávat a budou-li v něm probouzeny pozitivní emoce spjaté s pobytem venku, pak z něj nejspíše vyroste člověk, který se zasadí o ochranu přírody, bude z ní prosperovat a bude se do ní rád vracet.

4 Místně zakotvené učení a socio emoční učení

Úvodem kapitoly pokládám za důležité vysvětlit, proč do diplomové práce tato dvě témata přináším. Místně zakotvené učení je nedílnou součástí environmentální výchovy, která říká, že se začínat od toho, co je lidem nejbližší, tudíž od místa, kde bydlí.

Hodnotové vzdělávání je pro budování vztahu k přírodě a proenvironmentálního jednání taktéž důležité, žáci potřebují stavět svá rozhodnutí a své chování na hodnotách, potřebují tomu, co dělají věřit. V opačném případě by jim potřeba ochrany přírody ztratila smysl a nemohli by se za své činy postavit, neuměli by je obhájit.

4.1 Místně zakotvené učení

Místně zakotvené učení „nabízí žákům příležitost učit se skrze zážitek a přímou zkušenost a otevírá ji cestu k tomu, aby pocítili, že dokážou osobně a účinně pečovat o životní prostředí a komunitu v místě (Clark in Hájková, Hušková a Kulich, 2022, s. 12).“

Výše uvedený citát lze interpretovat tak, že místně zakotvené učení je způsob zážitkově a zkušenostně naučit žáka orientovat se v problematice, která mu je blízká jak místně, tak i vědomostmi a zkušenostmi. Přímý prožitek je prvek důležitý i pro dramatickou výchovu, v tomto se tyto dvě disciplíny hodně přibližují a má tedy smysl je propojovat.

Místně zakotvenému učení se mimo jiné věnuje i publikace *Učíme (se) místem*, kde autoři píší následující: „Žáci se v programu učí spolupracovat, rozhodovat a řešit problémy. Tato zkušenost je mění. Neúspěchy a problémy vedou k reflexi a zamyšlení: Co jsme udělali špatně? Jak bychom to mohli zkusit jinak? Přirozeně se tak učí z vlastní zkušenosti (Hájková, Hušková, Kulich, 2022, s. 63).“

4.2 Socio emoční učení

Socio emoční učení je vzdělávání o vztazích a emocích a v nynější době se jedná o trend na pedagogickém poli. V Čechách je jeho důležitost stále ještě objevována a prozkoumávána. Věnují se mu některé organizace jako například SOFA (Society for All 2024), SocioEmoční učení (SocioEmoční učení 2024) a další.

Aliance Sel4US na svých internetových stránkách definuje socio emoční učení takto: „Sociální a emoční učení (SEL) je proces, v jehož rámci děti a dospělí získávají a účinně

uplatňují znalosti, postoje a dovednosti potřebné k rozvoji zdravé identity, zvládnání emocí a dosahování osobních a kolektivních cílů, cítí a projevují empatii vůči druhým, navazují a udržují řadu podpůrných vztahů a činí odpovědná a starostlivá rozhodnutí. (sel4us.org n.d.).“

Kaspar a Massey (2022) popisují, že jedním z argumentů pro socio emoční učení je to, že díky výše zmíněným dopadům se ze studentů, kteří si jím projdou stanou úspěšní a „fungující“ dospělí ve společnosti, také SEL připisují pozitivní vliv na studenty, kteří měli náročné dětství a mohou si z něj odnášet traumata, obecně vidí velkou sílu tohoto učení pro děti, které do školy nepřichází z nejlepších poměrů.

Důvod, proč má socio emoční učení místo v této diplomové práci je ten, že jsou zde hlavním tématem emoce, které mají žáci prožít, aby pro ně byl zážitek intenzivnější a odnesli si z něj to důležité. Také je třeba v rámci dramatické i environmentální výchovy řešit vztahy mezi účastníky. Právě vztahy ovlivňují, na kolik bude učební proces probíhat v bezpečném prostředí a co si z něj účastníci odnesou nejen za informace, ale i za emoce. Silné náročné emoce z prožité lekce v ne zcela bezpečném prostředí mohou způsobit, že si účastníci spojí environmentální výchovu (či jakékoliv jiné téma) se špatným pocitem a již se jí dále nebudou chtít věnovat. Naopak dobré vztahy a bezpečné prostředí pomůže k plnému prožití lekce a k motivaci se dále tématu věnovat a rozvíjet ho i nad rámec školy (či jiné vzdělávací instituce).

4.3 Hodnotové vzdělávání

Podobně jako socio emoční učení pracuje hodnotové vzdělávání s osobností člověka. Je možné ho definovat jako „vzdělávací koncept, ve kterém je pro žáky výzvou nalézat vlastní motivaci, spolupracovat namísto soutěžit, rozvíjet empatii, porozumět životním hodnotám a žít skrze smysluplné a konkrétní projekty (*Hodnotové vzdělávání* [cit. 2024-09-28]).“

Všechny tyto aspekty jsou důležité i pro environmentální vzdělávání a lze je rozvíjet právě dramatickou výchovou. Právě proto si myslím, že je důležité se o těchto konceptech v práci zmínit. Umožní to lépe pochopit důležitost práce s emocemi a hodnotami, pro vedení žáků k proenvironmentálnímu jednání a přemýšlení čili k jednání, které je prospěšné společnosti jako celku a není v něm moc prostoru pro uzavření se pouze do své „bubliny“ a jednat pouze sám za sebe (nemyslet na ostatní).

5 Teoretický návrh lekcí

Následující kapitola je věnována teoretické opoře pro tvorbu lekcí, které jsou součástí výzkumné části. Teorie se opírá o literaturu, vědecké články, ale také o poznatky získané autorkou během studia na vysoké škole a absolvováním mnoha kurzů pedagogického, environmentálního a psychologického zaměření.

5.1 Popsání principu pro stavbu lekcí

V rámci diplomové práce budou vytvořeny tři na sebe navazující lekce. Pro efektivnější návaznost budou vystavěny na doporučených očekávaných výstupech pro environmentální výchovu (viz obrázek 1), konkrétně na třech oblastech, a to na *senzitivě, zákonitostech a problémech a konfliktech* (Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2011). S přihlédnutím k informacím podaných v předchozích kapitolách se tento postup jeví jako logický, začíná touhou objevovat a poznávat, pokračuje přes objevování souvislostí a končí zamýšlením se nad problémy, které mohou nastávat. Kopíruje tak poznatky ekopsychologie a vývojové psychologie.

Kdyby se nejednalo o tři lekce, ale třeba o celoroční plán, bylo by možné přidat i *akční strategie*, v rámci kterých by se daly vytvářet velké projekty a prospěšné kroky. Celoroční plán by zároveň poskytl více prostoru déle se věnovat jednotlivým oblastem, které jsou na tolik obšrné, že by každá vystačila na plnohodnotný roční plán, to záleží na rozhodnutí vyučujících, jak to chtějí pojmout.

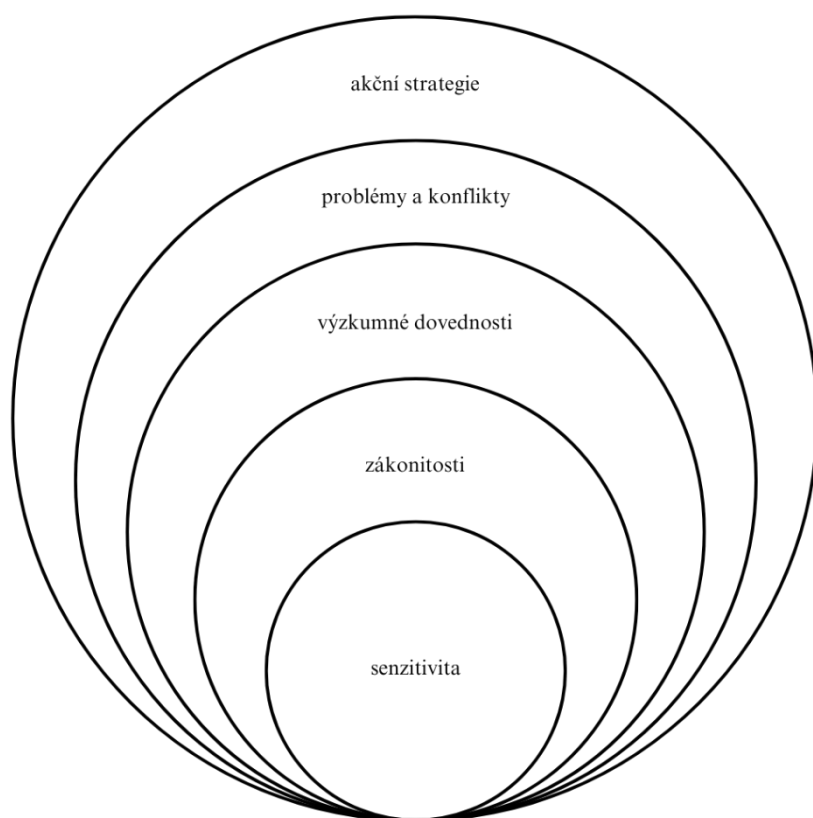
Triádu lekcí začíná oblastí, kterou je *senzitivita*. „Rozvinutá environmentální senzitivita je základním předpokladem pro environmentálně odpovědné jednání, proto je podstatné soustředit se na její rozvíjení dříve, než se budeme věnovat dalším oblastem (Šebešová, Šimonová (eds.). 2013, s. 8).“ Pokračovat je třeba přes *zákonitosti*, tj. problematika vztahu organismů a jejich prostředí. Poslední lekce se dotkne *problémů a konfliktů* – jak člověk zasahuje do přírody a co to má za následky.

Pro tvorbu lekcí bude využité propojení dokumentu Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice (Ministerstvo životního prostředí 2011) s dokumentem Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu v základním vzdělávání (Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2011). Dokumenty spolu úzce souvisí,

proto by ani jeden neměl být opomenut. Cíle pro jednotlivé lekce budou vycházet z Cílů a indikátorů, které nabízejí nápady a možnosti, na kterých lze cíle aktivit stavět, zatímco druhý dokument spíše předkládá, co by měli žáci umět po skončení vytyčených období školní docházky.

Posloupnost, dle které budou lekce stavěny je ale pro oba dokumenty obdobná, vychází totiž ze stejných poznatků, zároveň se na nich podíleli někteří stejní autoři. Je možné si je představit jako dva materiály, které lze využít sousledně, tudíž se nevyklučují, naopak se doplňují a je konkrétním tvůrci, kterým směrem se vydá.

Doporučenými očekávanými výstupy se nabízí začít, protože se díky nim definuje, k čemu by lekce měla žáky dovést, následně Cíle a indikátory poskytnou podporu pro to, jakým způsobem to lze udělat.



Obrázek 1 – Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu (převzato a upraveno z ŠEBEŠOVÁ, ŠIMONOVÁ, eds., 2013, s. 8)

S výše popsaným úzce souvisí i stavba lekcí. V principu tří lekcí se postupuje od senzitivity po nějaké zamyšlení, v lekci je třeba začít od vtažení do tématu, přes získávání nových informací až po uspořádání si myšlenek a definování si vlastního postoje vůči problematice.

Učební model, který k tomu bude využit vychází z kritického myšlení. Jedná se o tzv. třífázový cyklus učení, do kterého patří evokace, uvědomění a reflexe (Kritické myšlení n.d.), také se objevuje pod zkratkou E-U-R.

V dalších řádcích bude nastíněno, jak model funguje a text vychází z Šebešové, Šimonové (2013), kde autorky srozumitelně a čtivě popisují, na jakých principech E-U-R staví, autorka také vychází z vlastní zkušenosti s tímto modelem, ať už z pozice účastníka kurzu, na kterém se tomuto učebnímu modelu věnovalo, tak i z pozice lektora.

Evokace je důležitá pro vtáhnutí do tématu, ale také pro zjištění, co všechno účastníci učebního procesu o tématu už vědí. V této fázi si třídí myšlenky, dosavadní poznatky i domněnky a měli by být podporováni v kladení si otázek k danému tématu. Když si budou klást otázky, tak je bude zajímat i jejich odpověď a tudíž budou připraveni prozkoumávat, bádát a zapojovat se do dalších aktivit. Vystává zde tedy prostor pro nadchnutí a aktivizování skupiny.

Ve fázi uvědomění (si významu informací) by se toto nadšení nemělo vytratit. Úkolem je zde předat žákům nové informace a poznatky a nejlépe je dovést k „aha-momentu“, kterým se označuje stav, kdy se propojí dosavadní vědomosti s těmi novými a tím vznikne pochopení určité souvislosti a fyzicky to může vypadat jako „Aha!“, které do daného člověka zazní.

Reflexe je velmi důležitá, zvláště pokud je lekce vystavěna na zážitku a hlubokém prožitku. V kontextu E-U-R se zaměřuje spíše na vědomostní složku. Pomáhá žákům utřídit si, urovnat a systematizovat nově naučené informace. Měla by účastníkům pomoci odcházet s pořádkem v hlavě. V kontextu prožitkových lekcí je třeba myslet na ošetření vzniklých emocí a pomoci žákům neodcházet s frustrací a pocitem bezradnosti.

Pro přínosnost a psychickou bezpečnost lekcí je tedy důležité držet se třífázového modelu učení E-U-R. Pro poznatky z environmentální výchovy je třeba si rozmyslet, jakému tématu se lekce mají věnovat. Dramatická výchova zde bude použita jako prostředek pro prožitek,

který je efektivním způsobem našeho učení: „Nové poznatky získáváme a ukládáme v kontextu s emocemi doprovázejícími řešení reálných i modelových problémů, vyhraněných situací, týmového rozhodování, přijímání a prožívání rolí (Kašová 2013).“

Specifikum těchto lekcí spočívá v tom, že ačkoliv vychází z cílů environmentální výchovy, nemohou být environmentálním programem. Lekce se nebudou odehrávat venku a žáci nepřijdou do přímého kontaktu s přírodou (Činčera, 2007). Důvodem je to, že jeden z dílčích cílů práce je zjistit, zda přes pouhý prožitek zprostředkovaný dramatickou výchovou a přes prožité emoce lze žáky dovést k citlivosti k přírodě a k touze ji prozkoumávat. Autorka práce je velkou zastánkyní učení venku a vytvořením lekcí nechce připravit žáky o pobyt venku. Důvod pro uvádění lekcí ve vnitřních prostorech je, mimo výše zmíněný dílčí cíl, nabídka školám, třídám a vyučujícím, kteří nemají, z jakýchkoliv důvodů možnost chodit ven tak často, jak by si přáli, aby mohli poskytnout žákům příležitost si zažít takový program alespoň v prostorách třídy.

5.2 Obsah lekcí a jeho zdůvodnění

Výše uvedené informace seznamují s principem, na kterém jsou lekce postaveny a také s důvody, proč tomu tak je. Text této podkapitoly se věnuje konkrétní představě o obsahu lekcí a snaží se tuto představu opřít o teoretický podklad, tudíž vycházet z předchozích kapitol. Pro přehlednou strukturu bude i tento text veden přes *senzitivitu, zákonitosti a problémy a konflikty*, u každé z těchto částí budou představena možná témata a možné směřování lekce.

První lekce zaměřená na senzitivitu má za úkol v žácích probudit zájem o prozkoumávání přírody. Ačkoliv bude členěna dle modelu E-U-R, v kontextu všech tří lekcí by měla sama o sobě být evokací. V této lekci by žáci neměli přijít do styku s větším počtem nepříjemných silných emocí. Naopak by měli lekci prožít v příjemném prostředí plném tvořivé atmosféry (Máchal, 2007).

Téma první lekce by měli žáci mít možnost prozkoumat všemi smysly, nebo alespoň co největším počtem smyslů (ne u každého tématu se využití chutě jeví jako vhodný nápad). Měli by přijít do styku s přírodninami, v tomto ohledu nabízí témata jako zkoumání stromů, keřů či květin. Vhodnou evokací v tomto případě bude zapojit všechny smysly k poznání

toho, co se bude v lekci řešit. Zároveň by lekcí měl provázet příběh navázaný na prozkoumávaný objekt.

Ačkoliv by všechny lekce měly probíhat ve vřídém a bezpečném prostředí, druhá lekce už umožňuje dotknout se trochu více „ožehavých“ témat. „Uvědoměním“ pro vytvořenou triádu lekcí jsou zákonitosti, které v přírodě panují. Konkrétně, vycházíme-li z vývoje myšlení dětí mladšího školního věku – od konkrétního po abstraktní (Thorová, 2015), by tato lekce měla být provázána příběhem nějakého konkrétního živočicha. Nejlépe takového, kterého si žáci umí představit a je jím blízko (viz kapitola o místně zakotveném učení). V kapitole o environmentální výchově byla zmínka o potřebě žáků v tomto věku se starat o něco živého (Krajhanzl 2012), to poskytuje příležitost nechat žáky v lekci nějaké zvíře zachránit, postarat se o něj či se zamyslet nad tím, co by mohli udělat pro jeho kvalitnější život. Stejně jako předchozí lekce i tato by měla být provázána příběhem.

Třetí, závěrečná lekce je pomyslným vrcholem této triády. Měly by se v ní řešit problémy a konflikty, které jsou způsobeny nešetrným chováním člověka k přírodě. Toto téma je náročné jak na emoce, tak tím, že se dotýká více abstraktních (méně představitelných) pojmů a situací, které žáci třeba vůbec nemuseli zažít. Přesto zde má své místo. Tato lekce klade velký důraz na reflexi, díky které si žáci mohou uvědomit důležité věci, ale zároveň jim může pomoci se s náročným tématem vyrovnat.

Lekce by opět měla být vystavěna na příběhu, tentokrát příběhu např. řeky, lesa, půdy či podobně abstraktního přírodního ekosystému.

Pro lekce by mělo být obecně platné, že témata, která se v nich řeší jsou žákům blízké (alespoň částečně) ať už místně, či pouze myšlenkově. Měli by s nimi mít alespoň minimální osobní zkušenost, aby si lépe mohli k tématu vytvořit vztah a zaujmout vůči němu postoj.

Lekce, tak jak jsou popsány výše, jsou určitou zkratkou v environmentálním vzdělávání. Strukturu (viz kapitola o environmentálním vzdělávání) dodržují, ale postupují v ní velmi rychle. Jednotlivým oblastem by se mělo věnovat déle a měly by se v nich nacházet důležité prvky environmentální výchovy, jako je například pobyt venku a přímý kontakt s přírodou (Činčera, 2007). Tyto lekce by měly být doplňkovým materiálem a nástrojem, který může pomoci vyučujícím, kteří nemohou se svou třídou trávit čas venku.

6 Výzkum

6.1 Výzkumný design a metody výzkumu

Kvalitativní výzkumný design diplomové práce využívá prvky akčního výzkumu – akce, reflexe a revize (Nezvalová 2003).

Akční výzkum si můžeme představit jako cyklus 5 fází, kde na začátku se v praxi objeví nějaký problém, následuje vytvoření představa o tom, jak problém řešit, jaké kroky podniknout, poté se představa přetaví do praxe, kdy se plán vyzkouší, jako další krok se vyhodnotí funkčnost realizace plánu a cyklus pokračuje přetvořením problému a dalších kroků k jeho řešení (Whithead, 1993 in Nezvalová 2003).

Podobných 5 kroků představuje i Sagor (1992 in Nezvalová 2003), který postupuje od formulace problému, přes sběr informací, vyhodnocení informací, sdělení výsledku až po formulaci akčního plánu.

Výzkumný design této práce je vystavěný na stejném cyklu pěti kroků, není ale plně akčním výzkumem, protože výzkumný vzorek je velmi malý. Výzkum dále probíhá ve třídě, do které autorka výzkumu (a této diplomové práce) pouze dochází, není tedy v dlouhodobém každodenním kontaktu se třídním kolektivem a často musí vycházet pouze z informací od třídní učitelky.

První krok – definice problému, který se objevil v praxi

Na základě strategie vzdělávací politiky MŠMT 2030+, RVP ZV, plánované úpravy RVP ZV a dalších nově vznikajících iniciativ v důsledku klimatických změn a environmentálních problémů se cíle environmentální výchovy a udržitelnosti dostávají do výuky na prvních stupních základních škol. Témata jsou to často citlivá a kontroverzní, protože na ně každý nahlíží trochu jinak a každý přichází z jiného prostředí, pro žáky proto bývá náročné. Problém, který vyvstává je uzpůsobení těchto témat psychickému vývoji a emocionální zranitelnosti žáků.

Druhý krok – představa o řešení problému

Dramatická výchova se již v mnohých případech ukázala jako skvělý nástroj pro práci s emocemi. Účastníci procesu dramatické výchovy se ocitnou v bezpečném prostředí,

v rámci kterého mají možnost své emoce vyjádřit, nechat se vyslyšet a případně opečovat. Tato úvaha vedla k představě vytvoření lekcí, které obsahují prvky dramatické i environmentální výchovy a jsou založeny na bezpečném emočním prožívání účastníků lekcí. Vytvoření takových lekcí předcházeli sběr informací z této oblasti pedagogiky, psychologie, ekopsychologie a emočního učení. Lekce jsou sestaveny s ohledem na existující teorii a výzkum tak, aby respektovaly specifika žáků mladšího školního věku a povzbudily u nich proenvironmentální jednání.

Třetí krok – převedení představy do praxe

Vytvořené lekce mohou teoreticky fungovat, ale jejich potenciál k řešení vytyčeného problému se zjistí tím, že se vyzkouší. V tomto okamžiku se od plnohodnotného akčního výzkumu začíná tento výzkumný design mírně odchylovat. Vzorek, který práce obsáhne, je velmi malý. Autorka výzkumu (a této diplomové práce) si tento nedostatek uvědomuje.

Čtvrtý krok – vyhodnocení

Na základě vlastního prožitku a zpětné vazby od žáků (sebrané pozorováním během aktivit) i učitele (sebrané v rámci rozhovoru) vzniká možnost vyhodnotit, zda lekce podporují šetrnou práci s emocemi v environmentální výchově a zda povzbuzují proenvironmentální jednání žáků.

Pátý krok – modifikace problému / akční plán

Tento krok je zakončením celé diplomové práce, která v závěru navrhuje, jak lze s lekcemi a principem, na kterém jsou vystavěny pracovat dál a jak by mohly pomoci vyučujícím, kteří tápou v tom, jakým způsobem zařazovat environmentální výchovu do svých plánů, a to šetrně k psychické pohodě žáků.

Hlavní metodou vhodnou pro tento výzkumný design je zúčastněné pozorování, kdy pozorovatel je zároveň výzkumníkem. Získává tím prostor pro operaci s plánem lekcí přímo „za chodu“. Zároveň to s sebou přináší nevýhodu toho, že sám sebe nevidí a nemůže postihnout vše, co se ve třídě děje. K tomu slouží další metoda, kterou je zpětný poslech lekcí, které se budou nahrávat. Neméně důležitou metodou pro takový výzkum je rozhovor se třídním učitelem, který svou třídu zná, ví, jak se běžně chovají v určitých situacích a může

tak nejen vyhodnotit přínosnost zážitků, ale také může poskytnout cenné rady pro další vývoj lekce.

Klíčem pro výběr třídy byl výběr vyučujícího, ke kterému má autorka výzkumu důvěru, zná jeho praxi a ví, jak se svými žáky pracuje, k čemu je vede a jaké metody využívá. Tyto informace jsou důležité k možnosti získání kvalitní zpětné vazby jak od vyučujícího, tak od žáků, kteří jsou k tomu vedeni. Zároveň jsou dobré vztahy vhodné ve chvíli, kdy by se ukázalo, že lekce nefungují. Lze tím tak předcházet možným nepříjemným situacím, které by mohly nastat v neznámém prostředí u neznámého pozorovatele.

6.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je na základě rešerše literatury příslušných oborů vytvořit tři lekce s prvky dramatické výchovy, které budou aplikovány na základní škole ve třídě prvního stupně. Lekce mohou sloužit jako pomocná ruka pedagogům, kteří chtějí environmentální výchovu do svých plánů zařadit, ale obávají se vzniklých emocí a zároveň nemají možnost trávit venku tolik času, kolik by potřebovali.

Výzkum si klade za cíl zjistit, jaký potenciál mají metody dramatické výchovy v environmentální výchově na budování proenvironmentálního jednání u žáků prvního stupně základní školy.

6.3 Etika výzkumu

Výzkum probíhá ve 2. třídě ZŠ Dolní Měcholupy, ve třídě paní učitelky Olgy Košútové. Ve třídě je 16 žáků (7 dívek, 9 chlapců). Po domluvě s paní učitelkou i vedením školy, že souhlasí s výzkumem, byl sepsán dopis rodičům se žádostí o svolení k účasti jejich potomků na výzkumu. V dopise je uvedeno, že lekce budou nahrávány výhradně pro potřeby týkající se této diplomové práce. Dále uvádí, že nebudou zveřejněna ani jména žáků, ani fotky s jejich obličejem, ale že by autorka ráda zveřejnila některé jejich citace, protože je to pro průběh výzkumu důležité.

Všichni rodiče souhlasili, pouze jedni si nepřáli, aby byl žák focen, ale s uvedením citací souhlasí.

6.4 Lekce

Následujících pár stránek se věnuje myšlenkovým procesům, kterými autorka procházela při tvorbě konkrétních lekcí. Sepsání myšlenek je vhodným nástrojem pro přehled, proč byla jaká metoda použita. Zároveň také může pomoci někomu, kdo se třeba někde v tvorbě nebude si jistý, proč něco (ne)udělat, také to může být dovysvětlením některých kroků, které třeba v lekcích samotných nejsou zcela jasné a dovysvětlené.

Pro zachování autentického popisu myšlenkových pochodů se v textu mohou nacházet citově zabarvená slova.

6.4.1 Lekce 1

Téma první lekce by mělo být žákům hodně blízké, měli by ho prozkoumat všemi smysly, měli by k němu mít nějaký vztah skrze svoji životní zkušenost. Zároveň by to zatím ještě nemělo být nic živého, o co by mohli mít během lekce velký strach. První lekci je třeba vést více přes pozitivní emoce, přes citlivost a jemnost k přírodě. Tématem první lekce je příběh stromu. Lekce se zaměřuje především na senzitivu.

Lekce si stanovuje následující cíle:

- Cíle pro žáka:
 - Žák pojmenuje své emoce po prožitých situacích.
 - Žák pojmenuje emoce druhé osoby.
 - Žák používá metody dramatické výchovy k sebevyjádření a skupinové tvorbě.
- Cíle lekce:
 - Pomocí metod dramatické výchovy ukázat žákům krásy, ale i potřeby přírody.
 - Zapojením smyslů naladit žáky na téma lekce a probudit v nich citlivost a jemnost, které jsou důležité pro chuť poznávat přírodu.
- Cíle environmentální výchovy (dle cílů a identifikátorů EVVO v ČR):
 - Vztah k přírodě
 - Citlivost k přírodě:
 - Žák prozkoumává přírodu všemi smysly.

- Žák pojmenovává potřeby stromů.

Lekce sama o sobě environmentálním programem být nemůže, protože se neodehrává venku a mimo přítomné přírodniny žáci nepřichází do přímého kontaktu s přírodou (Činčera, 2007).

- Cíle dramatické výchovy:
 - V této lekci je dramatická výchova prostředkem pro zprostředkování zážitku, který následně mohou žáci reflektovat. Zároveň je její velkou předností, že skrze ni mohou žáci prožít tuto zkušenost ve třídě, takže omezený pohyb venku by neměl být komplikací (samozřejmě se pobytu venku nic nevyrovná, ale ne vždy, a ne za každých okolností je to možné).

Lekce začíná představením vyučujícího jako průvodce danou lekcí. S tím souvisí stanovení pravidel, která jsou velmi důležitá pro bezpečné klima skupiny a také pro hladký průběh lekce – je se na co obrátit v případě, když něco nefunguje. Pravidla zde autorka navrhuje tři. Má je spojené se zvířaty, která jsou dětem blízká a mohou si pod nimi něco představit:

- *myší pravidlo* – ovládám hlasitost svého hlasu, když je potřeba mluvím nahlas, když je potřeba mlčím a naslouchám,
- *medvědí pravidlo* – mám kontrolu nad svým tělem, vím, proč a jak se hýbu a chovám se ohleduplně k ostatním (nedělám druhým to, co nechci, aby oni dělali mně), k tomu zde platí pravidlo: STOP, nedělej mi to (učím žáky obranný pohyb rukou – roztažená dlaň, prsty směřují vzhůru, ruka je ne zcela napnutá v lokti),
- *kočičí pravidlo* – jsem akční a zvědavý*á, vím, že dostanu z lekce tolik, kolik do ní vložím.

Evokační část lekce je vedena přes smysly. Smysly dokáží vtáhnout do situace, protože je prožívána o to víc intenzivně. Smyslové vnímání je i jednou z technik mindfulness, při je třeba se soustředit na určitý objekt či na sebe sama, jednou z těchto metod je například 5-4-3-2-1 (Štětková 2024). Lekce nemá být mindfulnessovým cvičením, zároveň je ale dobré podobné techniky znát a žákům ukazovat, aby měli k dispozici paletu podobných seberegulačních nástrojů.

Běžně by se na začátku lekce měla využít aktivita na rozpohybování, zde je tomu trochu naopak. Lekce chce prvně zapůsobit na jejich smysly a tím žáky trochu zklidnit a

namotivovat. Aktivita na rozhýbání by v dramatické výchově měly být uváděny s nějakou myšlenkou, která souvisí s lekcí, kdyby se to tak stalo zde, byli by žáci ochuzeni o možnost nechat žáky dojít k tématu lekce jen skrze smysly. Zároveň realizovat běhací hru bez této evokační podoby není natolik přínosné, aby bylo potřeba ji do scénáře lekce zařazovat.

Aktivita na rozhýbání by ale neměla chybět, aby žáci vybili svoji energii a mohli se soustředit na další práci. Proto je zde zařazena poté, co díky smyslům poznají, jakému tématu se budou věnovat. Konkrétně je k tomu využita výše popsaná dramatická metoda *sochy*, v rámci kterých se žáci dostanou od neurčitého obecného stromu až po svůj oblíbený strom (po konkrétní představu), v těchto svých určitých stromech zůstanou a budou provázeni rozcvičkou, ve které na ně jako stromy bude působit vítr. Je důležité žáky v tuto chvíli rozhýbat, protože následuje čtení, při kterém je potřeba, aby aktivně naslouchali.

Část příběhu, který žáci uslyší byl vymyšlen proto, aby byla navozena příjemná atmosféra. Je důležité, se jich po přečtení zeptat, jak se strom asi cítí. Tím lze zjistit, jak porozuměli textu a zda z něj umí vyvodit konkrétní emoce. Aby si ho mohli lépe představit a vžít se do toho, že takový strom asi někde je (budou mít konkrétní představu, a nejen tu mlhavou po přečtení), následuje aktivita tvorba stroje. Jedná se o velmi jednoduchou metodu, při které se zapojí všichni, co mají chuť (metoda je popsána v kapitole 2.1).

Další část lekce naplní kreslení jejich vlastní představy daného stromu. Výtvarná aktivita je zařazena schválně, aby měl každý možnost vyjádřit sám sebe, aby si odpočinuli od společné práce, a také proto, že s jejich nakreslenými stromy je v dalších částech lekce počítáno. Po této výtvarné činnosti následuje prostor na přestávku, protože by to mělo vycházet na dokončených 45 minut a je třeba počítat s tím, že jsou školy navyklé na dodržování těchto časů.

První aktivita po přestávce je zase na rozhýbání a zároveň jsou při ní využity nakreslené stromy. Text narativní pantomimy (viz kapitola 2.1), který byl pro tuto aktivitu vytvořen, by měl žáky pocitově dostat do lesa. Po této aktivitě je třeba se zajímat, jak se cítí a lze k tomu využít emoční karty, aby se žáci měli o co opřít, když si nebudou jistí.

Druhá část příběhu už nekončí pozitivně. V tuto chvíli si to lekce může dovolit. Je to zde zařazeno schválně, aby měli žáci motivaci vymyslet, co udělat pro to, aby se měl lépe. Znovu lze využít emoční karty a ptát se žáků, jak se asi může strom cítit.

Aby se nekončilo negativně a aby lekce naplnila cíle, které jí byly určeny, následuje tvorba živého obrazu (viz kapitola 2.1), kdy jeden po druhém přicházejí a tvoří sochu něčeho, co by stromu mohlo udělat radost a co by mu pomohlo v kvalitnějším životě.

Následuje navrácení se k obrázkům, které žáci tvořili a nechám je dokreslit na ně jednu věc, kterou by stromu přáli. Zařazení této aktivity je důležité, protože je zde opět každý sám za sebe a každý sám si z lekce něco odnáší.

Lekci je zakončena reflexí, při které je třeba se zajímat hlavně emoce a myšlenku žáků z toho, co prožili.

Může se stát, že lekce nebude časově vycházet. Kdyby chyběl čas, aktivitu, kdy žáci dokreslují, co by přáli stromu vynechat a nechat to pouze na slovním projevu. Kdyby naopak času bylo více, lze právě na tuto aktivitu nechat delší prostor, případně je možné zařadit tvorbu živých obrazů „před a po“, kdy by žáci měli za úkol vymyslet a následně sehrát, co se se stromem dělo před naším příběhem, a co se může dít poté.

6.4.2 Lekce 2

Tématem lekce jsou včely samotářky. Téma by se mělo týkat nějakého zvířete, které si žáci umí představit, což jim pomůže se do něj vcítit a vytvořit si k němu vztah. Zároveň by se mělo týkat dopadu změn životního prostředí na konkrétního živočicha, protože je to další stupeň po senzitivitě. Včely samotářky jsou důležitými opylovači a o jejich existenci se málo ví, i proto výběr zrovna tohoto živočicha dával velký smysl. Ačkoliv se o existenci včel samotárek málo ví, stále mnoho druhů vypadá podobně jako včela samotářka, kterou žáci dobře znají. Zároveň lekcí bude provázet plyšová včela, aby žáci měli možnost si ji prohlédnout a osahat.

Lekce si stanovuje následující cíle:

- Cíle pro žáka:
 - Žák s respektem přijímá emoce druhé osoby a validuje je.

- Žák používá metody dramatické výchovy k sebevyjádření a skupinové tvorbě.
- Cíle lekce:
 - Pomocí metod dramatické výchovy ukázat žákům život a potřeby včel samotárek.
 - Přivést žáky k přemýšlení nad emocemi a prožíváním druhých osob.
- Environmentální výchova (dle cílů a identifikátorů EVVO v ČR):
 - Ekologické děje a zákonitosti
 - Porozumění základním ekologickým dějům a zákonitostem
 - Žák popíše, jaké změny v přirozeném prostředí včel samotárek ovlivňují kvalitu jejich životů.
 - Žák pojmenuje vliv včel samotárek na kvalitu lidského života.

Lekce sama o sobě environmentálním programem být nemůže, protože se neodehrává venku a mimo přítomné přírodniny žáci nepřichází do přímého kontaktu s přírodou (Činčera, 2007).

- Dramatická výchova:
 - Dramatická výchova je v této lekci využita jako prostředek pro učení se empatii, naslouchání a vyjadřování emocí.

Lekce opět začíná představením, kdo, proč a s čím k žákům přichází. Je důležité si stanovit pravidla a následně se na ně odkazovat, nastavuje se tím bezpečná atmosféra, která je nejen u dramatické výchovy, ale obecně ve vyučování potřeba. Účastníci se cítí v bezpečí, protože znají zákonitosti svého jednání a jeho vliv na vztahy s dalšími přítomnými (Hrouzek, Marková a kol. 2012).

Oproti první lekci má zde na začátku své místo pohybová aktivita. I z toho důvodu, že se jedná o pohybovou aktivitu, která souvisí s tématem. Sice není úplně korespondující s reálným životem, ale zaznívají v ní pojmy, které žáci během lekce ještě uslyší.

Pro evokační aktivitu byl zvolen zvukový plán (viz kapitola 2.1), při kterém žáci pouze naslouchají, co se kolem nich děje. Tato metoda je vhodná pro navození atmosféry a vtáhnutí do příběhu. Je důležité se po skončení účastníků zeptat, co slyšeli, jak tomu rozuměli a jak

to na ně celé působilo, tím lze zjistit, na kolik se podařilo je vtáhnout do děje a zároveň jim to pomůže si informace sesumírovat a tím se mohou více těšit na další aktivity a být zvědaví, co se bude dít dále.

Další aktivita byla zvolena pro rozprůdění mozkové aktivity. Žáci mají za úkol společně vymyslet pět otázek, které položí neznámé bytosti, aby zjistili, kdo to je. Měli by vycházet z toho, že některé informace už mají. Lze tím zjistit, jak nad věcmi přemýšlí, jak se dokáží domluvit a jak umí věci vyvozovat. Mladší žáci zde mohou mít potíže se domluvit a je třeba jim dopomoci moderování jejich dohadování.

Vzhledem k tomu, že je lekce zaměřená i na environmentální vzdělávání, je třeba žákům předat nějaké faktické informace. Proto je zde zařazena aktivita, při které mají žáci za úkol si ve skupinách přečíst text o aspektech včelího života, zvýrazňovačem si podtrhnout důležité věci a následně je sesumírovat do živého obrazu. Tento postup by měl vést k tomu, že ty důležité informace přečtou, uvidí i uslyší, což může vyhovovat sluchovému, zrakovému i kinestetickému typu co se učení týče (Novotná 2018).

Dramatická výchova bývá vnímána jako propojení všech dalších výchov, proto v ní má své místo i tvoření. Jednoduché loutky jsou pro tvoření v dramatické výchově skvělým nástrojem. Loutkové divadlo hrané dětmi v rámci dramatické výchovy je jeden ze směrů, který se u nás v rámci dramatické výchovy rozvíjí, je v něm kladen důraz na kreativitu, dětskou hru a tvořivost (Provazník, 2018). Loutka, která je zde navržena k vytvoření je velmi jednoduchá a přesto se s ní dá manipulovat různými způsoby a naplno si s ní vyhrát. Tím, že je jednoduchá na vytvoření, vidí žáci hned výsledky své práce a může to pro ně být motivační (autorka zde nezastává stanovisko, že by žáci měli všeho dosahovat hned a rychle, pouze poukazuje na vhodnost v případě takto krátké lekce). Výhoda tématu včel samotárek je i taková, že je cca 50 druhů těchto včel, což znamená, že každé dítě může mít svou originální včelu a téměř jistě se trefí do podoby nějaké z nich, takže nemusí být smutné, že se mu výtvar nepovedl.

Následuje narativní pantomima, při které mají žáci možnost prožít ve třídě něco, co přesahuje její hranice. Ze známých a stále stejně vypadajících lavic se mohou stát stromy, keře, cihlové zidky, z penálů se mohou stát květiny a z podlahy voda. Je to jen na jejich fantazii a jejich chuti si hrát. Tato aktivita žákům přibližuje běžné zážitky včel během dne.

Nelze samozřejmě s jistotou říci, že to tak opravdu je, ale text narativní pantomimy vychází z biorytmů, kterými se včely řídí. Také tu nejde o to, aby žáci dokázali přeříkat, jak vypadá den včely samotářky, spíše si po prožití takého „dne“ mohou lépe uvědomit, o co se včela stará, co je pro ni v životě důležité.

Lekce by měla žákům pomoci se orientovat v emocích, ať už ve svých, tak i v cizích. Jeden ze způsobů, jak to mu pomoci se nachází i v další aktivitě. V ní mají žáci za úkol vymyslet a sehrát krátkou etudu ze života včely samotářky s tím, že dostanou zadanou emoci, kterou v ní má včela prožívat. Tímto způsobem žáci jednak využijí své nově nabyté znalosti ze života těchto opylovačů a také se musí zamyslet nad tím, co jí může způsobit zrovna takovou emoci. Když žáci dokáží takto vyvozovat, může to ukázat, že informace opravdu pochopili a umí je použít.

Zda žáci dokáží informace použít ověřuje i v následující aktivitě, při které se tvoří myšlenková mapa toho, co včely samotářky potřebují ke spokojenému životu. Myšlenková mapa je pomocníkem pro zjišťování toho, co všechno o daném tématu skupina ví. Po definování si aspektů spokojeného života včely se žáci mohou rozhodnout, které z nich oni sami dokáží ovlivnit a které ne. Ty ovlivnitelné si žáci rozeberou a mají za úkol vymyslet, jakým způsobem je mohou ovlivnit, jak mohou pomoci. V případě, že by nevycházel čas, lze vyjít z aspektů, se kterými pracovali v předchozí aktivitě a přeskočit tak práci na myšlenkové mapě. Z aktivity by měl vzejít plán, který třída následně zrealizuje (už ale nad rámec této lekce).

V reflexi je potřeba se ptát po emocích, které v žácích lekce zanechala, ale také už je důležité zjišťovat i něco z vědomostí, které nabyli. Dobré je využít karty, které si žáci mohou vybrat na základě toho, že jim připomene něco z té hodiny. Na takové kartě totiž nejlépe ukáží jak emoci, tak i něco nového, co se naučili. Na úplný závěr a hromadné zjištění informací od žáků se hodí nějaký typ škály. V tomto případě lekce využívá magnet, který žáky přitahuje takovou silou, jako... (sem je třeba doplnit tvrzení, která se nachází ve scénáři lekce).

6.4.3 Lekce 3

Třetí lekce je více abstraktní, aby zapadla do principu, který je stanoven v kapitole 5. Zároveň je ale stále potřeba myslet na to, že má být určena žákům prvního stupně, což autorku přivedlo k myšlence, že abstraktnímu tématu lze poskytnout konkrétnější podobu, která bude vyprávět svůj příběh. Tématem lekce je voda, která je k životu potřeba a může se nacházet ve spoustě formách a skupenstvích. Aby se ale lekce vešla do dvou vyučovacích hodin, byla využita konkrétnější podoba vody, kterou je řeka. Příběhem pak provází kapička Anička, jako personifikace vody a obyvatelka vodních ploch. Lekce už je méně nahuštěna aktivitami, a ty trvají více času. I to je vývoj, který je pro lekce důležitý. Na začátku rychlé střídání krátce trvajících aktivit, na konci už déle trvajících aktivit, do kterých se lze hlouběji ponořit.

Lekce si stanovuje následující cíle:

- Cíle pro žáka:
 - Žák s respektem přijímá emoce druhé osoby, validuje je a popisuje jejich vliv na vlastní emoční prožívání.
 - Žák používá metody dramatické výchovy k sebevyjádření a skupinové tvorbě.
- Cíle lekce:
 - Pomocí metod dramatické výchovy ukázat žákům krásy, ale i potřeby přírody.
 - Skrze emoční prožitek dovést žáky k formulování vlastního názoru na danou problematiku.
- Environmentální výchova (dle cílů a identifikátorů EVVO v ČR):
 - Environmentální problémy a konflikty
 - schopnost formulovat vlastní názor na problém, posuzovat variantní řešení a navrhnout vlastní řešení:
 - Žák pojmenuje dopady znečištění řek na kvalitu života v jejich okolí.
 - Žák navrhne desatero vlastního jednání vůči řekám a dalším vodním tokům.

Lekce sama o sobě environmentálním programem být nemůže, protože se neodehrává venku a žáci nepřichází do přímého kontaktu s přírodou (Činčera, 2007).

- Dramatická výchova:
 - V lekci je používána pro zprostředkování emočního prožitku žákům, kteří na základě takového zážitku mohou lépe porozumět danému problému.

Úvod je opět bezpečnému prostředí, tudíž pravidlům a otázce kdo a proč k žákům přichází.

Autorka si téma vody spojuje s hudbou a pohybem. Tekoucí voda umí být téměř terapeutickým nástrojem. Proto se úvodní evokační aktivita věnuje pohybu do hudby. Nabízí se k tomu Vltava od Bedřicha Smetany. Nejen že je to skvělá hudba se spoustou proměn a zákrut, ale také je zajímavé zjistit, zda v ní žáci vodu uslyší. To je také otázka, kterou je třeba po skončení aktivity položit. Dále je třeba se zajímat, jak se u toho cítili.

V další aktivitě se žáci seznámí s hlavní hrdinkou příběhu. Kapičku Aničku si každý, kdo bude lekci uvádět může ztvárnit jinak. Lekce pro tuto účely této diplomové práce ji zobrazuje v podobě malinké kapky, která se vejde do dlaně, má nožky i ruce a je oboustranná. Na jedné straně se usmívá, na druhé je smutná. V této části lekce je dětem ukazována usměvavá tvář, protože jde o navození atmosféry spokojeného života této kapky a vymýšlení toho, jak takový spokojený život může vypadat.

Důvodem je další aktivita, kde budeme její obydlí tvořit. Konkrétně řeku. Zde je opět propojena hudba s pohybem, tentokrát ale s pohybem štětce po papíře, na kterém bude řeka vznikat. Důležité je doptáváním navést žáky k tomu, že řeka může mít hodně barev, a to nejen proto, aby výsledná řeka byla opravdu podobná řece a aby věděli, že řeka nemusí být jen „modrá“, ale také proto, aby si případně nevyčítali, že jim malbu někdo „zkazil“.

V další aktivitě žáci budou tvořit společný živý obraz toho, jak to v řece vypadá. Žáci se při této aktivitě zamyslí, kdo a co všechno se ve vodě nachází a zároveň se rozhýbají.

Pro následující činnost jsou využity fotky konkrétních řek, ať už špinavých a zanesených, tak i čistých, a to hlavně proto, aby si žáci vyzkoušeli, jak na ně pohled na různé řeky působí, jak se při pohledu na ně cítí. Průvodcem zde opět bude kapička Anička, která se tentokrát tváří smutně a žákům je položena otázka, proč tomu tak je, co se jí mohlo stát. Poté mají žáci čas zapřemýšlet, jak se cítí při pohledu na jednotlivé fotky a následně své

pocity mohou sdílet s ostatními. Pokud nebudou chtít mluvit, i to je v pořádku, dobrovolnost do těchto disciplín patří.

Po ukázce, že některé řeky mohou být špinavé a zanesené, je dobré si říct, co takové řeky mohou způsobit svým obyvatelům. Žáci mají za úkol se nad tím zamyslet a zapsat si jednu věc, která je napadne. Zapsání si jednoho nápadu předchází opakování se stále stejných věcí a také pomůže žáků se zamyslet a nenechat se ovlivnit.

K emocím patří naslouchání. Dobrým nácvikem aktivního poslechu jsou dyády, při kterých jeden mluví a druhý poslouchá. Následně může, ale nemusí pojmenovat, co slyšel. V tomto případě by žáci měli za úkol pojmenovat emoce, které slyšeli od druhého člověka, k tomu mohou přidat i nápad, jak mu pomoci. Tyto nápady je následně možné sepsat a může z nich vzniknout soubor pravidel, který budou společně dodržovat, co se vztahu k vodě týče. Toto zesumírování je v environmentální výchově důležité pro psychickou pohodu. Často se zde naráží na témata, která jsou citlivá a náročná, ale nejnáročnější může být pocit, že s tím nelze nic udělat.

Rozhodně je důležité na konci takové lekce reflexi udělat a hlavně ošetřit případné náročné emoce. Tady se lekce dostává do těžších témat, která jsou mnohdy náročná i pro dospělého člověka, natož pak pro toho nedospělého, co ještě třeba nemá tolik životních zkušeností a vidí hodně věcí černobíle. Aby si žáci z takto abstraktnější lekce odnesli i něco hmatatelného, dostane každý malinkou kapičku z kartonu, kterou může nosit při sobě a vzpomínat tak na to, co na lekci zažil a co si z ní odnáší. Důležité ale je, aby si sami pojmenovali, proč (pokud tomu tak je) ji chtějí nosit u sebe.

6.5 Průběh

V následující kapitole jsou popisovány průběhy lekcí. Pro autentičnost a možnost dalších komentářů jsou zde přiloženy i konkrétní výroky žáků, ty jsou zanechány ve tvaru, v jakém byly proneseny, mohou být tedy nespisovné a nemusí dávat zcela smysl, co se stylistiky týče.

Citace nejsou přepsány všechny, vybírány jsou buď ty nejzajímavější, ty které ukazují reakci vhodnou komentáře, nebo ty co zastupují většinový názor třídy.

6.5.1 Lekce 1

16. 10. 2024, ZŠ Dolní Měcholupy, 2. třída, pí. uč. Ol'ga Košútová

V závorkách jsou napsané plánované délky aktivit, pokud se realizovaná délka lišila, je to u aktivity popsáno.

Úvod (8 minut)

Žáci nenavrhovali žádná další pravidla, s těmi stanovenými souhlasili. Celý úvod nakonec trval kratší čas, než byl plánovaný, ale může to být individuální. Umím si představit třídu, ve které by si takovýto proces vysloužil mnohem více času.



Obrázek 2 – Pravidla. Foto: Olga Košútová

Evokace pomocí tajemství (5 minut)

Žáci hádali, že se pod šátkem nachází: balónek, antistresový míček, jablíčko, lahev, geometrické tvary, trpaslík, plyšák, tibetská mísa, kostka na hraní, sluníčko, pyramida z písku.

Ukazuje to práci s fantazií. Ačkoliv byli velmi zvědaví, nikdo neprojevil touhu podvádět a v nestřežené situaci šátek odkrýt.

Evokace pomocí smyslů (10 minut)

Budu vám dávat nápovědy pro vaše smysly. Když někdo uhodne rychleji než ostatní, co by měl udělat?

Jeden žák odpovídá: „Když už to vím, nechám toho druhého to uhodnout.“

Překvapilo mě, jak žáci vydrželi celou dobu v klidu a po celý čas se zajímali o to, co prozkoumávají.

Kdo bude chtít ochutnat, nastaví ruku. To byla věta, kterou jsem v plánu neměla, ale zafungovalo to, protože všichni měli zavřené oči, takže nikdo neviděl, kdo případně ochutnat nechce a dotyčný se tak nemusel stydět. *Je tu někdo, kdo si to rozmyslel a chtěl by ochutnat?*

Opravdu jsem tam měla dva žáky, kteří po této větě zvedli ruku, že si to rozmysleli, zkrátka asi potřebovali čas. Nad rámec původního plánu jsem žáky požádala, aby (stále ještě se zavřenýma očima) zvedli ruku ti, kterým to chutnalo a následně ti, kterým to vůbec nechutnalo. Přišlo mi to v tu chvíli důležité, abych ošetřila případné silné emoce. Zpětně pozitivně hodnotím i to, že měli stále zavřené oči a mohli tak být v klidu, že by někdo mohl soudit jejich reakci.

Kdo se bál to zkusit? Další důležitá otázka, která mi z přípravy vypadla. Přihlásila se větší část třídy, což byla skvělá příležitost k tomu si říct, že občas se neznámých věcí bojíme a že je to v pořádku.

Kdo byl naopak zvědavý? Na tuto otázku mi jedna holčička odpověděla: „Já byla zvědavá jako kočka.“ Čímž krásně navázala na naše „kočičí“ pravidlo.

U čichového poznávání bylo krásné pozorovat, jak se žákům rozjasnily tváře. Výběr esenciálního oleje s vůní černého smrku se osvědčil. Žáci se usmívali a vydávali podobné zvuky, jako když dorazíte do lesa a máte chuť se z plných plic nadechnout.

Prozkoumávání (5 minut)

Co mají všechny tyto věci společného?

Žáci odpovídali: Je to z lesa. Je to ze stromu, který je v lese. Je to všechno od přírody. Jsou to všechno přírodniny. Všechno to padá ze stromu.

Obě tyto části (Evokace pomocí smyslů a Prozkoumávání) nám nakonec zabraly pouhých 10 minut, takže to nakonec nebylo tak dlouhé, jak jsem se původně obávala. Jak zmiňuji výše, celou dobu vydrželi být v napětí, co se pod šátkem skrývá a co to tedy objevují. Bylo na nich ale znát, že pohyb potřebují, takže zařazení pohybové aktivity bylo na místě a tuto posloupnost bych zachovala.

Jaké pro vás bylo to prozkoumávání?

Ž1: „Bylo to jako bych byla nějaký zkoumatel.“

Ž2: „Zajímavý.“

Ž3: „Dobrý.“

Takto krátké a úsečné věty jsou přirozené. Jedním důvodem může být, že jsme stále ještě hodně na začátku a pořádně se neznáme, mohou se stydět. Dalším důvodem může být i slovní zásoba, která jim zatím neumožňuje vyjádřit se přesně tak, jak by rádi. Samozřejmě zde může být i mnoho dalších faktorů, důležité bylo, že kdo chtěl se vyjádřil.



Obrázek 3 – Evokační předměty. Foto: Ol'ga Košútová

Téma: Strom (8 minut)

U této aktivity jsem si přišla na to, že je potřeba vždy vysvětlit, co znamená „udělat sochu“, což jsem neudělala, ale rychle jsem přišla na to, že je potřeba doplnit pravidla tvoření soch a dále už aktivita probíhala dle plánu. Žáci tvořili povětšinou listnaté stromy, ale byli tam i tací, co si vzpomněli na jehličnaté.

Příběh Stromu (9 minut)

Jak se Strom cítil? (Po přečtení příběhu.)

Žáci odpovídají: Dobře; Šťastně; Bombasticky; Skvěle; Na plný pecky; Divně, protože by si mohl myslet, že mu ti lidé useknou větve; Třeba by byl šťastný, kdyby umřel; Má se dobře; Je šťastný.

Při tvoření stromu, žáci přišli s těmito nápady:

Já jsem...: kořen (těch tam bylo opravdu hodně); kmen; větev; koruna; list.

Nejvíc žáků se stalo kořeny, takže náš stroj-strom byl opravdu nevyvratitelný. Žáci objevili, že předvádět kořen je zábavné, takže se nakonec jimi stali nakonec skoro všichni. Když se stroj zapnul, žáci se ptali, jak se hýbou kořeny. Někteří řekli, že se hýbat nemohou a někteří prohlásili, že s nimi hýbe voda a živočichové, což ukazuje na rozdílné znalosti.



Obrázek 4 - Žáci tvoří strom. Foto: Oľga Košútová

Jak jste se cítili? Jaké to pro vás bylo?

Ž1: „Já jsem se cítila jako opravdový živý strom a bavilo mě to dělat.“

Ž2: „Bylo to zábavné.“

Ž3: „Bylo to divný, protože jsme se tam mačkali.“

Ž4: „Bylo to strašný.“

Ž5: „Bavilo mě to.“

I při této aktivitě je potřeba říct, že má probíhat v tichosti, jinak není slyšet, co kdo je.

Z výše zmíněných citací vyplývá, že někteří žáci se dokázali do situace opravdu „vžít“ a pro některé byl překážkou tělesný kontakt. To je přirozené a těší mě, že si to umí pojmenovat. Zároveň jsem je podpořila v tom, že příště klidně mohou situaci opustit, kdyby jim to bylo nepříjemné.

Na kreslení bylo opravdu málo času. S tím jsem předem počítala a žáky na to připravila, přesto to způsobilo menší potíže, kdy pečlivější žáci a žačky dokončovali práci o přestávce, protože se nemohli smířit s nedokončeným obrázkem, ačkoliv jsem se je všemožně snažila podpořit.



Obrázek 5 – Stromy žáků. Foto: Ol'ga Košútová



Obrázek 6 – Stromy žáků. Foto: Ol'ga Košútová

Obrázky jsou rozmanité, což ukazuje, že se opravdu nenechali ovlivnit. Každý kreslil sám za sebe a každý si vytvořil svůj originální strom.

Procházka mezi stromy (10 minut)

Jak se budeme chovat v lese?

Ž1: „Potichu.“

Ž2: „Nevyhazujeme odpadky.“

Ž3: „V klidu.“

Ž4: „Netrháme listy a klacky.“

Jejich odpovědi ukazují na to, že jsou vedeni k šetrnému chování se v lese.

Potřebuji, abyste u toho poslouchali můj hlas a ty svoje hlasy vypli. Zvládneme to? Věta, kterou jsem při realizaci řekla, protože jsem nechtěla říkat: „Při narativní pantomimě jsme potichu a posloucháme vypravěče.“ Možná by to šlo říct i jinak, ale je důležité, že se k nim dostala informace, že nemají mluvit, ale jen se nechat unášet tím, co říkám.

Na konci se ptám na pocity z procházky, žáci si mohou pomoci výběrem karty emocí.
Je tady někdo, kdo by nám chtěl sdílet, proč si vybral zrovna takovou kartu?



Obrázek 7 – Žáci si vybírají emoce. Foto: Ol'ga Košútová

Ž1: „Já si vybral tuhle, protože jsem pak už byl udýchaný a unavený.“

Ž2: „Že to bylo dobrý.“

Ž3: „Že to jehličí mě strašně lechtalo.“

Ž4: „Byl jsem našťvaný, protože mi nic nebralo.“ (Žák téměř po celou dobu aktivity seděl u potoka a lovil ryby.)

Ž5: „Bylo mi dobře, protože jsem si to uměla představit.“

Ž6: „Cítil jsem se divně, protože tam byly divné stromy.“

Ž7: „Byl jsem našťvaný, že jsem pořád šlapal na šišky.“

Vyjádření žáků bylo potěšující, protože to znamená, že si situaci uměli představit a opravdu se do příběhu nechali „vtáhnout“. Pojmenovávali sice i náročnější emoce, ale v kontextu jejich odpovědí to ukázalo, že prožitek, který je v nich zanechal byl důležitý a silný.

Příběh Stromu II (10 minut)

Bezprostředně po dočtení se od žáků začaly ozývat zvuky soucitu a smutku. Chvíli jsem přemýšlela nad tím, zda to pro ně není velké sousto, zda jsem to nemohla napsat jinak, ale myslím, že není třeba text upravovat, žáky netraumatizoval a dokázali díky němu přijít na krásné myšlenky.

Níže napíšu pár odpovědí na to, jak se strom asi cítil. Většina žáků řeklo jen důvod a ne emoci, protože stáli u karty, která vyjadřovala to, co mysleli, proto jsem se jich doptávala, jakou emoci za tím vidí. Do odpovědí to píšu bez svého doptávání.

Ž1: „Cítil se špatně, protože neměl žádné kamarády.“

Ž2: „Byl vyděšený, protože neměl žádné kamarády.“

Ž3: „Bál se, že ho taky uříznou. Taky se cítil naštvane, že mu ty kamarády vzali.“

Ž4: „Cítil se osamoceně, protože tam byl úplně sám.“

Ž5: „Byl smutný, chtěl plakat.“

Ž6: „Bál se, že ho taky pokácí.“

Ž7: „Nemá kamarády. Je smutný.“ (Tyto dvě věty sem píšu schválně, protože je pronesl chlapec s jazykovou bariérou, který se hlásil jako první, ale nevěděl, jak to má říci a na konci se přihlásil znovu a řekl toto. Bylo vidět, že ho to zajímá a že se opravdu snaží najít cestu, jak si porozumět.)

Ž8: „Byl šťastný, protože se mu nic nestalo.“ (To byla věta, která mě v kontextu těch ostatních překvapila, ale je skvělé, že zazněla, protože i to je pravda a občas jsme šťastní, i když se kolem nás děje neštěstí.)

Vyvstala tam situace, kdy se mi někteří žáci svěřili, že zažili stejné pocity jako náš Strom. Přišlo mi to důležité i na úkor další práce, takže jsem žáky pozvala do kruhu a otevřela prostor pro sdílení těchto pocitů. I to má být smyslem těchto lekcí, emoce, které vyvstanou otevřít a ošetřit.

Ž1: „Když jsme byli na dovolený, tak oni mě tam pořád otravovali.“

Já: „Kdo?“

Ž1: „Ty lidi.“

Já: „Jak ses u toho cítil?“

Ž1: „Blbě.“

Ž2: „Já jsem byla na kroužku, kde mám kamaráda a já jsem ho pět let neviděla.“

Já: „A jaký z toho máš pocit?“

Ž2: „Takovej smutnej.“

Ž3: „Já jsem měla kamaráda pátáka, který odešel do jiné školy, z toho jsem byla smutná. Pak jsem ho jednou potkala v obchodě.“

Já: „Jak ses u toho cítila?“

Ž3: „Jsem se rozbrečela štěstím, ale pak jsem byla zase víc smutná, že ho nevidím.“

Pokládám za důležité sem tyto rozhovory napsat, protože je možné, že se k nim budu moci vrátit v dalších lekcích a porovnat, jak o svých emocích žáci mluví a jak se to vyvíjí. Zároveň to vnímám jako velkou sílu právě dramatické výchovy, kdy během zdánlivě nesouvisející aktivity vyvstanou na povrch uložené vzpomínky a potlačené emoce. Je třeba se těchto emocí nezaleknout a reagovat na ně.

Živé obrazy (10 minut)

V plánu jsem měla, že se žáci buď v roli Stromu vystřídají, nebo ho nahradíme zástupným předmětem. V zápalu lekce mě napadlo, že lze využít nakreslené stromy, které už máme, takže jsem žáky poprosila, aby je dali na jednu hromádku a ta poté znázorňovala náš Strom. Hromádku jsem otočila lícem dolů, aby žádný ze žáků neměl svůj obrázek navrchu a nevznikla tak příležitost se porovnávat.

Také jsem si napsala, že žákům řeknu *Ukážeme si, jak se teď Stromu daří*. Ale to mi tam v tu chvíli vůbec nesedělo, tak jsem to upravila na *Navrhuji, že bychom tomu našemu Stromu mohli udělat lepší závěr toho jeho příběhu. Co myslíte?*

Žáci souhlasili, tak jsme si nejdříve zkusili říct, co vše tam ten Strom v současnosti má. Po vykreslení této představy jsem žáky vyzvala, aby vymysleli, co by Stromu mohlo udělat radost, kdyby to u sebe měl a následně to šli předvést do živého obrazu. Upozornila jsem žáky, že to musí být něco, co se k němu vejde. Náš Strom se nachází někde na sídlišti a například les k němu nevysadíme. Žáci tomu porozuměli a začali vymýšlet.

Přišli s těmito nápady:

V prvním kole: více vody (tento nápad se častokrát opakoval); mech; veverka; ptáček; déšť; malá sovička; maličký stromeček – kamarád; datel; obejmutí.

Ve druhém kole: žížala; krtek; červ; kopřiva; ježek; kočka; ještěrka; stonožka; brouk; šnek; pejsek; hnízdo.

Nápady ukazují, že část třídy ví, co strom potřebuje a část si to jen domýšlí dle sebe. Myslím, že by bylo do scénáře lekce dobré dopsat, že je třeba se žáků doptávat, proč zrovna takové zvíře si vybrali, aby ukázali svou motivaci a bylo tak možné zjistit, zda jednájí proenvironmentálně či dle sebe. Není ale vhodné hodnotit, aby neodcházeli s pocitem, že jsou sobečtí. Je jejich přirozenost, vztahovat si to k sobě a svým zkušenostem a zážitkům.

Obrázky (5 minut)

Upravila jsem zadání na to, aby nakreslili pouze jednu věc, která mu bude dělat radost.

Objevily se nám tam emoce, když dvě žáčky měly velký problém s tím, že jejich obrázky nebudou dokončené a dokonalé. Snažila jsem se je tam podpořit a ošetřit jejich emoce, jak nejlépe to šlo, ale i tak z toho byly nešťastné. Konkrétně bych ráda napsala větu, která mě napadla a řekla jsem jí celé třídě: *Já věřím tomu, že ta aktivita pro vás byla těžká, protože jste na ni měli málo času. Jsem si toho vědoma, udělala jsem to trochu schválně. Nešlo mi o to, aby to byla výtvarná díla, ale o tu myšlenku zatím. Omlouvám se, že jsem vás dostala do takovéto pozice.* Přišlo mi důležité to takto ještě jednou povědět, ačkoliv jsem jim podmínku času říkala již na začátku aktivity. Opakovaně se mi potvrzuje, že když jedním s žáky otevřeně a s respektem k jejich potřebám a emocím, vrací se mi to ve formě lepší spolupráce a většího pochopení toho, co chci a proč to chci.



Obrázek 8 – Žáci dokreslili ke svému stromu jednu věc, která mu bude dělat radost. Foto: Ol'ga Košútová

Reflexe (10 minut)

Poprosím vás, abyste mi palcem ukázali, jaké to pro vás dneska bylo. Chce mi to někdo okomentovat? Ráda to uslyším.

Ž1: „Mě hodně bavilo kreslit ten strom a hrát, že jsme v lese.“

Ž2: „Mně se nelíbilo, že jsem to nestihla dodělat.“

Ž3: „Nejlepší bylo, jak jsme malovali a jak jsme ochutnávali.“

Jaké jste během lekce měli pocity?

Ž1: „Když jsme ochutnávali ty věci, tak jsem se toho bál.“

Ž2: „Byla jsem unavená a bolely mě nohy, když jsme skákali přes ten potok, ale bavilo mě, jak jsme ochutnávali a poznávali ty šišky.“

Poprosím vás, abyste teď zavřeli oči a zamysleli se nad tím, jakou jednu věc byste našemu Stromu přáli. Nemusí to být to, co jste nakreslili, nemusí to být ani nic, na co si můžeme sáhnout. (Zde jsem dala žákům pár příkladů, co mohou být věci, na které si nemůžeme sáhnout, také jsem se zmínila, že to může být i pocit nebo třeba zážitek.)

Poslala jsem po kruhu mluvící předmět se slovy: Kdo nám bude chtít říct, co Stromu popřál, rádi to uslyšíme, kdo nebude chtít, pošle předmět dál.

Žáci vyslovili tato přání: další kamarády (toto zaznívalo často); aby přežil; aby ho nikdo nepokácel; aby byl zdravý; aby se mu vrátilo dětství; aby byl živý a mohl se hýbat.

Ž1: „Aby měl moc moc moc kamarádů jak my tady.“

Ž2: „Aby rozbourali ty baráky a postavili tam malé stromy.“ (Věta, kterou jsem možná čekala trochu dřív. Se žáky nás mohla dostat k tématu, jak to teda je a jestli je to takto černobílé, ale bohužel na to nebyl časový prostor. Každopádně jsem toto téma odložila k paní třídní učitelce, která jej s nimi otevře.)

Zhodnocení lekce

Lekce proběhla bez větších odchylek podle plánu. Úpravy, které po realizaci navrhuji se týkají hlavně ošetření možných vzniklých emocí. Tvoření by v této třídě potřebovalo trochu více času, ale věřím, že pro starší žáky je tato časová dotace adekvátní.

Cíle lekce byly naplněny a snad i dostatečné, kromě cíle „Zapojením smyslů naladit žáky na téma lekce a probudit v nich citlivost a jemnost, které jsou důležité pro chuť poznávat přírodu,“ u kterého nemohu dobře zjistit, zda se naplnil, protože bych se žáky musela strávit více času.

Žáci projevovali chuť se do aktivit zapojovat a jejich odpovědi ukazovaly na dobrý základ proenvironmentálního smýšlení.

6.5.2 Lekce 2

13. 11. 2024, ZŠ Dolní Měcholupy, 2. třída, pí. uč. Oľga Košútová

V závorce je napsaná plánovaná délka aktivity, pokud se realizovaná délka lišila, je to u aktivity popsané.

Úvod (5 minut)

Oproti plánu jsem položila otázku: *Pamatuje si někdo, co jsme společně dělali minulou lekci?* Přišlo mi důležité vědět, zda něco a co si pamatují.

Ž1: „Hráli jsme si, že jsme v lese.“

Ž2: „Přeskakovali jsme přes potok.“

Ž3: „Malovali jsme.“

Ž4: „Stavěli jsme strom.“

Ž5: „Čich, chuť, zrak, sluch a hmat.“

Ž6: „Pocity.“

Bylo potěšující, že i s odstupem měsíce v nich zůstal zážitek z narativní pantomimy, kdy jsme se vydali „do lesa“.

Pravidla si žáci pamatovali, stačilo jen ukázat obrázek a oni vysvětlili, co dané pravidlo znamená.

Evokační rozhýbání se (6 minut)

Na běhací aktivitu ve třídě sice není úplně vhodný prostor, každopádně to nakonec dobře dopadlo, a kromě jednoho naraženého kolene si hru všichni užili. Předně šlo o to, aby se rozehráli, což se žáci dozvěděli, aby neměli pocit, že ten, kdo nebyl ani jednou chycen hru vyhrál.

Evokace – zvukový plán (6 minut)

Co jste slyšeli?

Ž1: „Byla zoufalá, protože si myslela, že ty její larvičky vyhynou.“

Ž2: „Nějaký muž, co má doma larvičky a nemůže najít jídlo.“

Ž3: „Byla na poušti a neměla vodu.“

Jak se cítila ta osoba? Co mohla cítit?

Žáci odpovídají: smutně; špatně; zoufale; blbě; zlost; hlad; žízeň.

Odpovědi byly takového charakteru, jaký jsem čekala. Líbilo se mi, že žáci přemýšleli nad konkrétními místy a situacemi, které se mohly stát.

Kdo to je? (10 minut)

Upravila jsem zadání tak, že otázka nemůže být uzavřená (nelze na ni odpovědět ano/ne).

Zjistila jsem, že jsou žáci ve věkové kategorii, kdy ještě hodně potřebují podpořit a bylo třeba vymýšlení otázek moderovat. Zastala jsem tedy funkci sběratele otázek a následně se odhlasovalo, které z nich chceme použít.



Obrázek 9 – Dotazování hosta přes tlumočníci. Foto: Ol'ga Košútová

O1: Jsi noční, nebo denní tvor?

O2: Jak se jmenuješ?

O3: Kde máš domeček?

O4: Jsi hodný, nebo zlý?

O5: Jak vypadáš?

Otázky jsme vyčerpali, napadá vás, kdo by to mohl být?

Žáci odpovídají: včela (to byla hned první odpověď od jedné žačky); берушка; kůrovec; krtek; myška; králík; žížala; červ; brouk; had.

Vypadá to, že si ještě nejste zcela jistí, pojd'te vymyslet ještě nějakou otázku. (Vynechala jsem pravidlo uzavřené otázky.)

O6: Máš královnu?

O7: Opyluješ?

O8: Létáš?

O9: Žiješ v úlu?

Žáci nakonec neuhodli, ale po odkrytí včelky měli velkou radost. Jen byli zmatení z toho, že odpověděla, že nemá královnu a nežije v úlu. Nápady, proč tomu tak je zněly takto:

Ž1: „Asi je uprchlík.“

Ž2: „Uletěla, aby mohla hledat nektar v jiné krajině.“

O včelách samotářkách slyšeli asi dva žáci. Všichni ale měli zájem o zkoumání tohoto druhu včel.

O čem nám včelka zabzučela (18 minut)

Tato aktivita je pro starší žáky. Ověřila jsem si, že druháci by potřebovali mnohem více času a jednodušší text. Trvalo nám to déle, než jsem si myslela a informací si z toho vzali minimum.

Tím, že si informací z textu vzali méně, fungovalo hádání toho, co živé obrazy představují. Obrazy bych tedy zachovala, ale pro druhou třídu je třeba ubrat informace. Pro žáky 4.-5. třídy je text, dle mého názoru, adekvátní. V těchto vyšších třídách by místo živých obrazů zařadila spíše tvoření a přehrávání etud.



Obrázek 10 – Žáci čtou texty a označují důležité body. Foto: Olga Košútová

Tvoříme včelky (8 minut)

Opět jsem přišla na potíž, že jsem moc přecenila síly žáků druhé třídy. Je potřeba na tuto aktivitu nechat více času.

Do pokynů je třeba dopsat a následně i zdůraznit, že má být včelka velká přes celý papír, aby se dobře stříhala a lepila na tyčku.



Obrázek 11 – Loutky žáků. Foto: Olga Košútová

Obrázky včel samotárek bych žákům ukázala v každém případě, předejdeme tak tomu, že budou všechny včelky stejně barevné a tvarované. Oproti původnímu plánu lekce není třeba fotky promítat, protože jsem pár druhů včel samotárek dala z druhé strany textů o jejich potřebách.



Obrázek 12 – Foto včel samotárek pro inspiraci. Foto: Olga Košútová

Jeden den včelou (5 minut)

Z plánu lekce mi vypadla aktivita, kdy si žáci vyzkouší, co všechno ta jejich loutka dokáže. Naštěstí mě napadlo během lekce a zařadila jsem to. Důsledek byl takový, že žáci během narativní pantomimy zkoušeli opravdu hodně zajímavých věcí, které jejich loutka dokáže a nezůstali u pouhého držení tyčky a chození sem a tam.

Emocí plno (12 minut)

Tuto aktivitu jsem z časových důvodů a z důvodu upadající energie žáků pozměnila. V původním znění bych ji nechala pro starší žáky.

Upravená verze:

Podívám se na to, jak se takové včelky samotářky mohou cítit. Pojd'te se procházet po prostoru. Jakmile tlesknu, uděláte sochu včely, která celý den létá a nemůže najít nic k jídlu. Jak se taková včela cítí?

Odpovědi žáků: divně; našťvaně; smutně; už nemůže.

Jakmile tlesknu, uděláte sochu včely, která si dala něco k jídlu, ale bylo to takové divné, asi s chemií. Jak se taková včela cítí?

Odpovědi žáků: je jí špatně od žaludku; blbě; špatně.

Jakmile tlesknu, uděláte sochu včely, která zjistila, že jí dřevorubci odnesli domeček i s jejími larvičkami a ona je nemůže najít. Jak se taková včela cítí?

Odpovědi žáků: smutně; zlobí se; má strach; příšerně; osamoceně.

Poprosím vás, abyste si tuto emoci uchovali v sobě a prošli se s ní po třídě. To, co by vám mohlo spravit náladu je to, že své hnízdo naleznete. Pojd'te ho najít. (Žáci ukazují, jak se při tom cítí, v tomto případě měli radost.)

Co bychom pro včelku mohli udělat? (10 minut)

Ani tuto aktivitu jsme pro výše zmíněné důvody nestihli. Úprava:

Co si myslíte, že bychom my mohli pro ty naše včelky udělat, aby se cítily dobře?

Ž1: „Udělal bych jim obrovský záhon, aby mohly opylovat.“

Já: „Jaké druhy rostlin bys na ten záhon dal?“

Ž1: „Všechny!“

Ž2: „Já bych jim udělal domeček a tam bych ty včely nanosil.“

V tuto chvíli jsem zjistila, že potřebuji některé nápady trochu usměrňovat, aby žáci neodešli s nějakými fantastickými představami. Přivedla jsem tedy do kruhu naši včelku a jednotlivé nápady jí přetlumočila a následně dětem dávala zpětnou vazbu.

Já: „Včelce by se prý líbilo, kdybys ten domek postavil, a pak už nechal na ní, zda se v něm zabydlí. Šlo by?“

Ž2 kýve.

Ž3: „Udělala bych jim takové jezero.“

Já: „Každý z nás může mít doma za oknem nádobku s vodou.“ (Po lekci za mnou nešťastně přišla jedna žačka, že tuto možnost nemají, na tento popud jsem žákům pak ještě řekla, že rozhodně není třeba dělat vše, co jsme si řekli, že to není naše povinnost, ale když tu možnost máme, je to něco, co lze pro dobro včelek udělat. Když tu možnost nemáme, nikdo se na nás zlobit nebude, ani nám to nebude vyčítat.)

Ž4: „My nemůžeme pomáhat včelám, protože máme naproti sršně.“

Při povídání o tom, co můžeme pro včelky udělat jsme se dostali k tématu mrtvého dřeva. Paní učitelka ve třídě nějaké dřevo měla a hned ho donesla, což mě přivedlo na myšlenku, že by to i v lekci mohlo být zařazené. Rozhodně je dobře, když si na něj mohou sáhnout a prozkoumat ho nejen zrakem, ale třeba i čichem.

Nápady, které žáci přinesli ukazují na jejich potřebu pomoci a vědomostní základ, který jim umožňuje vymyslet, co by tak včela mohla potřebovat. Zároveň je zde ale vidět, že některé důsledky svého jednání ještě neumí (zcela logicky) domyslet.

Reflexe (10 minut)

Ž1: „Já jsem si tu kartu vybrala, protože je to jako by ukazovala, že je ta příroda hodná.“

Ž2: „Já jsem si kartu vybral, protože je tam ten strom a myslel jsem si, že by tam mohli létat ty včelky.“

Ž3: „Vybrala jsem si tuto, protože mi to připomíná, jak včelky opylují kytičky.“

Ž4: „Vypadá to jako meteor, co spadl a udělalo to takové kaluže pro včely.“



Obrázek 13 – Žáci mluví o svých emocích za pomoci karet. Foto: Ol'ga Košútová

Škálu jsem nakonec udělala pomocí magnetu, tzn. přitahuje je to tak velkou silou, jak platí... Jako magnet jsem použila kusy dřeva, obrázky a plyšáka včely, který nás celou dobu provázel.



Obrázek 14 – Žáci si stoupají na škále. Foto: Ol'ga Košútová

Tvrzení: Dnešní lekce pro vás byla něčím zajímavá, dozvěděli jste se něco nového; Zažili jste během lekce nějaký nepříjemný pocit (Nikdo nechtěl sdílet, jaký pocit to byl a proč, tak jsem jim dala možnost za mnou přijít po lekci.); Zajímá vás další zkoumání včel; Rozumíte tomu, co včelky potřebují, aby se měly dobře.

Poslední otázka, u magnetu je ano, jinde je ne. Myslíte si, že včely ke svému životu potřebujeme? Chce mi někdo říct proč?

Ž1: „Protože vyrábí přírodu.“

Ž2: „Máme díky nim kyslík.“

Zhodnocení lekce

Lekce ve znění původního plánu je rozhodně pro starší žáky, řekla bych 4.–5. třída. Pro 1.–2. třídu jsou potřeba úpravy, které jsem popsala výše. Pro 3. třídu by úpravy mohly být minimální, záleželo by, jak se se třídou pracuje. V lekci mi chyběl větší důraz na potřebnost včel a dalších opylovačů, byl tam náznak, ale myslím si, že by to mohlo být více podpořené.

Žáci prokázali svou potřebu pomáhat a starat se o živé tvory. Ačkoliv bych ráda řekla, že v nich lekce takovou potřebu probudila, je to částečně tím, že už v sobě mají zárodek proenvironmentálního jednání zakořeněný.

6.5.3 Lekce 3

27. 11. 2024, ZŠ Dolní Měcholupy, 2. třída, pí. uč. Olga Košútová

V závorce je napsaná plánovaná délka aktivity, pokud se realizovaná délka lišila, je to u aktivity popsané.

Úvod (5 minut)

Pamatuje si někdo, co jsme společně dělali minulá dvě setkání?

Ž1: „Povídali jsme si o včelkách.“

Ž2: „Kreslili jsme stromy.“

Ž3: „Skákali jsme přes potok.“

Ž4: „Prohlíželi jsme si mrtvé dřevo.“

Ž5: „Stavěli jsme z lidí strom.“

Ž6: „Vybírali jsme si kartičky toho, jak se cítíme.“

Odpovědi ukazují na věci, které v nich zanechaly stopu. Jsou to většiny výstupy aktivit, ve kterých prožili nějaký silný zážitek, silnou emoci.

Žáci mnou navrhnutá pravidla bez problému všechna identifikovali. Žádné další přidat nechtěli. Mám za to, že obsahují to, co potřebujeme.

Evokační rozhýbání se (6 minut)

Hýbat se do hudby takhle na začátku lekce je dost náročné, než se někteří žáci odvážili k větším pohybům, uplynulo dost času. Na základě toho mě napadlo aktivitu upravit tak, že první se budou do rytmu hudby jen procházet po prostoru a následně se přes menší pohyby dostaneme k těm větším.

Co vám hudba připomínala?

Ž1: „Balet.“ (Ten zazněl hodněkrát.)

Ž2: „Hezkou muziku, ale trochu smutnou.“

Ž3: „New York.“

Ž4: „Nějaká vzácná pražská písnička.“

Ž5: „Mně to připomnělo nějakou symfonii od Smetany.“ (To byla odpověď, která mě velmi překvapila.)

Kdyby vám to mělo připomenout nějakou věc, bytost... co by to bylo?

Ž1: „Rybu.“

Ž2: „Nějaký seriál, pohádku.“

Ž3: „Nějakého člověka kouzl žralok.“

Ž4: „To, že mám na dnešek trénovat na flétnu.“

Ž5: „Vodní víla si zpívala a hrála na housle.“

Odpovědi ukázaly, jakou má tato hudba sílu. Opravdu umí vzbudit představu vody. Této představě se někteří žáci zachytili a rozvinuli ji v bytosti, které mohou vodní plochy obývat.

Kapička Anička (5 minut)

Pamatujete si, koho jsme tady měli minule? (Žáci odpovídali, že včelu.) Dnes si pozveme někoho jiného. Není to zvíře. Co by to mohlo být? (Přišlo mi důležité se takto zeptat, protože mi to může ukázat, jak žáci vnímali evokační cvičení, zda to v nich něco zanechalo a jakým směrem směřují.)

Žáci hádali: kytka; tráva; malinký strom; kořen; semínko; tulipán; malinkatý hudební nástroj; kov; náhrdelník; náramek; kapka vody (Zeptala jsem se, jak ho napadlo zrovna tohle. Odpověď zněla, že je to malé a není to zvíře.); kámen; prstýnek.

Jak se asi kapička Anička cítí, když se na ni podíváte?

Žáci odpovídají: šťastně; dobře; vesele; hezky.

Proč se tak může cítit? Co je ten důvod?

Ž1: „Protože je tady nově a má nové kamarády.“

Ž2: „Má radost, že má kamarády a má si s kým hrát.“

Ž3: „Je šťastná, že jak přišlo, tak byla s kamarády.“

Ž4: „Já se divím, že neuschne.“

Žáci hodně mluvili o kamarádech, očividně se jim propojily předchozí dvě lekce, kde se o kamarádech docela mluvilo. Zároveň jsou ve věku, kde jsou kamarádi celkem důležitou součástí jejich životů, takže si to do kapičky Aničky promítají.

Kde bydlí Anička (20 minut)

Paní učitelka měla ve třídě anilinové barvy, se kterými náš společný výtvar vypadal opravdu fantasticky. S žáky jsme se pobavili o tom, jaké všechny barvy může mít řeka, aby obrázek nebyl pouze modrý. Následovalo nalití vody na papír a pak do té vody pomocí štětců rozpíjeli barvy.

Jeden žák se zeptal, zda tu řeku budou tvořit společně. To bylo velmi zajímavé, protože mě ani nenapadlo, že bych toto měla upřesňovat. Každopádně jsem byla ráda, že se zeptal a žáky jsem podpořila v tom, aby se navzájem doplňovali a společně tak vytvořili krásnou řeku. Dále jsem se jich zeptala, zda za ně bude v pořádku, když se také připojím a budu malovat s nimi. Všichni souhlasili, takže to mohl být náš společný projekt. Přišlo mi důležité se zeptat, zvlášť když jsem jim předtím řekla, že to mají dělat dohromady a mít společnou řeku.



Obrázek 15 – Tvoříme řeku. Foto: Olga Košútová



Obrázek 16 – Vytvořená řeka před usušením. Foto: Olga Košútová



Obrázek 17 – Vytvořená řeka po usušení. Foto: Olga Košútová

Vytvořená řeka vzbudila v celém osazenstvu třídy velké emoce. Všichni do jednoho jsme z ní byli nadšení. Opravdu připomínala vodní tok, byla nádherná a měli jsme z ní radost.

Anička a její kamarádi (9 minut)

Nápady žáků: rak; ryba; kapr; štika; chaluha; sumec; chobotnice; kámen; cejn; žabička; mořský koník; strom; rejnok; vodoměrka; krab; candát;

U mořských zvířat jsme se dostali k otázce, zda může kapička Anička bydlet i v moři. Jedna žačka řekla: „Může bydlet ve všech rybnících, v jakékoliv vodě i ve slané i v sladké.“

Překvapilo mě, jakou znalost konkrétních druhů ryb žáci mají. Potěšilo mě, že jsme se dostali i k té slané vodě a k tomu, že Anička může obývat jakoukoliv vodu.

Znečištěná řeka (10 minut)

Nechala jsem žáky nad rámec původního plánu ukázat na svém těle, jak se kapička asi cítí a následně jsem je vyzvala k pojmenování této emoce. Toto pořadí má velký význam v tom, že skrze své tělo emoce nejlépe poznáváme. Když se nějak cítím, tak nějak vypadám a naopak.

Žáci pojmenovávali tyto emoce: smutek; nuda; cítí se divně; je překvapená; stydí se.

Jaký může být důvod?

Ž1: „Vypařili se jí rodiče, proto je smutná.“

Ž2: „Stydí se, protože nemůže mluvit pod vodou.“

Ž3: „Je mrzutá.“

Ž4: „Je smutná, protože nemá žádné kamarády.“

Ž5: „Je uražená, protože ji někdo otravuje.“

Ž6: „Je překvapená, protože viděla tak velkou štiku.“

V odpovědích se opět objevili kamarádi a také zážitky z reálného života žáků.

Ž7: „Je nešťastná, protože se jí nelíbí ta její řeka.“

Já: „To je zajímavé, proč se jí ta řeka nemusí líbit?“

Ž8: „Protože je to tam špinavý.“

Ž9: „Můžou se jí kamarádi vyhýbat, protože je tam moc místa.“

Ž10: „Někdo se tam vyčůral.“

Potěšilo mě, když jednu žačku napadlo, že by se jí nemusela líbit řeka, ve které bydlí.

Aktivitu s obarvováním dle emocí jsem vyhodila, protože s barvami, se kterými jsme tvořili to ne zcela takhle šlo. Rozmístila jsem tedy fotografie po místnosti a nechala žáky, ať si všechny projdou, a nakonec zůstanou u té řeky, ve které by klidně bydleli.

Nakonec se mi toto rozhodnutí líbilo víc, protože nakreslená řeka vypadá bez těch fotek lépe a emoce k jednotlivým fotografiím jsme zvládli předvést i pomocí soch.

Projděte se mezi fotkami a u každé řeky se zamyslete, jestli by vám v ní bylo příjemně, nebo ne. Poté si vyberte tu, ve které by vám bylo nejlépe a u té se posad'te. U jedné karty vás může být víc.

Než jsem žáky nechala popsat, proč si vybrali řeku, jakou si vybrali, zeptala jsem se, zda se mezi řekami nacházela taková, která v nich vyvolala silnou emoci, kterou chtějí sdílet. Hodně se zmiňovali o řece, ve které byly mrtvé ryby, a pak o té, kde bylo hodně odpadků.

Když měli říct, proč si vybrali zrovna tu řeku, u které sedí, tak hodně zmiňovali, že je čistá, že v ní nejsou odpadky. Někteří si vybrali klidnou řeku, že by se tam nemuseli bát proudu, jiní zase naopak proud vítali, protože by se v něm mohli nechat unášet. Jeden žák pojmenoval, že se mu líbí, jak se stromy odráží na hladině a jedna žačka pojmenovala, že řeka, kterou si vybrala jí připomíná Amazonku. Ukazuje to na různorodost povah, každý považuje za krásné trochu něco jiného, ale zašpiněné řeky u všech vzbuzují náročné nepříjemné emoce.

Co může znečištěná řeka způsobit? (10 minut)

Od této chvíle už jsem byla hodně mimo tuto věkovou skupinu a bylo třeba upravovat. Opravdu jsem byla vděčná za to, že jsme s žáky navázali přátelský vztah, takže mi to odpustili a dále pracovali.

Zjistila jsem, že pro druháky v 1. pololetí je těžké rychle něco napsat. Také bylo těžké je přesvědčit, že to nemusí být věta.

Děti ve druhé třídě ještě nemají takový znalostní základ, aby mohly přemýšlet nad důsledky znečištění řeky. Často ani nevědí, co to znečištění znamená, a to mi bohužel při plánování

lekce nedošlo. Proto byla většina odpovědí spojená s odpadky, protože to je něco, s čím se setkávají, co znají.

Dyády a desatero (15 minut)

Tuto aktivitu jsem musela zastavit a udělat úplně jinak. Žáci nezvládli souvisle mluvit a nedivím se jim. Opravdu jsem přecenila schopnosti druháků a následně jsem se jim omluvila a aktivitu upravila. Jak byla původně popsána, tak by mohla hezky fungovat ve 4. a 5. třídě.

Místo povídání jsem nakonec nechala žáky předvést sochu toho, co mají napsané na kartičce. Následně jsem všechny obešla a zeptala se, co vymysleli, že může znečištěná řeka způsobit. Někteří to pochopili trochu jinak, ale to zas tolik nevadilo. Zkrátka to na tuto věkovou kategorii bylo moc těžké.

Ž1: „Řeka musí být čistá, aby tam mohly žít ryby.“

Ž2: „Živočichové v ní mohou zemřít, protože je tam třeba nějaká látka, která to způsobí.“

Ž3: „Zvířátka jsou smutná, protože nemají co pít.“

Ž4: „Mohou v ní zemřít nějaké rostliny.“

Ž5: „Nikdo už se o ní nebude starat a bude to horší a horší.“

Ž6: „Stromy nebudou mít vodu pro své kořeny.“

Já: „Aha, povídali jsme si spolu někdy o stromech a o tom, co potřebují?“

Ž7: „V první lekci.“

Já: „Skvěle, to se nám to hezky co?“

Žáci: „Propojilo.“

Já: „Pamatuje si někdo, co jste přáli Stromu, když jsme se loučili?“

Ž8: „Aby měl dostatek vody.“

Tento rozhovor mi přišel důležitý, protože ukazuje, že mělo smysl mezi lekcemi udržovat „červenou nit“. Bohužel nepojmenovali lekci o včelách, ale i tak mě to potěšilo.

Z desatera se nakonec stalo jen trio.

Co můžeme udělat proto, aby řeka, která je ještě čistá čistou zůstala?

Ž1: „Můžeme zabít lidi, kteří ji zašpinují.“

To byla věta, která mě teda trochu vyvedla z míry. Tak jsme si vysvětlili, že to není správné řešení, že bychom neměli problémy řešit takovým to způsobem a snažila jsem se žáky dovést k tomu, že takové lidi se můžeme snažit třeba přesvědčit, proč je důležité vodu chránit. Bylo velmi zarážející, s jak vážným výrazem to daná žačka řekla. Je možné, že vůbec nezná konečnost smrti a že se to v prostředí jejího vyrůstání používá pro „řešení problémů“ jako pojem. Ale kontext neznám, každopádně mi přišlo důležité to zmínit, že i s něčím takovým se můžeme setkat.

Ž2: „Vytvořit koše v okolí řek.“

Ž3: „Mohli bychom kolem té řeky vystavět velké zdi, aby se tam nikdo nedostal.“

Já: „Napadá tě, co by mohlo být problémem takové zdi? Nebo někoho jiného to napadá?“

Ž4: „Zvířátka by tam nemohla chodit pít.“

Já: „Třeba. Zároveň bychom se tam nemohli koupat. Tu řeku by sice nikdo nezašpinil, ale také by si ji nikdo neužil. Souhlasíte?“

Ž5: „Neházet tam žádné odpadky.“

Ž6: „Já bych do té řeky dal síťku, která by zachytávala ty odpadky.“

Já: „To je dobrý nápad, jenom mě napadá jedno nebezpečí. Napadne tě také?“

Ž6: „Mohli by se do toho chytit živočichové.“

Ž7: „Mohli bychom dát k té řece značku, která by říkala, že tam nesmíme házet odpadky.“

Děkuji vám za všechny tyto nápady. Navrhuji, abychom teď vymysleli pár pravidel, jak se budeme chovat k vodě. Napadá vás něco?

Ze všech nápadů nám nakonec vzešla tři pravidla, která jsme následně, spolu s tím, co řece přejeme, napsali do námi vytvořené řeky.

Pravidla, která vznikla:

1. Budeme se k ní chovat jako ke kamarádce.
2. Uklidíme po sobě.
3. Pomáháme lidem chovat se k vodě hezky.

Ráda bych zmínila dva nápady, které žáci měli, a to z toho důvodu, že se mi to spojilo s knihou Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí, kde autor popisuje charakteristiky různých vztahů k přírodě (Krajhanzl, 2015). To, co žáci popisovali ukazovalo na vyšší environmentální vědomí, ale nízkou znalost možných dopadů. Vzhledem k tomu, že jsou ve druhé třídě, je to logické.

Ž1: „Vyndal bych všechny ryby, uklidil řeku, a pak bych je tam zase vrátil.“

Ž2: „Vzala bych kyblíky, které bych v řece naplnila vodou, pak bych je zakopala po lese, aby z nich mohla zvířátka pít.“

Poprosím vás, vezměte si černou nebo jinou tmavou fixu a pojd'te se posadit k naší řece. Vaším úkolem bude zapsat do řeky, co byste kapičce, řece nebo živočichům a rostlinám v ní přáli.



Obrázek 18 – Pišeme vzkazy a pravidla do řeky. Foto: Olga Košútová



Obrázek 19 – Vzkazy od žáků. Foto: Ol'ga Košútová



Obrázek 20 – Vzkazy od žáků. Foto: Ol'ga Košútová

Reflexe (10 minut)

Jaké to pro vás dneska bylo?

Ž1: „Bylo to pro mě dobrý. Užil jsem si, jak jsme mohli vylít vodu z toho kelímku.“

Ž2: „Líbilo se mi to hodně, nejvíc, jak jsme tvořili tu řeku.“

Ž3: „Byl to pro mě zážitek.“

Ž4: „Cítila jsem se špatně, nevím proč.“

Ž5: „Bylo to pro mě špatné, na kalhoty se mi vylila voda.“

Ž6: „Bylo to pro mě překvapující, jak jsme dělali tu řeku.“

Ž7: „Mně se líbilo, jak jsme teď na konci psali na tu řeku.“

Odpovědi ukazovaly na velký zážitek při tvoření řeky. Myslím, že konkrétnější emoce by se daly více podpořit například emočními kartami.

Než se s vámi rozloučím, každému věnuji malou kapičku, kterou lze nosit stále u sebe. Napadá vás, k čemu by mohlo být dobré ji u sebe nosit?

Ž1: „Může to být náš cestovní kámoš.“

Ž2: „Pro štěstí.“

Ž3: „Můžeme vzpomínat na tu vodu.“ (Krásná odpověď, žáci s ní souhlasili.)

Žáci vymýšleli, jak si kapičku dotvoří. Někteří říkali, že jí nakreslí oči a pusy, někteří jí chtějí dodělat nohy a ruce, pár žáků říkalo, že pro ni vytvoří domeček.

Po ukončení lekce za mnou pár žáků přišlo s tím, že by si rádi vzali další kapičky, aby je dali svým sourozencům. Domluvili jsme se, že jim nějaké navíc dát mohu, ale že taky může být pěkné vytvořit další kapičky a klidně je s tou naší myšlenkou rozdávat kamarádům.

Zhodnocení lekce

Lekce je hodně naddimenzovaná, ve svém původní znění je vhodná tak pro 4. či 5. třídu. Pro mladší žáky je potřeba hodně úprav nebo více času, abychom si všechno mohli pořádně vysvětlit a zanořit se hlouběji do tématu. Umím si to představit jako projekt při týdnu vody. S úpravami, které popisují výše by i v této dvou hodinové verzi mohla lekce být kvalitním nástrojem pro uvedení do problematiky znečišťování vody.

6.6 Rozhovory s vyučujícími

6.6.1 Rozhovor před 1. lekcí

Já: Pracujete ve třídě s dramatickou výchovou, či aspoň s jejími prvky?

Pí. Uč.: Ano, pracuji ve třídě s prvky dramatické výchovy i využíváme dramatickou výchovu každý čtvrtek první dvě vyučovací hodiny.

Já: Jaké metody nejčastěji uplatňujete?

Pí. Uč.: Hodně uplatňuji hru v roli, to mají děti rády. Mají rády, když mohou někoho vést, horkou židli, práci s maňáskem, výroba maňaska, výroba loutky. Mají rády povídání a reflexi. Vadí jim, když to končí, to se tady i brečí. Hlavně kluci.

Já: To mě navádí na další otázku: Pracujete ve třídě s emocemi?

Pí. Uč.: Snažím se pracovat s emocemi a dělám to tím způsobem, že oni to kreslí barvami. Nemusí to být konkrétní věc, ale vybarvit. Vezmi si pastelku a pak nám řekni, zkus tomu namalovat nožičky, ručičky a najednou úsměv, protože je to rozzáří. Na začátku ta emoce byla nějaká, oni se necítili komfortně, ale dali tomu pusinku a už je to jiné.

Já: Jak často se tomu přibližně věnujete?

Pí. Uč.: Snažím se tak jednou týdně. Míváme třídnické hodiny, takže třeba přes ni, že si dáme nějakou aktivitu. Není to tak, že bychom si řekli, jak se máme chovat ve škole, ale vybereme si něco z toho a zahrajeme si to. Nejdříve třeba pantomimicky, a pak to rozehrájeme, k tomu příběh a tak dále.

Já: A učí se pojmenovávat konkrétní emoce?

Pí. Uč.: Ano.

Já: Mají na vás žáci někdy dotazy týkající se emocí, se kterými si neumíte poradit, nebo je pro vás náročné o tom mluvit? Máte příklad, se kterým byste se mohla podělit?

Pí. Uč.: Ani ne. Mám je druhým rokem a my si o těch emocích hodně povídáme, protože na těch dětech je hned vidět, že je například smutné, nešťastné, tak to rozebíráme a vymýšlíme, jak mu třeba pomoci. Je potřeba to vyventilovat, než zas začne pracovat. Někdy mají naopak výbornou náladu, protože se třeba stala nějaká komická situace, než šly do školy a teď nám to vyprávějí. Pak jsou zvědavý, jestli jsem já ve vlaku nezažila nějakou komickou situaci, tak navážu a hned je to zase jiné.

Já: Další otázky se týkají vztahu k přírodě. Zajímalo by mě, jestli máte představu, zda žáci v přírodě tráví čas a případně při jakých příležitostech a jak často.

Pí. Uč.: Teď byli na houbách, bylo období hub. Bohužel rodiče neberou děti tolik do lesa, kolik bych si představovala.

Já: Když jste společně venku, baví je přírodu prozkoumávat?

Pí. Uč.: To by byla otázka spíše na školní družinu, ale chodí do lesíka a v něm si staví různé bunkry a domečky pro příšerky, které si vyrábějí z listí nebo kaštanů.

Já: Zaznamenala jste u nich někdy nějaké proenvironmentální jednání? Máte konkrétní příklad?

Pí. Uč.: Donesla jsem včera tašky na třídění odpadu a nic jsem k tomu neřekla, nechala jsem to tak. Když jsem odcházela, tak jsem koukala a dobrý, umí. Pak jsou takové děti, které řeknou, že doma odpad netřídí, ale tady jsou rády nebo si poradí.

Já: Řešili jste někdy ve třídě emoce spojené se vztahem přírody a člověka? Třeba teď jak byly ty povodně, nebo nějaké jiné katastrofy?

Pí. Uč.: Tohle jsme neřešili, protože nás to takzvaně nezasáhlo.

Já: Takže třeba ani nepřišli, že by z toho byli nějakí špatní?

Pí. Uč.: Ne.

Já: Děkuji. Jaké máte očekávání od lekcí, které proběhnou.

Pí. Uč.: Očekávání by nemělo být. Očekávání nemám ráda. Já se ráda nechám překvapit.

Já: Zeptám se tedy trochu jinak. Když jsme si povídaly o tom, co bych ráda ve třídě zkusila a když jste pak četla tu první lekci, kterou jsem zaslala, jak vám to přišlo, co to ve vás vzbudilo? Jaké pocity například?

Pí. Uč.: Hezký. Já mám přírodu moc ráda, stromy už vůbec.

Po prvním rozhovoru mě napadá, že třída, kterou jsem si vybrala mé působení spíše nepotřebuje. Zároveň ale vnímám potenciál v tom, že by mohl dobře spolupracovat a společně bychom mohli lekce posunout ještě dál. Mám v patrnosti, že je to druhá třída, což znamená, že je stále se kam posouvat, jen možná nebudu muset některé věci (hlavně metody dramatické výchovy) zdlouhavě vysvětlovat.

6.6.2 Rozhovor po 1. lekci

Já: Naplnila, podle vás, lekce cíle, které si stanovuje? Pokud ano, tak jak a pokud ne, tak co mi v lekci chybělo, aby se tak stalo?

Pí. Uč.: Myslím si, že ty emoce nebyly až tak do hloubky, ale věděli, o co se jedná. Já osobně, když my děláme takhle ty sochy, tak zdůrazňuji, že socha se nehýbe.

Já: Takže byste byla důraznější v těch pokynech a popisech?

Pí. Uč.: Ano. Jak tam byly ty velryby (emoční karty) a emoce, asi bych se tomu víc věnovala. Možná bych to udělala tak, že kdyby bylo hezky, tak jít ven mezi ty stromy. Jinak perfektní, oni namalovali každý jiný strom, nebyly to všechno jenom jehličnany, nebyly jenom listnaté. Líbilo se mi to. I ty kořeny, protože děti většinou, když malují stromy, tak tam ty kořeny nedají. Líbilo se mi, že jste zmínila, že má strom 800 let, pro ně je to abstraktní, ale zamysleli se nad tím.

Já: Napadají vás po lekci nějaké otázky?

Pí. Uč.: Na vás ne. Děti bych se zeptala, proč vytvořily zrovna tohle zvířátko (v rámci živého obrazu).

Já: Jak byste popsala zapojení žáků v průběhu lekce? Jestli se zapojovali méně, více, stejně, měli nějaké neobvyklé projevy...?

Pí. Uč.: Řekla bych, že stejně jako normálně. Ty aktivní pracují a dělají všechno. Jsou děti, které jsou laxnější.

Já: Byly za vás v průběhu lekce ošetřeny všechny emoce?

Pí. Uč.: Ano, krásně. Líbilo se mi, jak jste na konci řekla, že kdyby někdo měl problém, nebo by chtěl něco dovysvětlit, tak za vámi může přijít. Některé děti nejsou takové, že se otevrou před skupinou a tento prostor potřebují.

Já: Napadá vás, co by nemělo chybět v další lekci?

Pí. Uč.: Mně by se líbil pobyt venku. Jinak se mi všechno líbilo, pokyny srozumitelné, znali, kolik na to mají času. Perfektní. Jen kdyby to šlo, tak nějakou aktivitu i venku.

Po tomto rozhovoru mě napadá, že by šla lekce vést i směrem k půdním živočichům. Kdybych neměla jako „červenou nit“ téma vody, půdní živočichové by také mohli být zajímaví. Začalo by se touto lekcí, ve druhé lekci by se pokračovalo přes nějakého půdního živočicha a třetí lekce by se týkala vlivu kvality půdy na kvalitu života člověka.

6.6.3 Rozhovor po 2. lekci

Já: Naplnila podle vás lekce cíle, které si stanovuje?

Pí. Uč.: Ano. Naplnila cíle. Souhlasím.

Já: Napadají vás po lekci nějaké otázky?

Pí. Uč.: Tohle jsou druháčkové, zkoušela jste to i na jiných dětech, na větších?

Já: Ne, tuhle ne, ale ráda bych to v brzké době udělala. Také bych to chtěla zkusit v oddíle.

Pí. Uč.: Myslím, že s těmi většími dětmi... oni víc čtou, mají větší zkušenosti, ještě když jsou třeba v nějakých těch turistických oddílech, tak to znají. Ale tohle jsou druháčkové. Myslím si, že jste to vysvětlila moc hezky, bylo to srozumitelné, jednoduché pokyny, ty děti věděly, co mají dělat, jak to mají dělat. Texty na ně byly moc dlouhé a některá slova tam byla složitá. Co bych já udělala, tak bych na začátku řekla, že se setkají se slovy, která ještě neslyšeli, ale že je vysvětlím. Ještě to dělávám tak, že to třeba napíšu na tabuli i s vysvětlením. Byly tam výrazy, které oni nevědí. Říkám si, že bych to dala pro starší děti.

Já: Děkuji za tip. Jak začali číst, tak jsem si říkala, že by to pro ně mohlo být je v pár krátkých větách. Moc jsem se rozepsala.

Pí. Uč.: Stačily by třeba čtyři věty. Ale moc se mi líbila ta práce se zvýrazňovačem. Také jasné a srozumitelné pokyny. Budeme mít včelky na konci školního roku, tak vám pak řeknu.

Já: Jak byste popsala zapojení žáků v průběhu lekce? Zapojovali se méně, více, stejně, měli nějaké neobvyklé projevy...?

Pí. Uč.: Co se týče A., tak mě mrzí, že ho odvolávám, když fotím, jemu to myslí, dokonce i chodil na dramaťák (pozn. autorky: dramatický kroužek), takže ví, co a jak. Bohužel musím respektovat rozhodnutí rodičů, aby nebyl na fotkách, což je pro něj a jeho práci během lekce docela náročné. K. ta by vás uzurpovala jen pro sebe, tam je dobré říct, že jste tu pro všechny děti. Upovídáné holky, s těmi to dělám tak, že chvíli nemluvím a ony si všimnou a zase mám jejich pozornost. To je jenom moje praxe a doporučení.

Já: Měla jsem ještě pocit z D. a N., že nejsou úplně ve své kůži. Hlavně u toho tvoření. Byly takové odtažité, tak nevím, zda je to takhle normální, nebo zda je to těmi aktivitami, že jim třeba nejsou příjemné?

Pí. Uč.: To je introvert. D. je introvert. N. napodobuje to, co vidí u D. D. potřebuje víc času, patří mezi děti, které na sebe neupozorňují, ale když dostane čas, tak ráda k tomu řekne svoje, musí si ale být jistá.

Já: Byly za vás v průběhu lekce ošetřeny všechny emoce?

Pí. Uč.: Ano, to se mi líbilo, jak za vámi přišly holky ohledně té vody. Myslím si, že jste jim to i krásně vysvětlila. Líbilo se mi i jak jste na konci řekla, že když potřebují pomoc, tak mají přijít po lekci, protože ne každé dítě to chce říkat přede všemi.

Já: Co by podle vás nemělo chybět v příští lekci? Abych ji trochu uvedla, tak už to bude abstraktnější, budeme se bavit o řece.

Pí. Uč.: Výtvarno a hudba.

Já: Skvělé, něco takového mám v plánu. Tak se budu těšit, děkuji moc.

Pí. Uč.: I já děkuji.

Paní učitelka shrnula mé pocity, lekci jsem neodhadla, nebyla vhodná pro tuto věkovou kategorii. Potěšilo mě, že práce s textem paní učitelce vyhovovala a viděla v ní stejnou prospěšnost jako já. Stejně tak bylo potěšující, že smýšlíme obdobně o další lekci, a to hlavně z důvodu toho, že dostanu podporu a i materiální pomoc pro realizaci.

6.6.4 Rozhovor po 3. lekci

Já: Naplnila podle vás lekce cíle, které si stanovuje?

Pí. Uč.: Spíš bych řekla, že jste to měla krásně připravené. Jsem ráda, že jsme vás překvapili tou vodou (Anilinky jsem neznala, navedla mě na ně paní učitelka). Cíle naplněné byly, jen bych tu jednu aktivitu viděla tak pro 4.–5. třídu.

Já: To povídání ve dvojicích, že?

Pí. Uč.: To povídání, no. Oni jsou spíš přes ty obrázky. Potřebují vždy nějaký nástřel. Vy jste tam měla to, že si něco napsali na lístečky, to bylo krásné, ale některé děti to po sobě vůbec neumí přečíst a tak.

Já: Děkuji, já jsem si to uvědomila, a i tu aktivitu pozměnila. Napadají vás po lekci nějaké otázky? K čemukoliv z toho.

Pí. Uč.: Myslím, že tam proběhlo všechno. Dalo by se, ale pro ty větší děti, připravit něco k čistírám vody. Vadilo mi to, jak zmiňovali to zabíjení lidí. Je možné, že jim doma rodiče řeknou, že když něco udělají, tak „je zabijou“, protože nemají tu trpělivost jim vysvětlovat, proč něco nemají dělat. To mi přišlo hodně morbidní, u toho bych se klidně více zastavila.

Já: Jak byste popsala zapojení žáků v průběhu lekce?

Pí. Uč.: Myslím, že se zapojovali moc hezky. S N. si nedělejte starosti, když někdo položí nějakou otázku, ona neví, má trochu chudší slovní zásobu, ona by vám to spíš namalovala. To se může stát, že jsou děti s chudší slovní zásobou. I když T. se hlásí a snaží se to nějak říct, ale N. ta ne.

Já: Líbilo se mi, že D. se rozpovídala.

Pí. Uč.: D. se rozmluvila, což bývá málokdy. Moc se mi líbilo, že nabízíte, že po skončení lekce mohou přijít za vámi. To se mi moc líbí.

Já: Byly za vás v průběhu lekce ošetřeny všechny emoce? Jestli jste si třeba nevšimla něčeho, co jsem mohla přehlédnout?

Pí. Uč.: Děti, co potřebovaly za vámi přišly, což je v pořádku.

Já: Děkuji, teď bych se tedy přesunula k závěrečným otázkám, které se týkají všech těch tří lekcí. Zajímalo by mě, jak vnímáte to propojení lekcí, jestli jste tam vnímala nějakou linku, návaznost?

Pí. Uč.: Byla tam ta zlatá linka, která je vedla přírodou. Bylo to krásné. Všechno to tam bylo, krásně se uzavřel ten kruh. Bylo to na místě. To vidíte na těch albech. (S fotografiemi z jednotlivých lekcí.)

Já: Alba jsou skvělá, jak vidím ty fotky, tak mi hned naskakuje, co jsme dělali.

Pí. Uč.: Přesně tak. Mně se to moc líbilo. Ty děti to baví, učí se tím a je to pro ně přínos.

Já: Ještě mě zajímá, zda vám dává smysl to propojení environmentální a dramatické výchovy? Případně proč ano, proč ne, co byste tam přidala...?

Pí. Uč.: Je to učení zážitkem, to je velké plus. Oni si uvědomují své tělo, svého kamaráda, nové věci.

Já: Takže má podle vás smysl tyhle dvě disciplíny propojovat?

Pí. Uč.: Stoprocentně. Propojovat, propojovat. Šiřte to dál.

Já: Vnímáte proměnu schopnosti žáků se vyjadřovat o emocích?

Pí. Uč.: To asi neumím říct, protože s emocemi pracujeme.

Já: Děkuji. Máte ještě nějaké doporučení pro případnou úpravu těch lekcí?

Pí. Uč.: Měla bych doporučení, aby pro první a druhou třídu ty lekce byly trochu okleštěné a u třetí a výš naopak malinko přidat.

Já: Moc děkuji za možnost si u vás lekce vyzkoušet.

Po závěrečném rozhovoru mám dobrý pocit z toho, jak to paní učitelka vnímala. Osobně jsem měla radost z toho, jak žáci pracují, co odpovídají a jak se vůči problematikám projevů, ale slyšet to od pozorovatele bylo pro mne velice důležité.

V průběhu výzkumu jsem se dostala do stavu, kdy jsem své práci přestala věřit a měla jsem chuť to vše nechat být a začít znovu. Slyšet, že to někomu dává smysl a podporuje to, co dělám bylo rozhodně osvobozující a nápomocné.

6.7 Evaluace

6.7.1 Zhodnocení naplnění cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, *jakým způsobem ovlivňuje vzájemný vztah lekcí jejich potenciál pro budování proenvironmentálního jednání u žáků prvního stupně základní školy*. Na základě teorie práce prokázala, že postupné procházení jednotlivými oblastmi pomáhá žákům do tématu ponořit, protože to následuje jejich přirozený vývoj. V praktické části můžeme vývoj žáků pozorovat skrze jejich odpovědi.

V první lekci žáci hodně mysleli skrze sebe a své zážitky, což je něco, na čem i byla lekce stavěna, aby se s ní uměli ztotožnit a uměli to vztáhnout na něco, co zažili. Při popisu, jak se „Strom“ cítí, když přišel o kamarády žáci pojmenovávali jeho emoce jako smutné, protože i oni přišli o kamarády a mrzelo je to. Jeden žák ale pojmenoval, že se cítí dobře, protože jemu se nic nestalo, což je krásná ukázka jednak toho, že se povedlo vytvořit bezpečné prostředí a žáci se nebáli nejít „s davem“, ale také toho, jakým způsobem přemýšlí tento žák. V hlavě si udělal závěr, že strom přežil, tak je šťastný.

Ve druhé lekci při otázce, co bychom pro včely samotářky mohli udělat se ukázalo, jaký znalostní základ žáci mají. Zatímco jedna žačka pojmenovala, že by „jim udělala takové jezero“, aby měly z čeho pít, tak jiný žák by „jim udělal domeček a tam je nanosil.“ Oba nápady vycházejí z toho, že žáci opravdu chtěli včelám pomoci. První odpověď vychází z toho, že včely potřebují pít, vody je málo, a tak jim uděláme jezero. Druhá odpověď vychází z toho, že včely nemají (vlivem lidské činnosti) kde bydlet, tak jim postavíme domeček, ale už tam žák nemá tu znalost, která by mu řekla, že by si včely nenechaly líbit, kdyby je někam přenášel, že se tam musí nastěhovat samy. To je informace, kterou on nemá, ale když ji získá přes průvodce daným příběhem, bude si to pamatovat. Důležité ale je, že oba nápady byly oceněny a jeden nebyl označen za horší či lepší.

V poslední lekci při rozdávání kapičky „na památku“ řekla jedna žačka, že díky kapce „můžeme vzpomínat na tu vodu.“ Uvádím to zde schválně, protože na základě této věty

ostatní žáci po dotázání se uvedli, že voda bylo téma, které nás provázelo všemi třemi lekce a dokázali pojmenovat, co vše jsme se o ní dozvěděli a pro koho všeho je potřebná.

Mohu konstatovat, že princip vzájemného vztahu lekcí ovlivňuje budování proenvironmentálního jednání tak, že postupnou gradací náročnosti a emoční zátěže zážitku si žáci pomalu utvářejí svůj pohled na danou problematiku a lépe tak vyhodnocují, jaký dopad může mít jejich chování vůči přírodě.

6.7.2 Problematika výzkumu

Kvůli malému výzkumnému vzorku nemohu bohužel s jistotou říct, že to funguje stoprocentně. Dále bylo v tomto případě velkou výhodou, že paní učitelka se žáky tímto směrem pracuje a ačkoliv jsou teprve ve 2. třídě, mají celkem pevný základ, na kterém mohou své proenvironmentální jednání stavět.

Zároveň je z důvodu toho, že s žáky netrávím delší čas a nemohu je sledovat dlouhodobě (alespoň ne pro prezentování výsledků v této práci) nemožné říct, zda se opravdu změnilo jejich *proenvironmentální jednání*. To, co mohu konstatovat je, že vnímám posuny v *proenvironmentálním myšlení*.

Nemyslím si ale, že by výše zmíněné překážky v objektivních výsledcích výzkumu měly znamenat, že byla práce zbytečná. Ráda bych ve zkoušení přínosnosti těchto lekcí pokračovala i nad rámec diplomové práce a jak jsem zmínila již v úvodu, mým dalším cílem je lekce nabídnout učitelům a získávat od nich zpětné vazby, aby se mohly rozvíjet.

6.7.3 Diskuze

Propojení dramatické a environmentální výchovy, jak vyplývá i ze závěrečného rozhovoru s paní učitelkou, dává velký smysl, proto je důležité dále vymýšlet a rozvíjet lekce podobného charakteru.

Zároveň bych mohlo být užitečné mezi lekce doplnit takové, které budou nejen o přírodě, ale i v přírodě a s přírodou.

Tvorba lekcí ukázala, kolik různých aspektů je třeba brát v potaz a co všechno by bylo dobré žáky učit, k čemu všemu by bylo dobré je vést. Při tvorbě lekcí je třeba zaměřit pozornost jedním směrem a toho se držet, aby lekce nebyly přeplněné a tím i neefektivní.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaký potenciál mají metody dramatické výchovy v environmentální výchově na budování proenvironmentálního jednání u žáků prvního stupně základní školy.

Z teorie vychází, že environmentální výchova je výchova o způsobu chápání a hodnocení světa skrze jeho poznávání a přímý kontakt s přírodou (Činčera, 2007). Dramatická výchova je učením zkušeností, je založena na prozkoumávání a chápání mezilidských vztahů (Machková, 2018). Obě výchovy tedy vychází z prozkoumávání světa kolem sebe. Zatímco environmentální výchova ke svému plnému působení potřebuje výše zmíněný kontakt s přírodou, dramatická výchova umožňuje zažít tyto zkušenosti v prostorách třídy.

Krajhanzl (2015) zmiňuje, že je velmi důležité, jaký emoční vztah si děti v útlém věku vytvoří, proto jsou emoce důležitým prvkem v rámci environmentální výchovy. Dramatická výchova je nástrojem, který buduje v žácích citlivost a empatii (Way, 2014). Z toho lze vyvodit, že využitím prvků dramatické výchovy v environmentální výchově je možné pracovat se vzniklými emocemi a lze tak v žácích vzbudit chuť poznávat přírodu a prozkoumávat svět.

Praktická část se zaměřila na vytvoření tří vzájemně propojených lekcí, které postupně zvyšují obtížnost jak v oblasti znalostí, tak v síle emočního prožívání. Tyto tři lekce byly v rámci kvalitativního výzkumného designu aplikovány ve druhé třídě základní školy za účelem zjistit, zda mají potenciál posouvat žáky v jejich proenvironmentálním jednání.

Využitými metodami bylo zúčastněné pozorování, zpětný poslech lekcí a vracení se k přeslechnutým věcem a rozhovor s třídním učitelem. Reakce žáků na jednotlivé aktivity a jejich odpovědi při reflektivních otázkách ukazují na propojování si souvislostí, emoční prožívání situací a utvoření si vztahu k předmětu dané lekce.

Přestože byl výzkumný vzorek opravdu malý, jsou informace získané cenné, protože byly získávány pečlivým a hlubokým fokusem na potřeby výzkumné třídy, což umožnilo dovést většinu žáků k hlubšímu prožitku a poznání.

Po realizaci prošly lekce úpravou a jsou teď připraveny k dalšímu testování, ačkoliv už nad rámec této diplomové práce. Vzhledem k vývoji informací a poznatků v oboru environmentální výchovy, socio emočního učení i dramatické výchovy, budou lekce potřebovat pravidelnou revizi a úpravu, aby byly stále aktuální a mohly tak být užitečným pomocníkem při výuce takto kontroverzním a těžkým tématům jako je například environmentální výchova. Zároveň je třeba se před převzetím lekce zamyslet, pro jaký kolektiv má být použita a dle toho musí být upravena. Není univerzální návod, jak tyto lekce vést, aby pokaždé bylo dosaženo stejného výsledku. A to je dobře, protože to otevírá prostor kreativitě a jedinečnému zážitku.

Seznam používaných zkratk

E-U-R – trojfázový učební model evokace-uvědomění-reflexe

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SOFA – Society for All

ZŠ – základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů

Knížní zdroje

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

ČINČERA, Jan; JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina; MATĚJČEK, Tomáš; ŠIMONOVÁ, Petra; Kulturista z Mauthausenu, Jan et al. *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8439-1.

HÁJKOVÁ, Eliška; HUŠKOVÁ, Blažena a KULICH, Jiří. *Učíme (se) místem*. Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov, 2022. ISBN 978-80-86838-59-5.

MACY, Joanna a JOHNSTONE, Chris. *Aktivní naděje: jak čelit zmatku naší doby a nezbláznit se?* Přeložil Hana BERNARDOVÁ. Praha: Alferia, 2020. ISBN 978-80-271-1042-1.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: NAMU, 2022. ISBN 978-80-7331-610-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 14. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2020. ISBN 978-80-7068-352-1.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0.

MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: [metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy]*. Brno: Rezekvítek, 2000. ISBN 80-902954-0-1.

KRAJHANZL, Jan. *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí: pět charakteristik, ve kterých se lidé liší*. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání ve spolupráci s Masarykovou univerzitou, 2014. ISBN 978-80-87604-67-0.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky: chrudimské kapitoly moderního dětského divadla*. Dotisk první vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze v Nakladatelství AMU, 2018. ISBN 978-80-7331-111-7.

SIEGEL, Daniel J. a BRYSON, Tina Payne. *Rozvíjejte naplno mozek svého dítěte*. Brno: CPress, 2015. ISBN 978-80-264-0863-5.

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

ŠÍP STAŇKOVÁ, Zdeňka. *Děti jsou taky lidi: autentické příběhy, které vám budou povědomé: jak výchova a dětství formují naši dospělost*. [Praha]: Wild Cat Pictures in Motion, 2022. ISBN 978-80-11-01741-5.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.

Elektronické zdroje

BDINKA, Tomáš. *Centrum Locika*. Online. Dostupné z: <https://www.centrumlocika.cz>

GOŠOVÁ, V., & POKORNÝ, D. (2011, 27. dubna). *Strukturované drama*. Metodický portál RVP.cz. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Strukturovan%C3%A9_drama

HROUZEK, Petr a MARKOVÁ, Zdeňka a kolektiv lektorů Minimalizace šikany. *Bezpečné klima ve třídě [online]*. Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje, 2012. Dostupné z: https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf

NOVOTNÁ, A. (2018). *Tři způsoby učení*. Psychologie.cz. Dostupné z: <https://psychologie.cz/tri-zpusoby-uceni/>

KASPAR L., Kelsey, MASSEY L., Susan. *Implementing Social-Emotional Learning in the Elementary Classroom – Early Childhood Education Journal*. (n.d.). SpringerLink. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-022-01324-3>

KAŠOVÁ, Jitka. Prožitek jako způsob učení. *Metodický portál: Články* [online]. 02. 12. 2013, [cit. 2024-11-29]. Dostupný z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/17861/PROZITEK-JAKO-ZPUSOB-UCENI.html>>. ISSN 1802-4785.

KRAJHANZL, Jan. *Děti a příroda: období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy* [online]. Místo vydání: Lipka, 2012. Dostupné z: <http://www.ekopsychologie.cz/soubory/evyvoj.pdf> [cit. 2024-10-28].

NEZVALOVÁ, Danuše. *Akční výzkum ve škole* [online]. Pedagogická fakulta UK: Pedagogika, 2003 [cit. 2024-08-20]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942>

SCHMIDOVÁ, K. (n.d.). *Přenos traumatu na další generace – Linka bezpečí – Liferay*. Linka bezpečí. Dostupné z: <https://www.linkabezpeci.cz/-/prenos-traumatu-na-dalsi-generace>

Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2011 [cit. 2024-09-8]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OEDN-Cile_a_indikatory_EVVO-20200717.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OEDN-Cile_a_indikatory_EVVO-20200717.pdf)

Doporučené očekávané výstupy Environmentální výchova v základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011 [cit. 2024-11-25]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29297&view=4001>

Hodnotové vzdělávání – HVCM. (n.d.). HVCM – Hodnotové vzdělávání. Dostupné z: <https://hvcm.cz/hodnotove-vzdelavani/>

O programu – Kritické myšlení, z.s. (n.d.). Kritické myšlení, z.s. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2024-1-10]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf

SEL4US. *Sel4us – Social Emotional Learning Alliance for The United States*. Online. Dostupné z: <https://sel4us.org/about/what-is-sel/>

SOCIOEMOČNÍ UČENÍ. *SocioEmoční učení*. Online. Dostupné z: <https://socioemocniuceni.cz/>

Vyjádření k využití nástrojů AI

Umělá inteligence je nástroj, který může v mnohých ohledech práci ulehčit, ale zároveň není neomylný a může naopak uškodit. S tímto vědomím jsem i k práci s nástroji AI přistupovala. Prvně jsem si říkala, že je využívat nebudu, ale nakonec jsem je shledala užitečnými.

Prohlašuji, že jsem nástroje AI využívala pouze k řešení, vyhledávání v dlouhém textu a ke kritickému zhodnocení mého vlastního textu. Dále jsem nástroje AI využila ve chvíli, kdy jsem neměla kreativní nápady ke tvorbě lekcí. Zadala jsem tedy požadavek, ve kterém byly cíle a téma a umělá inteligence mi nabídla několik nápadů. Žádný z těchto nápadů jsem do práce nepřekopírovala, některé jsem vůbec nevyužila a některé mi posloužily jako odrazový můstek pro další tvorbu.

Využila jsem konkrétně tyto nástroje: chatgpt.com, perplexity.ai a chatpdf.com.

Svou práci s umělou inteligencí bych mohla shrnout jako motivační prostředek k dalšímu postupu v psaní.

Seznam příloh

Příloha 1 – lekce č. 1 s vyznačenými úpravami

Příloha 2 – lekce č. 2 s vyznačenými úpravami

Příloha 3 – lekce č. 3 s vyznačenými úpravami