ENVIGOGIKA

Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education ISSN 1802-3061

Využití kresby jako prostředku evaluace programu na rozvíjení environmentální senzitivity mladších dětí

Jan Činčera, Magdaléna Komárková

Envigogika 2010/V/2 – Recenzované články/ Reviewed Papers

Publikováno/Published 30. 12. 2007

DOI: http://dx.doi.org/10.14712/18023061.53

Abstrakt

Článek popisuje a vyhodnocuje program na rozvíjení environmentální senzitivity realizovaný pro rodiče s malými dětmi účastnící se pobytového zájezdu agentury Free Time. Program byl sestaven jako pětidenní integrovaný celek navazujících aktivit vycházejících z metodiky Josepha Cornella. K evaluaci autoři využili pozorování, rozhovory s rodiči a porovnání rozdílů ve výtvarném zachycení prožitku dětí v přírodě před a po programu. Výtvarné reflexe byly následně konceptualizovány pomocí kategorií figura-pozadí-interakce. Analýza ukázala posun v zachycení přírody v dětské kresbě, která se oproti stavu před programem začala častěji objevovat v roli figury i pozadí kreseb. Autoři navrhují použitou metodu jako jednu z možných metod evaluace takto zaměřených programů pro předškolní děti.

Klíčová slova

Evaluace, environmentální senzitivita, kresba

Abstract

The article presents and evaluates a program on development of environmental sensitivity held for parents with small children who participated in a stay-program of a The Agentura Free Time company. The instruction was designed as a 5-day integrated thematic approach consisting of a flow of subsequent activities based on the ideas of Joseph Cornell. In the evaluation, a mix of instruments was used: observation, interviews with parents and comparison of pre and post-program art reflection of children's outdoor experience. The pictures were subsequently conceptualized with the help of categories 'figure-background-interaction'. In the analysis a significant shift emerged in the way nature was represented in the children's pictures: nature became to play more often a role of both a figure and background. The authors suggest the methods for further exploitation for similar oriented pre-school children's program evaluation.

Key words

Evaluation, environmental sensitivity, children's picture

Úvod

Environmentální senzitivita je považována za jeden z hlavních faktorů ovlivňujících odpovědné environmentální chování (Hungerford, Peyton & Wilke, 1980; Hungerford & Volk, 1990; Marcinkowski, 2005). Peterson (2005, s. 296) definuje environmentální senzitivitu jako *„sadu afektivních atributů, jejichž důsledkem je individuální pohled na životní prostředí z empatické perspektivy*". Jinými slovy *„lidé senzitivní k životnímu prostředí se budou cítit nepříjemně, budou-li přihlížet rodině, která bude vyhazovat odpadky do jezera".* Klíčovou součástí environmentální senzitivity je pocit blízkosti a sounáležitosti s přírodním prostředím (Marcinkowski, 1997). Environmentální senzitivita představuje klíčovou predispozici k projevení zájmu učit se o životním prostředí, cítit o něj starost a podnikat kroky k jeho ochraně (Chawla, 1998). Z tohoto důvodu je environmentální senzitivita v modelu odpovědného environmentálního chování chápána jako vstupní proměnná, jejíž rozvinutí představuje klíčový předpoklad pro fungování navazujících programů environmentální výchovy (Hungerford & Volk, 1990). Lze proto předpokládat, že identifikace faktorů vedoucích k rozvoji environmentální senzitivity představuje důležitý příspěvek do diskuse o cílech a strategiích environmentální výchovy. Současně je třeba upozornit i na limity tohoto přístupu.

Pojem „environmentální senzitivita" se začal používat na počátku osmdesátých let v souvislosti s výzkumy významných životních zkušeností (significant life experience - SLE) respondentů s vysokým stupněm proenvironmentální orientace (např. členů ekologických organizací nebo lektorů environmentální výchovy). Původním záměrem výzkumů SLE ale nebylo identifikovat prediktory proenvironmentálního chování, ale formativní zkušenosti, které respondenti považovali za klíčové pro svou další profesní dráhu (Tanner, 1998). Interpretace výsledků výzkumů SLE jako souhrnu předpokladů k proenvironmentálnímu chování jedinců proto může být zavádějící. Podle Chawlové (1998b) je slabou stránkou většiny realizovaných studií to, že se zaměřovaly pouze na skupinu proenvironmentálně se chovajících respondentů a nepracovaly s kontrolní skupinou. Nelze proto vyloučit, že i jedinci lhostejní, či svým chováním k životnímu prostředí destruktivní, prošli stejnými zážitky. Proenvironmentální chování jedince je ovlivňováno více faktory a environmentální senzitivita je pouze jedním z nich (Hungerford & Volk, 1990).

Dalším problémem je částečná nekompatibilita výzkumů SLE. Zatímco někteří výzkumníci zabývající se SLE hledali kořeny proenvironmentálního chování, jiní se zaměřovali na faktory vedoucí k vytvoření proenvironmentálních postojů a pocitů (Chawla, 1998b). Protože proenvironmentální postoje nekorelují vždy s chováním (Hungerford & Volk, 1990) nemusí být výsledky výzkumů vzájemně kompatibilní.

Jiným limitem využití výzkumů SLE pro stanovení predispozic proenvironmentálního chování je geografická rozrůzněnost výsledků. Podle srovnávacího výzkumu Palmerové et al. (1998) se faktory uváděné respondenty jako klíčové pro jejich pozdější proenvironmentální dráhu sice v hlavních rysech shodovaly (kontakt s přírodou a vliv blízkých lidí patří mezi nejdůležitější faktory), ale lišily v jiných. V množině srovnávaných zemí se od sebe odlišily dvě množiny – na jedné straně Austrálie, Kanada, Velká Británie a Jihoafrická republika, na druhé Řecko, Slovinsko, Hong Kong, Srí Lanka a Uganda. Zatímco pro první skupinu hrály nejdůležitější roli zážitky z přírody v dětském věku, ve druhé byly důležitější zkušenosti z dospělosti (například zahradničení nebo sázení stromů). Rozdílně byl hodnocen také vliv blízkých osob, vzdělání či zkušenosti s narušením životního prostředí.

Výsledky dosavadních výzkumů SLE je proto třeba interpretovat s jistou opatrností. Na jejich základě můžeme předpokládat, že pro rozvoj environmentální senzitivity hrají nejdůležitější úlohu dlouhodobé, opakované a příjemné zkušenosti z pobytu v přírodě v dětství (Peterson, 2005; Vadala, Bixler & James, 2007; Chawla, 1999). Podle Vadala et al. (2007) jsou důležité zejména aktivity, ve kterých si děti „hrají s přírodou", nikoliv jen s vrstevníky „v přírodě". Vliv na rozvíjení senzitivity mají i další faktory, například referenční osoby (v předškolním věku zejména rodiče), členství ve volnočasových

organizacích či místo v přírodě, které děti považují za své (Peterson, 2005; Vadala, Bixler & James, 2007; Chawla, 1998; Palmer, 2003). Mezi dalšími, méně významnými proměnnými ovlivňujícími environmentální senzitivitu se pak objevují např. média (televizní pořady) či knihy (Peterson, 2005; Chawla, 1998), osobní zážitek ohrožení či ztráty oblíbeného prostředí (Peterson, 2005; Chawla, 1998). Informace o devastaci vzdálených míst, které děti neznají, ale na děti příliš nepůsobí, případně u nich mohou vyvolat pocit bezmoci (Marcinkowski & Sward, 2005). Pro respondenty z národnostních menšin může hrát důležitou roli při formování senzitivity zájem o sociální spravedlnost – například šok ze zjištění životních podmínek chudých obyvatel rozvojových zemí (Chawla, 1999).

Pokud dokážeme identifikovat faktory podporující environmentální senzitivitu, nabízí se otázka, jakým způsobem tyto poznatky využít v praxi environmentální výchovy. Požadavek opakovaného a dlouhodobého pobytu v přírodě představuje komplikaci pro větší rozvíjení environmentální senzitivity ve školním prostředí. Podstatně větší prostor tak získávají organizace, působící v oblasti neformální výchovy nebo nabízející školám pobytové programy. Jedním z inspiračních zdrojů, které jsou v této oblasti často využívány, jsou i práce Josepha Cornella (1998). Cornell publikoval řadu kratších aktivit vhodných pro malé děti na rozvíjení jejich vztahu k přírodě. Aktivity mají poměrně jednoduchou metodiku, založenou především na citlivé práci lektora s okolní přírodou, okamžikem a skupinou. Je možné je zařazovat volně podle okamžité situace nebo je řadit do připraveného programu. Aktivity jsou v Cornellově metodice provázány pomocí tzv. Flow Learning modelu, podle kterého se v programu nejprve objevují aktivity s cílem probudit v dětech nadšení a zájem, poté aktivity na soustředění pozornosti, aktivity na bezprostřední kontakt s přírodou a nakonec aktivity na vzájemné sdílení zážitku. Cornellovy aktivity se staly velmi populárními a jsou používány po celém světě.

Přestože jsou Cornellovy aktivity v různých variantách opětovně publikovány (Witt, 2008) a uváděny, chybí studie, které by vyhodnocovaly jejich reálný vliv na rozvíjení environmentální senzitivity dětí. Tím se liší například od propracovanějších programů hnutí výchovy o Zemi, u kterých byl jejich vliv na rozvíjení proenvironmentálních postojů, hodnot a pocitů opakovaně empiricky doložen (Martin, 2003; Johnson & Manoli, 2008). Současně je třeba zmínit, že provedené studie se více než na environmentální senzitivitu soustředí na jiné afektivní proměnné. Například Johnson & Manoli (1998) zkoumali vliv programu Earthkeepers na proenvironmentální hodnoty a postoje (antropocentrické vs. biocentrické), s environmentální senzitivitou přímo souvisel pouze jeden ze zkoumaných faktorů (radost z pobytu v přírodě).

Ve srovnání s procházkami po Zemi používanými ve výchově o Zemi (Hoessle & Matre, 1980) jsou Cornellovy aktivity vhodné i pro předškolní děti či žáky prvních tříd základní školy. U této věkové skupiny se současně objevují problémy se sběrem dat pro potřebná měření. Pro měření environmentální senzitivity se například používá dotazník, který navrhnul Sia (podle Marcinkowski, 1997), ve kterém respondenti uváděli, jak často zažili vybrané situace (např. samotu v přírodě, povzbuzení k ochraně životního prostředí od rodičů, čtení knih s environmentální tématikou, atd.). Je ale zjevné, že pro předškolní děti nelze tento přístup použít.

Přestože například na měření environmentálních postojů předškolních dětí bylo publikováno několik výzkumných šetření, která uplatňovala kvantitativní výzkumnou metodiku (Bryant & Hungerford, 1977; Musser & Diamond, 1999), lze předpokládat, že pro program založený na aktivitách vycházejících z práce J. Cornella je vhodnější zvolit kvalitativně orientované postupy. Ty umožňují soustředit se na individuálnost prožitku a jeho interpretaci a jsou také vhodnější pro evaluaci programů s malými skupinami, kde rozdílnost podmínek (počasí, prostředí) komplikuje možnost spojit či porovnávat data mezi více skupinami.

V českém kontextu se analýzou vztahu dětí k přírodě zabývá zejména Krajhanzl (2010), Jančaříková (2009) a Franěk (in Strejčková, 2006). U každého z autorů můžeme vidět jiný přístup k vyhodnocování environmentální senzitivity. Jančaříková (2009) měřila

environmentální senzitivitu dětí podle počtu různých zážitků v přírodě. Krajhanzl (2009) vytvořil nástroj pro vyhodnocování pocitů dětí na imaginárním výletě (je ale třeba zmínit, že prožívání přírody sice s environmentální senzitivitou souvisí, ale není jejím přesným ekvivalentem). Podobnou metodu v zahraničí použili například Cachelin, Paisley & Blanchard (2009), kteří vyhodnocovali vliv programu na postoje dětí k mokřadu pomocí řízené imaginace před a po programu. Franěk (in Strejčková, 2006) hodnotil vztah dětí k přírodě pomocí analýzy dětské kresby. Právě analýzu výtvarných reflexí prožitku přírody je možné považovat za vhodnou alternativní evaluační metodu pro děti předškolního věku. Tato metoda byla také použita při evaluaci dále prezentovaného programu.

Evaluace programu

Popis programu

Hodnocený program proběhl v rámci zájezdových pobytů pro rodiče s dětmi realizovaných Agenturou Free Time. V rámci pětidenního pobytu je pro klienty připraven nepovinný program, zaměřený především na děti. Prezentovaný program si kladl za cíl ovlivnit environmentální senzitivitu dětí, konkrétně pak jejich vnímavost přírody. Očekávaným výstupem dětí pak byla výtvarná reflexe prožitku pobytu v přírodě.

Program byl tematicky propojen pohádkou o lesních skřítcích, kteří prosili děti o pomoc se záchranou lesa. Každý den ráno děti dostávaly dopisy od skřítků. V každém dopise bylo přání a prosba skřítků o záchranu určitého předmětu. Poté následovala tematická pohádka, básnička a výtvarná činnost, která souvisela s daným tématem. Odpolední program vždy navazoval na dopolední téma a skládal se z aktivit v přírodě. Každý večer dostaly děti dopis a tematický obrázek.

Aktivity prvního dne byly zaměřeny na zvířata – děti si nejprve povídaly o tom, jaká zvířata mají rády a malovaly je. V odpoledním bloku hrály hru na předvádění rolí a stavěly zvířatům domečky. Tématem druhého dne bylo hledání stop zvířat v lese. Třetí den se zaměřil na stromy – děti si v přírodě našly svůj strom a pak ho se zavázanýma očima hledaly; čtvrtý den na detaily – děti dostaly lupy a hledaly věci, které nejsou vidět pouhým okem. Pátý den děti poslouchaly ptáky, odpovídaly na jejich pípání a postavily jim krmítko. V den odjezdu dostaly od skřítků poděkování a dopis na rozloučenou.

Program vycházel z aktivit Josepha Cornella (1998), dílčí inspirací byla i česká metodická publikace „Z pohádky do zahrádky" (Uhříčková, 2002).

Program proběhl celkem třikrát, pokaždé s jinou skupinou: v lednu v Josefově Dole v Jizerských horách, na přelomu ledna a února v Kubově Huti na Šumavě a na přelomu února a března v Rokytnici nad Jizerou v Krkonoších. Programu se účastnilo celkem 19 dětí, z toho 11 dívek a 8 chlapců. Nejmladšímu dítěti bylo v době výzkumu tři roky, nejstaršímu sedm let. Programu byli přítomni i rodiče dětí, kteří děti v různé míře podporovaly.

Plán evaluace

Evaluace se zaměřila na vyhodnocení toho, jakým způsobem program ovlivnil dětské výtvarné vyjádření pobytu v přírodě. Děti dostaly na začátku a na konci programu stejné zadání – měly nakreslit, co dělaly, když byly v poslední době venku. Pojem „venku" je pro děti lépe srozumitelný, než abstraktní koncept „příroda". U nejmladších dětí bylo ale i tak zadání třeba blíže vysvětlit. Po dokončení práce byly děti požádány o komentář k obrázkům (některé obrázky menších dětí byly velmi špatně identifikovatelné.)

Pro získání dalších informací o dětech a programu byli dále o rozhovor požádáni také rodiče. Posledním zdrojem dat bylo nestrukturované pozorování lektorky v průběhu programu. V prezentaci byla jména dětí pozměněna.

Respondenti

Zina, 4 roky

Zina bydlí s maminkou a s devítiletým bratrem v rodinném domku ve větším městě. Navštěvuje mateřskou školku a kurzy plavání, které vede její maminka. V létě venku tráví veškerý svůj volný čas převážně na zahradě u jejího domu. Od jara do podzimu podniká její rodina společně se dvěma kamarádkami s dětmi výlety, takže tráví každý víkend v jiném koutu přírody. V létě má nejraději spaní pod stanem na zahradě.

Taťána 3 roky

Taťána bydlí s rodiči v Praze v řadovém domě na menším sídlišti. V blízkosti má mateřskou školku, kam denně dochází, a hřiště s parkem. S maminkou chodí každý den na procházky. V létě jezdí k babičkám na chalupu, kde tráví společně se svou sestřenicí nejvíce času o prázdninách. Nejraději má procházky do lesa (a s tím spojené stavění domečků) a na koupaliště se skluzavkou, které je kousek od vsi.

Eduarda 4 roky

Eduarda bydlí s rodiči a osmiměsíční sestrou na vesnici v rodinném domku v malé obci. Navštěvuje místní vesnickou školku dva dny v týdnu. Chodí na procházky s rodiči každý den. S babičkou, která bydlí nedaleko od nich, podnikají procházky do lesa a v létě jezdí na výlety po okolí.

Artur 7 let

Artur bydlí s rodiči a ročním bratrem v menším městě, v klidném, čistém prostředí. Chodí do první třídy. Na procházky chodí každý den s maminkou a bratrem. Každý víkend podniká celá rodina výlety po okolí. V létě jezdí na koupaliště a prázdniny tráví na chalupě. Zde Artur prožívá nejvíce zážitků a dobrodružství, a to hlavně v lese, kam chodí s dědou, který je myslivec.

Hugo 7 let

Hugo bydlí s rodinou v Praze v novostavbě. Svůj volný čas tráví na dětském hřišti na sídlišti s kamarády ze sousedství. Dvakrát týdně navštěvuje fotbalové tréninky. V létě se jezdí koupat na veřejné koupaliště, do lesa se dostane minimálně. Většinou na výletech se školou nebo na pobytu pro rodiče s dětmi.

Xenie 6 let

Xenie bydlí s rodinou v Praze v činžáku. Chodí do první třídy, tři dny v týdnu chodí po škole na kroužky – keramiku, tancování a aerobik. Na procházky spojené s hraním chodí denně, pokud není venku extrémně škaredé počasí, neprší a není bláto. O prázdninách tráví nejvíce času na chalupě u babičky v menší obci. S rodinou dávají přednost koupalištím před rybníky. V zimě jezdí každý rok na hory lyžovat.

Ester 4 roky

Ester bydlí s rodinou ve větším městě v novém rodinném domku se zahradou. Chodí každý den ven na půlhodinové procházky, nejvíce času tráví na hřišti, kde si skotačí s ostatními dětmi. V létě se ráda koupe s kamarádkami v bazénu, který se nachází na její zahradě.

Judita 5 let

Judita bydlí kousek od většího města v malé vesnici, v rodinném generačním domečku. Navštěvuje denně školku, s bráškou a maminkou chodí každý den jednou až

dvakrát na procházku. Procházky do lesa podniká Judita nejčastěji s babičkou a dědečkem. V létě se chodí koupat nejraději ke kamarádce do bazénu.

Zora 5 let

Zina bydlí ve větším městě v rodinném domku. Každý den chodí do školky, odpoledne chodí s maminkou a se sestřičkou na dětské hřiště. V létě chodí na výlety po okolí města, jezdí na týden k moři, zbytek prázdnin tráví u sousedky na zahradě a u nich v bazéně. Poslední dva roky jezdí v zimě na týden na hory.

Ambrož 4 roky

Ambrož bydlí s rodiči a se dvěma mladšími bratry ve větším městě i v paneláku. Veškerý svůj čas tráví doma, na procházky chodí společně tak jednou až dvakrát za den. V létě jezdí na týden k moři, zbytek prázdnin tráví doma a na zahradě v bazénu u kamaráda. Rád si hraje s kamarády na hřišti u sídliště.

Benjamin a Berenika 5 let

Benjamin a Berenika jsou dvojčata, která žijí s rodiči v Praze v rodinném domku, navštěvují mateřskou školku, kam je vozí maminka autem. Odpoledne tráví na hřišti, který je kousek od jejich domku. O víkendech jezdí společně ještě s jednou rodinou na výlety do přírody po celé republice.

Dušan 5 let

Dušan bydlí s rodiči v centru v Praze v paneláku. Každý den chodí do mateřské školky. Odpoledne tráví na hřišti kousek od domu. Nejraději jezdí k babičce na vesnici, kde si vždycky užije spoustu dobrodružství.

Jáchym 5 let

Jáchym bydlí s rodiči a dvouletým bratrem v malé obci u Prahy, v domku se zahradou. Denně navštěvuje školku a dvakrát týdně kroužek tancování. Každý den chodí na procházky s pejskem. S celou rodinou tráví většinu volného času v každém ročním období venku. Chodí do lesa na houby, sbírají maliny, v zimě chodí bobovat, staví iglú a sněhuláky, v létě jsou skoro pořád venku. Jáchym má nejraději výlety s tátou a jeho kamarády. Jezdí na vandry, na ryby nebo sjíždějí řeku na lodích a spí ve stanech.

Evženie 4 roky

Evženie bydlí s rodinou blízko Prahy v domečku se zahradou. Denně chodí do školky a na procházky s maminkou a mladší sestřičkou. Nejraději tráví čas v parku, kde si hraje s kamarády na indiány. V létě nejraději navštěvuje koupaliště a miluje jízdu na tobogánu.

Oleg 4 roky

Oleg bydlí na kraji většího města v rodinném domku se zahradou. Oleg denně navštěvuje mateřskou školku. Odpoledne prožívá s kamarády na dětském hřišti. Nejvíce si Oleg užívá na chalupě, kam jezdí s rodinou o víkendech a o prázdninách. Zde tráví téměř celý den venku v lese a na zahradě s ostatními dětmi.

Erik 4 roky

Erik bydlí s rodiči a starším devítiletým bratrem v Praze v činžáku. Denně chodí do mateřské školky, dvakrát v týdnu chodí na řecko-římské zápasy a na dětské hřiště na sídlišti. Víkendy tráví po celé ČR, protože jeho tatínek má zálibu v šermířských zápasech, a tak spolu s ním cestuje celá rodina. V létě předvádí boje na hradech a zámcích. V létě jezdí

hodně k babičce a dědečkovi, kteří bydlí na vesnici u menšího města. S nimi Erik chodí často do lesa a na túry.

Irma 3 roky

Irma bydlí s rodinou v Praze v paneláku. Dvakrát týdně navštěvuje mateřskou školku, vedle toho chodí s maminkou a mladší sestřičkou denně na procházky. Nejvíce času však tráví na dětském hřišti, které má kousek od domu, zde má také nejvíce kamarádů. V létě se chodí výhradně koupat jen na koupaliště. V zimě chodí jen na procházky a nemá možnost bobovat a sáňkovat.

Beáta 4 roky

Beáta bydlí s rodiči ve velkém městě v novostavbě. Beáta navštěvuje denně mateřskou školku a třikrát v týdnu chodí na různé kroužky. S babičkou chodí často na procházky do městských parků. Nejvíce času tráví s druhou babičkou a dědečkem na vesnici. V létě podnikají výlety, nejvíce má Beáta ráda spaní pod stanem s dědečkem na zahradě.

Analýza výtvarných reflexí

V průběhu analýzy obrázků se nejprve vynořila trojice hlavních kategorií: figura, pozadí a aktivita. Figura vyjadřuje centrální motiv obrázku – to, co je v jeho ohnisku. Figury mohou být lidé, zvířata, neživé předměty, stromy. Pozadí vystupuje za figurou, představuje např. přírodu jako kontext pro sociální aktivity dětí nebo společenskou událost. Aktivita vyjadřuje interakci mezi figurami.

Druhou skupinou kategorií byla dyáda přírodní-sociální. Tato dyáda byla vytvořena na základě teorie odvozené z práce Vadala, Bixler & James (2007), kteří upozorňovali na rozdílný efekt „hry v přírodě" a „hry s přírodou" na rozvíjení environmentální senzitivity. Použitá dyáda umožňuje sledovat tuto rozdílnost na úrovni figury, pozadí i aktivity.

Charakteristika obrázků před programem

Pozadí

Typickými motivy byly příroda, společenská událost, popřípadě se nevyskytuje pozadí žádné. Nejčastěji se objevuje v pozadí příroda jako kontext pro sociální aktivity dětí. Např. obrázek Ziny znázorňuje přírodu v pozadí. Nakreslila sebe, maminku a bratra na cestě lemovanou stromy, nad hlavami jim svítí sluníčko, mráček a u cesty stojí zvířátka. Také obrázek Artura prezentuje v pozadí přírodu jako kontext pro sociální aktivitu. V jeho podání se jedná o hory, na které se moc těšil a představoval si, že zrovna tak budou vypadat.

Dále v pozadí figuruje společenská událost. Obrázek Benjamína ukazuje v pozadí dětský karneval. Téma karneval si vybraly tři děti.

Žádné pozadí neobsahuje obrázek Jáchyma, který ztvárnil uprostřed papíru veliké iglú, které stojí u něj na zahradě, ale zahradu nebo jiné pozadí nenakreslil.

Figura

Na obrázcích před pobytem se v roli figury objevují nejčastěji lidé. Často se jedná o rodinu nebo o kamarády. Např. Evženie ztvárňuje tři postavy: sebe, maminku a tatínka převlečené za indiány. Výjev se odehrál o prázdninách, když byli spolu na dobrodružném pobytu a zachraňovali kamarády, které jim unesli banditi.

Na obrázku Huga vystupují také v roli figury lidé. Nakreslil sebe a své dva kamarády, jak proti sobě bojují se sněhovými koulemi na školní zahradě.

V menším počtu zde byla zachycena zvířata. Například Irma nakreslila zoologickou zahradu, dvě ohrady a v nich dvě zvířátka. Jedná se o medvědy, které má ze všech zvířátek nejraději.

Dále se objevují neživé věci. Berenika nakreslila auto, které patří její tetě. Obrázek představuje cestu na Šumavu, kam jeli na pobyt. I v Eduardině obrázku vystupuje v roli figury neživá věc. Jedná se o domeček, který se nachází v mateřské školce, kde si Eduarda nejraději hraje se svými kamarádkami. V domečku se nachází kuchyňka, kde si pro sebe připravují různé pokrmy z písku, vody a hlíny. Před domečkem se nachází židle a stolečky, na kterých si jídla vychutnávají.

Aktivita

Nejčastější aktivitou, na kterou děti vzpomínají během kresby prvního obrázku, jsou různé sociální interakce. Nejčastěji se jedná o karneval a vzpomínky na mateřskou školku nebo školu. To dokumentuje obrázek od Taťány, která nakreslila kolotoč v mateřské školce, kde tráví s kamarádkami nejvíce času. Téma karnevalu zobrazuje obrázek od Zory, která ztvárnila sebe jako princeznu na karnevale, který se konal před půl rokem.

Velmi často se objevuje také lyžování. Beáta nakreslila v levém dolním rohu sebe na lyžích, jak jede z obrovského kopce. Ester spodobnila sebe a své dvě kamarádky, jak se učí lyžovat.

Jáchym na celý obrázek nakreslil velké iglú. To je postaveno u něj na zahradě. Je složeno z pravidelných sněhových kostiček, na vrcholu se pne pirátská vlajka, která má sloužit k ochraně jejich domečku před nepřáteli, když jsou mimo domov. Také obrázek Dušana vyjadřuje aktivity spojené s prázdninami – nakreslil domeček své babičky, ke které jezdí na prázdniny. Vedle domu se nachází obrovský strom, na kterém Dušanovi dědeček postavil bunkr. V něm Dušan tráví spoustu svého času. Bunkr mu slouží jako hlídací věž, jako pevnost proti nepřátelům a zároveň má v bunkru své poklady.

Charakteristika obrázků po programu

Pozadí

Nejčastěji dominuje v pozadí příroda jako kontext pro sociální aktivity dětí. Např. na obrázku Olega jsou v pozadí hory a slunce s oblohou. Zora nakreslila do pozadí zvířátka a domečky – chodbičky pro krtka a myšky a domeček myslivce, který má u sebe nemocného zajíce.

Obrázek od Jáchyma má v pozadí domečky pro zvířátka ve tvaru iglú. Nahoře na obrázku jsou znázorněny čtyři hvězdičky. Na obrázku od Benjamína jsou v pozadí domečky pro zvířátka a jídlo, které děti zvířátkům do lesa nesly. Také obrázek od Evženie ztvárňuje na pozadí přírodu. V jejím podání se jedná o domeček pro zvířátka a na obloze se vyskytuje sluníčko, mrak a hvězdy.

Figura

Nejčastěji se zde objevují přírodní motivy, zejména stromy. Například Zora nakreslila strom s hnízdem ptáčků. Strom je nakreslený obrysově hnědou barvou. Zcela totožný je obrázek Artura, kde se vyskytuje velký strom, na něm je také hnízdo s ptáčky.

Dále se zde často objevují zvířátka. Obrázek od Beáty vystihuje dvě zvířátka, kterým postavila v lese domečky. Jedná se o medvídka a o ptáčka. Obrázek Ziny ztvárňuje ptáčky, které šla poslední den programu vysvobodit.

Dalším motivem jsou lidé. Xenie nakreslila samu sebe, své dva kamarády a lektorku. Všichni mají nazuté lyže a jdou ke stromu, který v programu vysvobozovali.

Méně často se zde objevují neživé předměty. V prvním případě se jedná o sněhuláka, který zabírá více než polovinu obrázku, vedle něj se nachází domeček pro zvířátka. V druhém a třetím případě se jedná o domečky pro zvířátka, které děti postavily v lese zvířátkům.

Aktivita

Děti nejčastěji zachycovaly interakce, které proběhly jako součást programu. Nejčastěji se objevilo téma zvířátek a domečků, které zvířata stavěly v lese.

Obrázek Eduardy znázorňuje domečky pro zvířátka, které děti stavěly zvířátkům poté, co se dozvěděly, že nemají kde bydlet. Častým motivem byly také stromy. Na Bereničině obrázku můžeme vidět tři postavy s šátky přes oči, které se snaží najít svůj strom.

Dalším motivem jsou ptáčci. Arturův obrázek vystihuje strom, na kterém se nachází hnízdo s ptáčkem a vedle stromu je další ptáček. Obrázek je doplněn také notami. Znázorněná aktivita proto odkazuje na poslouchání ptačího zpěvu.

Mezi aktivitami, které děti ztvárnily, se objevily i takové, které nepatřily do sledovaného programu. Esterčin obrázek znázorňuje tři kamarádky na lyžích, když chodily do lyžařské školičky na horách. Také obrázek od Ambrože vystihuje jeho tatínka na lyžích, když ho učil lyžovat.

Porovnání

Před programem se v roli figury nejčastěji objevovali lidé, v menším zastoupení zde také byla nakreslena zvířata, stromy a neživé předměty. V pozadí se objevovala nejvíce příroda, případně děti pozadí nenakreslily žádné. Pouze dvě děti nakreslily do pozadí vzpomínky na sociální událost. Mezi nejčastější aktivity patřily sociální interakce – karneval, pobyt ve školce, škole, prázdniny, lyžování.

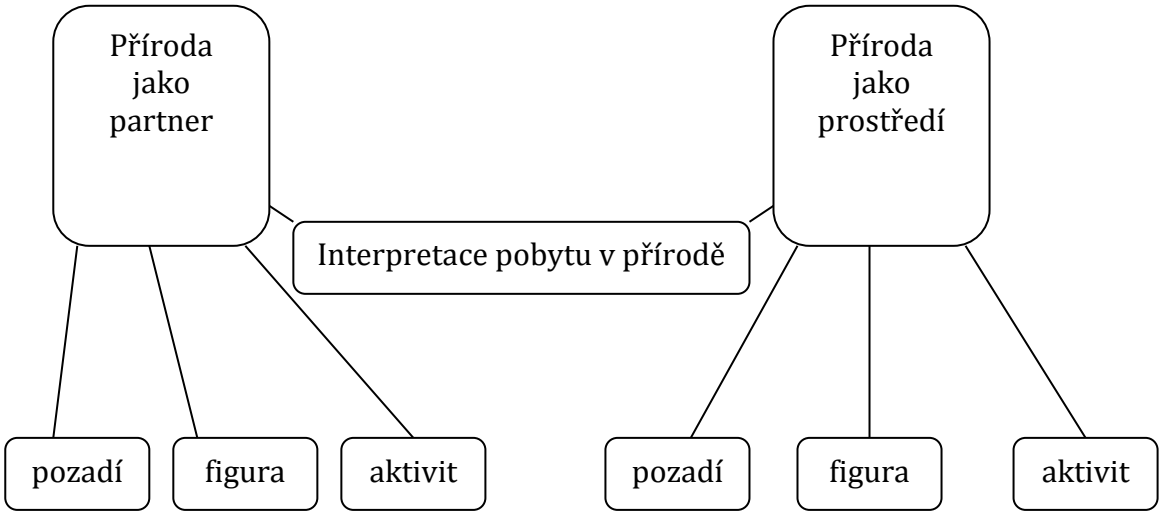
Po programu se v roli figur objevily přírodní i sociální motivy. Zhruba stejně často zde byli zachyceni lidé, zvířata a stromy. V jednom případě se objevily v roli figury i neživé předměty. V pozadí se objevovala opět příroda, popřípadě se neobjevilo pozadí žádné nebo se jím stala určitá sociální interakce. Nejčastějším typem aktivit nakreslených po programu byly různé formy interakce s přírodou.

Tabulka č. 1. Porovnání četnosti různých motivů figur, pozadí a aktivit před a po programu

Figura	**Před pobytem**	**Po pobytu**
Lidé	15	6
Zvířata	2	6
Stromy	1	6
Neživé předměty	1	1
Pozadí		
Příroda	9	14
Žádné pozadí	8	3
Sociální událost	2	2
Aktivita		
Sociální interakce	19	2
Environmentální interakce	0	17

Porovnání obrázků před a po programu ukazuje významný nárůst počtu případů zobrazení přírody v každé z kategorií. Současně je zřejmá proměna role přírody v dětské reprezentaci. Před programem byla příroda nejčastěji zobrazena jako pozadí pro sociální aktivity dětí, jako např. interakce s vrstevníky, rodinou. Po programu zůstává příroda stále v pozadí, její význam ale roste. Dále ubylo dětí, které nenakreslily pozadí žádné.

Oproti stavu před programem také výrazně přibylo dětí, pro které se příroda, ať již v podobě stromů či zvířat, dostala do centra pozornosti a stala se figurou. Je zřetelné, že příroda se v dětské reprezentaci častěji stává partnerem ve hře, než jen pouhým pozadím pro sociální interakci (Vadala, Bixler & James, 2007). Následné schéma zachycuje vztahy mezi oběma sety sledovaných kategorií:



Obr. č. 1. Příroda jako partner a jako prostředí

Příroda je na dětských kresbách reprezentována buď jako prostředí, nebo jako partner. Je-li příroda prostředím, přesouvá se zpravidla do pozadí obrázků. Roli figur pak zaujímají lidé, kteří jsou spolu v různých formách vzájemné interakce. Je-li příroda partnerem, stává se kromě pozadí i figurou a jednou ze stran zachycené aktivity.

Ve většině obrázků nakreslených na začátku programu je příroda reprezentována jako prostředí, ve kterém se odehrávají (často časově dost vzdálené) sociální interakce dětí. Ve většině obrázků nakreslených po ukončení programu je příroda naopak reprezentována jako partner pro dětskou hru.

Písemná reflexe od rodičů

Pro získání doplňujících údajů byly dále využity písemné reflexe od rodičů. Každý rodič dostal list se třemi polootevřenými otázkami: „Nejvíce se mi v programu líbilo…", „Myslím, že moje dítě si z pobytu nejvíce odnese…." a poslední otázka: „Co byste do příště změnili, popř. co Vám v programu chybělo…"

V odpovědích na polootevřenou otázku „Co se mi v programu nejvíce líbilo…." Rodiče nejčastěji oceňovali, že byl program zaměřený na kontakt s přírodou. Chválili, že děti trávily venku spoustu času, dozvěděly se spoustu nových informací o přírodě a vyzkoušely si nové a neznámé aktivity.

Dále rodiče ocenili metodiku programu. Nejvíce chválili jeho provázanost – odpolední náplň vždy korespondovala s dopolední výtvarnou činností a dalšími aktivitami během celého dne. Pochválili i to, že oni sami se přiučili mnohým zábavným činnostem. Mezi aktivity, které rodiče v programu nejvíce ocenili, patřilo stavění domečků pro zvířata, závody na saních, čtení a hraní pohádek, výtvarné činnosti, zvuky a poznávání ptáčků a karneval.

V odpovědi na druhou polootevřenou otázku byly nejčastěji zmiňovány různé druhy aktivit, jako např. stavění domečků a hledání stop v přírodě, zvuky a poznávání ptáčků, práce s lupou, hledání svého stromečku, pozorování vloček, výprava za Yetim, hry ve sněhu a lyžování. Dále rodiče ve výpovědích často uváděli sociální vazby dítěte: hry

v kolektivu, interpersonální vazby ve skupině, nová přátelství, spousta zážitků ze společného času stráveného s ostatními dětmi.

Rodičům v programu chybělo více společných her a bojové hry. Posílili by také vědomostní část programu. Zařadili by ranní společnou aktivitu a zvýšili by prostor pro bobování, jednoduché hry, „blbnutí" a honění.

Na základě nestrukturovaného pozorování lze říct, že děti byly z programy nadšené. Od rána se lektorky chodily vyptávat, zda zase skřítci neposlali dopis a co budou daný den vysvobozovat. Rodiče vystupovali ve vztahu k programu někdy pozitivně (například tatínkové vtahovali děti do her a pomáhali jim s ručními pracemi), jindy působili spíše rušivě a stěžovaly si na náročnost trasy.

Diskuse

Vadala, Bixler & James (2007) usuzují, že ač je pro formování environmentální senzitivity a pozdějšího odpovědného chování k životnímu prostředí klíčový kontakt s přírodou, důležitější roli než pouhý pobyt v přírodě jako prostředí pro sociální interakce („hra v přírodě") je „hra s přírodou". V analýze výtvarných reflexí dětí je patrný posun v zachycení přírody od prvního z uvedených modů k druhému. To naznačuje, že program mohl mít vliv na rozvoj jejich environmentální senzitivity.

Na druhé straně nelze opomenout i limity takového závěru a vliv programu přeceňovat. Je zřejmé, že děti zachytily především svoji čerstvou vzpomínku. Není zřejmé, jaký byl dlouhodobý efekt programu a jak by děti pobyt v přírodě zachytily v opakovaném posttestu. Do výtvarné reflexe nepochybně zasahovaly i jiné faktory, například sebepojetí dětí, sociální vztahy či sebevědomí ve výtvarném projevu. Zobrazované motivy mohly ovlivnit i rozdíly v interpretaci zadání úkolu, kdy při opakovaném zadání na konci programu mohly děti pochopit úkol přesněji a více jej vztáhnout ke své čerstvé zkušenosti.

Skutečně nesporné je pouze to, že po ukončení programu většina dětí reflektovala svůj prožitek v pobytu v přírodě. Nabízí se otázka, do jaké míry lze takový proces reflexe považovat za samostatný dílčí výstup související s širší kategorií environmentální senzitivity. Domníváme se, že taková interpretace je obhajitelná. Reflexe pobytu v přírodě může vést k racionálnímu uvědomění prožívané skutečnosti a posílit pozitivní postoj ke hře s přírodou. Vztah mezi prožívaným a reflektovaným tvoří dynamický cyklus učení, ve kterém jedinec modifikuje a aktualizuje svoje akční teorie (Kolb, 1984). V případě programu na rozvíjení environmentální senzitivity mohou tyto akční teorie souviset s prekoncepty dětí na atraktivitu a náplň pobytu v přírodě.

Přes uvedená úskalí lze použitou metodu považovat za jeden z možných způsobů evaluace obdobně zaměřených programů pro předškolní děti. Výtvarný projev je pro většinu dětí v tomto věku přirozený a je možné jej nenásilně zakomponovat do programu. Prezentovaná konceptualizace je relativně nenáročná a současně nabízí možnost jednoduchého porovnání stavu před a po programu. Pro přesnější vyhodnocení použité metodiky jsou nezbytné další zkušenosti s její aplikaci v obdobně zaměřených programech.

Použitá literatura

- Bryant, C. K., & Hungerford, H. H. (1977). An Analysis of Strategies for Teaching Environmental Concepts and Values Clarification in Kindergarten. *Journal of Environmental Education,* 9(1), 44-9. http://dx.doi.org/10.1080/00958964.1977.9942015

- Cachelin, A., Paisley, K., & Blanchard, A. (2009). Using the Significant Life Experience Framework to Inform Program Evaluation: The Nature Conservancy's Wings & Water

Wetlands Education Program. *Journal of Environmental Education,* 40(2), 2-15. http://dx.doi.org/10.3200/JOEE.40.2.2-14

- Cornell, J. (1998). *Sharing nature with children*. Nevada City: DAWN Publications.
- Franěk, M. (2009) Vliv kontaktu s přírodním prostředím na lidskou psychiku. In *Člověk+příroda=udržitelnost. Texty o proměně vztahu lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti* (pp. 8-15). Praha: Zelený kruh.
- Hoessle, K., & Matre, S. v. (1980). *Earth walks. Snow walks. Acclimatization walks*. Greenville: The Institute for Earth Education.
- Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing Learner Behavior Through Environmental Education. *The Journal of Environmental Education,* 21(3), 8-21. http://dx.doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743
- Hungerford, H., Peyton, B. R., & Wilke, R. J. (1980). Goals for Curriculum Development in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education,* 11(3), 42-47.
- Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education,* 29(3), 11-21. http://dx.doi.org/10.1080/00958969809599114
- Chawla, L. (1999). Life Paths Into Effective Environmental Education. *The Journal of Environmental Education.1999,* 31(1), 15-26. http://dx.doi.org/10.1080/00958969909598628
- Chawla, L. (1998). Research Methods to Investigate Significant Life Experiences: review and recommendation. *Environmental Education Research,* 4(4), 383-398.
- JOHNSON, , Bruce,, , & Manoli, C. C. (2008). Using Bogner and Wiseman's Model of Ecological Values to measure impal on an earth education programme on children's environmental perceptions. *Environmental Education Research,* 14(2), 115-127.
- JančařÍkovÁ, K. (2009) Výsledky empirického výzkumu dětských kontaktů s přírodou. In *Člověk+příroda=udržitelnost. Texty o proměně vztahu lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti* (pp. 16-27). Praha: Zelený kruh. Retrieved from http://www.vztahkprirode.cz/view.php?cisloclanku=2007050045 Retrieved from http://www.vztahkprirode.cz/view.php?cisloclanku=2007050045
- Kolb, D. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Sadle River: Prentice Hall.
- Marcinkowski, T. (2005) Predictors of Responsible Environemental Behavior. A Review of Three Disertation Studies. In H. H. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education* (pp. 265-294). Champaign: Stipes.
- Marcinkowski, T. (1997) Assessment in Environmental Education. In R. J. Wilke (Ed.), *Environmental Education Teacher Resource Handbook* (pp. 143-198). Thousand Oaks: Corwin.
- Martin, D. (2003). Research in Earth Education. *Zeitschrift für Erlebnispäagogik,* 23(5/6), 32-47.
- Musser, L. M., & Diamond, K. E. (1999). The Children's Attitudes Towards the Environment Scale for Preschool Children. *The Journal of Environmental Education,* 30(2), 23-30. http://dx.doi.org/10.1080/00958969909601867
- Palmer, J. A. (2003). *Environmental education in the 21st Century*. London; New York.
- Palmer, J. et al. (1998). An Overview of Significant Influences and Formative Experiences on the Development of Adults' Environmental Awareness in Nine Countries. *Environmental Education Research,* 4(4), 445-464. http://dx.doi.org/10.1080/1350462980040408

- Peterson, N. Factors Influencing the Development of Environmental Sensitivity. In H. H. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education* (pp. 295-300). Champaign: Stipes.

- Ramsey, J. M., Hungerford, H. H., & Volk, T. L. (2005) A Technique for Analyzing Environmental Issues. In H. H. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education* (pp. 191-196). Champaign: Stipes.

- Strejčková, E. (2006). *Výzkum odcizování člověka přírodě. Závěrečná zpráva. [online]*. Praha: Toulcův dvůr. Retrieved from http://www.detiamesto.cz

- Sward, L. L., & Marcinkowski, T. (1998) Environmental Sensitivity: A Review of the Research, 1980-1998. In H. H. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education* (pp. 301-312). Champaign: Stipes.

- Tanner, T. (1998). On the Origins of SLE Research, Quesions Outstanding, and Other Research Tradition. *Environmental Education Research,* 4(4), 399-418.

- Uhříčková, A. (2002). *Z pohádky do zahrádky : Přírodovědné tvoření pro malé děti a jejich maminky*. Brno: Rezekvítek.

- J..James Bixler, R., & J..James, (2007). Childhood Play and Environmental Interest: Panacea of Snake Oil?. *The Journal of Environmental Education,* 39(1), 3-18. http://dx.doi.org/10.3200/JOEE.39.1.3-18

- Witt, R. (2008). *Vnímejme přírodu všemi smysly*. Horní Maršov: SEVER.

Časopis Envigogika vydává Centrum pro otázky životního prostředí UK. Vývoj časopisu je podpořen projektem OP VK Mezioborová síť udržitelného rozvoje.

Více najdete na internetových stránkách projektu mosur.czp.cuni.cz