

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

**Environmentální výchova na školách v Plzeňském kraji
z pohledu učitelů**

Diplomová práce

Plzeň 2012

Vedoucí práce:

Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.

Autorka práce:

Bc. Dagmar Machová

Prohlášení

Čestně prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených zdrojů informací.

V Plzni 9. 7. 2012

Dagmar Machová

.....

podpis

Poděkování

Především děkuji své vedoucí práce, Mgr. Pavle Sovové Ph.D. za její vedení, podporu, schopnost povzbuzení a vhled, kterými mi nejen pomohla k napsání této práce, ale také mě obohatila jako člověka.

Dále chci poděkovat PhDr. Janu Krajhanzlovi Ph.D., mladému představiteli české ekopsychologie, který mě i přes svůj nabitý program v začátcích dokázal navést na správnou cestu. Vážím si ochoty představitelů Environmentální výchovy, které jsem oslovila pro svůj kvalitativní průzkum, a to konkrétně Ing. Janě Hudcové, Mgr. Lence Prunnerové, PhDr. Janu Činčerovi Ph.D. a RNDr. Janu Koppovi Ph.D.. Rovněž děkuji účastníkům kvantitativního výzkumu, za vyplnění dotazníku.

Na konec chci poděkovat členům své rodiny za podporu, kterou brali jako samozřejmost, ale které si opravdu velmi vážím. Děkuji.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Pojetí environmentální výchovy	9
1.1 Environmentální výchova v legislativě.....	11
1.2 Směry environmentální výchovy	12
1.3 Současné možnosti realizace environmentální výchovy na základní škole	16
1.3.1 Environmentální výchova jako předmět	17
1.3.2 Environmentální výchova jako průřezové téma	17
1.3.3 Environmentální výchova jako zaměření školy.....	18
1.3.4 Porovnání možností realizace Environmentální výchovy	19
2 Revize průřezového tématu Environmentální výchova	21
3 Realizace environmentální výchovy na mezinárodní úrovni.....	25
3.1 Environmentální výchova v Evropské unii	25
4 Příprava učitelů na Environmentální výchovu.....	30
4.1 Pregraduální příprava v ČR.....	32
4.2 Postgraduální příprava v ČR.....	33
4.2.1 Koordinátorství Environmentální výchova na základní škole.....	33
4.2.2 Specifické charakteristiky a předpoklady kandidáta na pozici koordinátora EVVO	34
5 Environmentální výchova v Plzeňském kraji	38
EMPIRICKÁ ČÁST	41
6 Úvod do empirické části	41
6.1 Graficky znázorněný plán výzkumu	42
6.2 Výzkumný problém.....	43
6.2.1 Vymezení výzkumné oblasti a výzkumného problému	43
6.3 Cíl výzkumu	43

6.4	Otázky a pracovní hypotézy.....	43
6.5	Kritéria pro výběr účastníků výzkumu.....	45
6.5.1	Kvantitativní výzkum	45
6.5.2	Kvalitativní výzkum	46
6.6	Metody získávání dat	46
6.6.1	Pilotáž	46
6.6.2	Předvýzkumná šetření.....	46
6.6.3	Popis sběru dat a problémy se vstupem do terénu	47
6.6.3.1	Dotazník	48
6.6.3.2	Strukturovaný rozhovor a dotazník s otevřenými otázkami.....	50
6.6.4	Zpracování dat	50
7	Výsledky výzkumů	53
7.1	Výsledky kvantitativního výzkumu	53
7.1.1	Výsledky předvýzkumu	53
7.1.2	Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	57
7.2	Výsledky kvalitativního výzkumu	75
7.2.1	Interpretace výsledků kvalitativního výzkumu.....	75
7.2.1.1	RNDr. JAN KOPP, Ph.D.....	75
7.2.1.2	Ing. JANA HUDCOVÁ.....	77
7.2.1.3	Mgr. LENKA PRUNERROVÁ.....	79
7.2.1.4	PhDr. JAN ČINČERA, Ph.D.....	81
8	Diskuse výsledků	95
9	Závěr a doporučení	105
	Použité informační zdroje.....	109
	Seznam příloh	115

Úvod

Životnímu prostředí se už desítky let věnuje velká pozornost. Na celém světě jsou vydávány zákony na ochranu životního prostředí i značné finanční prostředky. V důsledku rychlého růstu obyvatelstva na Zemi a hospodářského rozvoje zemí se rychle zhoršuje i stav globálních životodárných systémů. Všeobecně se soudí, že významný podíl na urychlení těchto nepříznivých změn má globalizace. Globalizace s sebou totiž přináší rychlý růst světového obchodu, při kterém stále rostoucí množství nejrůznějšího zboží překonává obrovské vzdálenosti. Globalizace svou podporou konkurence rovněž přispívá k rychlému růstu produktivity a efektivity ekonomické činnosti všude na světě. To s sebou přináší využívání přírodních zdrojů, především ropy. Existují dva pohledy na věc – pesimistický pohled vidí prohlubující se hrozné trendy v oblasti poškozování globálních systémů životního prostředí a soudí, že už jsme překročili kritický práh. Pak zde existují i mnohé povzbudivé signály. Roste vliv ekologických organizací, roste i angažování široké veřejnosti na celém světě, uzavírají se mezinárodní závazky a zřetel ochrany životního prostředí se stává součástí hospodářské politiky. Dá se mluvit o zlomovém období a o překročení důležitého prahu ekologického uvědomění. Mluví se také o tzv. postmateriálních hodnotách, mezi něž patří i ocenění významu zdravého životního prostředí včetně vnitřní hodnoty přírody. Jde o závod s časem. Vývoj globálních ekologických systémů stále vzbuzuje vážné obavy.

Obsahem práce, kterou držíte v ruce, není dokumentace nepříznivých environmentálních trendů, ale předložení příznivých postupů a současných tendencí v oblasti environmentálního vzdělávání. Náplní praktické části práce, je předložení názorů učitelů a odborníků tohoto oboru, na autorkou považované důležité otázky bezprostředně se týkající tématu environmentální výchovy v základním vzdělávání. Především je pozornost věnována pohledu učitelů na aktuální možnosti realizace Environmentální výchovy, jejich praktické využívání a jejich pohledu na úroveň environmentálního vzdělávání. V podstatě se práce dotýká dvou oblastí: přípravy učitelů na environmentální vzdělávání a současné situace v realizaci Environmentální výchovy na základních školách v Plzeňském kraji.

Není mi známa žádná práce (výzkum), která by se zabývala názory a pohledy učitelů druhého stupně na Environmentální výchovu. Význam průzkumu názorů učitelů

spatřuji v určitém psychologickém vhledu do společensko-pedagogické, národní situace environmentálního vzdělávání. Respektive do toho, jak prakticky Environmentální výchova probíhá. Tato práce nezjišťuje efektivitu environmentálního vzdělávání, ale zjišťuje komplex subjektivních pohledů pedagogů na otázky související se vzděláváním v tomto oboru. Environmentální výchova je velmi komplexní obor, je jakýmsi zobrazením vztahu člověk-životní prostředí a má velký význam pro celou společnost. To se odráží i ve skutečnosti, že byla zařazena do základního vzdělání.

Učitelé na 2. stupni základní školy by se dali chápat jako „hlavní představitelé“ environmentálních znalostí, dovedností, hodnot a postojů. Právě směrem k nim byl zaměřen výzkum v praktické části práce.

Cíle práce

Cílem této práce je přinést aktuální obraz sestavený z odpovědí učitelů na otázky týkající se problematiky environmentálního vzdělávání na základních školách v Plzeňském kraji. Dalším cílem je srovnání pohledu učitelů s názory akademiků i praktiků, kteří se tímto oborem dlouhodobě zabývají a mohou být považováni za odborníky.

Tímto výzkumem chce autorka poskytnout komplexnější obraz, který by vypovídal o současné situaci environmentálního vzdělávání v Čechách, a tím poukázal na možné nedostatky a poskytoval tak podněty, kterými by bylo možno se dále zabývat pro zlepšení stávajícího stavu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojetí environmentální výchovy

Hlavním cílem environmentální výchovy¹ je jednání ve prospěch životního prostředí. Pokud budu citovat jednu z autorit české environmentální výchovy: „*Environmentální výchova je projekt nejenom náročný, ale i kontroverzní. Chceme změnit postoje dětí – ovlivnit způsob jakým chápou, hodnotí a interpretují svět* (1, s. 9).“ Výchovou se snažíme ovlivnit jednání, životní styl a snad i celoživotní směřování žáků, což může vyvolávat určité pochybnosti o tom, zdali máme vůbec právo.

Činčera (1) uvádí důvody pro environmentální výchovu a opírá se při tom o tři základní etické důvody:

Environmentální výchova jako dohoda, tj. za správné jednání je považováno takové, které bylo přijato všemi zainteresovanými stranami, a tak není vztahováno k abstraktivním představám o dobru a zlu, ale je výsledkem demokratických rozhodovacích procesů všech, kterých se budou týkat jeho následky.

Environmentální výchova jako prostředek, tj. správné jednání je takové, které vede k blahu co největšího počtu lidí. Environmentální výchova zde může být zdůvodňována jako prevence hrozeb lidskému společenství. Na jedné straně stojí udržitelný život, na druhé překročení přírodních limitů a kolaps.

Environmentální výchova jako cesta, tj. přesvědčení (bez ohledu na společenský konsensus), že určité počinání je správné. Například jeden z představitelů biocentrického přístupu², Albert Schweizer, vychází z přesvědčení, že člověk nemá právo zasahovat do životního příběhu druhé živé bytosti. Může tak činit jen v případech, kdy je to nevyhnutelné. Přijmutím tohoto východiska by se environmentální výchova stávala samozřejmou součástí etické výchovy. *“Síla Schweizerových úvah je ale především v přesvědčení, že ohleduplné jednání ke světu není správné proto, že by bylo účelné, ale protože je v souladu s řádem světa. Environmentální výchova jako cesta má pak smysl ne proto, že byla někým dohodnuta jako “prostředek k udržitelnému životu”, ale jako cesta člověka ke sladění s řádem Bytí* (1, s. 12).”

¹ Obecně chápáná „environmentální výchova“ je v této práci psána s malým „e“. Naproti tomu „Environmentální výchova“, je chápána jako název vzdělávacího tématu, a bude nahrazována zkratkou „EV“.

² V biocentrickém přístupu se hodnota života organismu neodvozuje od hodnoty tohoto organismu pro člověka, ale svět je hodnocen spíše z hlediska udržení života a úcty k životu ve všech jeho formách (2) (srv. antropocentrický přístup).

Toto jsou etické důvody pro uplatňování environmentální výchovy, které se ve společenském diskursu mezi sebou prolínají a uplatňují se u každého člověka v různých poměrech. Obecná definice environmentální výchovy zazněla již na mezinárodní konferenci v Tbilisi v roce 1977:

„Environmentální vzdělávání je vzdělávací proces zaměřený na vývoj světové populace, která si uvědomuje naléhavost řešit stav životního prostředí a problémy s ním spojené. Má postoje, motivaci, znalosti, dovednosti a odhodlání pracovat jednotlivě i společně na řešení aktuálních problémů a prevenci nových (3).“

Existují další definice. Důležité je ale pochopit, že „environmentální výchova vychází nejen z biologie, ale z celého komplexu teorie životního prostředí, a proto může nabízet podstatně rozšířený úhel pohledu, obsahu i škály didaktických postupů a metod (4).“ Proto bývá v akademickém diskursu a literatuře často diskutována záměna pojmu „environmentální výchova“ za pojem „ekologická výchova“, který se zdá být českému národu bližší. Například Máchal (5) „ekologickou výchovu“ přiřazuje jako ekvivalent pojmu „environmentální výchova“. Tyto pojmy jsou ale ve většině moderní literatury nezaměnitelné. „Ekologická výchova“ známá od 80. let, byla považována za pojem, který dobře vystihoval orientaci výchovy na poznávání, respektování a využívání zákonitostí vzájemných vztahů živých organismů a prostředí (6). Naproti tomu environmentální výchova, respektive doporučení k environmentálnímu vzdělávání, které bylo rozpracováno v dokumentech Evropské unie, mluví o komplexnosti a provázanosti problémů týkající se nejen přírody, ale především lidské společnosti. Hlavním cílem environmentální výchovy je odpovědné environmentální chování, tj. takové chování, kdy lidé berou při svém rozhodování v potaz dopady možných řešení na životní prostředí a zapojují se do aktivit určených ke zvýšení kvality životního prostředí a kvality života. Úkolem průřezového tématu Environmentální výchova (EV) pak je vybavit k tomuto cíli žáky odpovídajícími znalostmi, dovednostmi a motivací (7).

EV v sobě zahrnuje výchovné, vzdělávací a osvětové úsilí, jehož cílem je především zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný stav přírody a společnosti, dbát na stav místa, ve kterém žijí, rozvíjet citlivost, vstřícnost a tvořivost při řešení problémů lidské společnosti. Usiluje o utváření ekologicky příznivých hodnotových orientací,

kteřé kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní a duchovní kvality lidského života.

Důležité je zmínit, že EV v sobě zahrnuje 3 roviny:

Postojová rovina – Hromádka (8) interpretuje postoj jako „vztah k hodnotám“. Problém sféry postojů vyžaduje důkladnější rozbor a tato oblast je specifikována v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (viz. „Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot“ v průřezovém tématu Environmentální výchova).

Kognitivní (poznávací) rovina – znalosti a přírodovědné poznání je zde chápáno mj. jako nástroj ochrany přírody a nástroj k dosažení udržitelného rozvoje.

Konativní (činnostní) rovina – v této rovině jde zejména o jednání. Účelem je podchytit každodenní návyky a dovednosti, které vedou k odpovědnému a šetrnému jednání k životnímu prostředí.

„Systém „tři rovin“ má zajistit, že žáci praktikují určité dovednosti a návyky, reflektují uvědoměle smysluplnost takového počínání v kontextu vědomostí a postojů. Nicméně pokud jde o to, k jakému jednání je třeba prostřednictvím EV žáky vést, ocitáme se na tenkém ledě. Je totiž třeba mít stále kriticky na paměti, že environmentálně šetrné jednání se neodvíjí ani tak z objektivní potřeby ohrožené přírody, ale je do značné míry určováno kulturně (8, s. 32).“

1.1 Environmentální výchova v legislativě

V souladu s novými principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavedl nový systém kurikulárních dokumentů.

Reforma zavedla Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (tzv. RVP ZV). Dále byl zaveden dokument Standardy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v environmentálním vzdělávání, výchově a osvětě (EVVO), který se zabývá oblastí vzdělávání všech pedagogických pracovníků (specializační kurz školních koordinátorů EVVO, další vzdělávání ostatních pedagogických pracovníků) a oblastí vzdělávání řídicích pracovníků škol (ředitelů a zástupců). „Tyto kurzy obsahují

náměty pro praktickou EVVO v jednotlivých vyučovacích předmětech, praktický nácvik a příklady vyučovacích metod interdisciplinárního aktivního učení, význam péče o prostředí školy, ekologizace provozu, ekologického auditu škol, principy udržitelného rozvoje a mnoho dalšího (9).“

Dalším důležitým dokumentem je Metodický pokyn k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (MP EVVO), který informuje zřizovatele a ředitele škol a školských zařízení o EVVO. Poskytuje návod, jak realizovat environmentální vzdělávání ve škole, a jak tuto realizaci zakotvit ve školních dokumentech. Školní program EVVO a Školní vzdělávací program (ŠVP) mohou být zpracovány buď jako dva samostatné dokumenty (v tomto případě je na školní program EVVO v ŠVP odkaz a školní program EVVO tvoří zpravidla přílohu ŠVP) nebo je dlouhodobá část školního programu EVVO přímou součástí ŠVP (v tomto případě jsou do ŠVP zapracovány nejen vzdělávací cíle, ale i opatření a postupy) (10).

1.2 Směry environmentální výchovy

Při definování environmentální výchovy je vhodné se zmínit o základních směrech, kterými se může environmentální výchova ubírat. Těmi se v České republice nejvíce zabývají PhDr. Jan Činčera, Ph.D.³ a doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.⁴

Směry EV, které se podle Činčery (1) nejvíce uplatňují:

1. **Ekologická výchova.** Zabývá se např. problémy, co je to ekosystém, potravní řetězec, biodiverzita apod. Přes zřejmou návaznost na princip „Poznej a chraň“ je možné vytknout, že nadměru biologického zaměření může být vzdálené učitelům s nebiologickým vzděláním, a tak se ztrácí praktický každodenní zřetel věci.
2. **Výchova k udržitelnému rozvoji (Education for Sustainability) a kritický přístup.** O pojmu „(trvale) udržitelný rozvoj“ se mluví od 90. let. Někdy je chápána jako nová vlna environmentální výchovy. Často je s tímto pojmem spojován větší důraz na procesní stránku výuky, akční kompetence a místní

³ PhDr. Jan Činčera, Ph.D. je odborným asistentem na Technické univerzitě v Liberci

⁴ Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc. je docentkou na Masarykově univerzitě v Brně

problematiku. Projekty a akce zaměřené na environmentální problematiku mají odpovídat integrovanému přístupu. Podle Hammonda (11, s. 47) je důležitá angažovanost žáků na projektech a akcích se systematickou reflexí významnosti těchto akcí. Bez této reflexe však není možná změna jejich životního stylu. Podle Činčery (1) je správně postavený program složený ze „tří stran trojúhelníku“ (viz obr. 1). Pokud budeme ve vyučování využívat jen jednu stranu, vzdělání nebude mít požadovaný efekt. Například samo „učení se o“ nebude dostačující pro odhodlání studentů věnovat čas a úsilí potřebné k akci ve svém okolí.

Obr. 1: Komplexní zastoupení přístupů učení (zdroj: 1)



3. **Výchova spotřebitele.** „Kam nás vede jednání a chování člověka konzumního, lačného a bezohledného (12)?“ Odpověď je evidentní a pro budoucnost představuje hrozbu. „Tento směr se orientuje na praktické rady domácí ekologie. Co je úsporné, šetří krajinu a finance. Nesměřuje však k podstatě věci, neříká proč, ale jen jak na to (13, s. 9).“
4. **Globální výchova (Global Education).** Globální výchovou se v České republice se jí zabývá především Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.. Velmi známé jsou rovněž publikace Grahama Pika a Davida Selbyho. Cílem jejich metodik je „vyvolat diskusi o problému, ukázat jej z více stran a umožnit konfrontaci jeho různých interpretací (1, s. 23)“, ne předávání sumy znalostí. V kontextu globální

výchovy mluví Horká (6) o globalizaci a proměně světa v jednu “globální vesnici”, v níž je život charakteristický vzájemně propojenými vztahy. Ve škole je pak brán důraz na propojenosti světa (regionální – globální). Dalším jevem je migrace. *“S přispěním migrace se mnohde ztrácí historická paměť, soucit sounáležitosti s prostředím, zájem o věci veřejné, což vede k degradaci kultury a životního prostředí. Široce proklamovaná a využívaná individuální lidská práva a svobody nejsou doprovázena globální odpovědností (6, s. 37).”* Autorka se domnívá, že jediná cesta k dosažení míru člověka s člověkem a člověka s přírodou, je pochopení vzájemného propojení a jednoty lidských bytostí mezi sebou a s přírodou, resp. se vším, co je na Zemi, a následné uskutečnění této reality ve svém životě na duchovní i materiální úrovni.

V pedagogickém směru vychází koncepce globální výchovy z předpokladu, že v centru stojí osobnost dítěte – žáka jako člověka, který je součástí světa. Hlavním úkolem je tedy vzdělávat přirozené a vyspělé osobnosti, které jsou si vědomi vlastní spoluodpovědnosti za stav světa. Vývoj osobnosti člověka chápe jako postupné dosahování stavu nezávislosti, vytváření důvěry v sebe sama, přičemž jde o rozvoj všech lidských schopností. Jde o výchovu s centrální úlohou lidské zkušenosti.

5. **Výchova na duchovním základě (neohumanistická výchova)**⁵. Počátky tohoto proudu jsou spjaty s indickou organizací Ananda magra (Cesta blaženosti). Jejím záměrem je růst jednotlivce. Základní myšlenkou je nepřítomnost spirituálního rozměru ve společnosti a víra, že když se lidé přestanou zaměřovat na hmotný majetek, stanou se součástí kosmického komplexu a stanou se ohleduplnější i k matce přírodě (13). Tento směr využívá prostředků jako jsou meditace, písně, fantazijní cesty apod.

Medek (14, s. 4) mluví o transcenci, tj. přesahu od viděné jednotlivosti k (neviditelným) zákonům přírody, o propojení *“mého života s životy předků a potomků”*. Jako příklad udává přesah krásy okvětího lístku k ekologickým zákonům nebo přesah od údivu dítěte nad krásou střevlíka k jeho místě ve světě.

⁵ Horká (6) uvažuje o absenci duchovního rozměru jako o rozhodujícím faktoru kulturního úpadku a zkázy.

6. **Výchova na bázi hlubinné ekologie a cesta zpět ke kořenům.** Hlubinná ekologie je myšlenkovým proudem, který spojuje filozofii, náboženství a hlubinou psychologii. Vychází z práce norského filozofa Arne Naesse, jež byl inspirován východními vlivy a moudrostí amerických indiánů. Podle hlubinné ekologie je důvodem ekologické krize odcizení člověka jeho podstatě a přílišný důraz na vychýlení mužské hodnoty (vychýlení se od centra jing-jiang). Podle této filozofie je nutné poznat své nitro, a tak si uvědomit svoji spjatost s ostatními tvory. Jako základní prostředek nabízí Činčera (1) dílny a rovněž nabízí i metodiku k těmto dílnám. Uvádí, že typickými aktivitami těchto dílen jsou rituály, meditace, inspirační čtení a „dílny tradičních dovedností“, které jsou spjaty s duchem přístupu „zpět ke kořenům“.

7. **Nauka o Zemi (Earth Education).** Počátky tohoto směru sahají do roku 1974 v USA. Podle Činčery (1) byla Výchova o Zemi v České republice dlouho známa jen ve značně zkreslené a deformované podobě. V současné době není výchova o Zemi chápána pouze jako „smyslové vnímání přírody“, ale v původním kontextu, který zahrnuje i tři základní principy výchovy o Zemi (tzv. tři „W“): Proč (The „Ways“), Co (The „Whats“) a Cesty (The „Ways“). Zakladatel Steve Van Matre⁶ vychází z problémů životního prostředí – uplatňuje metaforu Země jako velké lodě, na které cestují lidé a zvířata: „*Věříme, že Země, jak ji známe, je ohrožena svými lidskými pasažéry* (15).“ Proto je třeba žáky nejprve naučit, jak Země funguje, aby dokázali sladit své jednání s hlavními ekologickými zákony: „*Lidé s širším porozuměním a hlubším citem pro planetu jako loď pro život jsou moudřejší, zdravější a šťastnější* (16).“ Třetí princip – cesty, je trénink: „*Věříme, že advokáti Země jsou potřeba, aby sloužili jako environmentální učitelé a vzory a jako obránci života mimolidských cestujících na Zemi* (16).“

Výchova o Zemi je orientovaná na životní styl, odehrává se především v přírodě, je založená na výstupech a je zaměřená na rozvoj ekologického citění.

8. **Výchova uměním.** Má za úkol propojit krásy přírody s lidskou tvořivostí a schopností či potřebou vytvářet estetická díla.

⁶ Profesor Steve van Matre založil Ústav pro výchovu o Zemi (The Institute for Earth Education), dnes mezinárodní organizace sítí národních poboček (1).

9. Objevování starých řemesel. Objevováním zapomenutého usiluje o obnovení přímých (nezprostředkovaných) vztahů řemeslníka k přírodě.

10. Výchova prací. Tento proud se uplatňuje v dobré víře, že dobrovolná a bezplatná práce ve prospěch ohrožené přírody má velkou výchovnou odezvu. Není v jejích silách však poskytnout dostatečné teoretické zázemí a může se stát, že je zneužívána pro práce se sporným environmentálním účinkem (13).

Horká (17) dodává ještě mravní a tělesnou výchovu. V environmentální výchově jde podle této autorky hlavně o realizaci hodnot. Základní hodnotou mravní výchovy je dobro a spravedlnost. U tělesné výchovy zdraví.

1.3 Současné možnosti realizace environmentální výchovy na základní škole

Environmentální výchovu lze ve školní praxi realizovat několika způsoby (18, s. 3):

- neformální a funkční integrací do vyučovacích předmětů
- zřízením samostatného vyučovacího předmětu
- v podobě projektového vyučování (školní projekty, semináře, kurzy a jiné postupy s ekologickou a environmentální tematikou).

Další možnosti jsou kombinace uvedených forem:

- integrace do vyučovacích předmětů + projektové vyučování
- samostatný vyučovací předmět + projektové vyučování

Každý z uvedených postupů má své výhody a zároveň úskalí. Vedení školy a vyučující se musí rozhodnout, které z uváděných postupů jsou pro školu optimální. Přičemž je důležité dodržovat konkrétní pravidla, podle kterých musí školy postupovat při uplatňování průřezových témat při tvorbě ŠVP (19). Autorka uvádí různé možnosti hodnocení průřezových témat. Klade přitom důraz na alternativní hodnocení a nastavení kritérií hodnocení v takové formě, kterou si škola sama zvolí, ale která by u průřezových témat měla vždy vycházet z vlastního pokroku a zájmu žáka.

1.3.1 Environmentální výchova jako předmět

Zřízení samostatného vyučovacího předmětu Environmentální výchova je jedna z možností realizace průřezového tématu. Ve školní dokumentaci při tvorbě ŠVP lze připustit, zejména při zřízení samostatného předmětu, používání vedle názvu „Environmentální výchova“ také alternativní název „Ekologická výchova“ (18, s. 3). „Pokud se průřezové téma stane samostatným vyučovacím předmětem, budou nároky na zpracování jeho vzdělávacího obsahu včetně pravidel pro hodnocení žáka stejné jako u ostatních vyučovacích předmětů (19).“

1.3.2 Environmentální výchova jako průřezové téma

Pokud škola nezvolí Environmentální výchovu jako samostatný vyučovací předmět, může ji realizovat dalšími dvěma způsoby:

- a) Integrovaním tematických okruhů a témat do předmětů
- b) Projektovým vyučováním
- c) Integrace do vzdělávacích oborů + projektové vyučování

Integrovaní tematických okruhů a témat do předmětů

Při tomto způsobu realizace EV je hodnocení výsledků žáka vztahujících se k průřezovému tématu součástí hodnocení vyučovacího předmětu (19).

Projektové vyučování

Projektový způsob je jedna z možných voleb pro realizaci EV na škole. Této volbě může výrazně napomoci finanční podpora z místních zdrojů (např. krajských úřadů) nebo z prostředků Evropské fondu, jak této možnosti využila například 11. ZŠ Plzeň pro realizaci průřezových témat včetně environmentální výchovy (viz příloha I). Tento příklad využijí jako ukázkou toho, jak je možno organizovat dlouhodobý projekt na realizaci průřezových témat (viz tab. 1).

Tab. 1: Organizace projektu na 11. ZŠ Plzeň v bodech (sestaveno z: 20)

<p>Podpora realizace průřezových témat v rámci ŠVP s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí</p> <ul style="list-style-type: none">- vždy jeden učitel z 2. stupně (na škole celkem 16), je garantem jednoho ze 16 oblastí 6 průřezových témat- 4 x ročně se žáci 11. ZŠ přihlašují v rámci Oborových dnů k jednotlivým garantům na jednotlivé dílčí projekty (rovnoměrné rozložení v rámci školního roku)- v rámci každého Oborového dne probíhá všech 16 dílčích projektů najednou (8 projektů pro žáky 6. a 7. ročníku, 8 projektů pro žáky 8. a 9. ročníku)- žák tak v průběhu 6. – 9. ročníku projde všemi průřezovými tématy v rámci 16 dílčích projektů.

Hodnocení v podobě SWOT analýzy dokázalo, že uvedený způsob realizace průřezových témat je vyhovující (silné stránky převažují nad slabými). Výhodou tohoto způsobu je angažovanost všech učitelů 2. stupně i přiměřený počet žáků účastnících se jednotlivých projektů. Samozřejmě přednost této strategie je v pestrosti a obohacení vyučování s pozitivním vlivem na celkové klima školy (20).

Integrace do vzdělávacích oborů + projektové vyučování

Kombinace obou způsobů je nejčastější volbou mezi školami (20).

1.3.3 Environmentální výchova jako zaměření školy

Tento způsob realizace EV se u českých základních škol nevyskytuje frekventovaně. Příklady ale existují. Například Základní škola Úprkova je fakultní školou Pedagogické fakulty v Hradci Králové, je součástí celostátní sítě ekologicky orientovaných škol v ČR a členem KEV (Klubu ekologické výchovy). Škola získala řadu ocenění za dlouhodobé úsilí a dosažené výsledky při začlenění ekologické výchovy do výuky a provozu školy (více na: <http://www.zsuprkova.cz>).

Škola se zaměřením na environmentální výchovu hojně využívá bohaté nabídky programů a možností, které nabízejí Střediska ekologické výchovy, pravidelně

organizuje projekty (např. Den Země, Den vody, Světový den ochrany životního prostředí a další), vypracovává dlouhodobé plány EVVO, dává důraz na pobyt žáků v přírodě a často spolupracuje se zahraničními školami na různých projektech (21).

Ekologicky orientovaná škola Jičín, Železnická, ujasňuje své pojetí “ekologického zaměření”: „*Environmentální výchova není nadřazená ostatním složkám výchovy, ale spíše jako prostředek vnášející do výchovy novou filozofii, nabízí alternativu ke konzumnímu způsobu života* (22).“

1.3.4 Porovnání možností realizace Environmentální výchovy

Nelze říci, který ze způsobů realizace průřezových témat je nejvhodnější. Každý má svá pro i proti a záleží na škole, který způsob zvolí (tab. 2 znázorňuje výhody a nevýhody způsobu realizace průřezových témat). Zvolený způsob by měl samozřejmě korespondovat s charakteristikou školy, jejím zaměřením a možnostmi.

Pavel Červený (20) uvádí eventuální možnost, že škola v rámci tvorby ŠVP nejprve zvolí způsob, o kterém se ukáže, že jí nevyhovuje, a díky možnosti každý rok měnit ŠVP, vyzkouší jiný způsob realizace průřezového tématu. Tuto změnu je však třeba pečlivě promyslet. Úskalím totiž je, že průřezové téma, které bylo v novém ŠVP “nějak přesunuto“, nemusí být žákovi či skupině žáků nabídnuto.

Tab. 2: Výhody a nevýhody způsobů realizace průřezových témat (zdroj: 23)

Způsob realizace průřezových témat	Výhody nebo příležitosti	Nevýhody nebo ohrožení
Integrace tematických okruhů a témat do předmětů	- způsob zpracování (jednoduchost) - názorná mezipředmětovost (úzká souvislost s integrujícím vyučovacím předmětem)	- vykazování výstupů (prokazatelnost) - realizace s pozitivním efektem (podcenění významnosti průřezových témat)
Zavedení samostatného vyučovacího předmětu (Globální výchova, Svět v souvislostech)	- vykazování výstupů (prokazatelnost) - vyučovací předmět na úrovni ostatních vyučovacích předmětů	- garant vyučovacího předmětu - týdenní časová dotace - organizace a návaznost tematických okruhů při rozdrobení garance vyučovacího

		předmětu
Projektové vyučování	<ul style="list-style-type: none"> - využití již realizovaných projektů ve školách - podrobné zdokumentování - vykazování výstupů - doplňková funkce projektu pro integraci i samostatný vyučovací předmět - nejvýraznější zpestření života školy 	<ul style="list-style-type: none"> - náplň projektu neodpovídající obsahu průřezových témat - podcenění výstupů z projektu (žáky)

2 Revize průřezového tématu Environmentální výchova

V současnosti probíhá revize Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dokument prochází složitými jednáními týkající se úprav struktury RVP ZV včetně aktualizace průřezových témat. O revizi RVP ZV se začalo mluvit ke konci loňského roku, tj. 2011. Tehdy byl práci na revizi pověřen Výzkumný ústav pedagogický (VÚP), a poté se úkolu ujalo ministerstvo školství (MŠMT). Ve článku z Učitelských novin z roku 2011 je zaznamenán rozhovor s Jiřinou Tichou, ředitelkou odboru všeobecného vzdělávání MŠMT, která uvedla, že revize RVP ZV by měla přicházet v pravidelných etapách, protože Rámcově vzdělávacímu programu se musejí dostávat aktuální informace. Je tak možno porovnávat české kurikulum s ostatními zeměmi (24).

Co se týče průřezového tématu EV, tak by měla žáky vybavit specifickými kompetencemi, které směřují k odpovědnému environmentálnímu chování. Toto odpovědné chování nelze ovlivnit pouhým předáváním znalostí o životním prostředí (což potvrzují i výzkumy). Je ovlivňováno komplexem vzájemně provázaných specifických postojů a znalostí, které se u žáků v různém období rozvíjejí a navazují na sebe. V RVP ZV nalezneme tematické okruhy: Ekosystémy, Základní podmínky života, Lidské aktivity a problémy životního prostředí a vztah člověka k prostředí. Tyto okruhy vymezují teoretický rámec základního environmentálního vzdělávání. Průřezové téma EV má mít samozřejmě ale také přínos pro osobnost žáka. V současném RVP ZV však nejsou pro EV vypsány očekávané výstupy, ani konkrétní návrhy pro uplatňování tohoto oboru ve výuce.

V květnu 2011 schválil Výzkumný ústav pedagogický dokumenty Doporučené očekávané výstupy (DOV) pro základní a gymnaziální vzdělávání. Zakončil se tím projekt, jehož cílem bylo specifikovat očekávané výstupy pro průřezová témata (25) jako metodickou podporu pro výuku průřezových témat na základních školách. DOV tematických okruhů průřezového tématu EV, jsou přiřazeny k nově vymezeným klíčovým tématům, která byla definována na základě osvědčených zahraničních modelů environmentální výchovy. Ty jsou podle jejich tvůrců zásadní pro rozvíjení odpovědného environmentálního chování. Klíčová témata by se měla realizovat v doporučené návaznosti s provázaností s pěti podporujícími tématy.

Klíčová témata (v závorce uvedená charakteristika):

1. **Senzitivita.** (Jde o vstupní a klíčovou oblast environmentální výchovy u nejmladších žáků, o citlivost, vztah a empatii vůči přírodně a životnímu prostředí, včetně citlivého vztahu ke zvířatům a rostlinám. Předpokládá častý pobyt v přírodě.)

Na 2. stupni ZŠ mají učitelé jen omezenou možnost environmentální senzitivitu rozvíjet; neúčinnější je ji rozvíjet již v raném věku; u starších žáků je toto klíčové téma vhodné rozvíjet pomocí dalších podnětů – konfrontace se ztrátou či ohrožením přírody v okolí bydliště, četba knih, sledování dokumentárních filmů, vlastní příběhy, zkušenosti jiných kultur.

Doporučené očekávané výstupy pro 2. stupeň: DOV, s. 57.

2. **Zákonitosti.** (Zákonitostmi se rozumí: 1 - v tocích energie a koloběhu látek; 2 - v potravních vztazích; 3 - ve vztazích mezi organismy a prostředím; 4 - v sociální struktuře populací a společenstev; 5 - v antropogenním vlivu na životní prostředí. Záměrem je, aby žák těmto zákonitostem porozuměl – všiml si v přírodě jejich projevů, dokázal vyhledávat další příklady a propojoval si je s vlastním životem a chováním.

Na 2. stupni ZŠ je téma velmi těsně propojeno se vzdělávací oblastí Člověk a příroda. K dosahování doporučených očekávaných výstupů jsou podstatné vědomosti a dovednosti získané v Přírodopisu, Zeměpisu a Chemii.

Doporučené očekávané výstupy pro 2. stupeň: DOV, s. 58.

3. **Problémy a konflikty.** (Environmentální konflikty představují společenskou diskusi o řešení problémů a vznikají tehdy, pokud existují různé názory na řešení daného problému. Jinými slovy, problémy vznikají tehdy, je-li v ohrožení něco, co je pro někoho hodnotou.)

Na 2. stupni ZŠ se toto téma věnuje více problémům lokálním nežli globálním. Žáci si uvědomují souvislost mezi problémy a jejich vlastním chováním. Zde je důležité, aby vybraný problém žáka zaujal, přijal jej za svůj a učil se jej analyzovat co nejvíce do hloubky. Žáci přitom dostávají příležitost k rozvíjení kritického myšlení a nahlíží na konflikt z hlediska přírodních i společenských věd.

Doporučené očekávané výstupy pro 2. stupeň: DOV, s. 60.

4. **Výzkumné dovednosti a znalosti.** (Rozvíjí schopnost samostatně zkoumat environmentální problémy a konflikty, vyhodnocovat jejich možná řešení, zaujímat k nim vlastní stanoviska a prezentovat výsledky své práce.)

Na 2. stupni ZŠ je možné rozvíjet toto téma ve dvou fázích. Nejprve pod vedením učitele, a poté při samostatně řešeném výzkumném projektu. Žáci tak přirozeně přecházejí k samostatné analýze. Učitel se stává průvodcem.

Doporučené očekávané výstupy pro 2. stupeň: DOV, s. 61.

5. **Akční strategie.** (Akčními strategiemi rozumíme znalosti a dovednosti potřebné k tomu, aby žáci mohli přijmout chování, které v dané situaci povede k environmentálně nejpříznivějším důsledkům; toto jednání může souviset s ekomanagementem, spotřebitelstvím, přesvědčováním druhých lidí, politickými a právními akcemi. Je vhodné rozvíjet je v 8. a 9. ročníku. Zásadní je rozvíjet v žácích přesvědčení, že je v jejich možnostech stav životního prostředí ovlivnit. Odpovědné environmentální chování nesmí být požadováno jako součást školních povinností, ale musí zůstat vždy svobodnou volbou každého žáka.)

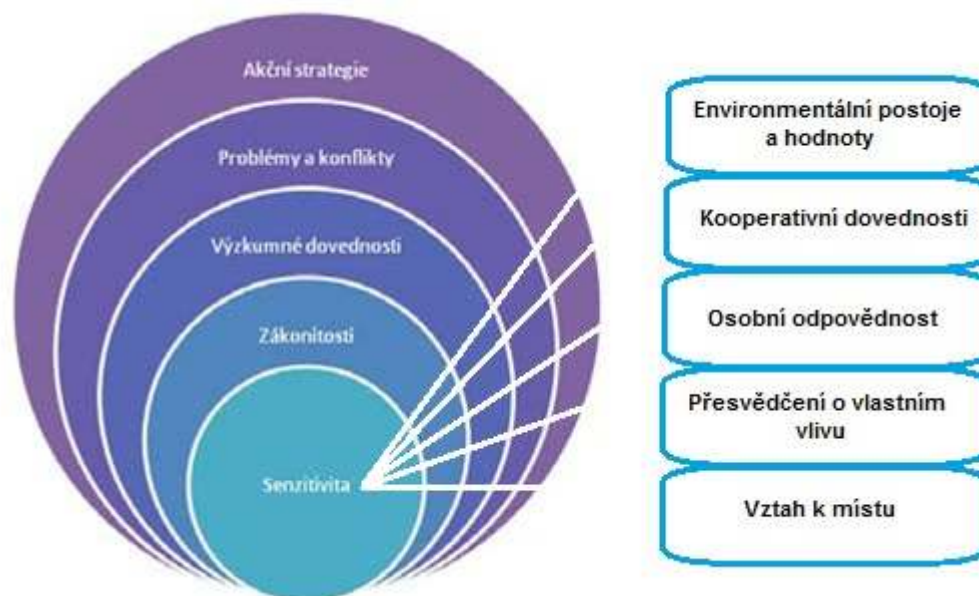
Na 2. stupni ZŠ klíčové téma navazuje na výzkum a analýzu vybraných environmentálních konfliktů. Poté, co žáci problémy prozkoumají, budou motivováni k jejich řešení. V rámci řešení konkrétního problému dochází k rozvíjení potřebných dovedností, (např. jak psát dopis na úřad, jak sehnat finanční podporu svému projektu, jak argumentovat, jak vyhodnotit ekologické dopady výrobku) a znalosti, (např. kde získat informace, jaké mají možnosti řešení, jaké existují ekoznačky).

Doporučené očekávané výstupy pro 2. stupeň: DOV, s. 62.

Propojující témata:

1. Environmentální postoje a hodnoty
2. Kooperativní dovednosti
3. Osobní odpovědnost
4. Přesvědčení o vlastním vlivu
5. Vztah k místu

Obr. 2: Vztah mezi klíčovými a propojujícími tématy (upraveno z: 26)



Tab. 3: Vazba mezi klíčovými tématy a tematickými okruhy Environmentální výchovy v RVP ZV (zdroj: 26)

Klíčové téma	Tematické okruhy v RVP ZV
1. SENZITIVITA	Vztah člověka k prostředí
2. ZÁKONITOSTI	Ekosystémy Základní podmínky života
3. PROBLÉMY A KONFLIKTY	Lidské aktivity a problémy životního prostředí Vztah člověka k prostředí
4. VÝZKUMNÉ DOVEDNOSTI A ZNALOSTI	Ekosystémy Základní podmínky života Lidské aktivity a problémy životního prostředí
5. AKČNÍ STRATEGIE	Lidské aktivity a problémy životního prostředí Vztah člověka k prostředí

DOV jsou dostupné na webu <http://www.rvp.cz>.

3 Realizace environmentální výchovy na mezinárodní úrovni

3.1 Environmentální výchova v Evropské unii

Termín „environmentální výchova“ je používán v mezinárodním diskursu jako „environmental education“. V České republice byl termín zaveden Ministerstvem životního prostředí koncem 90. let 20. století. Jedním z důvodů byl i plánovaný vstup do Evropské unie (13).

Zvýšený celosvětový akcent na problematiku ochrany životního prostředí je možné pozorovat od období 70. let 20. století. Tuto pozornost si životní prostředí zasloužilo také díky veřejným politickým zasedáním. Příkladem jsou: konference OSN o životním prostředí (rok 1972), mezivládní konference v Tbilisi (rok 1977), Summit Země v Rio de Janeiro (rok 1992), jehož klíčový výstup byla tzv. Agenda 21, která se stala strategickým plánem rozvoje společnosti. Tento dokument zahrnuje praktickou aplikaci principů v místní (komunitní) praxi, a do této praxe se zahrnují samozřejmě i státní vzdělávací instituce.

Na základě přijatého právního rámce oficiálních doporučení bylo možné prosazovat zavedení environmentální výchovy do vzdělávacích institucí v České republice. Rok 2007 s sebou přinesl úspěšné zavedení EV do Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Rovněž v roce 2007 Česká republika schválila Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost období 2007 – 2013. Program se zaměřuje se na oblast rozvoje lidských zdrojů prostřednictvím vzdělávání (27). V rámci prioritní osy – Počáteční vzdělávání – je pozornost věnována různým aspektům vzdělávání pro udržitelný rozvoj mezi než patří i environmentální výchova (28). Po toto období má ČR možnost čerpat finanční zdroje z Evropského sociálního fondu.

V roce 2008 vláda ČR schválila dokument Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015). V oblasti základního vzdělávání souvisí Strategie se zavedením nových kurikulárních dokumentů v podobě Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (RVP ZV), které reflektují problematiku udržitelného rozvoje (UR) na několika rovinách – v cílech vzdělávání, v kompetencích, jichž má žák dosáhnout, v učivu a to i prostřednictvím průřezových témat (29). Přijetím Strategie se ČR připojila k právě probíhající Dekádě UNESCO pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji 2005 – 2014 (9).

Již v roce 2000 schválilo Ministerstvo školství Státní program EVVO v České republice jako strategický dokument, který má zajišťovat rozvoj environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty v dlouhodobé perspektivě. V příloze usnesení vlády je přijat Akční plán, který se každé tři roky aktualizuje.

V současné době získává Česká republika finance na projekty v Environmentální výchově převážně z evropského fondu již zmíněného OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost pro období 2007 – 2013.

Jak je realizována Environmentální výchova v jiných zemích Evropské unie? Následující text je čerpán ze studie, kterou provedly autorky Eleanor STOKES, Ann EDGE and Anne WEST z Centra pro pedagogický výzkum v Londýně. Samy autorky uvádí, že studie provedená v roce 2001 nemusí být plně aktuální vzhledem ke stále probíhajícím reformám. Přesto si autorka dovolila čerpat informace z této studie, která poskytovala systematický přístup k problematice.

Podle studie lze v podstatě rozlišit tři modely, jakými se environmentální výchova na nižším sekundárním stupni⁷ zařazuje (30):

- jako povinný samostatný předmět
- implantovaný do specifického předmětu kurikula
- jako mezipředmětové téma (tematický mezipředmětový přístup)

Tabulka (viz tab. 4) ukazuje, jak je v té které zemi, environmentální výchova zařazována. Tabulka (viz tab. 5) ze široka popisuje příklady oblastí, které jsou ve vztahu k environmentální výchově. Jak je vidět, nejvíce je environmentální výchova včleňována do předmětu Zeměpis/Geography a Přírodní vědy/Natural science. Je ale také částečně pokryta v předmětech Technologie/Technology a Občanská výchova/Civic education. Tabulka (viz tab. 6) dává příklad témat, která jsou provozována pomocí environmentálního vzdělávání na průřezové úrovni v různých zemích.

⁷ Nižší sekundární vzdělání (lower secondary education) je druhý stupeň základního, povinného vzdělávání. Nezačíná a nekončí ve všech zemích EU ve stejném věku dítěte. V Dánsku, Finsku nebo Švédsku je odlišný systém, který se nedá srovnávat s Českou republikou (30).

Tab. 4: Modely učení environmentální výchovy na nižším středním stupni (*vlastní překlad z: 30, s. 13*)

Způsob vyučování environmentální výchovy	Počet států/regionů (N=18) (1)	Státy/Regiony (N=18)
Jako samostatný předmět	3	DK, IE, UK (S)
Vložený do jiných předmětů	17	AT, BE(FL), BE(FR), DE(NRW), DK, ES, FI, FR, GR, IE, IT, LU, NL, PT, SE, UK(E), UK(S)
Průřez tématy/tematický interdisciplinární přístup	8	AT, BE(FL), DE(NRW), DE(TH), DK, ES, FI, BE(FR)

AT – Rakousko, BE – Belgie, DE – Německo, DK – Dánsko, ES – Španělsko, FI – Finsko, FR – Francie, GR – Řecko, IE – Irsko, IT – Itálie, LU – Lucembursko, NL – Nizozemsko, PT – Portugalsko, SE – Švédsko, UK – Velká Británie

(1) Celkový počet států/regionů je 18. „N“ je více než 18, protože v některých státech/regionech, se environmentální výchova uplatňuje ve více přístupech.

Tab. 5: Oblasti, do kterých se včleňuje environmentální výchova (na nižším sekundárním stupni) (*vlastní překlad z: 30, s. 15*)

<p>Zeměpis</p> <p>Cíle zahrnují: průzkum vztahů mezi společnostmi, krajinou a životním prostředím. Vybraný obsah: kurz zahrnuje důvody studia, které ilustruje: činnosti člověka v životním prostředí; role společnosti, kterou hraje ve využití a organizaci prostoru; některé environmentální problémy spojené s lidskou činností (zeměpis/dějepis, Francie).</p> <p>Jeden z hlavních cílů je: uvědomit si důležitost racionálního využívání prostoru a ochrany životního prostředí. Studium by mělo zajistit přímý kontakt s přírodním prostředím, sbírku důležitých materiálů a zpracování informací obstaraných přímým pozorováním (Řecko).</p> <p>Přírodní vědy</p> <p>Záměry a cíle zahrnují: podporovat hlubší porozumění ekologické a sociální důsledky technologický rozvoj, naučit se být kritický a brát na sebe odpovědnost za životní prostředí a společnost; naučit se, že přírodní vědy a technologický vývoj mají vliv na společnost a životní prostředí; naučit se, že lidstvo je závislé na přírodě a je zodpovědné za využívání obnovitelných a neobnovitelných zdrojů.</p> <p>Obsah zahrnuje: Energetiku a životní prostředí – jak systémy dodávky energie změnit prostředí a ekologické následky, využívání energie odpovědným způsobem; radioaktivita a atomová energie / jaderné elektrárny, nebezpečí jaderné energie, zejména likvidace; naučit se kriticky posoudit použití a nebezpečí jaderné síly (fyzika, Německo, Severní Porýní-Vestfálsko).</p> <p>Celkovým cílem: pomoci žákovi vytvořit pohled na životní prostředí a zdraví, poskytnout vhled do etické perspektivy na životní prostředí, rozvíjet zájem o životní prostředí. Vybraný obsah: biologie –</p>
--

ekosystémy: žáci by měli mít znalosti o vybraných světových ekosystémech; fyzika – dozvědět se o různých formách energie a přenosech energie, vědět, že s těmito přenosy energie je vždy spojené ekologické a bezpečnostní problémy (biologie, fyzika a chemie, Švédsko).

Technologie

K obecným cílům patří: rozvíjet vzhled do vztahu mezi technologií a udržitelným rozvojem a do důležitosti technologického vývoje pro společnost. Studenti by se měli naučit uspokojit požadavky životního prostředí, hygieny, zdraví a ergonomie. Vzdělávací cíle zahrnují: uvést příklady vlivu technického vývoje a výrobních procesů na životní prostředí; vysvětlit účinky technických postupů a materiálů a emisí (energie) o znečišťování životního prostředí (půda, vzduch a vodu), vysvětlit účinky technických postupů na vyčerpání přírodních zdrojů a dodávky energie (Nizozemsko).

Žáci by měli kombinovat praktické dovednosti s pochopením pro estetiku, sociálních a environmentálních problémů, funkci a průmyslovou praxi.

Obsah zahrnuje: rozpoznat a použít kritéria pro posouzení kvality výrobků jiných lidí, včetně toho, do jaké míry splňují danou potřebu, účel jejich použití, zda byly zdroje použity správně a jejich účinek (působení) pro který byly vyrobeny, na příklad globální vliv na životní prostředí produktů a hodnocení udržitelnosti...(design & technologie, Velká Británie, Anglie).

Občanská výchova

Dva z klíčových pojmů v občanské, sociální a politické výchově, které mají vliv na ekologické povědomí, jsou: vzájemná závislost – akce jednotlivců může mít účinky, někdy v místech a situacích, které nikdy nejsou vidět... dopady nakupování v režii nás jako spotřebitelů na hospodářství, podniky a životní prostředí...; správcovství – žáci by si měli být vědomi, že jako jednotlivci narození na planetě, každý člověk se stane dočasným vlastníkem nebo správcem, kterému je svěřena pravomoc nebo zplnomocňuje o péči a údržbu...a konstruktivní řízení jeho omezených zdrojů (Irsko).

Tab. 6: Průřezové téma v environmentálním vzdělávání (nižší sekundární) (*vlastní překlad z: 30, s. 16*)

Hodnoty, etika, postoje a chování

Předmět zdůrazňuje potřebu žáků rozvíjet odpovědnost k životnímu prostředí. Obecné a zejména biologické a ekologické poznatky by měly být získány a praxí nalézt řešení environmentálních problémů (biologie a ekologická výchova, Rakousko).

Jedním z hlavních cílů v historii/zeměpisu ve všech ročnících, který souvisí s občanskou odpovědností je, aby žáci: rozuměli modernímu světu a chovali se nezávislí, odpovědní a aktivní lidé, vnímající svět v celé jeho rozmanitosti a vývoji (zeměpis/dějepis, Francie).

K cílům patří: podporovat citlivé povědomí o životním prostředí a rozvíjet tyto pozitivní postoje: posouzení sociální, kulturní a environmentální rozmanitosti; citlivé povědomí o estetických kvalitách přírodního a kulturního prostředí, což vede k touze zachovat tuto kvalitu, zodpovědný postoj k vykořisťování a zachování zdrojů, citlivost k souhře protichůdných potřeb zapojených do životního

prostředí, plánování, např. společenské, estetické, ekologické, ekonomické atd. (zeměpis/Irsko).

Cíle zahrnují: podporovat kritického a nedogmatického ducha, rozvíjet toleranci a schopnost vést rozumné občanství, zejména při rozhodování týkající se organizace životního prostředí; rozvíjet nutnost pochopit příčiny a důsledky událostí s dopadem na životní prostředí (zeměpis, Portugalsko).

Znalosti a pochopení v tom, proč se stát informovanými občany: svět jako globální společenství, politické, ekonomické, environmentální a sociální důsledky, role Evropské unie, britského Společenství a OSN; širší otázky a úkoly globální vzájemné závislosti a odpovědnosti, včetně udržitelného rozvoje a místní Agendy 21 (občanství, Velká Británie, Anglie).

Environmentální problémy

Témata zahrnují: nebezpečí životního prostředí; druhy, ochrana ohrožených druhů; ochrana biotopů; životní prostředí a lidská společnost (biologie a ekologická výchova, Rakousko).

Obsah zahrnuje: Voda: problémy životního prostředí jako znečištění vody, oleje, mýdla, čisticí prostředky: nejméně jeden environmentální problém jako znečištění, skleníkový efekt, zdroje, alternativní energie; uhlovodíky: nejméně jeden environmentální problém jako je získávání zdrojů, metanol a ethanol jako zdroje energie (chemie, Německo, Severní Porýní-Vestfálsko).

Obsah: odpovědnost ve vztahu ke společnosti a životnímu prostředí se vztahuje na školu a její okolí: degradace v obou typech prostředí, lidské zásahy s cílem zlepšit problémy ekologické nerovnováhy; role místní komunity v plánování a ochraně/zachování/využívání životního prostředí zahrnujících místní předpisy a zvyklosti.

“Bezpečnost“ se zaměřuje na přítomnost hlavních rizik včetně rizik pro životní prostředí zahrnující jak přírodní, tak technologické; odpovědnost jednotlivce, komunity a státu k řešení problematiky životního prostředí (občanská výchova, Francie).

Konečné cíle zahrnují: studium aktuálních a specifických problémů týkající se lidí: ochrana životního prostředí; specifické ekologie – studium konkrétního ekosystému s jeho různými aspekty, jako je interakce mezi lidmi a životním prostředím, znečištění vzduchu a vody (biologie, Lucembursko).

Rozvíjet porozumění v hlavních problémech životního prostředí a nebezpečí lidské činnosti na životní prostředí a na přírodní zdroje planety a vytvořit příznivý přístup k zachování a ochraně (zeměpis/dějepis, Španělsko).

Další stále aktualizované informace o environmentálním vzdělávání, je možno čerpat z časopisů jako je např. *The Journal of Environmental Education*, *Environmental Education Research*, *Journal of teacher education for sustainability*, *Canadian Journal of Environmental Education* a další.

4 Příprava učitelů na Environmentální výchovu

Přípravné vzdělávání učitelů (anglicky *Initial teacher training*), znamená přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace. „*Pedagogičtí teoretici, politici i veřejnost se shodují v tom, že způsob a kvalita přípravy učitelů ovlivňuje do značné míry i kvalitu školní výuky a ve svých důsledcích i rozvoj národní vzdělanosti* (31, s. 98).“ Dále uvádí, že problémy s přípravou učitelů se nevyskytují jen u nás, ale i v jiných zemích. Uvádí, že ve všech zemích se problematice přípravného vzdělávání učitelů věnuje zvýšená pozornost.

„*V České republice zaznívá kritika přípravy učitelů v ČR jednak od vzdělavatelů budoucích učitelů, jednak od autorů výzkumů zaměřených na učitele i od učitelů samotných, kteří konfrontují své profesní potřeby s tím, jak je pro výkon profese (ne)připravilo studium na fakultách* (31, s. 102).“

Jakým způsobem připravit pedagogické pracovníky na roli učitele Environmentální výchovy? Existují Standardy pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v environmentálním vzdělávání, výchově a osvětě (EVVO). V pregraduálním pedagogickém studiu je však Environmentální výchova zpravidla pouze jeho povinně volitelnou součástí. V práci pak mohou být absolventi vybaveni velmi různými kompetencemi, protože na rozdíl například od severoamerického regionu (NAAEE⁸, 1994) u nás neexistují standardy, které by daly fakultám návod, co a jak studenty v environmentální výchově učit (32). Pokud bychom přemýšleli o převzetí tohoto modelu v naší republice, resp. přemýšleli o zavedení vlastních standardů pro pregraduální vzdělávání učitelů, je nutné vycházet z důkladné analýzy současného stavu profesní přípravy. To znamená, že je nutno zmapovat, porovnat a vyhodnotit, jaký je obsah, způsoby a výsledky přípravy učitelů na českých pedagogických a dalších fakultách (31).

V České republice již také byly zahájeny snahy o vypracování standardu učitelské kvalifikace. Existují pozitiva i negativa standardů pro učitele. „*...tam, kde byly standardy zavedeny (USA, Anglie, Austrálie), se setkávají stejně tak s podporou, jako s ostrou kritikou* (33, s. 210 - 212).“ „*Aby standardy nevedly k uniformnímu typu učitele, nebyly příliš předpisové, je třeba akcentovat standard učitelské kvalifikace se zaměřením na osobnost učitele. Standardy doposud nemají podporu ze strany empirického výzkumu..., neexistuje důkaz, že učitelé, kteří splnili požadavky standardů, vyučují efektivněji než učitelé „nестandardizovaní“* (33, s. 210 - 212).“ Kurelová dále

⁸ NAAEE – North American Association For Environmental Education

uvádí, že kromě empirického výzkumu k ověření pozitivního přínosu standardu učitelské kvalifikace je potřeba také navržené inovované studijní programy pro vzdělávání učitelů ověřit experimentálně.

Co je jisté, že environmentální vzdělávání v České republice prochází vývojem. Dlouhá (34) se zamýšlí nad současným vývojem environmentálního vzdělání na vysokých školách:

„Obecné cíle environmentálního vzdělání na vysokých školách se měnily v průběhu století v závislosti na obecně přijatých filozofických paradigmatech. V současné době se svět mění příliš rychle a vzdělání ztratilo schopnost reflexe vnitřní podstaty tohoto vývoje; s provinilým pocitem se ho snaží dosáhnout pouze povrchními – kvantitativními – změnami... Jestliže jsme vychováváni pro svět, který neexistuje, budeme s obtížemi hledat své místo v něm. Snadno rezignujeme na nějaký smysl – svůj život zasvětime využití všech dostupných možností ve vlastní prospěch (34, s. 37).“ Vzdělání by však mělo usilovat o realistický pohled a využití osobních schopností, které mohou být užitečné pro společnost. To je hledisko, které nás staví před nové výzvy, co se týče vědeckého poznání a výchovy, vytváření hodnotového zázemí (34).

Vzdělávací soustava České republiky se rozvíjí v úzkém kontaktu se zahraničními trendy. Současným trendem ve vzdělávání je rozvoj kompetencí. V pedagogickém slovníku je pojem definován takto: *Kompetence učitele je „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání atd. V tomto vymezení je vyjádřeno, že kompetence učitele jsou zčásti získávány přípravou (učením), zčásti jsou dány genetickými potencialitami (podobně jako třeba umělecký či sportovní talent). Toto pojetí nahlíží na kompetence učitele komplexně; naproti tomu existují pojetí užší, podle kterých jsou učitelovy kompetence pouze produktem osvojeným (naučeným) na základě přípravy učitelů (35).“* Podrobnější vymezení uvádí, že profesní kompetence jsou profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Jejich základ získává učitel v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy (31). Dlouhá (34) uvádí, že jednou z možností, jak by se mohly kompetence pro environmentální vzdělávání rozvíjet, je tzv. aktivní výuka/učení, které je založeno na teorii učení, která podmiňuje porozumění (environmentální) problematice aktivní spoluúčasti na hledání skutečných problémů a jejich řešení. Uplatňování nových výukových postupů by mělo být podrobeno subjektivně pojatému procesu *„přeměny obecného poznání v materiál pro vlastní (výukovou) potřebu (34, s. 41).“* Výsledkem

vzdělání nemá totiž být jen osvojení si obsahu (znalostí, dovedností a postojů), ale též vytvoření určitých schopností (kritické myšlení, autonomní učení, tvořivost atd.), které jsou pěstovány prostřednictvím způsobu, jakým je výukový obsah předáván.

4.1 Pregraduální příprava v ČR

Tato kapitola se dotýká tématu vysokoškolské přípravy učitelů pro environmentální vzdělání. Toto téma je též oblastí výzkumu v praktické části a sleduje názory učitelů. Není hlavní náplní práce zabývat se jí podrobně, ale je vhodné stručně zrekapitulovat stávající stav.

Pokud se chceme zabývat otázkou realizace environmentální výchovy na základní škole (a to jak účinnosti, kvality, frekventovanosti, intenzity, atd.) jeden z faktorů, který dozajista ovlivňuje tyto vlastnosti, je vysokoškolská příprava učitelů. Pregraduální příprava učitelů se zdá být důležitá pro získání určitých kompetencí nutných pro realizaci EV (i dalších průřezových témat, které se dají pojmout podobně). Někteří autoři vyzvedávají důležitost ekologického citění učitele dětí mladšího školního věku. Poukazují na to, že žáci přicházejí na druhý stupeň s částečně utvořenou, ne však hotovou, hodnotovou strukturou, kterou si utvářejí již na prvním stupni. Pro učitele na druhém stupni je mnohem těžší pokračovat v ekologické výchově bez přípravy žáků v mladším školním věku. Součástí profesionální přípravy budoucích učitelů prvního stupně základní školy, je dle Dlouhé (34) také utváření a kultivace ekologické kultury osobnosti.⁹ Zásady, které Dlouhá doporučuje pro realizaci Environmentální výchovy na prvním stupni, se zdají být vhodné použít i pro žáky na druhém stupni. Ostatně jak bylo řečeno v předchozích kapitolách, je u většiny směrů v environmentální výchově, doporučováno uplatňování činnostního charakteru výuky. Tato zásada platí víc pro první, ale platí i pro druhý stupeň ZŠ.

Moderní výukové postupy (samostatná práce studentů v procesu učení, využití aktivních metod výuky, kooperativní a kolaborativní učení, *small group learning*, *team based learning*), jsou založeny na rozvíjení kompetencí sociálního charakteru, kritického myšlení a řešení problému v týmu. Kromě konceptu sociálního učení

⁹ S ohledem na specifikum práce učitele jako odborníka na didaktickou transformaci vzdělávacího obsahu pro děti mladšího školního věku je prosazován činnostní charakter současného modelu učitelství. Nestačí pouhé verbální předávání poznatků, ... Zároveň nabízí příklady aktivit a vhodné metody pro environmentální výchovu na prvním stupni. Doporučuje především konstruktivistický způsob výuky.

vyžaduje tento přístup i aktivní postoj studentů, což je vzdělávací aspekt, který se uplatňuje právě vzhledem k problematice udržitelného rozvoje (36).

4.2 Postgraduální příprava v ČR

Na rozdíl od termínu „Přípravné vzdělávání učitelů“, termín „Další vzdělávání učitelů (*in-service teacher training*), označuje souhrnně různé formy profesního vzdělávání učitelů již zaměstnaných neboli “v činné službě“.

Při zamýšlení nad tím, jakou efektivnost má v profesionalizaci učitel další vzdělávání učitelů, vznikají metodologické otázky. Některé z nich uvádí Průcha (31). Nabízí možnost pozorování jednotlivých učitelů, kteří prošli nějakou formou DVU¹⁰. Podle výzkumu, který provedl britský výzkumník R. English v roce 1995, učitelé identifikovali jen velmi nízký vliv DVU jako iniciátora změn ve své práci. Téměř polovina učitelů považovala za hlavní faktor změn požadavky národního kurikula a standardy hodnocení žáků. Dominance těchto faktorů naznačuje, že školení učitelů v rámci jejich dalšího vzdělávání hraje poměrně malou roli v iniciaci změn (31).

Nicméně v české vzdělávací soustavě existuje několik forem DVPP. Jana Kohnová (37) dělí DVPP na dva směry:

1. Kvalifikační postgraduální vzdělávání - realizované formou rozšiřujícího studia, doplňujícího studia, nebo specializačního studia
2. Průběžné studium - realizované prostřednictvím různých přednášek, seminářů, kurzů, letních škol nebo díle.

DVPP zajišťují u nás různé instituce, střední nebo vysoké školy, neziskové organizace nebo soukromí lektori.

4.2.1 Koordinátorství Environmentální výchova na základní škole

Koordinátor EVVO je pedagogický pracovník, který je pověřený touto funkcí ředitelem školy. Touto činností by měli být pověřováni pedagogičtí pracovníci, kteří úspěšně absolvovali studium k výkonu specializačních činností v oblasti environmentální výchovy (Metodický pokyn EVVO).

Úkolem koordinátora je:

¹⁰ Další vzdělávání učitelů (DVU) a Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) nejsou synonyma. DVPP je nadřazeno DVU, neboť jsou do něj zařazeni nejen učitelé, ale i ostatní pedagogičtí pracovníci. V rámci tématu vzdělávání učitelů lze tedy pracovat s oběma pojmy (37).

- vytvářet ve spolupráci s ostatními pracovníky školy a dalšími partnery školní program EVVO
- dbát, aby byl školní program EVVO v souladu s další dokumentací školy
- koordinovat realizaci EVVO na škole
- průběžně zvyšovat svou odbornou a metodickou připravenost pro aktivity školního koordinátora EVVO
- poskytovat ostatním pracovníkům školy konzultace a podporu v začlenění EVVO do jejich činností
- koordinovat realizaci plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti EVVO
- iniciovat spolupráci s dalšími partnery v oblasti EVVO, např. s environmentálně zaměřenými neziskovými organizacemi (nestátními i zřizovanými veřejnou správou) v regionu a se středisky ekologické výchovy, ostatními školami.

Základní vzdělávání školního koordinátora EVVO probíhá zejména formou specializačního studia, které trvá nejméně 250 vyučovacích hodin. Ukončuje se obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Rozšiřující formy vzdělávání koordinátora EVVO volí škola dle aktuálních potřeb a nabídky tak, aby byly průběžně rozvíjeny jeho kompetence a aktualizovány informace pro oblast EVVO (10). Koordinátorovi EVVO, jako pracovníkovi, který vedle přímé pedagogické činnosti vykonává další specializovanou činnost je ohodnocen 1000 až 2000 Kč měsíčně (38).

4.2.2 Specifické charakteristiky a předpoklady kandidáta na pozici koordinátora EVVO

Čím by měl učitel disponovat, aby byl schopen úspěšně utvářet vědomý pozitivní vztah žáků k životnímu prostředí, prosadit do jejich vědomí nový systém hodnot orientující člověka ke skromnosti a umírněné spotřebě a kultivovat jejich jednání? Horká (6) chápe učitelovu způsobilost k realizaci environmentální výchovy jako to, „*co má učitel minimálně znát, prakticky umět a jaký má být*“ (6, s. 93)“ a označuje ji pojmem „*ekopedagogické kompetence*“.

Ekopedagogická kompetence dle Horké (6) zahrnuje tři koncepce:

- a) Koncepce vědní, která vypovídá o teoretickém vzdělání pro ekologickou výchovu. Ta by měla obsáhnout nejen stránku obsahovou, tedy učební látku a metody jejího zprostředkování, ale také znalosti vývojových zákonitostí výchovného procesu a procesu učení žáka. Zásadní je schopnost propojení mezi předměty. „*Ekologická a environmentální příprava by měla být multidisciplinární a komplexní, to znamená, že poznatky budou chápány a uplatňovány v celkovém kontextu, v holistickém smyslu, k podpoře vědomí souvislostí a k hlubšímu duchovnímu ukotvení* (6, s. 95).“ V učitelské přípravě je velmi důležitý také aplikační rozměr těchto poznatků.
- b) Koncepce činnostní – praktické vzdělání, je vázána k didaktickým a psychodidaktickým dovednostem (dovednost vybrat a didakticky transformovat učivo, projektovat strategie a metody, hodnotit výuku). Dále pak diagnostické a hodnotící dovednosti (diagnostikovat vědomosti a dovednosti žáků, diagnostikovat faktory ovlivňující výsledky jejich učení, klima třídy). Samozřejmě dovednosti komunikativní, metodologické (k provádění akčních výzkumů ke zkvalitnění EV), informační (dovednost práce s informacemi, znalost informačních zdrojů a práce s nimi, posouzení jejich relevantnosti a významnosti). Přitom se předpokládá učitelova způsobilost rozvíjet dětské vědomí hodnoty života, pěstovat respekt k hodnotě přírody, vést k aktivní spolupráci a utvářet konstruktivní postoje k naléhavým otázkám péče o životní prostředí.
- c) Koncepce osobnostní. Ze studií věnovaným profesním kompetencím vyplývá, že pro všechny učitele jsou společné osobní/osobnostní kompetence. „*Z hlediska environmentální výchovy je zdůrazňována subjektivní dimenze kompetence, kterou tvoří angažovaný styl uvažování o světě, pojetí života, hodnoty, kognitivní úroveň, autentičnost, postoje a životní orientace, empatie, nadšení pro obor (pro EV), kultura jednání. Za „nejsilnější nástroj“ rozvoje hodnotové orientace žáků považuje sílu pedagoga přesvědčení, jeho živý příklad a každodenní chování* (6, s. 96).“ K osobnostním kompetencím řadí i další kompetence, např. schopnost sebereflexe, sociální a prosociální kompetenci, ale především stránku etickou. Tuto klíčovou stránku by měl učitel zvládnout především. Měl by sám dospět k novým hodnotovým systémům, upřednostňujícím hodnoty mravní a hodnoty ochrany života a zdraví před hodnotami materiálními.

Výčet toho „jaký má učitel environmentální výchovy být“ se může zdát příliš vymezující a standardizující osobnost učitele. Autorka však považuje za užitečné zmínit tento výčet charakteristik, protože může posloužit jako kritérium pro (sebe)reflexi. Praktičtější pohled na specifické charakteristiky kandidáta na pozici koordinátora EVVO, anebo vůbec na učitele, který chce dělat environmentální výchovu, nabízí například Medek. Medek In Cornell (14) uvádí pět zásad dobrého učitele nebo průvodce dětí po světě přírody:

1. **Méně uč a více sdílej.** Dětem nestačí pojmenování: „Toto je kopytník evropský.“ Jména (pro ně) nenesou žádnou charakteristiku, jsou to jenom naše nálepky. Mnohem důležitější pro děti je, co si o kopytníku myslím já – proč ho mám rád.
2. **Bud' vnímavý.** Naslouchej okamžitým reakcím dětí a ty potom rozvíjej. Uč na základě vrozené zvědavosti.
3. **Okamžitě zaměřuj pozornost dítěte.** Děti nejsou zvyklé pozorovat přírodu, je proto potřeba od samotného začátku zaměřovat jejich pozornost a pracovat s ní.
4. **Nejdříve se dívej a proživej, teprve potom mluv.** Nechej, aby si děti samy prožily svoji vlastní zkušenost a teprve tu potom komentuj a zevšeobecňuj.
5. **Dělej vše s nadšením.** Nadšení je nakažlivé.

Své principy a zkušenosti posléze Cornell přetavil v tzv. FLOW koncept učení, tj. metoda zaměřená na učení prožitkem: 1. Probudit nadšení 2. Zaměřit pozornost 3. Prožít zkušenost 4. Sdílet inspiraci.

Z empirických výzkumů, které provedla doc. PaedDr. Hana Horká, CSc. vyplynulo, že učitelé jsou založeni spíše proekologicky než promateriálně. „Dotazování si uvědomovali důsledky stimulace stále nových potřeb (např. vlivem reklamy) „a s nelibostí registrovali oslabování zpětných vazeb ke korelaci nesprávných a neúspěšných jednání člověka, vedoucích k destrukci prostředí, vlastního života i života ostatních.“ Z některých výpovědí byla patrná sebereflexe potřeby „překonat lhostejnost, pasivitu a nezájem“, což vyžaduje sebekázeň. Z názorů respondentů vyplývalo, že je „nutná autentická zkušenost, vlastní promýšlení, uvědomělá kontrola a prožitek (6, s. 104).“ Odpovědi učitelů autorka výzkumu dává do souvislosti s filozofií: „...uvedené odpovědi respondentů dokládají, jak složitost, nepřehlednost a spletitost

současného světa odcizují člověka sobě samému, rozkládají ho do stále většího množství nesourodých rolí..., vzrůstá pocit prázdnoty mezi lidmi, chybí odvaha aktivně zasahovat, rozumět světu, přetvářet jej. Odcizení lidé jsou manipulovatelní, vyznávají spotřební ideály, ideály člověka, který chce mít, aby mohl zapomenout na úsilí někým být (6, s. 107).“ Z výzkumu vyplynulo, že velmi malá (uvádí „mizivá“) část respondentů se angažuje v oblasti péče o životní prostředí jako civilní osoba. Větší regionální angažovanost a spolupráce s obecními úřady, intimnější znalost poměrů je v menších obcích (6).

Deklarovaná orientace na proekologické hodnoty, včetně ocenění významu environmentální výchovy, mají jen mírný vliv na konkrétní chování a aktivity učitele. Nakonec to potvrzují výzkumy ze zahraničí a prověřovány i u nás¹¹. „Učitele lze zařadit mezi tzv. vlažné tradicionalisty¹², s proekologicky lepším smýšlením než u běžné populace a s poměrně značným potenciálem k ovlivňování budoucí generace. Tyto předpoklady jsou však zatím zbytečně promarňovány (39).“

Různé výzkumy uvádí faktory, které formovaly základní životní postoje a účast na realizaci environmentální výchovy. Jeden z výzkumů provedla např. Gráfová (13). Z jejích výsledků vyplývá, že nejvíce byli učitelé ovlivněni rodinou¹³, dětstvím prožitým na vesnici a existencí zapáleného učitele pro EV. Taktéž Horká (6) se vyjadřuje k motivovanosti učitele podílet se na realizaci Environmentální výchovy. Uvádí, že objektivní motivační činitele, které otevírají pozitivní vztah k hodnotám životního prostředí a vedou k volnému úsilí, tj. k ekologicky žádoucímu konání, jsou:

- přírodní prostředí
- sociální prostředí (rodina, škola i mimoškolní instituce)

K subjektivním faktorům řadí:

- úroveň ekologického poznání (kognitivní stránka ekologické kultury studentovy osobnosti)
- emoční faktory (strach, citový vztah k přírodě, láska k domovu, environmentální senzitivita, etické a estetické zřetele ve vnímání životního prostředí)

¹¹ Výsledky výzkumů v Čechách (prováděné např. Hanou Librovou nebo Janem Činčerou), které se zabývaly zkoumáním environmentálně šetrného jednání lidí, dokazují, že vědomostí a uvědomělost v oblasti environmentalistiky nejsou v zásadním vztahu s šetrným jednáním k životnímu prostředí.

¹² Vlažný tradicionalista je opřený o tradiční technokraticko-optimistickou vizi řešení problému žp. Na druhé straně má značné sympatie k cílům i aktivitám ekologického hnutí, z různých důvodů se ovšem jeho aktivita opírá nanejvýše o odhodlání podepsat petici.

¹³ Totéž uznává i Horká (6), která uvádí, že v jednom šetření uvedlo vliv rodiny 60% respondentů, 15% vliv učitelů, 20% vedoucí zájmových kroužků a 5% vliv stavu prostředí.

- snaha chránit, kultivovat, pomoci přírodě
- snaha o sebereflexi, sebepoznání, autoregulaci ke změně životního stylu

5 Environmentální výchova v Plzeňském kraji

V Plzeňském kraji existuje portál EVVO, který je provozovaný Krajským úřadem Plzeňského kraje Odborem životního prostředí ve spolupráci s Odborem školství, mládeže a sportu. Je dostupný na adrese: <http://www.plzensky-kraj.cz>.

V Plzeňském kraji fungují instituce, které mohou učitelé využít při realizaci školní Environmentální výchovy. Zde jsou uvedeny jen některé kontakty. Další jsou dostupné na portále EVVO Plzeňského kraje (40):

Obr. 3: Logo Ametyst
(zdroj: 41)



Občanské sdružení Ametyst je nezisková organizace, která pracuje s dětmi a mladými lidmi na všech stupních škol, kterým nabízí ekologické výchovné programy v přírodě, v Prusinách i přímo ve školách. Pomáhá školám zařazovat ekologickou výchovu do vyučování, připravuje projekty, metodické materiály a pomůcky, přináší školám náměty na využití školních zahrad a zlepšení ekologického provozu škol. Pořádá semináře pro pedagogy, konference a veletrhy ekologických výukových programů. Nabízí konzultace, zasílají informace a metodické materiály. Zabezpečují specializační studium pro koordinátory ekologické výchovy.

<http://www.ametyst21.cz>

Obr. 4: Logo ENVIC
(zdroj: 42)



ENVIC je síť informačních center životního prostředí. Informační centrum (IC) síť ENVIC je možné nalézt v každém okrese Plzeňského kraje (IC Radnice, IC Domažlice, IC Spálené Poříčí, IC Plasy, IC Plzeň, IC Kladruby, IC Klatovy). Hlavními pilíři činnosti je informační a poradenská činnost v problematice životního prostředí a vzdělávání v hlavních tématech životního prostředí.

<http://www.envic.cz>

Zoologická a botanická zahrada města Plzně nabízí

Obr. 5: Logo Zoologická a botanická zahrada města Plzně (zdroj: 43)

školám výukové programy a komentované prohlídky. Výukové programy zaměřené pro 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ nebo SŠ, nabízejí možnost obohacení školních vědomostí o nové poznatky, zkušenosti a zážitky. Každý program je veden lektorem, probíhá v prostředí zahrady či na environmentálním centru a využívá různých praktických pomůcek nebo pracovních listů. Délky výukových programů se liší, ale většinou se jedná o krátký 1 – 2 hodinový program. Přehled výukových programů je k nalezení na webu.



www.zooplzen.cz

Obr. 6: Logo KEV (zdroj: 44)



Klub ekologické výchovy, o. s. (KEV) je vykonavatelem projektu Školní výuka Průřezového tématu Environmentální výchova (PT EV) prostřednictvím kombinovaného programu ve škole i mimo školu s využitím multimediálních i mobilních technologií. Sdružení soustřeďuje jednotlivé pedagogické pracovníky, další zájemce i školy a školní organizace zajímající se o EVVO. Hlavními úkoly KEV je komplexní realizace EVVO v rámci školních vzdělávacích programů na základních, středních i vysokých školách, specializační studium koordinátorů EVVO, rozvíjení víceúrovňových kompetencí koordinátorů EVVO a setkávání koordinátorů EVVO v krajích, evaluace efektivity koordinátorů EVVO na školách, realizace komplexních exkurzí v tuzemsku i v zahraničí a semináře k aktuálním otázkám a metodické transformace do vzdělávání.

www.kev.ecn.cz

Obr. 7: Logo ČSOP (zdroj: 45)



Ekocentra ČSOP (Radnice, Rokycany, Spálené Poříčí) zajišťují formou výukových programů, přednášek, pořádáním exkurzí, výstav a besed environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu. Některé z center nabízí mimoškolní EVVO dětí a mládeže (kroužky mladých ochránců přírody, klub otevřených dveří, výlety a vycházky, letní tábory).

www.csop.cz

Obr. 8: Logo Svoboda zvířat
(zdroj: 46)



Svoboda zvířat (SZ) je celostátní nezisková organizace pro ochranu práv zvířat sdružující osoby sympatizující s jejími cíli. Pořádá odborné konference, besedy, výstavy, informační stránky, promítání dokumentárních filmů. Velkou váhu přikládá ekologické a etické výchově – její lektoři přednáší o ekologii a ochraně zvířat na základních, středních i vysokých školách. Poskytuje rovněž informační materiály a v neposlední řadě připravuje pravidelný čtvrtletní Zpravodaj.

www.svobodazvirat.cz

Je nutno zmínit i jednu neopomenutelnou organizaci:

Obr. 9: Logo Pavučina (zdroj: 47)



Sdružení středisek ekologické výchovy (SSEV) Pavučina funguje od roku 1996. Realizuje řadu projektů a programů celostátního významu, jejichž prostřednictvím naplňuje poslání a stanovy. Na projektech spolupracuje s členskými středisky a s partnery ze státní, podnikatelské i nevládní neziskové sféry. Aktuálně pracuje dle strategického plánu na léta 2010 – 2012, v kterém se zaměřuje kromě jiného i na služby pro školy a environmentální výchovu obecně. Projekty a programy SSEV Pavučina: Veletrh EVP; M.R.K.E.V.; Bedrník; Mrkvička; Za Naturou na túru; SEVER školám, školy sobě; Multimediální ročenka životního prostředí; a další. Více na webu.

www.pavucina-sev.cz

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Úvod do empirické části

V této kapitole je popsán metodologický postup realizovaného výzkumu a použité metody sběru dat.

Chráska (48) definuje pedagogický výzkum jako „*činnost ověřující planost určitých předpokladů – hypotéz* (48, s. 59).“ Empirický pedagogický výzkum pak jako „*činnost, při níž jsou pomocí empirických metod ověřovány hypotézy o existenci vzájemných vztahů mezi pedagogickými jevy* (48, s. 59).“

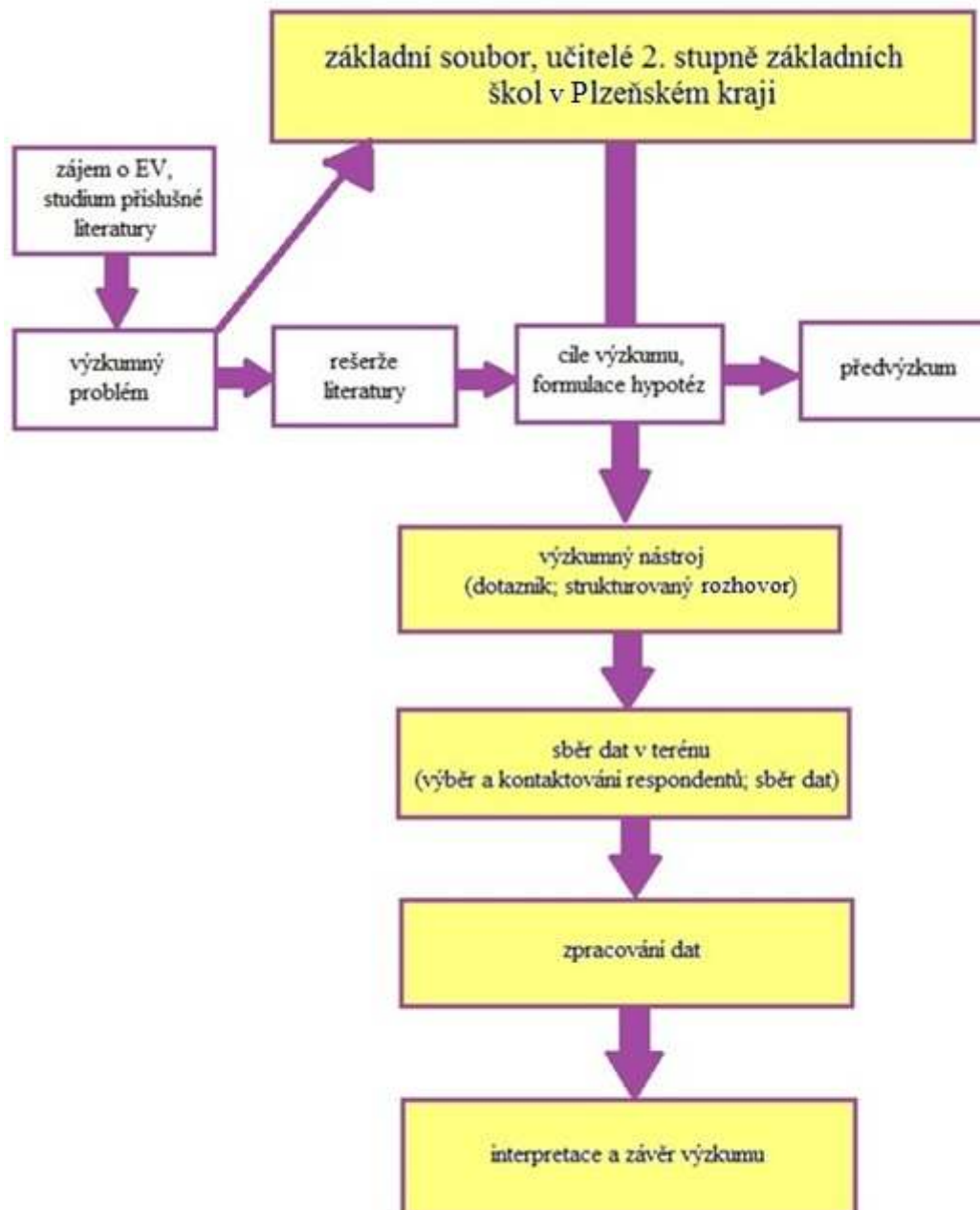
Jsou popsány základní fáze (etapy) empirického pedagogického výzkumu. Přestože se od sebe mohou jednotlivé výzkumy lišit, základní schéma postupu bývá následující (48):

- a) stanovení problému
- b) formulace hypotéz
- c) testování (ověřování platnosti) hypotézy
- d) vyvození závěrů a jejich prezentace.

Existují zásady, kterých by se měl výzkumník držet, a toto schéma je jedno z nich.

6.1 Graficky znázorněný plán výzkumu

Obr. 10 (zdroj: vlastní)



6.2 Výzkumný problém

6.2.1 Vymezení výzkumné oblasti a výzkumného problému

První výzkumnou oblast představují názory, přístupy a zkušenosti učitelů druhého stupně základních škol v Plzeňském kraji. Druhou výzkumnou oblast představují názory, pohledy a mínění odborníků¹⁴.

Výzkumný problém:

Jaké jsou názory učitelů 2. stupně základních škol Plzeňského kraje na základní otázky týkající se realizace Environmentální výchovy, a jaké jsou možnosti zlepšení stávajícího stavu?

6.3 Cíl výzkumu

Hlavní cíl výzkumu:

- zjistit názory učitelů na základní otázky týkající se současného stavu a realizace Environmentální výchovy na 2. stupni základních škol v Plzeňském kraji

Další cíle výzkumu:

- porovnání názorů a přístupů učitelů s míněním několika odborníků, respektive expertů na Environmentální výchovu
- zjistit náhledy několika odborníků na možnosti zlepšení stávajícího stavu Environmentální výchovy na základních školách v České republice

Obecný cíl výzkumu:

- srovnání profesionálního a poloprofesionálního pohledu na vybrané otázky týkající se strategií k naplnění cílů¹⁵ Environmentální výchovy na základní škole

6.4 Otázky a pracovní hypotézy

Při stanovení hlavní otázky a pracovních hypotéz jsem vycházela z teoretického východiska, že každý učitel zná obsah a rozsah průřezového tématu Environmentální

¹⁴ Švaříček, Roman a Šedová, Klára a kol. (50) pojmenovávají tyto odborníky jako experty

¹⁵ Cíli Environmentální výchovy rozumějme jednak cíle definované v dokumentu „Cíle a indikátory EVVO v ČR“, přínosy průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka formulované v RVP ZV, případně také cíle ve formě očekávaných výstupů definovaných v „Doporučených očekávaných výstupech pro Environmentální výchovu“.

výchova v RVP ZV. Druhé východisko, ze kterého jsem vycházela, byl předpoklad, že učitelé znají možné způsoby realizace průřezového tématu EV. Na tomto základě byla formulována základní výzkumná otázka a následující hypotézy:

Výzkumná otázka: Jaké jsou názory a postoje učitelů 2. stupně základních škol Plzeňského kraje na základní otázkám týkající se realizace Environmentální výchovy a jaké jsou možnosti zlepšení stávajícího stavu?

Na počátku výzkumu byly vysloveny následující předpoklady. Protože tyto výroky nesplňují základní požadavek pro vědeckou hypotézu, tj. že tvrzení musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými, není možno hovořit o vědeckých hypotézách. Proto jim byl autorkou přiřknut pracovní název tzv. naivní hypotézy (nHx). Tyto naivní (nevědecké) hypotézy byly testovány a vyhodnoceny v předvýzkumném šetření. Před další výzkumnou fází byly přehodnocovány. Na tomto základě byly vysloveny již hypotézy, které splňují základní požadavky (viz Hypotézy).

Naivní (nevědecké) hypotézy:

nH1: Učitelé nemají dostatečnou pregraduální přípravu, která by je připravila na realizaci Environmentální výchovy ve svém předmětu.

nH2: Učitelé jsou přesvědčeni, že efektivita Environmentální výchovy by se zvýšila, kdyby v ní byli kvalitně vzdělaní všichni učitelé.

nH3: Práce koordinátora EVVO hraje dle mínění učitelů ústřední roli v Environmentálním vzdělávání na základní škole.

nH4: Učitelé přírodovědně zaměřeni jsou aktivnější při zařazování Environmentální výchovy do své výuky než učitelé zaměřeni k humanitním vědám.

nH5: Učitelé s krátkodobou pedagogickou praxí jsou aktivnější při zařazování EV do své výuky než učitelé, kteří v praxi působí déle než 10 let.

nH6: Učitelé vnímají zavedení Environmentální výchovy v samostatném vyučovacím předmětu jako prospěšné.

nH7: Učitelé základních škol v Plzeňském kraji shledávají úroveň Environmentální výchovy jako neuspokojivou.

nH8: Většina učitelů základních škol v Plzeňském kraji není srozuměna s Doporučenými očekávanými výstupy pro Environmentální výchovu.

nH10: Učitelé základních škol v Plzeňském kraji věří v efektivitu environmentálního vzdělávání jako klíčového prostředku ke zlepšení životního prostředí.

Hypotézy:

H1: Existuje vztah mezi počtem let pedagogické praxe a kvalitou pregraduální přípravy.

H2: Existuje vztah mezi environmentálním vzděláním učitelů a jejich ochotou a aktivitou realizovat Environmentální výchovu ve své výuce.

H3: Existuje vztah mezi obsazenou pozicí koordinátora EVVO a spokojeností učitelů s úrovní environmentálního vzdělání na základní škole.

H4: Existuje vztah mezi velikostí školy a obsazenou pozicí koordinátora EVVO.

H5: Existuje vztah mezi zaměřením vyučovaných předmětů (přírodovědné nebo humanitní) na ZŠ a zájmem učitele o aktuální dění v oblasti životního prostředí.

Formulace hypotéz dodržuje následující pravidla pro jejich konstrukci (48):

1. Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou.
2. Hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými.
3. Hypotézu musí být možno empiricky ověřovat. Proměnné v hypotéze se musí dát měřit nebo kategorizovat.

6.5 Kritéria pro výběr účastníků výzkumu

6.5.1 Kvantitativní výzkum

Při výběru účastníků výzkumu byla snaha najít co nejreprezentativnější vzorek. Jako cílová skupina byli zvoleni učitelé druhého stupně základních škol v Plzeňském kraji. Jelikož nebyl nalezen žádný objektivní aspekt, který by zvyšoval *reprezentativnost* vzorku, nebyla kritéria pro výběr účastníků dále specifikována.

Jediný výběr se soustředoval na rozdělení učitelů podle humanitního či přírodovědného zaměření, počtu odučených let a na přibližný počet žáků na škole.

Respondenti na tyto otázky plnící funkci kritéria (a současně proměnných), odpovídali jako na jediné tři otázky povinně¹⁶.

6.5.2 Kvalitativní výzkum

Pro kvalitativní výzkum byli zvoleni odborníci (experti), kteří se v oboru Environmentální výchovy pohybují na profesionální úrovni. Za experta je považován takový člověk, který „*podává vysoce kvalifikované výkony, které přesně řeší problémy edukační reality* (50).“ Dle uvedené literatury lze za experta považovat takového pedagoga, který prošel určitými fázemi a na základě svého chování je okolím vnímán jako expert. Díky společenskému uznání působí i na úrovni širšího okolí (50).

6.6 Metody získávání dat

Pro výzkum byla zvolena metoda dotazování, a to v obou jeho základních formách:

- a) forma dotazníku pro kvantitativní výzkum mezi učiteli 2. stupně ZŠ
- b) forma dotazníku a strukturovaného rozhovoru s experty v oboru Environmentální výchova pro kvalitativní výzkum

6.6.1 Pilotáž

„*Cílem pilotáže je získání předběžných informací o dané problematice* (48, s. 26).“ V tomto případě se jednalo o neformální rozhovory s učiteli základních škol v průběhu pedagogických praxí autorky a vlastní pozorování.

Z této pilotáže vyvstaly otázky, které ještě neměly výzkumný charakter. „Kde tkví učitelská neochota zařazovat témata Environmentální výchovy do výuky?“ „Je tato neochota běžná na většině škol?“ „Jaké faktory hýbají úrovní realizace Environmentální výchovy na základní škole?“

6.6.2 Předvýzkumná šetření

Na pilotáž navazoval předvýzkum. Chráska (48) ho přirovnává k jakémusi zmenšenému modelu vlastního výzkumu. Na základě výsledků a nasbíraných zkušeností z předvýzkumu, je možné navržený dotazník korigovat (upravit některé

¹⁶ Pro ostatní otázky v dotazníku platilo pravidlo dobrovolnosti.

formulace, vypustit některé položky apod.) a snížit tak riziko neúspěchu při vlastním dotazníkovém šetření (49).

Pro předvýzkum byla zvolena metoda návrhu dotazníku (viz příloha II). Otázky se vztahovaly k výzkumné otázce a dílčím hypotézám. Respondenti se k jednotlivým otázkám písemně vyjadřovali. Podle instrukce měli do dotazníku kromě odpovědi také vepsat, zdali jsou pro ně některé otázky nesrozumitelné, jestli by místo škálových otázek raději uvítali uzavřené otázky apod. Byl rozdán celkem 18 učitelům z 3 základních škol (31. ZŠ Plzeň, ZŠ Holýšov, ZŠ a MŠ Osečná). Školy byly vybrány na základě autorčiných známostí, kde alespoň jednoho učitele na škole osobně dobře znala.

6.6.3 Popis sběru dat a problémy se vstupem do terénu

Pro sběr dat v kvantitativním výzkumu byla použita metoda dotazníkového šetření. Pro vypracování a doručení dotazníku (viz příloha IV) byla použita internetová služba Dokumenty Google (blíže viz kap. 6.6.3.1). Formulář (dotazník) byl rozeslán na celkem 604 emailových adres 151 škol v Plzeňském kraji. Základních škol je zde samozřejmě více, ale malotřídní a praktické školy nebyly do výzkumu zahrnuty. V ojedinělých případech se stávalo, že web základní školy nebyl vytvořen nebo webová stránka byla zrušena a škola nebyla k dohledání ani přes web příslušné obce. Odkazy na základní školy v Plzeňském kraji byly ze serveru <http://www.zakladniskoly.cz>.

Z některých webových stránek nebylo jasné, zda se jedná o dvoustupňovou základní školu nebo malotřídní. V těchto případech byly adresy použity, a dotazník byl rozeslán i na takto nalezené školní emaily. Aby dotazník vyplňovali jen respondenti ze základního vzorku, bylo pojištěno úvodem dotazníku (viz příloha III). Emailové adresy, čerpány z jednotlivých webových stránek, patřily jednak ředitelům základních škol, jejich zástupcům, sekretářkám nebo přímo samotným učitelům. Čtyři dny byly sbírány emailové adresy, a poté byl dotazník rozeslán formou internetového odkazu v průběhu týdne. Rozesílání bylo rozděleno na dvě série. První byla rozeslána ve čtvrtek odpoledne a druhá přes víkend. Předpokládalo se, že v pátek a v pondělí, případně o víkendu, budou mít učitelé více času a energie na vyplňování. Dotazník byl rozeslán dvakrát na všech 604 emailových adres, kvůli nízké návratnosti v první vlně. V druhé vlně byl elektronický dotazník poslán spolu s omluvou pro ty, kteří dotazník již vyplnili a s prosbou pro ty, kteří si jeho vyplnění čas neudělali. Celkový počet přijatých dotazníků činil 226. Celková návratnost činila 37 %. Při revizi bylo zjištěno, že

formulář vyplňovali i učitelé s aprobací na 1. stupeň ZŠ. Tyto dotazníky byly vyřazeny. Do procesu vyhodnocování kvantitativního průzkumu bylo zařazeno 219 dotazníků.

6.6.3.1 Dotazník

Pro zjištění názorů a přístupů učitelů byl zvolen kvantitativní výzkum metodou dotazníku. Dotazník byl anonymní, aby nebudil dojem případné diskreditace zkoumané osoby či školy.

K vytvoření a rozeslání dotazníků na emailové adresy, byla použita technologie Dokumenty Google, která je dostupná všem uživatelům služby Gmail Google. Umožňuje vytvoření dotazníku, respektive formuláře, za použití všech základních typů otázek. K veliké výhodě této služby patří i vlastní statistické vyhodnocení. U otázek, kde výzkumník nepočítá s proměnnými, mu program ulehčí práci s počítáním pozorovaných a relativních četností a zpracováním grafů.

Otázky jsou vztahovány jak k vnějším jevům, tj. zajímá nás, co si myslí a jak hodnotí daný jev, tak jsou některé i směřovány směrem dovnitř, tj. na osobní zájem respondenta. I když otázky byly koncipovány tak, aby byly co nejméně zatíženy subjektivitou, nelze určitou míru subjektivity úplně odmítnout, protože tyto dva aspekty nelze úplně oddělit a vyloučit. Tento jev nepovažuji za znehodnocení výzkumu, protože výzkumnou oblastí jsou právě názory učitelů, kteří mají v tomto reálném čase aktuální znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, a jejich aktuální názory jsou za těchto podmínek zkoumány.

Dotazníková část výzkumného nástroje obsahuje položky, které zkoumají:

- faktografické údaje
- úroveň pregraduální přípravy pro environmentální vzdělávání
- účast na Dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti environmentálního vzdělávání
- osobní zájem o environmentální problematiku
- názory na význam koordinátora EVVO
- názory týkající se způsobu realizace Environmentální výchovy
- aktivní a samostatný přístup k environmentálnímu vzdělávání ve výuce

Použité typy položek v dotazníku byly voleny tak, aby byly vhodné pro základní statistickou analýzu (51):

- otevřené doplňovací položky, které byly použity v úvodní části a byly povinné, např. **probační předměty**:
- škálovací otázky, např. **1. Během VŠ přípravy jsem byl(a) kvalitně připraven pro environmentální vzdělávání.**
1 2 3 4 5
- dichotomické uzavřené otázky, např. **12. Jste v tuto chvíli informováni o Doporučených očekávaných výstupech (DOV) pro Environmentální výchovu? ano/ne**
- polytomické uzavřené otázky, např. **10a) Jak zabudováváte témata související s problematikou EV do svých předmětů?**
a) Tuto práci vkládám do rukou koordinátora
b) Tuto práci vkládám do rukou koordinátora a tato témata sám doplňuji vlastními postupy, metodami, nápady.
- polytomické polozavřené otázky, např. **10b) Jak zabudováváte témata související s problematikou EV do svých předmětů?**
a) Témata EV se ve výuce nezabývám. Proč?
b) Z vlastní iniciativy vyhledávám doporučené metodiky, postupy a prověřené aktivity, doporučené např. středisky ekologické výchovy, jinými učiteli, z internetových stránek apod. Kde hlavně čerpám?
c) Nechávám se inspirovat životem a předávám žákům zkušenosti. Jak?
d) Jiné

Na tuto otázku navazuje doplnění.

Dotazník obsahuje i položky, které přímo nevycházejí z výzkumného problému, ale byly do dotazníku umístěny jako doplnění výzkumného šetření pro dokreslení celkového obrazu (viz naivní hypotézy). Při analýze se všechny položky zdály být

užitečné pro celkovou představu o názorech a přístupech učitelů, a proto i tyto položky byly statisticky zpracovány.

6.6.3.2 Strukturovaný rozhovor a dotazník s otevřenými otázkami

Pro kvalitativní část výzkumu byly zvoleny metody strukturovaného rozhovoru a dotazníku s otevřenými otázkami. Pečlivě formulované otázky, byly připravené vzhledem k výzkumnému cíli a zároveň byly analogické s otázkami, na které byli dotazováni učitelé v kvantitativním výzkumu, aby bylo možné jejich odpovědi srovnávat. Hendl (52) uvádí, že tento typ rozhovoru se používá, aby byla redukována pravděpodobnost, že by se data v jednotlivých rozhovorech výrazně strukturně lišila. Tento typ rozhovoru byl zvolen právě z tohoto důvodu, tj. pro usnadnění porovnávání odpovědí respondentů výzkumu kvalitativního (expertů na Environmentální výchovu v ČR) s kvantitativního (učitelů 2. stupně ZŠ). Použití jiných typů dotazování by porovnávání znemožňovali nebo velmi znesnadnily.

Metoda dotazníku s otevřenými otázkami byla použita díky výhodám, které umožňovaly snadnou distribuci a menší časovou náročnost.

Úkoly, které si autorka, vedle cílů práce, stanovila při tvorbě otázek pro experty:

- zhodnotit pregraduální přípravu
- zhodnotit současný stav environmentálního vzdělávání na základních školách
- navrhnout účinné nástroje a strategie k naplnění cílů (očekávaných výstupů) v Environmentální výchově
- otázky týkající se změn do budoucna

6.6.4 Zpracování dat

Zpracování dat kvantitativního výzkumu bylo realizováno v následujících krocích:

- a) Utřídění dat pomocí tzv. *čárkovací metody* (48)
- b) Uspořádání dat v MS Excel (sestavení tabulek *pozorovaných četností*, výpočet *očekávaných četností*, výpočet *chi-kvadrátu*, určení *počtu stupňů volnosti*, výpočet *kritické hodnoty*)
- c) Testování hypotézy (matematické srovnání hodnot vypočítané kritické hodnoty s tabulkovými kritickými hodnotami)

Základní utřídění dat pomocí čárkovací metody bylo použito u otázek, u kterých bylo počítáno s dalším kritériem (viz např. testování H3, příklad uvádí tab. 7). Kritériem v tomto případě bylo, zda škola má svého koordinátora EVVO či nikoliv. U ostatních otázek nebylo zapotřebí postupovat podle výše zmíněných kroků. Statistické vyhodnocení včetně grafického zpracování probíhalo automaticky v průběhu vyplňování pomocí technologie Dokumenty Google.

V samostatně vypracovaných tabulkách byla vyhodnocována četnost, pod kterou se rozumí tzv. absolutní četnost a relativní četnost. Relativní četnost je možno vyjádřit také v procentech¹⁷. Relativní četnost poskytuje informaci o tom, jak velká část z celkového počtu hodnot připadá na danou hodnotu (kategorii) (48).

Tab. 7: Tabulka četnosti čárkovací metodou (*upraveno dle: 48*)

Úroveň environmentálního vzdělávání na ZŠ	Učitelé, kteří danou možnost volili + kritérium: škola <u>má</u> koordinátora EVVO	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
1	////////	6	0,041
2	////////// /	10	0,068
3	////////// ////////// //	32	0,218
4	//////// ////////////// ////////////// //////// ////////////// //	71	0,483
5	//////// ////////////// //	23	0,156
0 (NEVÍM)	////	5	0,034
		Σ 147	Σ 1

Úroveň environmentálního vzdělávání na ZŠ	Učitelé, kteří danou možnost volili + kritérium: škola <u>nemá</u> koordinátora EVVO	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
1	//	2	0,030
2	////////	8	0,121
3	////////// //////////	19	0,288
4	////////// ////////// //	28	0,424
5	////	4	0,060
0 (NEVÍM)	////	5	0,076
		Σ 66	Σ 1

¹⁷ relativní četnost (f_i) se vynásobí 100%

Ukázka postupu dalšího zpracování a vyhodnocování dat v kvantitním výzkumu je kvůli přehlednosti a návaznosti rozpracována v kapitole 7.1.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření.

Pro vyhodnocování a interpretaci dat kvalitativního výzkumu bylo použita technika *doslovné transkripce* (53). Transkripce je proces převodu mluveného projevu z interview do písemné podoby. Byla provedena bez pomoci počítačových programů samotnou autorkou - poslechem diktafonu a přepisem do MS Word s mírnými úpravami (parazitní slova, opakující se vsuvky apod.).

Hendl (52) uvádí, že jednotlivé kroky analýzy (sběr dat, redukce dat, zobrazení dat, vyvození závěrů) kvalitativních dat se dějí provázaně. V našem případě byly tyto kroky značně odlehčeny díky struktuře a jasné vymezenosti otázek strukturovaného rozhovoru a strukturovaného dotazníku.

Při kombinování kvalitativního a kvantitativního postupu, se mluví o tzv. *smíšeném výzkumu* nebo *smíšené strategii* (52). Bylo popsáno celkem 5 možností, k jakému účelu se smíšené strategie používají (54):

1. *triangulace* – potvrzování výsledků jinými metodami
2. *komplementarita* – objevování překrývajících se a rozdílných aspektů fenoménu získaných různými metodami
3. *sekvenčnost* – použití jedné metody, aby se umožnilo provedení druhé metody
4. *iniciace* – odhalování kontradikce, reformulování výzkumných otázek a navrhování nových perspektiv
5. *expanze* – snaha o širší záběr a rozsah studie použitím různých metod při zkoumání jednotlivých komponent problému

Účelem tohoto smíšeného výzkumu byla především komplementarita a expanze, případně triangulace.

7 Výsledky výzkumů

V této kapitole jsou interpretována data získaná z kvantitativního a kvalitativního šetření.

7.1 Výsledky kvantitativního výzkumu

7.1.1 Výsledky předvýzkumu

Grafické vyhodnocení naivních hypotéz (nH1 – nH10) v předvýzkumu viz Příloha č. III.

Dotazník do předvýzkumu obsahoval celkem 10 otázek. Z toho 9 otázek škálových a jedna otázka otevřená. Prováděl se na malém vzorku osob, tj. 16 učitelů 3 základních škol¹⁸. Instrukce pro předvýzkum nebyly přímo psány v úvodu dotazníku, ale byly předány slovně učitelům, kteří dotazník předávali kolegům, což se ukázala jako chyba, protože mnozí respondenti pouze vyplnili odpovědi a k otázkám se nevyjádřili.

Těm, kteří se k předvýzkumu vyjádřili, připadaly formulace otázek v první verzi dotazníku nesrozumitelné. Připomínky se vztahovaly především k nepopsané legendě škálového vyhodnocení, tzn. číselné odpovědi nebyly slovně popsány. Jako problém se ukázala volba některých typů otázek, na něž se těžko odpovídalo přes škálu. Bylo nutné také upravit délku některých otázek. Ukázalo se také, že i otázky, které byly respondentům srozumitelné, se dají interpretovat jinak, než zamýšlela autorka. Pro lepší srozumitelnost byly všechny otázky přeformulovány do oznamovacích vět - tvrzení.

Vyhodnocení naivních (nevědeckých) hypotéz v předvýzkumu (viz tab. 8).

¹⁸ Dotazník byl původně rozdán 18 učitelům – 6 učitelům na každou školu tak, aby vždy 3 z respondentů byli přírodovědně zaměřeni a 3 zaměřeni humanitně.

Tab. 8: Vyhodnocení naivních (nevědeckých) hypotéz (zdroj: vlastní)

Hypotéza	Číslo otázky, která hypotézu zkoumá	Kritérium	vyhodnocení
nH1: Učitelé nemají dostatečnou pregraduální přípravu, která by je připravila na realizaci EV ve svém předmětu.	1.	Přírodovědné zaměření (Geografie, Biologie) ¹⁹ / humanitní zaměření (ostatní aprobece)	První otázka testovala tvrzení, které je označeno jako nH1. Na malém vzorku respondentů se ukázalo jako reálné, tudíž s ním bylo počítáno i do vlastního výzkumu. Jako vhodné se ukázalo vztáhnout tyto výsledky k počtu odučených let pedagogické praxe (viz H1).
nH2: Učitelé jsou přesvědčeni, že efektivita EV by se zvýšila, kdyby v ní byli kvalitně vzdělaní všichni učitelé.	2.		Na otázku respondenti odpovídali převážně neutrálně. Ukázalo se, že většina dotazovaných nemá vyhraněný názor. To bylo přičteno možnosti, že buď učitelé věří, že by se účinnost EV zvýšila, ale nejsou o této víře výrazně přesvědčeni nebo možnosti, že si tuto možnost nedokážou představit v realu, a proto to nedovedou posoudit nebo mají pocit, že jim toto posouzení nepřísluší. Aby byl tento rozdíl respektován, byl k této otázce přidán navíc bod – „nevím“. Tato otázka (ve formě oznamovací věty) byla ponechána i ve vlastním výzkumu. Předpokládalo se, že odpovědi mnoha respondentů ukáží zajímavější výsledky.
nH3: Práce koordinátora EVVO hraje dle mínění učitelů ústřední roli v Environmentálním vzdělávání na	3.		Výsledky byly nezřetelné. Převážná většina odpovědí se přiklání spíše k nižším číslům škály. Velká většina respondentů volila odpověď „nevím“. Jen malá část názorů se přiklání ke kladným bodům škály. Přesto tato otázka byla ponechána, protože předvýzkum

¹⁹ Označení přírodovědné platí pro tuto práci jako pracovní označení pro předměty Geografie (Zeměpis) a Biologie (Přírodopis) a jako humanitní jsou označeny všechny ostatní, přestože např. Matematika, Fyzika, Chemie jsou rovněž v tradičním (zaběhnutém) pojetí řazeny do věd přírodovědných

základní škole.			byl vyhodnocen podle názorů učitelů pouze ze tří škol. Při neformálním rozhovoru s jedním z respondentů bylo z jeho strany naznačeno tvrzení, že velké školy často mají svého koordinátora EVVO, ale kvůli velikosti školy a množství práce, učitelé často ani pořádně neví, co vlastně jeho práce obnáší. To svádělo ke změně znění otázky, např. „Víte, co obnáší práce koordinátora?“. Ovšem bylo ponecháno původní znění a čekalo se, jaké výsledky přinese vlastní výzkum, tedy kolik procent učitelů z výběrového souboru, nebude schopno posoudit významnost pozice koordinátora EVVO. Tvrzení respondenta, že na “velkých“ školách je pozice koordinátora obsazena častěji než na “malých“ školách se zdálo být zajímavé, a bylo vzato v úvahu ve vlastním výzkumu (viz H4).
nH4: Učitelé přírodovědně zaměřeni jsou aktivnější při zařazování EV do své výuky než učitelé zaměřeni k humanitním vědám.	4.	Přírodovědné zaměření (Geografie, Biologie) / humanitní zaměření (ostatní aprobece)	Čtvrtá otázka se vztahovala k tvrzením, které byly označeny jako nH4 a nH5. Takto formulovaná otázka se ukázala jako nevhodná. Učitelé vyjádřili, že je na ni složité odpovědět přes škálu. Protože by pro výzkumníka bylo náročné formulovat otázky do dotazníku tak, aby měřily míru zabudování EV do výuky, a protože taktéž pro respondenty je složité tento jev hodnotit, byla tato otázka úplně vyřazena. Výsledek pro toto dotazníkové šetření by mělo velmi nízkou <i>reliabilitu</i> . Pro měření tohoto jevu by bylo zapotřebí většího rozsahu práce.
nH5: Učitelé s krátkodobou pedagogickou praxí jsou aktivnější při zařazování EV do své výuky než učitelé, kteří v praxi působí déle než 10	5.	Počet odučených let (< 10 let; 10 let (včetně))	Pátá otázka se vztahovala, stejně jako čtvrtá, ke tvrzením nH4 a nH5. Ani tato otázka nebyla ponechána ve vlastním výzkumu.

let.			
nH6: Učitelé vnímají zavedení Environmentální výchovy v samostatném vyučovacím předmětu jako prospěšné.	6.		Šestá otázka testovala tvrzení, které je označeno jako nH6. Je zajímavé, že většina respondentů se vyjádřila spíše záporně k zavedení EV jako samostatného nebo integrovaného předmětu. Tento výsledek byl dále zkoumán ve vlastním výzkumu, kde bylo v uzavřených odpovědích využito všech možností realizace Environmentální výchovy.
nH7: Učitelé základních škol v Plzeňském kraji shledávají úroveň EV jako neuspokojivou.	7.	Škola má/nemá svého koordinátora EVVO	Tato hypotéza byla z hlediska výzkumné otázky velmi atraktivní. Ukázalo, že by v této mohlo hrát roli, zda škola má svého koordinátora EVVO či nikoliv. Pro zajímavost bylo vyhodnocení podřízeno tomuto kritériu. Ukázalo se, že tato proměnná zasluží další zkoumání a proto byla použita do vlastního výzkumu (viz H3).
nH8: Většina učitelů základních škol v Plzeňském kraji není srozuměna s Doporučenými očekávanými výstupy pro EV.	8.		Osmá otázka testovala tvrzení, které je označeno jako nH8. Co se týče Doporučených očekávaných výstupů (DOV), výsledky nebyly zarážející. Osm z patnácti učitelů 2. stupně volila nejnižší bod škály. Tato otázka byla ponechána v mírně upraveném znění i ve vlastním výzkumu.
nH10: Učitelé základních škol v Plzeňském kraji věří v efektivitu environmentálního vzdělávání jako klíčového prostředku ke zlepšení životního prostředí.	10.		Se získanými daty by šlo pracovat, například zpracovat je vzhledem k věku učitelů, což by mohlo poukazovat na jakýsi typ "pedagogického optimismu". Této otázce nebyl přikládána důležitost a byla (opět ve formě oznamovací věty) ponechána pro zajímavost a dokreslení.

V předvýzkumu byly vyhodnocovány hypotézy, které neměly vědecký charakter. Tato strategie výzkumu nekoresponduje s klasickým (a doporučovaným)

postupem v pedagogickém výzkumu, ale díky tomuto postupu postupně vyvstávalo mnoho nových zajímavých hypotéz, které byly následně měřeny ve vlastním výzkumu.

7.1.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Pro statistickou metodu analýzy nominálních²⁰ dat byl použit „*Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku*“. „*Tohoto testu významnosti je možno využít v případě, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy (proměnnými), které byly zachyceny pomocí nominálního (příp. ordinálního) měření* (48, s. 76).“

Test nezávislosti chí-kvadrát začíná formulováním nulové a alternativní hypotézy. Obecně platí, že nulová hypotéza je předpoklad, že mezi sledovanými jevy (proměnnými) není vztah (souvislost). Alternativní hypotéza je naopak předpoklad, že mezi sledovanými jevy (proměnnými) vztah existuje.

Nulové hypotézy jsou v této práci označovány pracovní zkratkou H_{0x} . Alternativní hypotézy zkratkou H_{Ax} .

Hypotéza H1

Znění první nulové hypotézy (H_{01}) a alternativní hypotézy (H_{A1}) je takovéto:

H_{01} : Neexistuje vztah mezi počtem let pedagogické praxe a kvalitou pregraduální přípravy.

H_{A1} : Existuje vztah mezi počtem let pedagogické praxe a kvalitou pregraduální přípravy.

Při testování hypotézy je nutno nejprve příslušná získaná data zapsat do tzv. *kontingenční tabulky*²¹. Následující kontingenční tabulka (viz tab. 9) je sestavená pro testování první hypotézy.

První proměnná (stupeň hodnocení úrovně VŠ přípravy pro environmentální vzdělávání) je v tabulce uvedena v prvním sloupci jako čísla 1 – 4 a 5²². Druhá proměnná (počet odučených let), je uvedena v horním řádku. Jako kritérium byla

²⁰ „Jedná se o proměnné, u kterých mají smysl pouze jednoduché matematické operace „patří“ do množiny, nebo „nepatří“ do množiny. Označení proměnných má v tomto případě nominální význam, nelze s ním operovat jako s číslem (51, s. 155 - 156).“

²¹ Bývá označována také jako „tabulka se dvěma vstupy“ (48).

²² Je umožněno kategorie slučovat (48, s. 74 - 75).

zvolena hranice 5 odučených let²³. Tato hranice byla zvolena na základně platnosti nového kurikulárního dokumentu pro základní školu. Hranice 5 let určuje rok 2007, kdy vstoupil v platnost Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání. Počítalo se, že pokud se na základních školách pracuje podle těchto dokumentů, bude se vzdělávání na vysokých školách tomuto trendu přizpůsobovat. Učitelé, kteří napsali počet odučených let více jak 5, nemohli ještě být na VŠ s RVP ZV seznamováni. Čísla v kontingenční tabulce vyjadřují četnosti učitelů, kteří odpověděli určitým způsobem na první otázku (jedna proměnná) a současně odpověděli určitým způsobem na povinnou otázku počtu odučených let (druhá proměnná). Četnostmi odpovědí učitelů se rozumí tzv. *pozorované četnosti (P)*. Pro porovnání jsou v závorce uvedena i čísla vyjadřující relativní četnost volby dané odpovědi v jednotlivých kategoriích základního souboru.

Tab. 9: Kontingenční tabulka pro testování první hypotézy (*zdroj: vlastní*)

Stupeň hodnocení pregraduální přípravy pro environmentální vzdělávání	Počet odučených let		
	< 5 let (včetně)	> 5 let	Σ
1	9 (0,250)	55 (0,314)	Σ 64
2	11 (0,306)	46 (0,263)	Σ 57
3	9 (0,250)	45 (0,257)	Σ 54
4 a 5	7 (0,194)	29 (0,166)	Σ 36
Σ	Σ 36	Σ 175	Σ 211

Před vypočítáním hodnoty chí-kvadrát je nutno nejprve znát ještě tzv. *očekávané četnosti (O)*²⁴, které se vypočítají jako součin *marginálních hodnot*²⁵ a tento součin se dělí celkovou četností.

Např. očekávaná četnost (O) pro první hodnotu, tj. pro pozorovanou četnost (P) v prvním řádku a prvním sloupci, se vypočítá:

$$\Sigma 36 * \Sigma 64 / \Sigma 211 = 10,91943128$$

²³ Druhé kritérium (které se nezapočítávalo přímo do hypotézy), bylo zaměření studia přírodovědného nebo humanitního, které se zdá být nutné brát v úvahu. Od tohoto kritéria však muselo být při vyhodnocování upuštěno, protože by nebyl splněn požadavek na hodnotu očekávané četnosti, která musí být v každé kategorii větší než 5 (51). Ze stejného důvodu byly sloučeny i kategorie (hodnocení úrovně) 4 a 5.

²⁴ Očekávaná četnost (O) je „teoretická“ četnost, která odpovídá nulové hypotéze.

²⁵ Jinak také „okrajové“, jsou součty četností v řádcích a sloupcích tabulky (48).

Poté se provádí přijetí či odmítnutí hypotézy na základě testování nulové hypotézy. K tomuto účelu musí být vypočteno tzv. *testové kritérium*. U testu shody chí-kvadrát je testovým kritériem hodnota:

$$x^2 = \sum (P - O)^2 / O$$

kde x^2 je testové kritérium *chí-kvadrát*, P je tzv. *pozorovaná četnost*, O je *očekávaná četnost*.

Vypočtená hodnota se porovnává s tabulkovou hodnotou pro odpovídající *počet stupňů volnosti*²⁶. Pokud vypočtená hodnota bude menší než tabulková hodnota, je nutno přijmout nulovou hypotézu. Pokud hodnota testového kritéria je větší než tabulková hodnota, přijímá se alternativní hypotéza.

Testování významnosti byl proveden na *hladině významnosti*²⁷ $\alpha = 0,05$. (48)

Existují specializované programy pro vyhodnocování a zkoumání kvantitativních dat, např. SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), STATISTICA a další (51). Pro účely tohoto výzkumu byl použit program MS Excel, který je snadno dostupný a umožňuje všechny základní funkce důležité pro vyhodnocení tohoto výzkumu.

Po zadání dat a funkcí do tabulkového procesoru (MS Excel) byly vypočítány všechny důležité hodnoty. Hodnota testového kritéria²⁸ vyšla 0,758715814. Tabulková hodnota pro stupeň volnosti 3 a hladinu významnosti 0,05, je 7,815.

Hodnota 0,758715814 < (je menší než) 7,815, proto přijímáme nulovou hypotézu.

Z uvedeného vyplývá, že mezi proměnnými není souvislost, proto přijímáme nulovou hypotézu, která byla formulována v počátku výpočtu:

²⁶ Počet stupňů volnosti závisí u testu chí-kvadrát na počtu řádků v tabulce, přičemž „počet stupňů volnosti je počet řádků tabulky, kterým by bylo možno teoreticky přiřknout libovolnou hodnotu a přitom dodržet stanovený sloupcový součet (48, s. 73).“

²⁷ Hladina významnosti je pravděpodobnost, že neoprávněně (nesprávně) odmítneme nulovou hypotézu. Ve většině pedagogických výzkumů se pracuje na hladině významnosti 0,05 (5 %) nebo 0,01 (1) %.

²⁸ v MS Excel funkce označena „CHINV“

„Neexistuje vztah mezi počtem let pedagogické praxe a kvalitou pregraduální přípravy.“

Hypotéza H2

H₀₂: Neexistuje vztah mezi environmentálním vzděláním učitelů a jejich ochotou a aktivitou realizovat Environmentální výchovu ve své výuce.

H_{A2}: Existuje vztah mezi environmentálním vzděláním učitelů a jejich ochotou a aktivitou realizovat Environmentální výchovu ve své výuce.

Proměnné pro tuto hypotézu zjišťuje otázka č. 1 a otázky č. 10a) a 10 b). Protože otázky č. 10a) a 10b) jsou otázkami polozavřenými, vyhodnocení neprobíhalo stejným způsobem jako u předchozí hypotézy. K vyhodnocení této hypotézy byl ke kvantitativnímu přijat ještě kvalitativní přístup.

Bylo zjištěno, že 24% z odpovídajících učitelů, kteří mají na škole svého koordinátora EVVO, se nechává vést plány vytvořené koordinátorem bez vlastního aktivního zapracování průřezového tématu do svých hodin. Učitelé ze 76% odpovídali, že iniciativně využívají možností, které EV nabízí a svou výuku navíc obohacují vlastními postupy, nápady a samostatně sbírají informace. Při analýze bylo zjištěno, že tyto výsledky nejsou až tak závislé na stupni hodnocení pregraduální přípravy, jako na vyučujících předmětech. Například někteří učitelé, kteří měli oborovou kombinaci tělocvik – jazyk aj., odpovídali, že se aktivně nepodílejí a vkládají tuto práci pouze do rukou koordinátora EVVO, přestože hodnotili přípravu pro EV průměrně. A naopak učitelé, kteří hodnotili svou přípravu jako nedostatečnou, často velmi zajímavě popisovali svou iniciativu v zabudovávání EV do svého předmětu.

Učitelé, kteří učí na škole, jež nemá svého koordinátora EVVO, odpovídali následujícím způsobem:

- a) Témata EV se nezabývám. Proč?5 %
- b) Z vlastní iniciativy vyhledávám doporučené metodiky, postupy a prověřené aktivity, doporučené např. středisky ekologické výchovy, jinými učiteli, z internetových stránek apod. Kde hlavně čerpám?16 %
- c) Nechávám se inspirovat životem a předávám žákům zkušenosti. Jak?28 %
- d) Jiné.51 %

V tomto případě se alternativní hypotéza nedá potvrdit. Odpovědi na výzkumnou otázku však přinesly zajímavé podněty. Jako zobrazovací prostředek pro porovnání proměnných u otázky 10b) byla zvolena *tabulka* (viz tab. 10). Následná tabulka (tab. 11) zobrazuje přehled doplňujících odpovědí k otázce 10b).

Tab. 10: Kvalitativní vyhodnocení hypotézy I (zdroj: vlastní)

10b) Jak zabudováváte témata související s problematou EV do svých předmětů?				
Kritérium: Škola <u>nemá</u> svého koordinátora EVVO				
Stupně hodnocení pregraduální přípravy pro environmentální vzdělávání				
1	2	3	4	5
„Jsem ráda, že stihnu, co je v ŠVP.“	„Internet, učebnice, literatura, všeobecně.“	„Využívám vhodných témat s probíranou látkou M – slovní úlohy, F – dle témat.“	„Vyhledávám v médiích příspěvky žáků, zamyšlení, diskuse nad danými případy.“	„Učím prvním rokem matematiku a angličtinu. Jelikož je pro mě vše dosti nové, na zařazení environmentálních témat jsem po pravdě ani nepomyslela.“
„Nehodí se do hodin jazyků.“	„Diskuse o současných a minulých problémech.“	„Internet, KEV, Sdružení TEREZA, referáty pro žáky, prezentace.“	„V příkladech s danou problematikou.“	„Zabývám se jen okrajově, na škole máme zvláštní předmět – ekologie.“
„Netuším, kde bych na EV vzala při vši té látce čas.“	„Některé detaily učíme děti systematicky od 1. tř. – třídíme v každé třídě odpad do malých kontejnerů a na konci týdne do společných v obci, spolupracujeme se spolky myslivců, včelařů – besedy s dětmi. Na začátku 6. tř. se děti účastní víkendového pobytu – interakční hry na sebezpoznání pod vedením odborníků. Geologie a chemie je postavena na vzájemné propojenosti	„Inf- Zpracování prezentací k tématu ožp.“	„Jako dějepisárka studuji dění ve světě a důležité informace dětem předkládám, rozebírám, diskutuji a propojuji s dějepisem.“	„Nijak.“

	člověka s přírodou a zdůraznění člověka jako jednoho ze živočišných druhů, který si svůj pobyt na Zemi může jako jediný sám zkomplikovat a zkrátit ho nejen sobě, ale i jiným živočišným druhům.“			
„V cizím jazyce zařazují přímo téma žp. Vv nabízí mnoho témat (např. výtvarná dílna z odpadků, další použití plastů apod.)“	„Besedy, návštěva hospodářského dvora, seminární práce.“	„Koordinátora máme, stále dostudovává, ale zatím nás příliš neinspiruje ☹ Většinu aktivit si vkládám do výuky Př sama. Iniciativně jsem se zapojila do projektu enviroexperiment pro ZŠ při KBI FPE ZČU.“	„Učebnice, web.“	
„Čerpám z textů v Aj, které mám k dispozici v učebnicích More! Projekt English a texty s tematikou EV využívám při hodinách Aj.“	„Na webu středisek ekologické výchovy.“	„Sdružení Tereza, Mrkev, Ametyst aj. které objevím v různých materiálech pro učitele.“		
„Využití poznatku z internetu doporučování témat tisku vysvětlování podstaty jevů v jednotlivých hodinách.“	„V rámci Čj lze v úvahách a řízených diskusích navést žáky k tomu, aby se nad touto problematikou zamysleli“	„Fyzika – podle tematických okruhů vybírám praktické ukázky z běžného života a vysvětluji důsledky lidské činnosti.“		
„Vlastním příkladem, zařazením EVVO do výuky tam, kde je patrná souvislost s probíraným učivem. Příklady by se našlo více.“	„Tv, internet, časopisy...možností je mnoho.“	„Předávání vlastních zkušeností ze života – třídění odpadů, ochrana přírody, konkrétní možnosti jednotlivce.“		
„Jdu příkladem, nutím je chovat se ekologicky (např. neplytvat papírem, třídít) ve své učebně, při třídních akcích	„Jen okrajově v rámci občanské výchovy, jsem zaměřen humanitně, to, na co se ptáte, nechávám	„Zeměpis – podle témat se snažím co nejvíce se dotýkat problematiky EV.“		

<i>vždy zařazují aktivity s ekologickou tematikou.</i>	<i>specializovanějším kolegům.</i>			
<i>„Projekty.“</i>	<i>„Chodím, vidím, slyším, doplňuji vlastním a předávám.“</i>	<i>„Celodenní pobyty dětí pod vedením pracovníků národního parku Šumava, kteří mají zaměření na EV. Mají připravené pracovní listy zaměřené na tuto tematiku.“</i>		
<i>„Semináře pro učitele, internet.“</i>	<i>„Dějepis – přírodní podmínky ve starověku, dále při průmyslových revolucích, změny území po válkách...“</i>	<i>„Každý učitel by měl mít solidní všeobecný přehled, který mu umožní reagovat na problém, téma či otázku, jež při výuce vyvstane, i když se přímo netýká jeho oboru či předmětu.“</i>		
<i>„Diskusí, motivací ke společným akcím.“</i>		<i>„Internet, DŮM (didaktické učební materiály), příklady z praxe (vyhledává).“</i>		

Tab. 11: Kvalitativní vyhodnocení hypotézy II (zdroj: vlastní)

10b) Jak zabudováváte témata související s problematikou EV do svých předmětů?			
Tématy EV se nezabývám. Proč?	Z vlastní iniciativy vyhledávám doporučené metodiky, postupy... Kde hlavně čerpám?	Nechávám se inspirovat životem a předávám žákům zkušenosti. Jak?	Jiné.
„Jsem ráda, že stihnu, co je v ŠVP.“	„Učebnice, web.“	„Vyhledávám v médiích příspěvky žáků, zamýšlení, diskuse nad danými případy.“	„Celodenní pobyty dětí pod vedením pracovníků národního parku Šumava, kteří mají zaměření na EV. Mají připravené pracovní listy zaměřené na tuto tematiku.“
„Nehodí se do hodin jazyků.“	„Čerpám z textů v Aj, které mám k dispozici v učebnicích More! Projekt English a texty s tematikou EV využívám při hodinách Aj.“	„Každý učitel by měl mít solidní všeobecný přehled, který mu umožní reagovat na problém, téma či otázku, jež při výuce vyvstane, i když se přímo netýká jeho oboru či předmětu.“	„Koordinátora máme, stále dostudovává, ale zatím nás příliš neinspiruje ☹ Většinu aktivit si vkládám do výuky Př sama. Iniciativně jsem se zapojila do projektu enviroexperiment pro ZŠ při KBI FPE ZČU.“
„Netuším, kde bych na EV vzala při vši té látku čas.“	„Semináře pro učitele, internet.“	„Jako dějepisárka studuji dění ve světě a důležité informace dětem předkládám, rozebírám, diskutuji a propojuji s dějepisem.“	„V cizím jazyce zařazuji přímo téma žp. Vv nabízí mnoho témat (např. výtvarná dílna z odpadků, další použití plastů apod.)“
„Učím prvním rokem matematiku a angličtinu. Jelikož je pro mě vše dosti nové, na zařazení environmentálních témat jsem po pravdě ani nepomyslela.“	„Tv, internet, časopisy...možností je mnoho.“	„Chodím, vidím, slyším, doplňuji vlastním a předávám.“	„Některé detaily učíme děti systematicky od 1. tř. – třídíme v každé třídě odpad do malých kontejnerů a na konci týdne do společných v obci, spolupracujeme se spolky myslivců, včelařů – besedy s dětmi. Na začátku 6. třídy se účastní děti víkendového pobytu – interakční hry na sebepoznání pod vedením odborníků. Geologie a chemie je postavena na vzájemné propojenosti člověka s přírodou a zdůraznění člověka jako jednoho ze živočišných druhů, který si svůj pobyt na Zemi může jako jediný sám zkomplikovat a zkrátit ho nejen sobě, ale i jiným živočišným druhům.“
	„Na webu středisek ekologické výchovy.“	„Diskuse o současných a minulých problémech.“	„Vlastním příkladem, zařazením EVVO do výuky tam, kde je patrná souvislost s probíraným učivem. Příkladů by se našlo více.“
	„Internet, učebnice, literatura, všeobecně.“	„Fyzika – podle tematických okruhů vybírám praktické“	„Jdu příkladem, nutím je chovat se ekologicky (např. neplýtvat papírem, třídit) ve své učebně, při třídních“

		<i>ukázky z běžného života a vysvětlují důsledky lidské činnosti. “</i>	<i>akcích vždy zařazují aktivity s ekologickou tematikou. “</i>
	<i>„Internet, KEV, Sdružení TEREZA, referáty pro žáky, prezentace. “</i>	<i>„Předávání vlastních zkušeností ze života – třídění odpadů, ochrana přírody, konkrétní možnosti jednotlivce. “</i>	<i>„Dějepis – přírodní podmínky ve starověku, dále při průmyslových revolucích, změny území po válkách... “</i>
	<i>„Sdružení Tereza, Mrkev, Ametyst aj. které objevím v různých materiálech pro učitele. “</i>	<i>„V příkladech s danou problematikou. “</i>	<i>„Využití poznatků z internetu doporučování témat tisku vysvětlování podstaty jevů v jednotlivých hodinách. “</i>
	<i>„Internet, DŮM (didaktické učební materiály), příklady z praxe (vyhledává). “</i>		<i>„Jen okrajově v rámci občanské výchovy, jsem zaměřen humanitně, to, na co se ptáte, nechávám specializovanějším kolegům. “</i>
			<i>„Besedy, návštěva hospodářského dvora, seminární práce. “</i>
			<i>„V rámci Čj lze v úvahách a řízených diskusích navést žáky k tomu, aby se nad touto problematikou zamysleli“</i>
			<i>„Projekty. “</i>
			<i>„Zeměpis – podle témat se snažím co nejvíce se dotýkat problematiky EV. “</i>
			<i>„Využívám vhodných témat s probíranou látkou M – slovní úlohy, F – dle témat. “</i>
			<i>„Inf- Zpracování prezentací k tématu ožp. “</i>
			<i>„Zabývám se jen okrajově, na škole máme zvláštní předmět – ekologie. “</i>
			<i>„Diskusí, motivací ke společným akcím. “</i>

Při kvalitativní analýze těchto výsledků je na první pohled patrné, že nelze přijmout alternativní hypotézu. Je přijata nulová hypotéza, tedy:

„Neexistuje vztah mezi environmentálním vzděláním učitelů a jejich ochotou a aktivitou realizovat Environmentální výchovu ve své výuce.“

Hypotéza H3:

H₀₃: Neexistuje vztah mezi obsazenou pozicí koordinátora EVVO a spokojenosti učitelů s úrovní environmentálního vzdělání na základní škole.

H_{A3}: Existuje vztah mezi obsazenou pozicí koordinátora EVVO a spokojeností učitelů s úrovní environmentálního vzdělání na základní škole.

Testování H3 probíhalo standardním způsobem pomocí „Testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku“ opět pro dvojici nominálních proměnných.

Po vypočtení všech příslušných hodnot v tabulkovém procesoru, vyšla hodnota testového kritéria 6,259478. Tato hodnota je opět menší než v tabulková hodnota (ta udává pro stupeň volnosti 4 a hladinu významnosti 0,05 hodnotu 9,488).

Je opět nutné přijmout nulovou hypotézu. Tedy:

„Neexistuje vztah mezi obsazenou pozicí koordinátora EVVO a spokojeností učitelů s úrovní environmentálního vzdělání na základní škole.“

Hypotéza H4:

H_{04} : Neexistuje vztah mezi velikostí školy a obsazenou pozicí koordinátora EVVO.

H_{A4} : Existuje vztah mezi velikostí školy a obsazenou pozicí koordinátora EVVO.

Jedná se opět o dvojici nominálních proměnných. Použijeme opět kontingenční tabulku, výpočet „O“ pro jednotlivá pole a výpočet testového kritéria. Dále už výpočty nebudou podrobně rozpracovány.

Po vypočtení všech příslušných hodnot v tabulkovém procesoru, vyšla hodnota testového kritéria 14,13297. Tato hodnota je opět větší než v tabulková hodnota (ta udává pro stupeň volnosti 1 a hladinu významnosti 0,05 hodnotu 3,841. Pro hladinu významnosti 0,01 je tato hodnota 6,635). Přijímá se alternativní hypotéza:

„Existuje vztah mezi velikostí školy a obsazenou pozicí koordinátora EVVO.“

Protože hypotéza byla přijatá, je s ní možná dál pracovat. Počítá se tzv. *těsnost vztahu mezi jevy*. Výpočet se dá pro čtyřpolní tabulku vyjádřit vzorcem:

$r_0 = ad - bc \sqrt{(a+b) \times (c+d) \times (a+c) \times (b+d)}$..., kde písmena označují čísla v polích tabulky podle schématu:

A	b
C	d

nebo vzorcem

$r_0 = \sqrt{x^2/n} \dots$, kde x^2 je hodnota chí-kvadrát, n celková četnost v kontingenční tabulce.
(48)

Pro tuto hypotézu je hodnota těsnosti vztahu - 0,14029 . Výsledná hodnota se vždy pohybuje od - 1 do + 1. Platí, že čím vyšší je hodnota, tím vyšší je stupeň závislosti mezi znaky. Znaménko + nebo - před hodnotou nemá pro interpretaci význam.

Hypotéza H5:

H_{05} : Neexistuje vztah mezi zaměřením vyučovaných předmětů (přírodovědné nebo humanitní) a zájmem učitele o aktuální dění v oblasti životního prostředí.

H_{A5} : Existuje vztah mezi zaměřením vyučovaných předmětů (přírodovědné nebo humanitní) na ZŠ a zájmem učitele o aktuální dění v oblasti životního prostředí.

Kategorie (hodnocení úrovně) byly opět sloučen z pěti kategorií na tři, tj. 1 a 2; 3; 4 a 5. Výpočet prochází stejnými kroky jako předchozí. Vyšlo, že kritická hodnota je 12,70369. Pro hladinu významnosti 5% (0,05) a počet stupňů volnosti 2 je tabulková hodnota 5,991. Toto číslo je větší než vypočítaná kritická hodnota, proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. A ta zní:

„Existuje vztah mezi zaměřením vyučovaných předmětů (přírodovědné nebo humanitní) na ZŠ a zájmem učitele o aktuální dění v oblasti životního prostředí.“

Těsnost vztahu byla vypočítána a rovná se 0.

Vyhodnocení jednotlivých otázek z dotazníkového šetření

Otázky, které netestovaly hypotézy, mají v této práci doplňující charakter. Taktéž se s nimi počítalo ve statistické vyhodnocování včetně grafického znázornění. Následující grafy jsou výsledkem kvantitativního průzkumu mezi učiteli druhého stupně ZŠ.

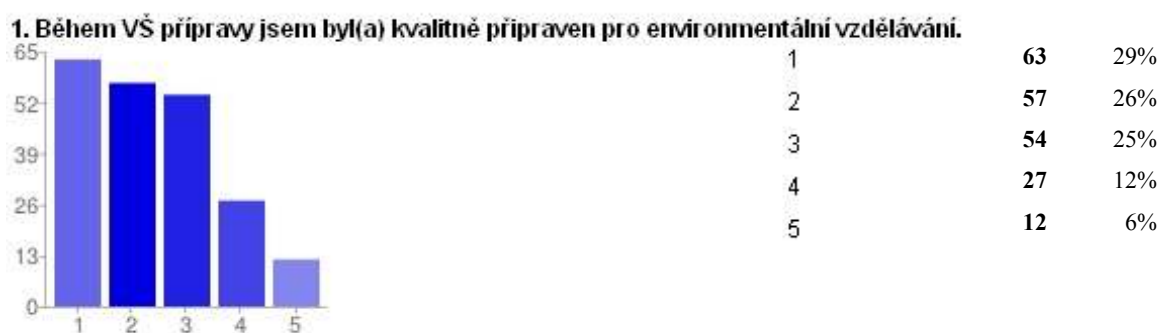
Grafické znázornění výsledků:

Tab. 12: Legenda ke grafickému znázornění výsledků (*zdroj: vlastní*)

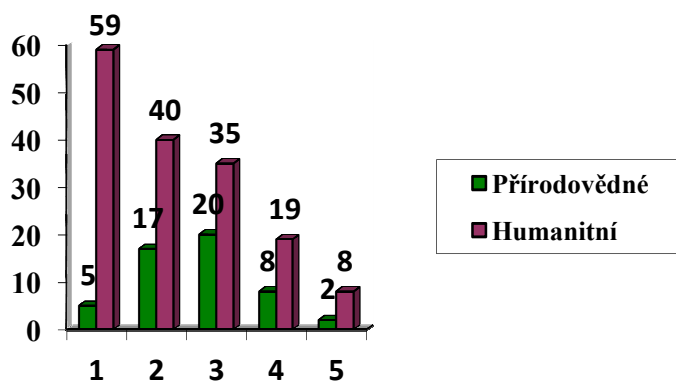
Odpovědi škálové povahy vyjadřují míru souhlasu s tvrzením a jsou stupňovány vzestupně, tzn. od naprostého nesouhlasu (0) po plný souhlas (5).

0 – vůbec 1 – nesouhlasím 2 – spíše nesouhlasím 3 – nevyhraněný názor 4 – spíše souhlasím 5 – plně souhlasím

GRAF K OTÁZCE Č. 1 (A) – znázorňuje, jak se všichni dotazovaní učitelé cítí být připraveni na environmentální vzdělávání z vysoké školy.



GRAF K OTÁZCE Č. 1 (B) – znázorňuje, jak se přírodovědně²⁹ a humanitně³⁰ zaměření učitelé druhého stupně cítí připraveni na environmentální vzdělávání z VŠ.

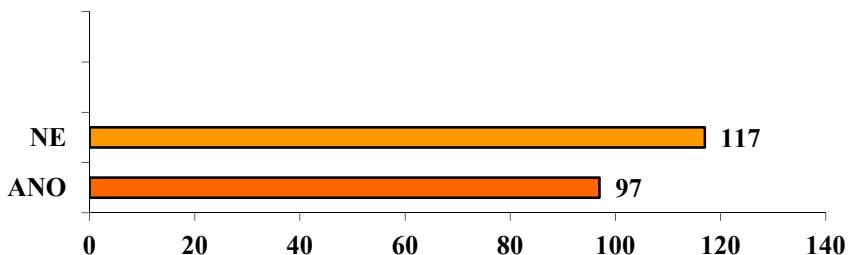


²⁹ Přírodovědné zaměření je v tomto smyslu opět zaměřeno pouze na předměty Geografie/Zeměpis a Biologie/Přírodopis.

³⁰ Humanitním zaměřením je v tomto smyslu rozuměno všechny aprobační předměty, v jejichž obsahu učiva se ve velké míře neprolíná obsah průřezového tématu Environmentální výchova.

GRAF K OTÁZCE Č. 2 – znázorňuje, jaká část dotazovaných učitelů, prošla DVPP v oblasti environmentálního vzdělávání.

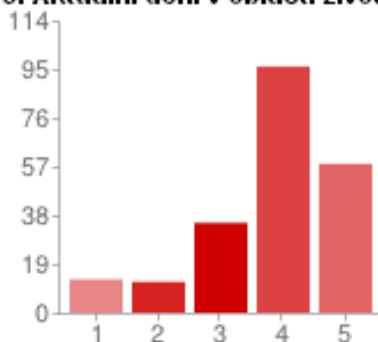
2. Prošel/prošla jsem jakoukoliv formou Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti environmentálního vzdělávání.



Z výsledků je patrné, že 45% z celkového počtu dotazovaných prošlo DVPP a 55% z respondentů žádnou formou DVPP neprošlo.

GRAF K OTÁZCE Č. 3 – znázorňuje, zájem učitelů o téma životní prostředí a o aktuální dění v této oblasti.

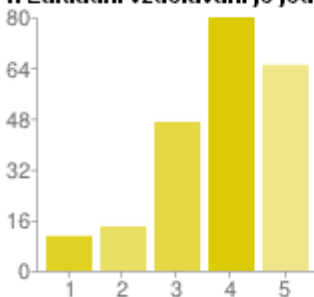
3. Aktuální dění v oblasti životního prostředí mě zajímá.



1	13	6%
2	12	6%
3	35	16%
4	96	44%
5	58	27%

GRAF K OTÁZCE Č. 4 – znázorňuje, názory učitelů na důležitost environmentálního vzdělávání v základním vzdělávání.

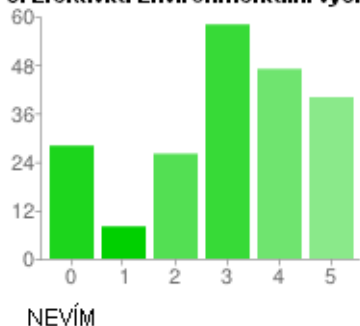
4. Základní vzdělávání je jeden z klíčových prostředků pro zlepšení stavu životního prostředí.



1	11	5%
2	14	6%
3	47	22%
4	80	37%
5	65	30%

GRAF K OTÁZCE Č. 5 – znázorňuje, co si učitelé myslí o možnosti, že by byli v EV vzdělávání všichni učitelé.

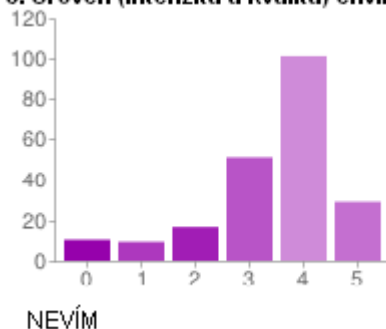
5. Efektivita Environmentální výchovy (EV) by se zvýšila, kdyby v ní byli kvalitně vzděláni všichni učitelé.



0 - NEVÍM	28	13%
1	8	4%
2	26	12%
3	58	27%
4	47	22%
5	40	18%

GRAF K OTÁZCE Č. 6 – znázorňuje, jak učitelé hodnotí úroveň environmentálního vzdělávání na plzeňských základních školách.

6. Úroveň (intenzita a kvalita) environmentálního vzdělávání na naší škole je dobrá.

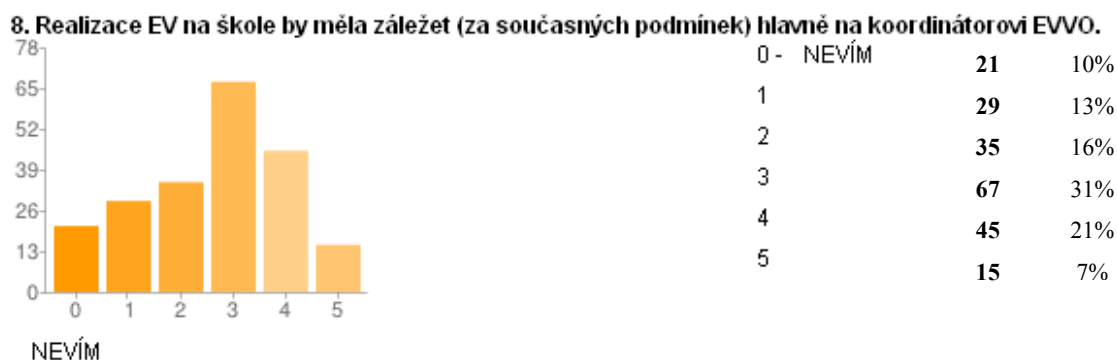


0 NEVÍM	10	5%
1	9	4%
2	17	8%
3	51	23%
4	101	46%
5	29	13%

Otázka č. 7 (tj. **Naše škola má svého koordinátora EVVO.**)

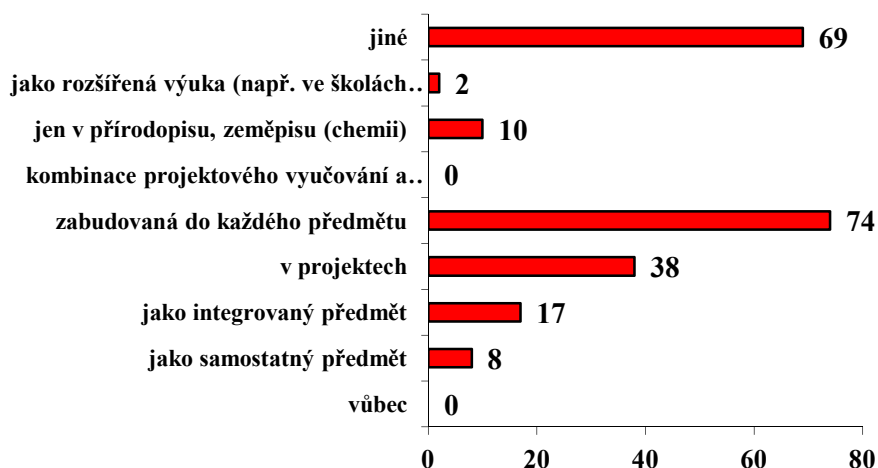
Vzhledem k tomu, že tato otázka sloužila jako proměnná, tedy jev, který byl porovnáván s dalším jevem, nebylo statistické zpracování samotné otázky bráno v úvahu. Vyhodnocení této otázky samostatně by nemělo výpovědní hodnotu vzhledem k tomu, že nebylo zajištěno, aby odpovídal vždy pouze jeden učitel z jedné školy. Stávající data jsou tedy zkreslená skutečností, že velké školy mají více učitelů, kteří odpovídali stejně, a zvyšovali tak četnost jedné z odpovědí.

GRAF K OTÁZCE Č. 8 – znázorňuje, jak učitelé hodnotí pozici koordinátora EVVO.



GRAF K OTÁZCE Č. 9 – znázorňuje názory respondentů na ideální zařazení EV.

9. Environmentální výchova by se měla být v ideálním případě zařazována:

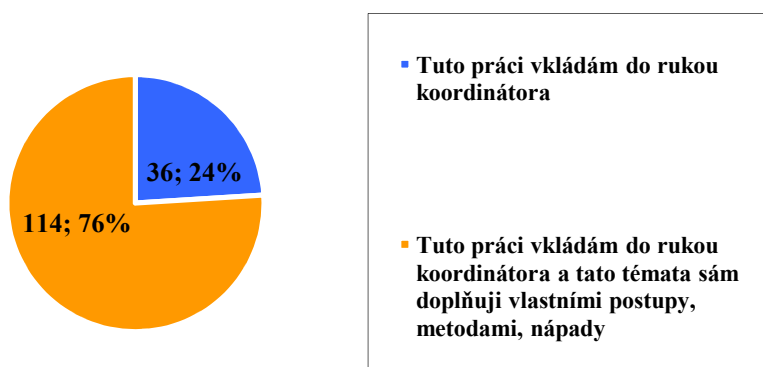


Nejčtenější odpovědí byla volba „zabudovaná do každého předmětu“. Volilo ji 34% respondentů. Třetí nejčtenější odpovědí se stala volba „v projektech“ (17%). Druhou nejčtenější odpovědí byla volba „jiné“. Volilo ji 32% respondentů. Tato odpověď měla doplňující charakter. Při zpracování dat, bylo zjištěno, že respondenti sice volili tuto volbu, ale už se dál nezajímali o dopsání (měli doplnit, jak jinak si zařazení EV představují). Skutečnost, že respondenti frekventovaně vybírali tuto volbu, připisuje autorka možnosti, že nebylo v otázce napsáno, že je možno volit více odpovědí, a tak respondenti volili raději tuto možnost, protože nesouhlasili pouze s jednou volbou. Jen velmi málo respondentů dopsalo k odpovědi „jiné“ dodatek, např. „Hlavně skutky, nejen povídáním, hraním si. Vytváříme projekt na zlepšení životního

prostředí a rodiče vozí děti auty do školy, přestože bydlí pár metrů od budovy, třídíme odpad, který uklízečka sesype do jednoho pytle...atd.“

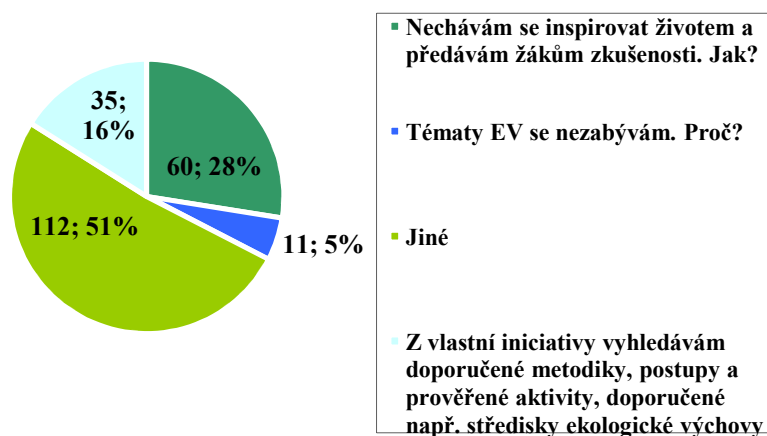
GRAF K OTÁZCE Č. 10a) – znázorňuje, kolik z dotazovaných učitelů, kteří učí ve škole, která má svého koordinátora EVVO, vkládá tuto práci pouze do jeho rukou a kolik z nich má iniciativu své předměty obohacovat vlastními nápady.

10a) Jak zabudováváte témata související s problematikou EV do svých předmětů?



GRAF K OTÁZCE Č. 10b) – znázorňuje, jak dotazovaní učitelé, kteří učí ve škole, která nemá svého koordinátora EVVO, přistupují k zabudování EV do své výuky.

10b) Jak zabudováváte témata související s problematikou EV do svých předmětů?



Doplnění odpovědí učitelů k jednotlivým volbám viz tab. 11.

TABULKA K OTÁZCE Č. 11 – četnost odpovědí u otevřené otázky č. 11 zobrazuje tab. 13. Všechny odpovědi jsou shrnuty do několika hlavních skupin v levém sloupci³¹. V pravém sloupci je četnosti odpovědí a procento zastoupení této odpovědi.

Tab. 13: Tabulka k otázce č. 11 (zdroj: vlastní)

11. Jakými způsoby je podle vás nejvhodnější předávat svým žákům hodnoty slučitelné s udržitelným rozvojem a uchováváním zdravého životního prostředí?	
odpovědi	četnost odpovědí
Osobní příklad	50 (20%)
Praktická výuka a vlastní prožitek - exkurze; vycházky; aktivní činnosti a akce; experimenty; umožnit pocit, že ke správným závěrům došli sami; výuka v terénu;	37 (15%)
Rozebíráním vlastních zkušeností žáků, praktickými ukázkami z každodenního života (jízda MHD, třídění odpadu,...); pozorováním a poukazováním na konkrétní případy z blízkého okolí a ze světa (kriticky hodnotit), např. příklady konzumního života, apod.	35 (14%)
Školní nebo žákovské projekty (a jejich prezentace); projektové dny	34 (13,5%)
Odborné přednášky; besedy	14 (5,5%)
Komunikací – dialog; diskuse; aktivní zapojení žáků do problému; nechat je vyjadřovat se	13 (5%)
Nenásilné zařazování v průběhu výuky	11 (4%)
Vlastním důsledným dodržováním pravidel ve třídě a ve škole - každodenní činnosti; úklid pracovního místa a okolí školy	11 (4%)
Společná práce při úpravách a údržbě žp	8 (3%)
Tematické hry, soutěže	5 (2%)
S využitím sdělovacích prostředků - práce s počítačem, internetem, DVD programy, aktuality z tisku;	5 (2%)
Spolupráce s organizacemi zaměřené na EVVO	4 (1,5%)

³¹ U některých odpovědí by bylo možné další sloučení, ale kvůli přehlednosti byl zachován tento přehled.

Promítáním krátkých dokumentárních filmů	4 (1,5%)
Semináře a programy s tematikou EV (ve škole nebo realizované SEV)	4 (1,5%)
Referáty, seminární práce	4 (1,5%)
Přímým kontaktem s přírodou	4 (1,5%)
Znalost místa	4 (1,5%)
Motivací k zodpovědnému chování	3 (1%)
Vypočítáváním náročnosti vlastního způsobu života (ekologická stopa)	2 (1%)
Srovnání s přírodními kulturami a hledání kompromisů a vést k toleranci a respektování odlišností (evropští Indiáni, vegetariáni, Greenpeace,...)	2 (1%)
Ekologie jako volitelný předmět	1 (0,5%)
Spolupráce s rodinou	1 (0,5%)

Respondenti často dodávají (přestože to není přímo odpověď na otázku) nezastupitelné místo rodiny a blízkého okolí (čímž mají pravděpodobně na mysli vliv kultury společnosti), které mají na předávání hodnot největší vliv. Několik respondentů rovněž dodává, že je nutné začít s výchovou už od 1. stupně, kdy mají děti k přírodě velmi blízko.

GRAF K OTÁZCE Č. 12 – znázorňuje, kolik z celkového počtu respondentů je seznámeno s Doporučenými očekávanými výstupy pro Environmentální výchovu.



7.2 Výsledky kvalitativního výzkumu

7.2.1 Interpretace výsledků kvalitativního výzkumu

Odpovědi účastníků jsou podány v plném znění s velmi drobnými úpravami. Do odpovědí bylo v tomto případě zasáháno ve výjimečných případech pro zajištění srozumitelnosti a správné gramatiky. Větší zásah byl autorkou proveden u strukturovaného rozhovoru s PhDr. Janem Činčerou, Ph.D., který je interpretován jako transkripce do písemné podoby, s jejíž provedením respondent souhlasil. Celý rozhovor je zdokumentován ve zvukové podobě v archívu autorky.

7.2.1.1 RNDr. JAN KOPP, Ph.D.

RNDr. Jan Kopp, Ph.D. je odborným asistentem na pedagogické fakultě, katedře geografie Západočeské univerzity v Plzni. Spolupracuje také se střediskem ekologické výchovy Ametyst. Praxi v environmentálním vzdělávání vykonává 10 let.

1. Jak hodnotíte současné environmentální vzdělávání na základních školách v kvantitativním měřítku v ČR, např. v porovnání se zahraničím?

„Se zahraničím nemám přímé zkušenosti k odpovědnému srovnání. Domnívám se, že environmentální vzdělávání na ZŠ v ČR obecně není problémem (ve srovnání s jinými tématy).“

2. Myslíte si, že by se efektivita EV výrazně zvýšila, kdyby v ní byli kvalitně vzdělaní všichni učitelé?³²

„Ano.“ (Dodává „Přirozeně.“)

3. Jak hodnotíte současnou vysokoškolskou přípravu pro environmentální vzdělávání v pedagogických oborech, např. v porovnání se zahraničím?

„Na pedagogických fakultách v současné době nejsou zdaleka optimální podmínky (podfinancování státem je de facto likviduje). Záleží na jednotlivcích – individuální kvalita.“

4. Jak si představujete ideální environmentální vzdělávání budoucích učitelů na našich vysokých školách?

„Za první: Není nutné, aby všichni učitelé (např. učitel TV, ČJ apod.) měli na VŠ environmentální vzdělávání. Za druhé: Ideální by bylo průřezové pojetí (humanitní,

³² Otázka dichotomická uzavřená neumožňovala další rozvedení odpovědi. Interpretace otázky byla v pozdějších rozhovorech upravena.

přírodovědné, technické, ekonomické) vzdělávání podpořené výzkumem a spoluprací s praxí.“

5. Jakou roli hraje pro současné učitele na 2. stupni ZŠ Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti environmentálního vzdělávání?

„Nevím, individuální – nabídka je (kvalita různá), jednotlivci mají zájem. Ti, kteří by to ovšem možná potřebovali nejvíc (nenadchnutí učitelé, pasivní) nic nemotivuje k účasti na DVPP.“

6. Jaké postavení má dle Vás pozice koordinátora EVVO z hlediska nahraditelnosti a efektivity EV na základní škole?

„Je důležitá, nicméně do jisté míry prohlubuje speciálně část práce koordinátora ŠVP. Důležité je, že je funkce koordinátora oficiální – tj. má význam (autoritu) pro ředitele i učitele.“

7. Environmentální výchova by měla být v ideálním případě realizována:³³

„Jako kombinace projektové výuky a zabudování do předmětů.“

8. Jakými způsoby je podle vás nejvhodnější předávat žákům (na 2. Stupni) hodnoty slučitelné s udržitelným rozvojem a uchováváním zdravého životního prostředí?

„Vhodnými pozitivními příklady, v osobní rovině (učitel a jeho chování), místní rovině (obec školy, místní region) a případně (pokud není jiná možnost) příklady “cizími“ (jiné regiony, globální problémy). V každém případě tam ale patří i sociální a ekonomické otázky a nejen životní prostředí!“

9. Myslíte, že vytvoření Doporučených očekávaných výstupů (DOV) pro EV, bude mít příznivý dopad na environmentální vzdělávání na českých školách?

„Pomoci může, uškodit nemůže. Jistě, ale je to pro ty, kteří chtějí něco zlepšit.“

10. U některých učitelů se setkáváme s neochotou řešit něco nad rámec jeho minimálních učitelských povinností. Proč si myslíte, že tomu tak je, a čím by se podle Vás dal podpořit ochotný a kreativní přístup v realizaci EV na ZŠ?

³³ V tomto bodě udělala autorka realizační chybu, že respondentovi nesdělila, že je možno vybrat více odpovědí, takže není možno počítat se 100% přesností výpovědi.

„Není to jejich povinnost, a pokud to nedělají z vlastního přesvědčení, neexistuje motivace. V těchto případech by snad fungovala ekonomická motivace: Budete dělat ještě to a to..., přidáme vám 5000 Kč/měsíc.“

11. Co podle Vás česká ekologická výchova potřebuje nejvíce?

„Finanční stabilizaci školství obecně. V důsledku financování MŠMT se rozpadají pedagogické fakulty, učitelé na ZŠ a SŠ spíš ztrácejí motivaci a občanská sdružení to nezachrání. Zatím se školství drží - pomáhají projekty EU, ale není to udržitelné.“

12. Vnímáte nějaké psychologické či filozofické aspekty ve vztahu člověk – příroda, které mají neopomíjený vliv na stav životního prostředí (v globálním/lokálním pohledu?)

„To je na dlouhý rozbor. Je to například otázka vlastnictví (soukromé x veřejné). Je to vliv prostředí, ve kterém vyrůstá dítě. Jinak stav životního prostředí nechápu pouze jako stav přírody. Čili je to i např. otázka, jak máte doma uklizeno a hezky. Ovšem proč má někdo doma nepořádek? Jenže, co když je s tím spokojen? Anebo, proč není schopen si uklidit? A jsme u výchovy. Je to o životní dráze, příležitostech, prostředí, vzorech atd.“

7.2.1.2 Ing. JANA HUDCOVÁ

Ing. Jana Hudcová je učitelka biologie, ekologie a odborných předmětů na SOŠ a SOU Hořovice a pracuje rovněž jako školní koordinátor ekologické výchovy a je součástí týmu při vzdělávání nových koordinátorů EVVO. Vykonává i práci v pozici zástupce školy (přidružené školy UNESCO) již 15 let. Environmentální výchově ve vzdělávání se v praxi věnuje 20 let.

1. Jak hodnotíte současné environmentální vzdělávání na základních školách v kvantitativním měřítku v ČR, např. v porovnání se zahraničím?

„Na každé škole je jiná úroveň ekologického vzdělávání. Záleží především na vedení školy a na přístupu učitelů. Bohužel znám hodně ZŠ, kde ekologické vzdělávání vůbec neprobíhá. Ovšem jsou i školy velmi aktivní a těch je potřeba si vážit.“

2. Myslíte si, že by se efektivita environmentální výchovy (EV) výrazně zvýšila, kdyby v ní byli kvalitně vzdělaní všichni učitelé?

„Ano.“

3. Jak hodnotíte současnou vysokoškolskou přípravu pro environmentální vzdělávání v pedagogických oborech, např. v porovnání se zahraničím?

„Nemám možnost srovnání se zahraničím. Příprava na našich vysokých školách je jistě dobrá, alespoň na školách, které znám.“

4. Jak si představujete ideální environmentální vzdělávání budoucích učitelů na našich vysokých školách?

„Mnoho aktivit, nápadů, kontaktů.“

5. Jakou roli hraje pro současné učitele na 2. stupni ZŠ Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti environmentálního vzdělávání?³⁴

„Nevím.“

6. Jaké postavení má dle Vás pozice koordinátora EVVO z hlediska nahraditelnosti a efektivity EV na základní škole?

„Pokud má podporu vedení školy a kolegů, je to výborné. V opačném případě nezmůže nic.“

7. Environmentální výchova by měla být v ideálním případě do výuky zařazena:

„Jako integrovaný předmět, v projektech, kombinace projektové výuky a zabudování do předmětů, jako rozšířená výuka (např. jako ve školách s rozšířenou výukou environmentální výchovy, přírodní školy apod.).“

8. Jakými způsoby je podle vás nejvhodnější předávat žákům (na 2. stupni ZŠ) hodnoty slučitelné s udržitelným rozvojem a uchováváním zdravého životního prostředí?

„Rozhodně příkladem. Dále různé projekty, soutěže aj., kde si žáci osvojí hodnoty pro UR.“

9. Myslíte, že vytvoření Doporučených očekávaných výstupů (DOV) pro EV, bude mít příznivý dopad na environmentální vzdělávání na českých školách?

„Nejsem si jista, pokud není nadšení ze strany učitele, jsou všechna doporučení zbytečná.“

10. U některých učitelů se setkáváme s neochotou řešit něco nad rámec jeho minimálních učitelských povinností. Proč si myslíte, že tomu tak je a čím by se podle Vás dal podpořit ochotný a kreativní přístup v realizaci EV na ZŠ?

„Mám pouze zkušenosti ze střední školy, myslím si, že je to shodné i na ZŠ. Pokud učitel není zapálený pro správnou věc těžko se dá jeho ochota podpořit. Někteří učitelé „slyší“ na peníze jiní pracují pro „pochvalu“.“

11. Co podle Vás česká ekologická výchova³⁵ potřebuje nejvíce?

³⁴ Tato otázka byla v pozdějších rozhovorech vypuštěna, protože se zdála být nevypovídající.

³⁵ pojmu rozumějte jako pojmu slučitelném s pojmem “Environmentální výchova“

„Nadšené lidi a informovanost.“

12. Vnímáte nějaké psychologické či filozofické aspekty ve vztahu člověk – příroda, které mají neopomíjený vliv na stav životního prostředí (v globálním/lokálním pohledu)?

„V současné době si mnoho lidí uvědomuje nutnost chránit přírodu a celé životní prostředí, abychom Zemi úplně nezničili.“

7.2.1.3 Mgr. LENKA PRUNERROVÁ

Mgr. Lenka Prunerrová je vedoucí programu Ekovýchova v Občanském sdružení Ametyst. Její práce spočívá v přípravě a realizaci projektů Environmentální výchovy, výukou programů ekologické výchovy pro ZŠ a SŠ. Spolupracuje se ZŠ Dobřany a ZŠ Tyršova Černice na projektech EV. Připravuje a realizuje semináře DVPP (mj. na Veletrhu ekologických výukových programů v Plzni nebo Krajské konferenci pro učitele Environmentální výchovy). Pedagogickou praxi v oblasti environmentálního vzdělávání vykonává 8 let.

1. Jak hodnotíte současné environmentální vzdělávání na základních školách v kvantitativním měřítku v ČR, např. v porovnání se zahraničím?

„Bohužel nemám tak úzký kontakt se zahraničím. Měla jsem možnost být účastna dvou projektů v Německu. Výuka EV na německých školách probíhala častěji, objevovala se ve více předmětech. U nás ji stále řeší spíše biologové. Srovnání mám s Německem, zejména s Bavorskem - EV je celospolečenské téma, je víc „samozřejmé“. Tady je patrná především ochota širší veřejnosti podpořit aktivity v oblasti EV a ochrany přírody, ať už materiálně nebo prací.

- *v Bavorsku existuje tzv. ekologický dobrovolnický rok (dobrovolník po dobu jednoho roku bez nároku na plat pracuje pro neziskovou organizaci z oblasti EV nebo ochrany přírody)*
- *osnovy pro školy jsou podrobnější, co se týká témat a hlavně použitých metod, nicméně teď se také chystá reforma*
- *propracovanější jsou témata v oblasti UR v Německu*
- *zdá se, že má EV větší podporu u institucí, veřejné správy, ministerstev*
- *síť organizací nabízejících EV je stabilnější (pochopitelně má delší historii než v ČR)*

- *neziskové organizace mají jiný režim daní a asi i dalšího právního ukotvení, ale to nevím přesně*“

2. Jak hodnotíte současnou vysokoškolskou přípravu pro environmentální vzdělávání v pedagogických oborech, např. v porovnání se zahraničím?

„O současné nemám představu, při mém studiu byla obsahem cca 4 přednášek.“³⁶

3. Jak si představujete ideální environmentální vzdělávání budoucích učitelů na našich vysokých školách?

„Zcela odhadem – alespoň semestr cvičení/dílen pro všechny aprobace, nebo v kombinaci s praxí ve střediscích EV (nejlépe při výuce dětí).“

4. Vnímáte jako efektivní a vhodné zavedení Environmentálního vzdělání na VŠ pro všechny učitele (přírodovědného i humanitního zaměření?)

„Ano.“

5. Jaké postavení má dle Vás pozice koordinátora EVVO z hlediska nahraditelnosti a efektivity EV na základní škole?

„Podle mne nenahraditelnou. Dle kontaktu s koordinátory a jejich sdělení není v současné době dostatečně využívána, často naráží na neochotu kolegů, nejsou s tématem EV identifikováni.“

6. Environmentální výchova by měla být v ideálním případě realizována:³⁷

„Nechala bych na rozhodnutí školy v minimální variantě, jak uvádí RVP ZV.“

7. Jakými způsoby je podle vás nejvhodnější předávat žákům (na 2. stupni) hodnoty slučitelné s udržitelným rozvojem a uchováváním zdravého životního prostředí?

„Projektové vyučování, problémové vyučování.“

8. Myslíte, že vytvoření Doporučených očekávaných výstupů (DOV) pro EV, bude mít příznivý dopad na environmentální vzdělávání na českých školách?

„Ne. Myslím si, že už je pedagogové vnímají jako další papír.“

9. U některých učitelů se setkáváme s neochotou řešit něco nad rámec jeho minimálních učitelských povinností. Proč si myslíte, že tomu tak je, a čím by se podle Vás dal podpořit ochotný a kreativní přístup v realizaci EV na ZŠ?

³⁶ Respondentka studovala oborovou kombinaci Geografie – Německý jazyk.

³⁷ V tomto bodě udělala autorka realizační chybu, že respondentovi nesdělila, že je možno vybrat více odpovědí, takže není možno počítat se 100% přesností výpovědi.

„Pravděpodobné důvody – vyčerpání, zavalení jinými povinnostmi, nedostatečné motivace, nejsou sami identifikováni s problematikou, nepovažují ji za důležitou.

Možná podpora – podpora ekologicky šetrného chování na celospolečenské úrovni, velmi zjednodušeně „šetrný způsob chování k přírodě“ jako společensky přijatá norma.

Další možná podpora – změna klimatu na školách. Dnes je problémem malé finanční ohodnocení, neochota ředitelů pustit učitele na DVPP. Dobré by bylo chodit s žáky „do terénu“, podporovat spolupráci s rodiči a jinými zájmovými skupinami.“

10. Co podle Vás česká ekologická výchova potřebuje nejvíce?

„Oporu „seshora“, stabilizaci situaci na MŠMT, MŽP, které by EV vzalo za „své téma“.“ (Dodává jako příklad zrušení oboru v ministerstvu a zrušení financování Středisek ekologické výchovy a přerozdělování peněz do jiných oblastí.)

11. Vnímáte nějaké psychologické či filozofické aspekty ve vztahu člověk – příroda, které mají neopomíjený vliv na stav životního prostředí (v globálním/lokálním pohledu?)

„Někteří lidé stále mají dojem, že jim dosavadní přístup k přírodě „projde“ a ekosystémy budou schopny dál fungovat, popř. se člověk spoléhá na to, že dokáže na případné katastrofy reagovat a přizpůsobit se. Myslím, že to funguje na globální i lokální úrovni. Lidé řeší pouze to, co se týká bezprostředně jich jejich okolí a domova.“

7.2.1.4 PhDr. JAN ČINČERA, Ph.D.

PhDr. Jan Činčera, Ph.D. Je odborný asistent s vědeckou hodností na fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické a katedře pedagogiky Technické univerzity v Liberci. Je autorem publikací o teorii a metodice environmentální výchovy, je členem redakční rady časopisu *Envigogika*, poradních výborů a pracovních skupin souvisejících s environmentální výchovou a vzděláváním pro udržitelný rozvoj v rámci MŽP, MŠMT, SSEV Pavučina a dalších organizací. Provádí také výzkumné a evaluační projekty a zároveň vytváří programy a je i lektorem. Jako jeden z 28 lidí byl oceněn jako Osobnost ekovýchovy (55).

1. Jak byste zhodnotil současné environmentální vzdělávání na základních školách (kvantitativně), např. v porovnání se zahraničím?

„Zahraníčí je velmi široký termín, ale kdybych měl Českou republiku porovnat se zeměmi, o kterých vím, tak si myslím, že ČR bude někde uprostřed. To znamená, že

rozhodně nejsme na začátku a rozhodně nejsme země, ve které by probíhaly nějaké experimenty, hledání cest, které by obor Environmentální výchovy, posunovaly dál. Jsme někde uprostřed, řekl bych.

Myslím si, že anglicky mluvící země jsou výrazně před námi. A na druhé straně, kdybych vzal ten prostor střední a východní Evropy (míním postsovětský prostor), tak v kontextu si nevedeme špatně. Netroufám si říci, že nejlépe, protože například Pobaltí mi připadá, že je hodně daleko, zejména díky spolupráci s Finskem a díky tomu, že tam dobře fungují vysoké školy, které se orientují tímto směrem. Myslím si, že jsme na tom určitě lépe než na Slovensku, kde je EV méně podporovaná, byť ty počátky byly stejné. Kdybych srovnal s Maďarskem, tam si myslím, že tam je trochu lepší státní podpora, ale zase si neodvážuji říci, že je na tom Maďarsko lépe než my. Ani ne hůř, ono je to třeba v něčem lepší a v něčem horší.

Pokud bych to zhodnocení měl nějak více specifikovat, jak to u nás je či není: Co si myslím, že je pozitivum, je to, že Environmentální výchova se na základních školách dělá, a že je v RVP ZV. To znamená, že by se na každé ZŠ měla v nějaké podobě objevit. Pomáhá taky spolupráce sítí středisek ekologické výchovy, kterých je ve srovnání s jinými zeměmi v regionu hodně. Zase si netroufám říci nejvíc, myslím si, že je to k poměru počtu obyvatel třeba srovnatelné s Maďarskem, na druhou stranu třeba nesrovnatelně víc se Slovenskem. To dělá hodně. Myslím si, že hodně na základních školách dělá zapojení škol do větších programů jako je třeba Ekoškola, Globe, Mrkev a další. To hodně pomáhá zvyšovat a zabezpečovat úroveň Environmentální výchovy.

V čem vidím slabiny: Myslím si, že průřezové téma v současné době není zpracováno úplně dobře. Podle mého názoru obsahuje místa lepší a místa horší. Ale zejména v té části, kde jsou definovaná témata, tak myslím koresponduje více chápání oboru, které bylo v těch zemích, které mají větší tradici, tak typické například v 70. letech. Tady si myslím, že nám spíš ujel vlak. A myslím si, že se to projevuje i na těch školách. Co je důsledkem: zase nemám čísla na celou republiku, mám čísla z nějakých dílčích výzkumů. Myslím si, že hodně typické je, že učitelé chápou EV většinou zúženě, že ji hodně soustředí kolem přírody, což je jakoby intuitivní, na druhou stranu se v průběhu let ve světě chápání EV posouvalo od přírody ke společnosti. To neznamená, že by tam přímo nebyla, ale když se podíváme přímo na některé práce a projekty například z 90. let, např. z Německa, Skandinávie nebo z anglicky mluvících zemí, tak vidíme, tam se hodně zdůrazňuje, to že Environmentální výchova je nakonec výchova o konfliktech, které se odehrávají ve společnosti, a v kterých jde analyzovat hodnoty

zainteresovaných stran a zkoumat je. Když budu citovat jednoho autora: „Ve své podstatě to není příroda, která má problém, ale jsou to vlastně spory a společnost, která řeší konflikty o tom, jak využívat území.“ V tomto ohledu si myslím, že chápání na školách je ještě v něčem takové trochu zastaralejší, možná zúžené... Tak nakonec, když je pojetí nové, neznamená, že je nutně lepší.

Zdá se mi, že jeden takový rys je, že to chápání se hodně koncentruje na pojem příroda. Zdá se mi, a co vyplynulo z nějakých výzkumů, že hodně často učitelé věří v takové intuitivní strategie jak Environmentální výchovu dělat, které jsou ale problematické nebo neplatí. Že hodně učitelů věří tomu, že to, co jde, je učit děti o přírodě, dávat jim nějaké znalosti o přírodě, a že v důsledku budou děti přírodu rády, a budou se k ní lépe chovat. To je to, čemu se v literatuře říká KaB teorie (knowledge and behaviour teorie) - znalosti ovlivňují postoje a postoje ovlivňují chování. A to je teorie, o kterých se nějakých 30 let ví, že nefunguje, a že je to mnohem složitější. Je zřejmé, že pokud učitelé budou přesvědčeni touto teorií, kdy se budou soustředit na výuku o přírodě a o životním prostředí, že to asi nepovede k tomu efektu, který očekávají. Zdá se, že se učitelé soustředí jen na určitá dílčí témata, např. třídění odpadů, šetření s energií, šetření s vodou apod. Že buď neumí pracovat, nebo se vyhýbají, nebo prostě necítí potřebu pracovat s tématy související se spotřebitelstvím, související třeba s politikou, související třeba s právními aktivitami, který by s dětmi mohly udělat. Je jasné, že na prvním stupni třeba ne, ale myslím si, že na druhém stupni už tato témata začínají být relevantní.

K těm strategiím – někdy se mi zdá, i z těch výzkumů, že učitelé dělají chyby... Třeba, v průřezovém tématu jsou zmíněny globální problémy. Globální problémy jsou velké téma. Patří do Environmentální výchovy, a teď je otázka „kdy“ a otázka „jak“. Ono učit je není jednoduché, protože když se začnu úplně do hloubky zabývat tím, co můžou znamenat změny klimatu, tak se dostanete do věcí, které jsou těžké odborně, a které jsou ještě mnohem těžší pro přijetí možných dopadů a pro emocionální roviny, které v tom jsou - téma chudoby, téma hladomoru... To, co se bohužel děje, že učitelé v dobré víře spustí tato témata moc brzo, pro malé děti, které na to nejsou připravené, pro děti na prvním stupni, pro které je to něco příliš vzdáleného, ohrožujícího, s čím neumí pracovat. A potom ten problém může být kontraproduktivní, protože potom si z toho děti můžou odnést spíše frustraci a pocit, že s tím nemůžou nic dělat než tu pozitivní stránku. Špatná strategie také je, že se učitelé snaží pokrýt hodně těžkých věcí v malém časovém prostoru. Když se chcete zabývat třeba něčím, jako je chudoba, jako

jsou změny klimatu, potřebujete čas a potřebujete, aby si to děti dokázaly propojit se svým vlastním životem. A třeba zkoumat, jak se to projevuje v jejich blízkosti, v jejich bydlišti. Zkoumat to, jít prožitkem. Když to vlastně odpřednášíte v jedné hodině, tak z toho děti budou mít guláš.“

Autorka: „Myslíte si tedy, že je důležité, aby učitelé dětem poskytli hlavně pobyt v přírodě, možnost zkoumání environmentálních problémů v místě bydliště namísto znalostí o problémech?“

„V otázce bylo zamotáno několik věcí. Tak po jednom. Pobyt v přírodě je dobrý hlavně pro rozvoj senzitivity. Když se chcete zabývat environmentálními problémy nebo konflikty, tak můžete úplně regulérně zkoumat věci ve městě. Jde o to, jakou z oblastí Environmentální výchovy chcete rozvíjet. Rozvíjení senzitivity je dlouhodobý proces. Ale určitě je lepší se nejdříve soustředit na místní problematiku, než globální (na druhém stupni), ale osobně si myslím, že konkrétně globální problémy jsou vhodné spíše na třetí stupeň. Nemyslím si, že by nešly na druhém stupni udělat, ale více logičtější je začít tím, co je místní, anebo případně, jak se nějaký velký problém manifestuje v místním kontextu. Připadá mi, že je důležitější se zabývat tím, že někde vymírají deštné pralesy, což je problém, je to průšvih, má to spoustu důsledků..., tak je důležitější vést děti k tomu, jaké problémy má les v jejich vesnici. Když se naučí zkoumat to, co je místní, a co je u nich, tak tomu mnohem lépe porozumí, bude to pro ně konkrétní, získají k tomu vztah, ponoří se do toho, a navíc tím se dostávám k té druhé části, tj. osvojí si kompetence, které jim potom pomůžou zkoumat ty jiné věci. Vy jste řekla „prožitkově“. Jasně, asi se to tak dá zjednodušeně říci. Jde o to nepřednášet o tom, že jsou nějaké problémy, ale dát dětem prostor k tomu, aby to mohly samy prozkoumat, aby se do něčeho mohly pustit, udělat si k tomu nějaké výzkumy, vzít to za své, aby si k tomu samy dávaly otázky, a pokud možno, pokud je to nějaký malý problém, aby s ním samy mohly něco udělat, a v ideálním případě viděly změnu. To, co totiž je problém, je, že když se dětem říkáte (to je právě typické v našich školách a samozřejmě nejen u nás), že jsou nějaké problémy, a že je to průšvih, a kdo za to může?, že my za to můžeme, a kdo s tím může něco udělat?, že jen my s tím můžeme něco udělat... a nakonec se pouze třídí odpady. To je samozřejmě nesmysl. Nevyřešíte deštné pralesy tím, že budete třídít odpady! A nezměníte stav ve svém bezprostředním prostředí tím, že budete třídít odpady... . V dětech to vyvolá několik špatných důsledků. Vyvolá to pocit, že v reálu

nemůžou ty věci ovlivnit a má je ovlivnit někdo jiný, a oni se o to nemusí starat. A případně to u nich může vyvolat zkratku: „Když třídím odpady, tak dělám, co mám, a stačí mi to. Mám svědomí čisté.“ Je to v tom, že nevidí výsledek, a tak si vytvoří takovou jakoby omluvu, že vlastně dělám to, co mám dělat. Co jsem se naučil dělat? Třídít odpad. Chovám se ekologicky? Chovám se ekologicky. Jsem v rozporu se svým svědomím? Nejsem, protože třídím odpady.

Potom mnohem lepší strategie by bylo podívat se na to, jaké jsou problémy v mém okolí, co mi vadí, co bych tady chtěl změnit a zkusit něco malého změnit, i kdyby to byla třeba jen malá prkotina, typu třeba... Mně se třeba líbil jeden školní projekt na Letné v Praze 7, kde děti přišly s tím, že jim vadí, že na ulici a chodnících je moc psích hovínek. A potom dělaly projekt, kde zjišťovaly, proč pejskaři po sobě neuklízí, a jak by se to dalo změnit. A pak s tím šly na úřad, aby se to změnilo. Malý místní problém a možnost ho řešit a vidět nějaký výsledek.“

4. Vnímáte jako efektivní a vhodné zavedení Environmentálního vzdělání na VŠ pro všechny učitele (přírodovědného i humanitního zaměření)?

„Povinně pro všechny je nereálná věc. Taková otázka je ve své podstatě nesmyslná, protože vysoké školy mají svou autonomii a není možné jim přikázat, aby lidé takový předmět měli. Myslím si spíše, že cestou je nejspíš nějaký volitelný předmět.“

2. Jak hodnotíte současnou vysokoškolskou přípravu pro environmentální vzdělávání v pedagogických oborech, např. v porovnání se zahraničím?

„Když se podíváme na hodnocení kvality, podívejte se nejprve na kontext - chcete dělat Environmentální výchovu dobře. K tomu potřebujeme zvládnout nejenom věci, které souvisí čistě s Environmentální výchovou, ale potřebujete k tomu zvládnout i nějaké obecně metodické věci. Myslím, že problém začíná už tady. Mám dost pochybností o tom, že absolventi pedagogických škol, či škol, které připravují učitele, když z té školy odejdou, tak jsou schopni postavit dobrý program v jakékoliv oblasti. Já jsem třeba dělal výzkum v rámci specializačního studia pro koordinátory EVVO pro učitele z praxe. Zjistili jsme, že 80% učitelů neumí zformulovat očekávané výstupy. A nemůžete prostě postavit program, když máte vágní cíle, když nevíte, kam má směřovat. Prostě ho postavíte špatně a ten program bude neefektivní... . Zjistili jsme, že asi 5% učitelů má povědomí o nějakých modelech učení. Mám na mysli....většinou to bylo EUR, ale pro postavení dobrých programů potřebujete používat stále dalších modelů,

potřebujete dobře umět projektovou výuku, potřebujete umět třeba 4MAT a nějaké další modely... . Zjistili jsme, že učitelé mají velký problém s evaluací. To jsme konec konců nezjistili jenom my, ale i třeba ve zprávě OECD. Pokud nebudete umět vyhodnotit úspěšnost programu, tak nebudete dělat dobré programy. První věc je obecně kontext toho, co absolventi umí a neumí, a trochu skepticky se bojím, že to, co se učitelé naučí učit je to, že přijdou do nějaké školy na praxi a začnou učit tak, jak se učí na té škole. Nevím, jak to znáte třeba vy, ale to je taková moje obecně skepse k metodickým dovednostem.

Pokud jde o kompetence. Myslím si, že se moc nerozvíjí na vysokých školách, a že to hodně souvisí s tím, že to co z environmentální výchovy funguje ze všeho nejmíň, je právě ta akademická oblast. Když se podíváte (třeba se to ještě nezkoumalo), ale tak kolik lidí tady píše? Kolik lidí tady dělá reálné výzkumy? Kolik lidí tu píše recenzované články? Kolika lidem něco vyšlo v zahraničí? To je deficit v naší republice. Ale toto je v mnoha zemích bývalého sovětského bloku lepší, např. Maďarsku, v Pobaltí. To, co z valné části u nás vytváří ten diskurs Environmentální výchovy, jsou střediska ekologické výchovy. Ono se to také začíná měnit. Já bych řekl, že začíná růst počet lidí na vysokých školách, kteří začínají zkoumat tento obor. Ale pořád je nás málo. A to, co ten diskurs u nás dlouhá léta vytvářelo a stále z valné části vytváří, tak jsou střediska ekologické výchovy a taky ta praxe. A to jak se environmentální výchova v pregraduální přípravě většinou objevuje (myslím si na většině škol) – v lepším případě, tak je právě to, že je přebíraná z těch středisek. Takže to je ta praxe těch středisek, která se dostává do pedagogických škol, a kde se pak tedy, v lepším případě, studenti seznámí s tím, že jsou střediska, dělají nějaké programy, a teď si zkusíme nějaký hezký hry.... – A to mi připadá jako ten lepší případ, protože v horším případě se studenti, v rámci příslušného předmětu, naučí základy ekologie a k tomu třeba mají například dva semináře s nějakou hrou. To je úplně mimo, protože environmentální výchova je samozřejmě obor. Tento obor má za sebou 40 roků výzkumů a teorií, je prozkoumaná z hlediska metodiky a strategií, tj. na co hrát, co dělat, co nedělat, jaké strategie fungují a jaké nefungují, jak stavět programy, aby fungovaly, jak to vyhodnocovat atd. To potřebuje čas. To se nespraví za dvě hodiny. Nestačí ani to, co dělají střediska. Střediska samozřejmě dělají svou běžnou praxi. Často v té běžné praxi mají spoustu chyb, protože samozřejmě nemají prostor na to, aby ty věci zkoumala. Většinou nemají prostor na to, aby si dělali evaluace. A rozhodně nemají prostor na to, aby si četli zahraniční články se studiiemi, o tom, co funguje a nefunguje. Střediska to dělají, jak to cítí, jak to vnímají, což je

v něčem třeba dobré, ale v něčem to třeba nefunguje. Proto se bohužel bojím, že většina vysokých škol to kopíruje od středisek.“

3. Jak si představujete ideální environmentální vzdělávání budoucích učitelů na našich vysokých školách?

„Dvě věci. Ten, kdo by chtěl dělat environmentální výchovu dobře, tak musí zvládnout asi o něco vyšší úrovni to, co by chtěl učit. To znamená, pokud je jedno z témat v DOV(ech) je analýza konfliktů, tak by měl umět analyzovat problémy a konflikty. Pokud tam jsou výzkumné dovednosti, měl by zvládnout udělat vlastní výzkum. Pokud tam je porozumění ekologickým principům, měl by rozumět ekologickým principům. Jedna věc, obsahová. To je asi trochu to snazší. I když moje taková zkušenost je, že často i diplomanti mají velké problémy se výzkumnými dovednostmi.

Druhá věc potom je, která souvisí se samotnou Environmentální výchovou, s tím, jak to dělat... . Tady si myslím, že ta cesta vede přes... když si vezmu ty jednotlivé oblasti DOV(ů), tak se dají nadefinovat (z výzkumů, které jsou), obecné strategie, které vedou k naplnění té oblasti, cílů té oblasti. To znamená, když chci rozvíjet senzitivitu, tak jakým způsobem to rámcově dělat a čemu se vyhnout. Když chcete rozvíjet schopnosti pro výzkum environmentálních konfliktů, jakým způsobem to dělat atd.

Za druhé, co se dá říct je, že existují různé dílčí postupy z různých zemí, které jsou ověřené, a o kterých se ví, že fungují. Problém je, že oni nemusí fungovat všude, a že třeba metodika, která funguje v USA, v Austrálii, z nějakého důvodu nebude fungovat u nás. To je možné. Myslím si tedy, že další věc, kterou by se studenti měli naučit, tak jsou právě tyto metodické postupy, jednotlivé metodiky. To znamená cílové oblasti (podle DOV řekněme). Víme, jaké jsou obecné strategie pro jejich rozvíjení. Známe konkrétním příklady metodik pro jejich uchopení. A na to navazuje taková bych řekl, obecnější metodická oblast – umět postavit funkční program metodiky (lekce), funkční celek (krátkodobý či dlouhodobý, ať už na rok nebo na jednu vyučovací hodinu), který dává hlavu a patu, který koresponduje s metodikou, který má jasně definované cíle a očekávané výstupy, je konzistentní třeba s těmi DOV(y) nebo jinak definovanými cíli EV, má aktivity takové, které korespondují s těmi cíli, má to správně řazené, aby to dávalo smysl, má to korespondenci s tím, jak se lidi učí a jak je to pro ně prostě nejpřirozenější pobrat. Mít u toho nastavený nějaký způsob, jak uznat, že se mi to povedlo nebo nepovedlo, a jak bych to chtěl změnit – evaluace.

Takže podle mého názoru, toto jsou ty balíky kompetencí, které by učitel měl zvládnout.“

6. EV by měla být do výuky na 2. stupni ZŠ v ideálním případě zařazena:

- a) **Vůbec.** *„Nesouhlasím.“*
- b) **Jako samostatný předmět.** *„Myslím si, že pokud je k tomu prostor, tak je to dobrá varianta v tom, že dává učiteli velký prostor, a současně mu umožňuje vyhnout se komplikacím s případnou špatnou spoluprací s kolegy.“*
- c) **Jako Integrovaný předmět.** *„To může být zajímavé, pokud ve škole funguje spolupráce, ale ta často bývá problém na školách. Popravdě jsem v Čechách neviděl žádný dobrý příklad. Možná nějaký je, ale já ho neznám.“*
- d) **V projektech.** *„Ano, projekty jsou fajn. Myslím si, že projekty, tedy varianta d) nevyklučuje variantu b). Tady si myslím, že je často problém to, že učitelé často ne zcela rozumí tomu, co je projekt a co není projekt. A za projekt často označují cokoli, co není tradiční frontální výuka. Což je asi neporozumění. Projekt předpokládá, že děti něco samostatně řeší a na konci je nějaký efekt. Učitel to neřídí. Tady v tom smyslu si myslím, že je projektů spíš málo.“*
- e) **Zabudovaná do každého předmětu.** *„Ano, samozřejmě. Rizika, která tady jsou, že se to v reálu rozpustí, že tam nebude provázanost.“*
- f) **Kombinace projektové výuky a zabudování do předmětů.** *„To samé...“*
- g) **Pouze v přírodopisu, zeměpisu, (chemii).** *„To je škoda. EV udělala od té doby velký posun od toho zakotvení v přírodě směrem k zakotvení ve společnosti. Myslím si, že to je omezené pojetí.“*
- h) **Jako rozšířená výuka (např. jako ve školách s rozšířenou výukou environmentální výchovy, přírodní výchovy, přírodní školy apod.)**
„Neznám.“

7. Jakými způsoby je podle Vás nejvhodnější předávat žákům (na 2. stupni ZŠ) hodnoty slučitelné s udržitelným rozvojem a uchováváním zdravého životního prostředí?

„Co znamená předávat hodnoty? Popravdě vaše otázka se mi zná trochu nejasná. Tak obecným cílem EV není změna hodnot, ale odpovědné chování. To, k čemu by měla škola směřovat je rozvíjení kompetencí pro odpovědné chování. A ty kompetence jsou definované i v DOV(ech) a samozřejmě zahrnují nějakou kombinaci

znalostí, dovedností, postojů, a samozřejmě i hodnot. Ale mně se nelíbí obrat „předávat hodnoty“, protože mi připadá manipulativní. Já si nemyslím, že hodnota je něco, co můžu předat. Jako že bych Vám tady dával hodnotu a řekl: „Vezměte si ji.“ A myslím si, že pokud bych takto jako učitel uvažovat, tak by mě neměli moji studenti rádi. Kdybych jim říkal: Tady jsou moje hodnoty, vezměte si je.“

Když se bavíme o hodnotách, myslím si, že to, co učitel může, tak vytvářet situace, kdy si žáci pojmenovávají své hodnoty, baví se o nich s ostatními žáky (a klidně i s učitelem samozřejmě, porovnávají si je a uvědomují si, co je pro ně důležité a co je důležité pro ostatní. A v průběhu toho porovnávání a pojmenovávání může určitě probíhat vývoj. A samozřejmě učitel může vytvářet takové situace, kdy žáky nepřímo seznámí s tím, co je pro něho důležité. Když děláte program, který vede děti k reflexi toho, jak je příroda barevná a jak hezky voní, tak tím vlastně učitel nepřímo říká těm dětem, jaké jsou jeho hodnoty. Ale je to spíš dialog, spíš jiný způsob vyjádření toho „Moje hodnoty jsou takové, jaké jsou tvoje.“ Ale je to spíš dialog.

Já si myslím, že jsou hodnoty, které jsou natolik základní a natolik univerzálně přijímané, že asi je na místě je hodně zdůrazňovat. Ale je otázka, kolik environmentálních hodnot takový charakter má. Podívejte, třeba, jestli se orientujete v environmentální etice, tak víte, že existují řekněme jako antropocentrický, biocentrický pohled na svět, ekocentrický pohled na svět,... . Je jeden špatně a druhý správně? To se asi nedá říci. Mně například může být blízký Schweizer a biocentrický pohled na svět a biocentrické myšlení, ale já přece nemůžu chtít po dětech, aby to přijaly. Já s nimi můžu udělat aktivitu, kde si o tom budeme povídat, vyjasňovat si společně nějakou aktivitou, ale nemůžu jim to chtít předat, v tom smyslu... Můžu s nimi vstoupit do nějaké formy dialogu přímého anebo zprostředkovat nějakou aktivitou, nějakým prožitkem. Určitě můžeme zůstat na pevnější půdě v tom, že jsou prostě věci, které se dělat nesmí, že ubližovat někomu je většinou špatná věc, na tom se asi lidi shodnou. A že někoho zabít je vždycky špatná věc. Ale u toho vztahu přírodě taková míra společenské shody myslím si, není. Proto si myslím, že ani není takový mandát učitele, aby tam mohl takto vstupovat.“

8. Vy jste se podílel na vytváření Doporučených očekávaných výstupů (DOV) pro EV. Myslíte si, že tento dokument bude mít příznivý dopad na environmentální vzdělávání na českých školách?

„To je v této chvíli čistě politická otázka. Otázka toho, jakým způsobem se podaří DOV(y) promítnout do aktuálně probíhající revize průřezových témat. Snaha našeho realizačního autorského týmu je, aby se průřezové téma Environmentální výchova jak je, změnilo, a aby přijalo tu logiku DOV(ů). A pokud se toto podaří (což je možná otázka pár týdnů, jak se to rozhodně), tak tady ten dopad bude, protože potom učitelé budou mít RVP, ze kterého budou muset vycházet. Pokud se to nepodaří, tak ten dopad bude velmi malý, protože ty DOV(y) mají doporučující charakter, jsou dostupné na portále rvp.cz, který zdaleka ne všichni čtou, a na nepříliš viditelném místě na tomto portále. A jak jste řekla, učitelé často tento dokument neznají.

Ten materiál procházel připomínkovacím řízením ze strany učitelů. V tom našem procesu to učitelé většinou chválili. Většinou to hodnotili jako ujasnění toho, co se po nich chce. Zde to přijetí bylo dobré. Souhlasné přijetí nebylo ani ze stran učitelů z praxe, jako spíš ze stran některých lidí na vysokých školách. Tam si myslím, že to tak trochu bouřilo. Řekl bych, že v množině lidí, kteří se točí kolem environmentální výchovy na vysokých školách, tak tam ty DOV(y) byly přijaty kontroverzněji. Někým určitě ano a někým ne. Protože ty DOV(y) předkládají jinou logiku strukturování toho oboru jako takového, a tam se kolem toho se odehrály nějaké diskuse. Pokud jde na reakce z terénu, ze škol a středisek ekologické výchovy, tak tam to přijetí bylo v naprosté většině případu vstřícné. Aspoň z těch dat, co mám k dispozici já.

Než jsme začali vytvářet DOV(y), tak jsem předtím dělal i kritickou analýzu toho průřezového tématu. A mě z ní tehdy vyšlo, že průřezové téma (jak je dnes) je dost nekompatibilní nebo..., že je prostě dost zastaralé, rozumíte... Když to lidé dříve vytvářeli, tak museli ty věci vidět v nějakém kontextu. Tak vytváříte nějaký kurikulární dokument, definujete cíle a teď jde o to, z čeho vycházíte. Jde o to, jakou literaturu znáte a z čeho čerpáte. Já si myslím, že při přípravě průřezového tématu tehdy autoři pravděpodobně asi třeba neznali zahraniční literaturu za těch posledních třeba 20 let. Samozřejmě dokument měl svůj význam, protože díky tomu se stala environmentální výchova průřezovým tématem. To je bezesporu přínos. Ale myslím si, že logika není dobrá. Podle mne tkví v těch 70. letech... V tom...Ty jednotlivé okruhy se mi zdají nešťastně zvolené, částečně se prolínají, dílčí témata mi připadají moc plná a současně tam spousta věcí chybí. A myslím, že ani moc nekorespondují s těmi cíli nahoře.

My, když jsme vytvářeli DOV(y), tak jsme do toho vstupovali s tím, že to chceme změnit. Že chceme udělat větší paradigmatickou proměnu toho oboru, řekl bych. A že ho chceme dostat do souladu se zahraniční literaturou. To souvisí i s tím problémem

akademické roviny u nás – když chcete posouvat jakýkoliv obor, tak prostě musíte komunikovat se zahraničím, musíte číst časopisy... . Bez toho to nejde. Jinak se odříznete od všeho, a pak to dopadne skutečně tak, že budete citovat čtyři, pět lidí, které člověk má rád, a ti budou citovat Vás. Ale pak to dopadne tak, že se ten obor nebude vyvíjet... . Vy musíte citovat Američany, Brity, Dány, Nory, ..., prostě musíte toto znát. A abyste tohle mohla dělat, tak musíte s těmi lidmi mít stejný slovník. Nemůžete vytvořit národní definici environmentální výchovy. Ok, ať je tam nějaká národní tradice, ale prostě musíte komunikovat a být do nějaké míry konzistentní s oborovým diskursem. A to jsme chtěli změnit. A proto oblasti, které tam jsou, tak jsme se hlavně snažili, aby se od nich daly udělat linky – environmentální senzitivita (environmental sensitivity), tam ta linka je jasná. I když jsme zrovna s tímto tématem strašně zápasili, a do toho jsme možná tu českou tradici promítli nejvíce. Potažmo třeba... No, toto téma je trochu složitější pro nás. Environmentální konflikty (environmental issues) – zde jsme přemýšleli, jak tuto diferenci přeložit, jak ji rozlišit. V řadě zemí je rozlišování opravdu zásadní. Třeba ve skandinávských zemích, v Dánsku, tak analýza „environmental issues“ je to, co stojí v centru environmentální výchovy. My jsme chtěli de facto průřezové téma změnit a nahradit ho jiným modelem. To bylo hlavním cílem DOV(ů). Když to skončí tak, že to bude metodická příručka, která bude trochu problematičtěji propojená s průřezovým tématem, která bude nastavena jinak, tak to moc velký efekt nesehraje. Neříkám, že žádný, protože samozřejmě kdo bude chtít z toho vycházet, třeba na specializačních studiích pro koordinátory, tak bude. Ale to hlavní vítězství by byla opravdu změna průřezového tématu.“

10. U některých učitelů se setkáváme s neochotou řešit něco nad rámec jeho minimálních učitelských povinností. Proč si myslíte, že tomu tak je, a čím by se dal podpořit ochotný a kreativní přístup v realizaci EV na ZŠ?

„No a co vy, jste spíš aktivní, iniciativní nebo pohodlná a líná? Promiňte mi tu otázku, ale to je přirozené, někdo je takový a někdo je makový.“

Autorka: „Určitě zde hraje velkou roli osobností rovina, ale nevnímáte v tom ještě jiné aspekty nebo roviny?“

„Ale ano. Já si docela dobře dokážu představit, že si učitelé připadají finančně podhodnocení. Umím si představit to, že jsou zahlceni administrativou. Že nejsou

spokojení s vedením. Že nejsou spokojeni se vztahy na pracovišti. Že mají pocit, že se toho po nich chce spousta. Že kurikulární reformě nerozumí a často ji odmítají, a připadá jim jako zbytečné papírování, protože nevidí její smysl. A ten smysl nevidí do značné míry kvůli tomu, že nejsou připravení, a že nerozumí těm konceptům učení, která ta reforma přináší, protože na to nebyli připravení.“

11. Co podle Vás česká ekologická výchova potřebuje nejvíce?

„Stát ve všech zemích hraje důležitou úlohu pro environmentální výchovu. Stát spoluvytváří nějaké rámce, definuje cíle, definuje, co by se mělo nového udělat, a v jakém rozsahu. Stát distribuuje peníze. Jedna věc, která je zásadní, je státní podpora v environmentální výchově. To je v současné době velmi diskutovaná věc. Protože za prvé, ministerstvo šetří. A co je možná ještě důležitější, mají jiné priority. Environmentální výchova v posledních dvou letech prošla strmým pádem podpory. Podpory jak od ministerstva školství, tak od ministerstva životního prostředí. Ten strmý pád má velké důsledky. Má jak projevy finanční – protože spousta Středisek ekologické výchovy zchudla, a nemá dost peněz na provoz. Navíc do toho končí evropské projekty. Taky je tady ten problém institucionální podpory – uvidíme, jak to dopadne s revizemi průřezových témat. Ale v jedné chvíli to vypadalo, že žádná průřezová témata nebudou. Teď to vypadá, že snad budou. Prostě je to velmi nejisté. Je to politická otázka v této chvíli. Ministerstvo školství, troufám si říci, totálně zazdilo akční plán „Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj“. Myslím si, že to byla příležitost k přenesení těch metodik, zejména k jejich ověření. Ministerstvo školství to zazdilo. A zazdilo ji z politického rozhodnutí. Tak podporující státní rámec je první důležitá věc.

Druhá důležitá věc je, už jsme ji tady zmínili... Myslím si, že česká EV potřebuje funkční akademický diskurs v této oblasti. Jak jsem zmínil, u nás je velmi málo lidí, kteří na vysokých školách environmentální výchovu dělají na adekvátní úrovni. Myslím tou adekvátní úrovní to, že čtou zahraniční literaturu, dělají výzkumy, jsou v komunikaci se zahraničím, posouvají ten obor dál, a jsou nejenom těmi, kdo od Středisek jen přebírá, ale jsou i těmi, kdo je schopný té praxi dávat. A dávat třeba znamená: „Tohle zkus, tohle je špatně.“ To si myslím, že je hrozně důležitá věc. „tohle je dobrá strategie“, „tohle nefunguje“, „v tomto znění to nefunguje“, „změň to v tomto a tomto“. Nemluvě o komunikaci akademické sféry se státem, která nějak probíhá a je složitá. A ne vždy, bych řekl, vycházející z porozumění.... . Takže akademický diskurs je druhá věc.

Otázka nastavení kurikulárních dokumentů - tato otázka už tady padla. Myslím si, že obecně otevřenost, ochotu experimentovat, zkoušet nové věci, ochotu vyjít ze zaběhaných koleček a z toho, jak se věci běžně dělají a otevřít se něčemu novému. To je určitě taky důležitá věc. Ale myslím si, že ty hlavní dvě věci jsou ty, které jsem zmínil.“

12. Vnímáte nějaké psychologické či filozofické aspekty ve vztahu člověk - příroda, které mají neopomíjený vliv na stav životního prostředí (v globálním/lokálním pohledu)?

„Existuje celá disciplína, která se nazývá ekopsychologie.“

„Dobře, tak to, jakým způsobem se člověk chová k životnímu prostředí, respektive to, jaká konkrétní rozhodnutí přijímá, ať už jde například o rozhodnutí „pojedu na dovolenou vlakem nebo letadlem?“, „koupím si balenou vodu nebo si natočím vodu?“ nebo „zateplím si dům nebo nezateplím si dům?“..., tak ať už přijímá jakékoliv rozhodnutí, tak to rozhodnutí je výsledkem řady řekněme proměnných, které souvisí s jeho osobností. A ty proměnné tvoří nějaký komplex.

Teď budu volně citovat z různých teorií pro environmentální chování a řeknu, že jedna důležitá proměnná, která to ovlivňuje, je míra jeho environmentální senzitivity. To znamená, do jaké míry je člověk empatický vůči životnímu prostředí a do jaké míry se dokáže do životního prostředí vcítit a vytvořit si k němu nějakou emoční vazbu. Pak tam jsou další věci. Třeba jako osobní odpovědnost člověka, míra jeho osobní odpovědnosti. Roli hrají znalosti environmentálních problémů, přesvědčení člověka o tom, že on s nimi nějak souvisí, znalosti o důsledcích těch daných problémů, zájem o problémy jako takové. Velmi důležité proměnné je ohnisko kontroly - do jaké míry je člověk přesvědčen o tom, že svým jednáním může něco změnit. Vlastně víra v možnosti jeho vlastních činů, to je třeba velmi důležitá proměnná. Hodně důležitou úlohu ale hrají i akční kompetence - znalosti a dovednosti související s přijetím samotného chování. A samozřejmě i přesvědčení, že takové kompetence mám. To znamená, Vy třeba v reálu byste byla schopná si zateplít dům, ale pokud tomu nevěříte, tak to neuděláte. A důležitou úlohu hrají i sociální normy, samozřejmě, – to, co si myslím, že je důležité pro mého souseda, pro mého partnera, pro lidi kolem mne,... . Předvědčení o sociálních normách. To jsou všechno vnitřní faktory, které ovlivňují to, jestli se člověk rozhodne tak nebo se rozhodne jinak. A ty faktory jsou v nějaké souhře. Nestací změnit jenom jeden z nich. A postupně je měnit v nějaké následnosti. Pravděpodobně nebudete do malých dětí lít znalosti o velkých problémech, ale spíš rozvíjet jejich senzitivitu, to aby

jím v přírodě bylo hezky, aby pro ně něco znamenala. To by asi bylo k těm aspektům psychologickým.

Pokud jde o ty aspekty filozofické. No, ty asi souvisí nějak s těmi hodnotami. Ty hodnoty asi souvisí s těmi postoji a tak dál. Ale ona otázka vztahu hodnoty, postoje a chování je složitá. Zdá se, že víc teorií říká, že hlavní sílu má jednak senzitivita, jednak přesvědčení o možnostech něco měnit, jednak akční kompetence, respektive přesvědčení o tom, že jimi vládnu. To je možná taková silná trojka. Ta otázka postojů je složitá v tom, že... Podívejte, většina lidí po výzkumech po celém světě deklaruje, že má zájem o životní prostředí, že by se problémy měly řešit a tak dál. Ale pak je tam nějaká propast od chování. Ukazuje se, že takové obecné postoje a chování spolu až tak moc nekorelují nebo spolu korelují jen slabě. Postoje se odvíjí od hodnot, že? Určitě. ...Fraňkovi z Hradce dokonce vyšlo ve výzkumu, že většina lidí u nás se hlásí k neantropocentrickým hodnotám. No ale hlásí, ale znamená to, že z nich pak vychází?“

Autorka: „Bohužel lidé jsou často motivováni finanční stránkou. Raději si koupí levnější věci, které nejsou kvalitní, brzy se rozbijí a musí koupit nové.“

„Bariéry tam hrají samozřejmě také nějakou roli (otázka ceny, co je bio a nebio, když jste zmínila toto), ale spíš je to komplex věcí. Asi to hlavní je, že se nedá říct, že by to byl nějaký jeden faktor. Není to bohužel tak jednoduché, že hlavní je jeden důvod. Že by se například řeklo „Je to o změně hodnot.“ Není to tak jednoduché, že by se řeklo „Je to o rozšíření znalostí nebo environmentálního vědomí.“ Tak jednoduché to bohužel není. Je to o komplexu proměnných, které se rozvíjí různě v průběhu věku různými strategiemi, a pak se to nějak skládá dohromady. A není to jenom to, co děláte Vy jako učitel, ale je to o rodině, o prostředí, o těch bariérách.

Třeba jeden výzkum, co jsem četl, se zabýval ochotou chodit do přírody. A v tomto výzkumu vyšel jako zdaleka nejsilnější faktor „rodinné hodnoty“, tedy v jakém vyrůstal prostředí, a co rodiče dítěti dávali, co manifestují svým chováním. A také to nebyl jediný faktor. Taky tam hrálo roli to, jestli je les blízko nebo daleko. Taky tam hrálo roli (a ne malou), co se dělo s dětmi ve škole. Jaké měly zkušenosti ze skauta, ze školy nebo odjinud. Takže ona je to vždycky nějaká kombinace.“

8 Diskuse výsledků

V této kapitole jsou jednak diskutovány závěry, které vyplývají z testování hypotéz. Jsou porovnány rovněž výsledky kvantitativního a kvalitativního výzkumu, tj. odpovědi učitelů 2. stupně základních škol s názory a náhledy odborníků na otázky týkající se Environmentální výchovy. Diskuse výsledků smíšeného výzkumu je pro přehlednost zobrazena do tabulky (viz tab. 14).

Z celkem pěti hypotéz byly přijaty pouze dvě z nich. Nebylo potvrzeno, že existuje vztah mezi počtem let pedagogické praxe a kvalitou pregraduální přípravy (H1). Autorka se domnívá, že je u této hypotézy nutno přehodnotit *validitu* měření. Protože se zdá být nutné vzít v úvahu určitou hyperkritičnost učitelů na kvalitu vzdělání v environmentální výchově, kteří studovali přírodovědný obor vzhledem k humanitně zaměřeným učitelům, kteří mohou mít pocit, že to, jak je vysoká škola připravila „pro jejich obor stačí“. K vyhodnocení druhé hypotézy (H2) bylo přistupováno kvalitativně. Druhá hypotéza, že „existuje vztah mezi environmentálním vzděláním učitelů a jejich ochotou a aktivitou realizovat Environmentální výchovu ve své výuce“, nebyla přijata. Jako dvojice proměnných, které mezi sebou nemají vztah, se ukázala dvojice jevů „obsazená pozice koordinátora EVVO“ a „spokojenost učitelů s úrovní environmentálního vzdělávání na základní škole“, které byly testovány v třetí hypotéze (H3). Naopak proměnné, které byly testovány ve čtvrté hypotéze (H4), se ukázaly být ve vztahu. Výzkum prokázal, že velikost školy může být faktorem, který ovlivňuje, zda škola pověří roli koordinátora někomu z pedagogických pracovníků. Poslední hypotéza (H5) byla také přijata. Tedy: „Existuje vztah mezi zaměřením vyučovaných předmětů (přírodovědné nebo humanitní) na ZŠ a zájmem učitele o aktuální dění v oblasti životního prostředí.“ Toto tvrzení potvrzuje rovněž i kvalitativní průzkum, kdy se Mgr. Lenka Prunnerová v otázce č. 1 vyjadřuje, že v České republice řeší Environmentální výchovu spíše biologové, a v otázce č. 5 doplňuje, že v realizaci EV často koordinátoři narážejí na neochotu kolegů, kteří nejsou s tímto tématem identifikováni. To by vysvětlovalo snad i důvod, proč se na základních školách Environmentální výchova často nerealizuje jako integrované téma, kdy je zapotřebí souhra všech členů pedagogického sboru tak, aby každý přispěl „svým zaměřením“.

Tab. 14: Srovnání výsledků kvantitativního a kvalitativního výzkumu (smíšený výzkum) (zdroj: vlastní)

otázka	diskuse výsledků
<p>1. Během přípravy jsem byl(a) kvalitně připraven pro environmentální vzdělávání.</p>	<p>Kvantitativně: 29% učitelů se cítí nebýt naprosto nepřípraveno, 26% nesouhlasí s tím, že ho VŠ kvalitně připravila pro EV, rovná čtvrtina (25%) respondentů volila nevyhraněný názor. 12% respondentů do větší míry souhlasí s tím, že ho VŠ připravila. Pouze 6% z dotazovaných učitelů se cítí být kvalitně připravených. Z grafu k otázce č. 1 (B) lze vyčíst, že humanitně zaměřený učitelé hodnotí svou přípravu z největší části jako málo kvalitní. U přírodovědně zaměřených učitelů se naopak hodnocení kvality přípravy pohybuje v průměrných hodnotách. Autorka se domnívá, že tyto výsledky jsou skresleny možnou hyperkritickou volbou nižšího čísla přírodovědně zaměřených učitelů. Pravděpodobně by validitu měření zvýšilo stanovení kritérií pro „kvalitní přípravu“.</p> <p>Kvalitativně: Lenka Prunnerová srovnává se svým studiem na ZČU v Plzni před 8 lety. Při studiu aprobačních předmětů Geografie – Německý jazyk, kdy EV obsahem 4 přednášek. Možné zlepšení vidí v protažení tohoto předmětu alespoň do jednoho semestru, vyučováním praktickým způsobem a pro všechny aprobace nebo v kombinaci s praxí ve střediscích ekologické výchovy (nejlépe při výuce dětí). Naopak Jan Kopp nepovažuje za nutné, aby v EV byli vzdělávání všichni učitelé. Ideální vzdělávání by podle něj mělo být pojato průřezově (humanitní, přírodovědné, technické, ekonomické vzdělání) a mělo by být podpořené výzkumem a spoluprací s praxí. Uznává, že v současné době nejsou na pedagogických fakultách optimální podmínky. Tento názor se do jisté míry shoduje s názorem J. Činčery, který vidí problém v nedokonalosti přípravy studentů v obecně metodických dovednostech, především ve formulaci cílů a</p>

	<p>očekávaných výstupů, které jsou nutné pro vytvoření efektivního programu, ve využívání různých modelů učení a v evaluaci. Rozvíjení kompetencí budoucích učitelů na VŠ také nevidí pozitivně a uvádí jako důvod slabé akademické zázemí v tomto oboru. Odpověď na otázku, jak si představuje ideální vzdělávání budoucích učitelů, vztahuje k otázce předchozí. Zádrhel vidí v nezkušenosti studentů dělat vlastní výzkumy a dále odpověď vztahuje na oblasti DOV(ů). <i>„Ten, kdo by chtěl dělat environmentální výchovu dobře, tak musí zvládnout asi o něco vyšší úrovni to, co by chtěl učit. To znamená, pokud je jedno z témat v DOV(ech) „Analýza konfliktů“, tak by měl umět analyzovat problémy a konflikty atd.“</i> Poukazuje rovněž na znalost metodických postupů a jednotlivých dostupných metodik, které by měli studenti naučit a pracovat s nimi.</p>
<p>2. Prošel/prošla jsem jakoukoliv formou Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti environmentálního vzdělání.</p>	<p>Kvantitativně: Odpovědi byly skoro vyrovnané. Autorka se domnívá, že podstatnou část respondentů tvořili koordinátoři EVVO, a ti zákonitě museli odpovídat kladně (viz specializační studium pro koordinátory EVVO).</p> <p>Kvalitativně: Tato otázka byla použita pouze v prvních dvou použitých dotaznících u Jany Hudcové a Jana Koppa. V dotazníku pro Lenku Prunnerovou a pro rozhovor, byla vynechána. Ukázalo se, že otázka nemá výzkumnou hodnotu. Jan Kopp uvedl, že u DVPP záleží především na zájmu jednotlivce, což je to, co možná motivovalo mé respondenty na DVPP.</p>
<p>3. Aktuální dění</p>	<p>Kvantitativně: Přes 70% dotazovaných učitelů projevilo nadprůměrný zájem o aktuální dění v oblasti životního prostředí. 12% dotazovaných</p>

<p>v oblasti životního prostředí mě zajímá.</p>	<p>učitelů se vyjádřilo spíše nesouhlasně. 16% učitelů se nepřiklání ani k jedné straně.</p> <p>Kvalitativně: nelze</p>
<p>4.</p> <p>Základní vzdělávání je jeden z klíčových prostředků pro zlepšení stavu životního prostředí.</p>	<p>Kvantitativně:</p> <p>67% dotazovaných věří v základní vzdělání jako klíčového prostředku k dosažení cílů EVVO, což může svědčit o určitém pedagogickém optimismu, 22% učitelů nemá k tomuto tvrzení vyhraněný názor. 11% respondentů se k tomuto tvrzení vyjádřilo nesouhlasně. Je možné, že tito respondenti dávají velkou úlohu a důležitost státní sféře a nevěří, že školství může „něco změnit“.</p> <p>Kvalitativně: nelze</p>
<p>5.</p> <p>Efektivita Environmentální výchovy (EV) by se zvýšila, kdyby v ní byli kvalitně vzděláni všichni učitelé.</p>	<p>Kvantitativně:</p> <p>Výzkum ukázal, že velká většina učitelů nemá vyhraněný názor (27%) nebo si netroufá odpovědět (13%), ale spíše se přikláněli k tomu, že by tento zásah přispěl k efektivitě EV.</p> <p>Kvalitativně:</p> <p>Jana Hudcová, Jan Kopp i Lenka Prunnerová vnímají možné zvýšení efektivity v případě, že by byla EV zavedena do vzdělání všech učitelů. Tato otázka byla zvolena jako dichotomická uzavřená. Přesto Jan Činčera neodpovídá podle zadání a kriticky hodnotí tuto otázku slovy „<i>Povinně pro všechny je nereálná věc. Taková otázka je ve své podstatě nesmyslná, protože vysoké školy mají svou autonomii a není možné jim přikázat, aby lidé takový předmět měli. Myslím si spíše, že cestou je nejspíš nějaký volitelný předmět.</i>“</p> <p>Volba volitelných předmětů samozřejmě funguje na vysokých školách a záleží na zájmu jedince, zda-li si předmět zapíše.</p>
	<p>Kvantitativně:</p>

<p>6. Úroveň (intenzita a kvalita) environmentálního vzdělávání na naší škole je dobrá.</p>	<p>Nadpoloviční většina učitelů je spokojena s úrovní environmentálního vzdělávání na své škole (59%). Pouze 12% není spokojeno. Jako průměrnou hodnotilo úroveň environmentálního vzdělávání 23% učitelů. 5% nedokázalo posoudit a volilo variantu „Nevím“.</p> <p>Kvalitativně:</p> <p>Jana Hudcová upozorňuje na nutnost přihlížet ke kvalitě environmentálního vzdělávání vzhledem k jednotlivým školám, kdy záleží na vedení a aktivních pracovnících. Jan Kopp uvádí, že vzhledem k jiným průřezovým tématům není zařazování EV problémem. Lenka Prunnerová srovnává české environmentální vzdělávání na ZŠ se svou zkušeností z Německa, kde byla EV zařazována častěji než u nás a ve více předmětech. V osnovách německých škol jsou témata a používané metody v EV podrobněji rozpracované. Záleží na tom, co s sebou přinese Revize průřezových témat. Pokud se schválí Doporučené očekávané výstupy pro Environmentální výchovu, kterou podle slov Jana Činčery, mnoho učitelů považuje „za ujasnění toho, co se po nich chce.“</p> <p>Jan Činčera podává velmi široký rozhled po ostatních zemích. Úroveň environmentálního vzdělávání na základních školách v ČR srovnává se zeměmi jako je Maďarsko a Slovensko. V některých ohledech si vedeme lépe než tyto země a někde naopak hůře. Země, ve kterých si dle názoru tohoto odborníka vedou velmi dobře, jsou anglicky mluvící a skandinávské země a Německo. Z rozhovoru vyplynulo, že existuje hodně kritérií, podle kterých je možno hodnotit českou EV, např. množství středisek ekologické výchovy (kterých je v ČR poměrně hodně) a jejich spolupráce se školami, státní podpora, zapojení škol do velkých programů (např. Ekoškola), zapracování oboru do kurikulárních vzdělávacích dokumentů, pojetí a chápání Environmentální výchovy samotnými učiteli a</p>
--	--

	jimi používané strategie (zúžený pohled se soustředí jen kolem přírody bez společenských okolností, politiky, ekonomiky; případně pouze kolem třídění odpadů).
7. Naše škola má koordinátora EVVO.	Kvantitativně: nebyla samostatně statisticky vyhodnocována Kvalitativně: nelze
8. Realizace EV na škole by měla záležet (za současných podmínek) hlavně na koordinátorovi EVVO.	Kvantitativně: Učitelé hodnotí důležitost pozice koordinátora celkem rovnoměrně. V kvantitě se neukázal vyhraněný názor na nezastupitelnost koordinátora EVVO v základním vzdělávání. Překvapivých 10% volilo odpověď „Nevím“. Autorka tuto skutečnost připisuje možnosti, že otázka nebyla úplně šťastně zvolena, protože někteří učitelé nemusí mít vlastní zkušenost s koordinátorem a názory těch, kteří se s koordinátorem již setkali, jsou podbarveny subjektivní zkušeností s touto osobou, která buď vykonávala svou roli dobře, anebo také ne. Tuto zkušenost může do jisté míry obkreslit i výzkum prováděný týmem s Janem Činčerou (viz níže). Navíc vlastní výzkum nepotvrdil hypotézu, že by kvalita environmentálního vzdělávání na ZŠ záležela na přítomnosti koordinátora EVVO. Proto nejsou výsledky této otázky nijak překvapující. Kvalitativně: Jana Hudcová, která je sama dlouhá léta v pozici koordinátora EVVO na střední odborné škole uvádí, že aby poslání této pozice bylo naplněno, musí se setkat s podporou vedení školy a kolegů. Pokud se neseťká, pozice koordinátora ztrácí. Jan Kopp hodnotí pozici jako důležitou, která „ <i>do jisté míry prohlubuje speciálně část práce koordinátora ŠVP.</i> “ A pozitivně hodnotí i oficiálnost této pozice. Dle Lenky Prunnerové, která má častý bezprostřední kontakt s koordinátory a jejich rozhovorů s nimi, není tato role v současné době

	<p>dostatečně využívána, a když je, tak často naráží na neochotu kolegů.</p> <p>Byla provedena evaluace studia pro koordinátory EVVO (56). Výzkum ukázal, že studium kandidáty do určité míry připravilo na vykonávání role koordinátora, např. rozvíjelo určité kompetence, ale v současné době není studium postaveno tak, aby dokázalo nahradit deficity v pregraduální přípravě učitelů. V kvalitativním výzkumu Jan Činčera odpovídá: <i>„Zjistili jsme, že 80% učitelů neumí zformulovat očekávané výstupy. A nemůžete prostě postavit program, když máte vágní cíle, když nevíte, kam má směřovat. Prostě ho postavíte špatně a ten program bude neefektivní. Zjistili jsme, že asi 5% učitelů má povědomí o nějakých modelech učení.“</i> <i>„Skutečnost, že účastníci neumí připravit program, naznačuje systematické selhání v pregraduální přípravě studentů na učitelskou profesi (56).“</i></p>
<p>9. Environmentální výchova by se měla být v ideálním případě zařazována:</p>	<p>Kvantitativně:</p> <p>Nejčtenější odpovědí byla volba „zabudovaná do každého předmětu“. Volilo ji 34% respondentů. Třetí nejčtenější odpovědí se stala volba „v projektech“ (17%). Druhou nejčtenější odpovědí byla volba „jiné“. Volilo ji 32% respondentů. Tato odpověď měla doplňující charakter. Při zpracování dat, bylo zjištěno, že respondenti sice volili tuto volbu, ale už se dál nezajímali o dopsání (měli doplnit, jak jinak si zařazení EV představují). Skutečnost, že respondenti frekventovaně vybírali tuto volbu, připisuje autorka možnosti, že nebylo v otázce napsáno, že je možno volit více odpovědí, a tak respondenti volili raději tuto možnost, protože nesouhlasili pouze s jednou volbou. Jen velmi málo respondentů dopsalo k odpovědi „jiné“ dodatek, např. <i>„Hlavně skutky, nejen povídáním, hraním si. Vytváříme projekt na zlepšení životního prostředí a rodiče vozí děti auty do školy, přestože bydlí pár metrů od budovy, třídíme odpad, který uklízečka sesype do jednoho pytle...atd.“</i></p>

	<p>Kvalitativně:</p> <p>Obecně považují dotazovaní odborníci ponechat volbu způsobu realizace EV na rozhodnutí školy. <i>„Nechala bych na rozhodnutí školy v minimální variantě, jak uvádí RVP (Lenka Prunnerová).“</i> Janu Koppovi i Janě Hudcové, se jako jeden z vhodnějších způsobů jeví „kombinace projektové výuky a zabudování do předmětů“, kterou překvapivě nevolil nikdo z dotazovaných učitelů v kvantitativním výzkumu. Jak již bylo uvedeno, tento fakt je možno přiřadit příčině, že mělo vliv neupozornění respondentů na možnost více voleb.</p> <p>Jan Činčera se v rozhovoru podrobně vyjadřuje k jednotlivým možnostem. V kvantitativním výzkumu se jako nejčtenější volba ukázala volba „zabudovaná do každého předmětu“ a „v projektech“. K těmto možnostem se odborník vyjadřuje: zabudovaná do každého předmětu – <i>„existuje riziko, že tam nebude provázanost“</i>; v projektech – <i>„učitelé často za projekt považují i takové vyučování, které projektem není. Projekt předpokládá, že žáci sami něco řeší a učitel je pouze facilitátor. V tomto smyslu si myslí, že je projektů málo.“</i></p>
<p>10.</p> <p>Jak zabudováváte témata související s problematikou EV do svých předmětů?</p>	<p>Kvantitativně:</p> <p>K této otázce se respondenti vyjadřovali různě (souhrn doplňujících odpovědí k položeným otázkám ukazuje tab. 11).</p> <p>Kvalitativně: nelze</p>
<p>11.</p> <p>Jakými způsoby je podle vás nejvhodnější předávat svým</p>	<p>Kvantitativně:</p> <p>Učitelé na tuto otázku odpovídali různými způsoby a často do odpovědi zahrnovali všechny způsoby, které se ve výsledcích ukázaly v názorech učitelů jako nejvhodnější. V názorech učitelů se jako nejvhodnější způsob k předávání hodnot slučitelných s udržitelným rozvojem a uchováním zdravého</p>

<p>žákům hodnoty slučitelné s udržitelným rozvojem a uchováváním zdravého životního prostředí?</p>	<p>životního prostředí ukázaly:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. prožitková výuka, tj. praktické činnosti žáků 2. poukazování na příklady z praktického života a jejich kritické hodnocení 3. projekty 4. odborné přednášky, besedy 5. komunikace (diskuse) <p>Kvalitativně:</p> <p>Jana Hudcová uvádí jako nejdůležitější způsob jít vlastním příkladem, což potvrzuje i většinový názor učitelů. Jako další způsoby uvádí projekty a tematické soutěže. Lenka Prunnerová taktéž uvádí projektové vyučování, ale navíc i problémové vyučování, což v podstatě spadá do třetí kategorie kvantitativního výzkumu, tj. kritické hodnocení příkladů z blízkého okolí a rozebíráním vlastních zkušeností žáků, které bylo třetí nejfrekventovanější odpovědí v kvantitativním výzkumu. Jan Kopp se přiklání k pozitivním příkladům, a to jak v rovině osobního příkladu (učitel a jeho chování), tak v rovině místní (obec školy, místní region) a případně k příkladům „vzdálenějším“, např. jiný region, globální problémy. Uvádí důležitost pochopení všech složek, tzn. životní prostředí, ale i sociální a ekonomická. Jan Činčera se trochu kriticky zamýšlí nad definicí „předávat hodnoty“... <i>„mně se nelíbí obrat „předávat hodnoty“, protože mi připadá manipulativní. Já si nemyslím, že hodnota je něco, co můžu předat.“</i></p> <p>Jako vhodný prostředek k utváření hodnotové struktury žáků, může učitel navozovat situace (např. zaměřeným programem), kdy žáci něco prožijí, a poté o tom diskutují s ostatními.</p>
<p>12.</p>	<p>Kvantitativně:</p> <p>Tato otázka byla atraktivní z hlediska zjištění informovanosti učitelů o nových trendech, které přináší Revize RVP ZV.</p>

<p>Jste v tuto chvíli informováni o Doporučených očekávaných výstupech (DOV) pro Environmentální výchovu?</p>	<p>Výzkum ukázal, že 67% z dotazovaných učitel nemá ponětí o Doporučených očekávaných výstupech pro EV. Autorka se domnívá, že zbylé procento informovaných tvoří z velké části koordinátoři EVVO, kteří s touto tendencí byli seznámeni na specializačním studiu pro koordinátory EVVO.</p> <p>Kvalitativně:</p> <p>Jan Kopp si myslí, že Doporučované očekávané výstupy mohou pomoci v případě, že učitelé budou chtít něco zlepšit. Stejného názoru je i Jana Hudcová, která si myslí, že záleží na nadšení učitele. Pokud nadšení chybí, jsou doporučení zbytečná. Jan Činčera se podílel na vytváření DOV a je přesvědčen o jejich příznivém dopadu v případě, že tento návrh bude schválen v jednáních při Revizi průřezových témat. Pokud se neschválí a budou mít stále jen doporučující charakter, bude podle něj efekt jen velmi malý. Lenka Prunnerová vyslovuje názor, že pedagogové je v současné chvíli vnímají jako „další papír“.</p>
---	---

Závěrečná část kvalitativního výzkumu byla zaměřena na otázku týkající se návrhů na zlepšení a změn do budoucna:

Experti se shodují v tom, že pokud učitel vyvine úsilí k realizaci EV, měl by být také řádně finančně oceněn. Podle Jany Hudcové, která pravděpodobně mluví ze své zkušenosti, někteří učitelé pracují ze zápalu pro věc a finanční motivace pro ně není tím nejdůležitějším. V případě, kdy učitelé nepracují z vlastního přesvědčení, nebude fungovat jiná než ekonomická motivace. Zajímavé podněty podala Lenka Prunnerová, která jako možnou podporu jmenovala podporu přijetí ekologicky šetrného chování jako celospolečenskou normu, což samozřejmě nutně souvisí s politickou podporou. Velkým problémem se podle odborníků zdá (a to i z neformálních rozhovorů s učiteli) přílišná administrativa, zavalení mnoha povinnostmi a vyčerpání.

Odborníci se shodli v tom, že obor nejvíce potřebuje především státní finanční stabilizaci a podporu od Ministerstva školství i Ministerstva životního prostředí.

9 Závěr a doporučení

Cílem výzkumu bylo zjistit názory učitelů na aktuální otázky Environmentální výchovy v základním vzdělávání a srovnat tyto pohledy s pohledy odborníků (akademiků i praktiků). Výzkumem se podařilo prokázat existenci některých vztahů mezi stanovenými konstrukty a zjistit možnosti zlepšení stávajícího stavu, což byl také jeden z cílů práce. Kvantitativní výzkum zmapoval stávající stav environmentálního vzdělávání na základních školách v Plzeňském kraji. Kvalitativním výzkumem se podařilo nalézt nedostatky v environmentálním vzdělávání, především v pregraduálním vzdělávání budoucích učitelů a náměty na zlepšení stávajícího stavu v tomto oboru.

První hypotéza by si zasloužila nové zkoumání za jiných podmínek. Domnívám se, že výsledky byly zkresleny nešťastnou volbou otázky, která nestanovuje kritéria a svádí tak k subjektivnímu hodnocení. Na tuto hypotézu by bylo dobré se zaměřit a podrobit ji dalšímu zkoumání, nejlépe v samostatné práci. Pregraduální příprava budoucích učitelů je „velké téma“. Uznávám, že šíře této práce neumožňovala zaměřit se na něj podrobně. Připouštím i možnost, že již byly provedeny výzkumy v této oblasti, které jsem nezaznamenala. Kvalitativní výzkum naznačil, že kvalita pregraduální přípravy na environmentální vzdělávání, je individuální a závisí na činnosti akademických pracovníků každé univerzity. Záleží tedy na působení jednotlivců, který obor vyzvedávají, a to jak na vysokých, tak i na základních školách. Naznačil také, že je problém ve financování vysokých škol, především pak pedagogických fakult, které rozvoji tomuto oboru nepřeje. V České republice neexistují standardy, podle kterých by byli budoucí učitelé vzděláváni, a to ani v environmentální výchově, jako je tomu např. v USA (NAAEE).

Byl potvrzen vztah mezi zájmem učitelů o aktuální dění v oblasti životního prostředí a vyučovanými předměty. Potvrzení vztahu mezi těmito konstrukty však není žádnou novinkou. Je z něj ale možno dedukovat následující možnosti zlepšení pregraduální přípravy:

Jelikož dle výzkumů Jana Činčery i jeho slovní výpovědi, mají učitelé problémy s určitými metodickými dovednostmi při tvorbě programů EVVO, kterou připisuje nedostatečné pregraduální přípravě učitelů na pedagogických fakultách, bylo by vhodné přemýšlet o prozkoumání možnosti zavedení předmětu nebo předmětů (kurzů, seminářů,...) pro studenty přírodovědně zaměřených oborů, kteří se jeví jako

potencionální vhodní kandidáti na pozici koordinátora EVVO a iniciátoři zavádění environmentální výchovy do školní praxe.

Doporučuji se v dalším výzkumu zaměřit pouze na pregraduální přípravu v přírodovědných oborech. Jaký je současný stav přípravy pro environmentální vzdělávání na oborech připravujících učitele pro výuku Přírodopisu a Zeměpisu na základní škole? Jak v rozhovoru uvedl Jan Činčera, vhodnou cestou by byl volitelný předmět. Z mého pohledu je volitelnost předmětu přitažlivá, protože by se na něj mohli přihlásit studenti, které obor zajímá. Ovšem je vhodné uvažovat i o zavedení povinného předmětu, který by připravoval učitele obecně na průřezová témata. Všichni učitelé v praxi jsou totiž postaveni před úkol zavést průřezové téma do ŠVP. Někteří si nemusí vědět rady, proto by bylo vhodné je vybavit metodickými dovednostmi, které je na tuto práci připraví. Předmět by se mohl jmenovat například „Příprava na Průřezová témata“. Jako vhodná se jeví praktická výuka těchto předmětů. Tento výzkum by bylo vhodné podpořit i výzkumem na názory učitelů, kteří jsou krátce v praxi – na co je škola připravila, jaké znalosti a dovednosti jim naopak chybí a co by uvítali.

Výzkum se zaměřoval také na koordinátorství EVVO na základních školách. Z výzkumu vyplynulo, že školy s velkým počtem žáků mají pedagogického pracovníka pověřeného koordinátorstvím EVVO častěji, než školy s menším počtem žáků, avšak zařazení této funkce do chodu školy nezaručuje podle názoru učitelů kvalitu environmentálního vzdělávání. Skutečně záleží na zapálení jednotlivců, což potvrzuje i kvalitativní výzkum.

Resumé

Tématem práce je v obecnější rovině environmentální vzdělávání a v užším smyslu Environmentální výchova. Zaměření teoretické části reflektuje pojetí Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty jednak obecně a jednak v základním vzdělávání, jeho ukotvení v pregraduální přípravě budoucích učitelů a možnosti postgraduální přípravy. Formulace výzkumných otázek a výzkumných cílů se odvíjí od teoretického zaměření práce. Praktická část se zabývá názory učitelů na možnosti realizace Environmentální výchovy v České republice a názory expertů, resp. odborníků v oblasti environmentálního vzdělávání. Jejich pohledy na realizaci Environmentální výchovy jsou srovnávány v diskusi.

Summary

This work focuses on environmental education generally and in the narrower context of environmental education as a cross-cutting theme. The focus of the theoretical concept reflects environmental education, training and awareness, it is anchoring in the preparation of future teachers undergraduate and postgraduate training opportunities. Formulation of research questions and research objectives are based on the theoretical orientation of the work. The practical part deals with their views about the possibilities for implementing environmental education in the Czech Republic and opinions of experts in the field of environmental education. Their views on the implementation of environmental education are compared in the discussion.

Použité informační zdroje

1. **ČINČERA, Jan.** *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-147-8.
2. Ekologie a environmentalistika. *Terminologie - ekologie a environmentalistika*. Fakulta informatiky a managementu Univerzita Hradec Králové [online] © 2011 [cit. 2012-06-28]. Dostupné z:
http://ekologie.uhk.cz/page.aspx?page_id=38&mode=1&letter=2
3. **STAPP, B. William et al.** HIDDEN CORNER. *The Concept of Environmental Education* [online]. September 1997 [cit. 2012-07-02]. Dostupné z:
http://www.hiddencorner.us/html/PDFs/The_Concept_of_EE.pdf
4. **PROCHÁZKA, Aleš.** *Ekologické a environmentální znalosti žáků základních škol* In JEMELKA, Petr [pdf]. Brno, 2011 [cit. 17. 2012-05-17]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Aleš Máchal. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/17985/pedf_m/
5. **MÁCHAL, Aleš.** *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno : Rezekvítek, 2000. ISBN 80-902954-0-1.
6. **HORKÁ, Hana.** *Výchova pro 21. století: Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-85931-85-0.
7. **GOŠOVÁ, Věra.** Environmentální výchova. In: *Metodický portál rvp.cz* [online] 2011 [cit. 2012-06-25]. Dostupné z:
http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogiky_lexikon/E/Environment%C3%A1ln%C3%BDchova
8. **HROMÁDKA, Zdeněk.** *Životní prostředí ve vědomostech, postojích a jednání žáků druhého stupně základní školy* [pdf]. Brno, 2010 [cit. 2012-05-15]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Hana Horká. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/13549/pedf_d/
9. CENIA, česká informační agentura životního prostředí. *EVVO a veřejná správa* [online]. © 2012 [cit. 2012-06-26]. Dostupné z:
[http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/\\$pid/MZPMSFIJCUMU](http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFIJCUMU).
10. ČESKO. Metodický pokyn k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO). Praha: MŠMT, 2008, Č. j. 16745/2008 - 22. Dostupné z:
<http://msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-msmt-k-zajisteni-environmentalniho>
11. **ČINČERA, Jan.** *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům* In HAMMOND,

- William. Brno : Paido, 2007. s. 47. ISBN 978-80-7315-147-8.
12. **HORKÁ, Hana.** *Výchova pro 21. století: Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy* In KUČEROVÁ, 1992. Brno : Paido, 2005. s. 53. ISBN 80-85931-85-0.
 13. **GRÁFOVÁ, Miroslava.** *Kompetence učitele v environmentální výchově* [doc]. Brno, 2010 [cit. 2012-04]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Hana Horká. Dostupné z:
http://is.muni.cz/th/105735/pedf_m/
 14. **MEDEK, Michal.** Medek.us. *Jak sdílíme přírodu s dětmi a dospělými* [pdf]. [cit. 2012-05-01]. Dostupné z: http://medek.us/ftp/EV_a_biodiverzita.pdf
 15. **ČINČERA, Jan.** *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům* In VAN MATRE, William. Brno : Paido, 2007. s. 32. ISBN 978-80-7315-147-8.
 16. —. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům* In VAN MATRE, Walliam. Brno : Paido, 2007. s. 33. ISBN 978-80-7315-147-8.
 17. **HORKÁ, Hana.** *Teorie a metodika ekologické výchovy.* Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-33-8.
 18. **MATĚJČEK, Tomáš.** *Ekologická a environmentální výchova - učební text k průřezovému tématu Environmentální výchova podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.* Praha : Nakladatelství České geografické společnosti, s.r.o., 2007. s. 3. ISBN 978-80-86034-72-0.
 19. ČESKO. Informace k hodnocení průřezových témat ve školních vzdělávacích programech pro základní vzdělávání. Praha : MŠMT ČR, 2008, Čj. 1469/2008-22. Dostupné z: <http://msmt.cz/vzdelavani/informace-k-hodnoceni-prurezovych-temat-ve-skolnich-vzdelavacich-programech-pro-zakladni-vzdelavani>
 20. **ČERVENÝ, Pavel.** Průřezová environmentální výchova na 11. základní škole Plzeň. In: *Environmentální výchova jako průřezové téma: Sborník příspěvků studentů a pedagogů Fakulty pedagogické ZČU v Plzni z konference 14. 11. 2008.* Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2008, s. 39 - 44. ISBN 978-80-7043-757-5.
 21. ZŠ Úprkova. [zsuprkova.cz](http://www.zsuprkova.cz) [online]. © 2008 [cit. 2012-06-20]. Dostupné z:
<http://www.zsuprkova.cz/oskole.html>.
 22. Základní škola, Jičín, Železnická 460. [4zs.jicin.cz](http://www.4zs.jicin.cz) [online]. [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: <http://www.4zs.jicin.cz/ekologie.htm>
 23. **ČERVENÝ, Pavel.** Jak na průřezová témata. In: *Metodický portál rvp.cz* [online] 9. březen 2010 [cit. 2012-04-18]. Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/8093/JAK-NA-PRUREZOVA-TEMATA.html/>

24. **ŠTEFLOVÁ, Jaroslava.** Revize Rámcových vzdělávacích programů v režii MŠMT. *Učitelské noviny* [online]. 2011, 35 [cit. 2012-06-26]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6227&PHPSESSID=5451853d48d6693fe5dd60abe4d0eb>
25. **ČINČERA, Jan.** Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu. *Envigogika - elektronický recenzovaný časopis* [online]. Envigogika.cz: VI/2/ 2011 [cit. 2012-06-26]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2011/envigogika-2011vi2/581-doporucene-ocekavane-vystupy-pro-environmentalni-vychovu>.
26. **AUTORŮ, KOLEKTIV.** *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [pdf]. [cit. 2012-06]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-76-2. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>
27. **MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY.** Operační program pro konkurenceschopnost. In: *msmt.cz* [online] © 2006 - 2012 [cit. 2012-06-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/op-vpk-obdobi-2007-2013>
28. **OFICIÁLNÍ PORTÁL PRO PODNIKÁNÍ A EXPORT.** Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost In: *businessinfo.cz* [online]. Zář 2007 [cit. 2012-06-28]. Dostupné z: http://www.businessinfo.cz/files/podpory/090206_OPVK.pdf
29. **MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY.** Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 - 2015) In: *msmt.cz* [online] © 2006 - 2012 [cit. 2012-06-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky>
30. **STOKES, Eleanor; EDGE, Ann; WEST, Anne.** *Environmental education in the educational systems of the European Union* [pdf]. Medies.net: April 2001 [citace: 2012-04-14]. Dostupné z: http://www.medies.net/_upload_files/ee_in_eu.pdf
31. **PRŮCHA, Jan.** *Učitel: Současné poznatky o profesi.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
32. **ČINČERA, Jan; KOHOUTOVÁ, Kateřina a SOKOLOVIČOVÁ, Julie.** Účastníci specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy:

- očekávání, hodnocení a první přínosy. *Envigogika - recenzovaný elektronický časopis* [online]. Envigogika.cz: 2010/V/3 [cit. 2012-06-29]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenze/103-novinky/zajimavosti/425-ucastnici-specializacniho-studia>.
33. **KURELOVÁ, Milena.** 11. konference ČAPV - Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: Problematika přípravy standardů učitelské kvalifikace. In PRŮCHA, Jan, 2003. s. 210 - 212. In: *ped.muni.cz* [pdf]. [cit. 2012-06-29]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_CAPV_Kurelova.pdf
34. **DLOUHÁ, Jana.** *Inovace vysokoškolské výuky v environmentálních oborech.* Brno : Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-238-9228-2.
35. **PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří.** *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6 .
36. **DLOUHÁ, Jana a kol.** Metodika týmové spolupráce a tvorby týmů pro vysokoškolské vzdělávání. *Envigogika - recenzovaný elektronický časopis* [online]. Envigogika.cz: 2011/VI/1 [cit. 2012-07-05]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/en/methodologies/115-envigogika-2011vi1/560-metodika-tymove-spoluprace-a-tvorby-tymu-pro-vysokoskolske-vzdelavani>. ISSN 1802-3061.
37. **HOMOLOVÁ, Markéta.** Vzdělávání učitelů. In: *KISK - Kabinet informačních studií a knihovnictví* [online]. Poslední změna 2. ledna 2011 [cit. 2012-06-26]. Dostupné z: http://kisk.phil.muni.cz/wiki/Vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_u%C4%8Ditel%C5%AF.
38. ČESKO. Příplatek za přímou pedagogickou činnost nad stanovený rozsah § 133. In: Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Dostupný z: <http://mpsv.cz/ppropo.php?ID=IPB079#III.9.10>
39. **HORKÁ, Hana.** *Výchova pro 21. století: Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy* In FRIČ, s. 358 - 359. Brno : Paido, 2005. s. 107. ISBN 80-85931-85-0.
40. PLZEŇSKÝ KRAJ. PORTÁL PLZEŇSKÉHO KRAJE. *plzensky-kraj.cz: EVVO: Organizační síť EVVO: Adresář kontaktů pro environmentální výchovu v Plzeňském kraji* [online]. 15. březen 2012 [cit. 2012-06-26]. Dostupný z: <http://www.plzensky-kraj.cz/cs/clanek/sit-organizaci-evvo?sekce=all>
41. Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina. *pavucina-sev.cz* [online]. [cit. 2012-06-22]. Dostupný z: <http://www.pavucina-sev.cz/?idm=17&idp=35>

42. Úhlava, o.p.s.. *uhlava.cz* [online]. © 2001 - 2012 [cit. 2012-06-22]. Dostupné z: http://www.uhlava.cz/obr_max_obr.php?id=52&db=3.
43. Tipy na výlety a turistika v Česku. *vyletnik.cz* [online]. © 2012 [cit. 2012-06-22]. Dostupný z: <http://www.vyletnik.cz/profil/zoo-plzen/>
44. Klub ekologické výchovy. *kev.ecn.cz* [online]. [cit. 2012-06-22]. Dostupný z: <http://www.kev.ecn.cz>.
45. Český svaz ochránců přírody. *csop.cz* [online]. [cit. 2012-06-22]. Dostupný z: <http://www.csop.cz/index.php>.
46. Svoboda zvířat - organizace na ochranu zvířat. *svobodazvirat.cz* [online]. © 2009 [cit. 2012-06-22]. Dostupný z: <http://www.svobodazvirat.cz>.
47. Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina. *pavucina-sev.cz* [online]. [cit. 2012-06-22]. Dostupný z: <http://www.pavucina-sev.cz>.
48. **CHRÁSKA, Miroslav.** *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
49. **HORÁK, František a CHRÁSKA, Miroslav.** *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1989. ISBN 978-80-7043-757-5.
50. **ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEDO VÁ, Klára a kol.** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
51. **SKUTIL, Martin a kol.** *Základy pedagogicko - psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
52. **HENDL, Jan.** *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
53. —. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace* In MAYRING, 1990. Praha : Portál, 2008. s. 208. ISBN 978-80-7367-485-4.
54. —. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace* In GREENE A KOL., 1989. Praha : Portál, 2008. s. 275. ISBN 978-80-7367-485-4.
55. **KŘÍŽOVÁ, Marcela.** Osobnosti ekovýchovy. In: *Portál Ministerstva životního prostředí, ekocentra.cz* [online]. 8. prosinec 2011 [cit. 2011-12-10]. Dostupný z: http://www.ekocentra.cz/pdfonline/osobnosti-ekovychovy-pdf/Osobnosti_ekovychovy_publicace_verze_tisk.pdf.
56. **ČINCĚRA, Jan; GILAR, Petr; SOKOLOVIČOVÁ, Julia.** Specializační studium pro koordinátory environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty: interpretace a efektivita z pohledu absolventů. *Envigogika - recenzovaný elektronický časopis* [online]. Envigogika.cz: 2010/VI/1 [cit. 2012-06-30]. ISSN 1802-3061. Dostupné

z: <http://envigogika.cuni.cz>

57: ČSN ISO 690. *Informace a dokumentace - Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011. Třídící znak 010197. Dostupný také z:

<http://www.citace.com/sobory/csniso690-interpretace.pdf>

58. **FIRSTOVÁ, Zdeňka**. Nová norma ČSN ISO 690 - Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů. *Boldis.cz: Bibliografické citace dokumentů podle ISO 690 a ISO 690-2* [pdf]. Poslední změna: 31. březen 2006 [cit. 2012].

Dostupný z: <http://boldis.cz>

Seznam příloh

I.	Tabulka rozdělení průřezových témat a tematických okruhů pro potřeby tvorby dílčích projektů.....	I
II.	Dotazník pro učitele v předvýzkumu.....	II
III.	Grafické vyhodnocení předvýzkumu.....	III - IV
IV.	Environmentální vzdělávání – dotazník pro učitele.....	V - VI

Příloha I: Tabulka rozdělení průřezových témat a tematických okruhů pro potřeby tvorby dílčích projektů (*zdroj: 20, s. 41*)

Osobnostní a sociální výchova (6. + 7. ročník)
1) Osobnostní rozvoj, morální rozvoj
2) Sociální rozvoj
Výchova demokratického občana (6. + 7. ročník)
3) Občan, občanská společnost, škola a stát
4) Formy participace občanů v politickém životě
5) Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (8. + 9. ročník)
6) Objevujeme Evropu a svět; Evropa a svět nás zajímá
7) Jsme Evropané
Multikulturní výchova (8. + 9. ročník)
8) Kulturní diference, multikulturalita a etnický původ
9) Lidské vztahy, princip sociálního smíru a solidarity
Environmentální výchova (6. + 7. ročník)
10) Základní podmínky života, ekosystémy
11) Vztah člověka k prostředí
12) Lidské aktivity a problémy životního prostředí
Mediální výchova (8. + 9. ročník)
13) Kritické čtení, vnímání autora a mediálních sdělení
14) Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
15) Fungování a vliv medií ve společnosti
16) Stavba mediálních sdělení a tvorba mediálního sdělení, práce v realizačním týmu

Příloha II: Dotazník pro učitele v předvýzkumu (*zdroj: vlastní*)

DOTAZNÍK PRO UČITELE

Dobrý den, prosím o zodpovězení otázek k mé diplomové práci. Dotazník je anonymní, prosím však o vyplnění vaší aprobační (pokud neučíte předměty vaší aprobační, vypište na druhý řádek ty, které vyučujete) a počet let vaší pedagogické praxe.

Aprobační předměty: **Vyučované předměty:** **Počet let pedagogické praxe:**

Odpovědi škálové povahy jsou stupňovány vzestupně, tzn. od nejnižšího hodnocení (1) po nejvyšší (5).

Např. Plně souhlasím s kvalitou environmentálního vzdělání na základní škole.

1 2 3 4 5

1. Jak byste ohodnotil/a vaši vysokoškolskou přípravu pro environmentální vzdělávání?

1 2 3 4 5

2. Myslíte si, že by se účinnost Environmentální výchovy (EV) na základní škole viditelně zvedla, kdyby v ní byli kvalitně vzděláni učitelé všech předmětů, tedy i těch, ve kterých se učivo přímo nedotýká ochrany životního prostředí?

1 2 3 4 5

3. Má podle vás práce koordinátora ústřední postavení v realizaci environmentální výchovy na ZŠ?

1 2 3 4 5 NEVÍM

4. Zhodnoťte v porovnání s obsahem učiva průřezového tématu EV, v jakém rozsahu zabudováváte náměty EV a ekologické aspekty do svého předmětu?

1 2 3 4 5

5. Chtěl/a byste svou výuku obohatit o témata environmentální výchovy na odbornější úrovni, např. poskytnutými metodikami, doporučenými postupy, prověřenými herními aktivitami?

1 2 3 4 5

6. Vnímáte prospěšnost zavedení EV jako samostatného nebo integrovaného předmětu?

1 2 3 4 5

7. Souhlasíte s úrovní (intenzitou a kvalitou) environmentálního vzdělání na vaší škole?

1 2 3 4 5 NEVÍM

8. Jste v tuto chvíli informováni o aktualizaci průřezových témat, resp. jejich schválených doporučených očekávaných výstupů (DOV)?

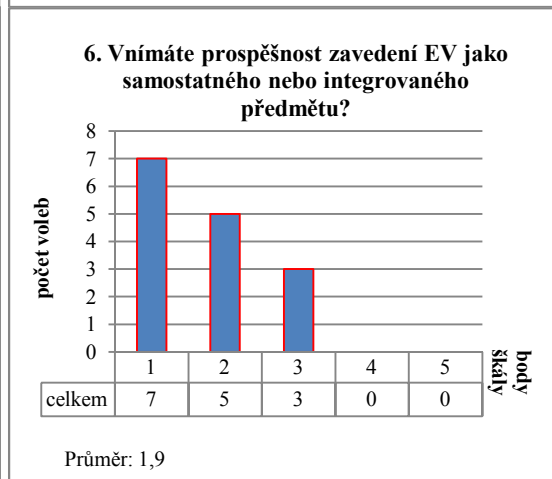
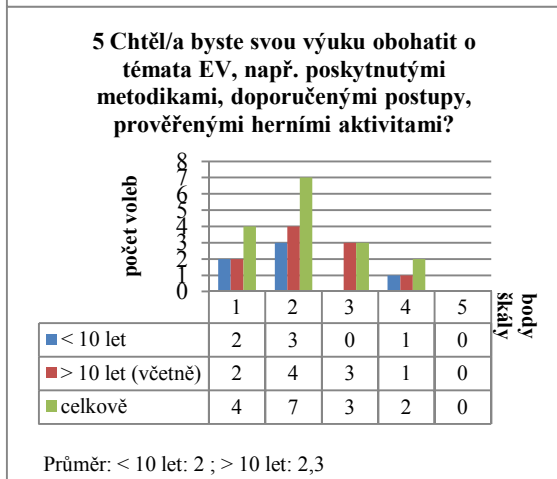
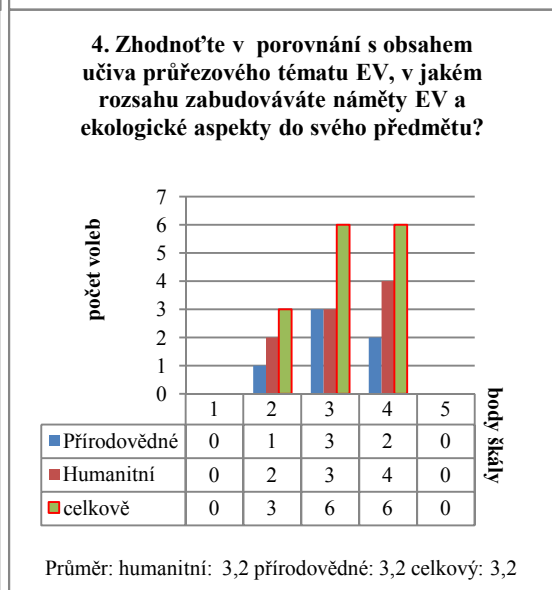
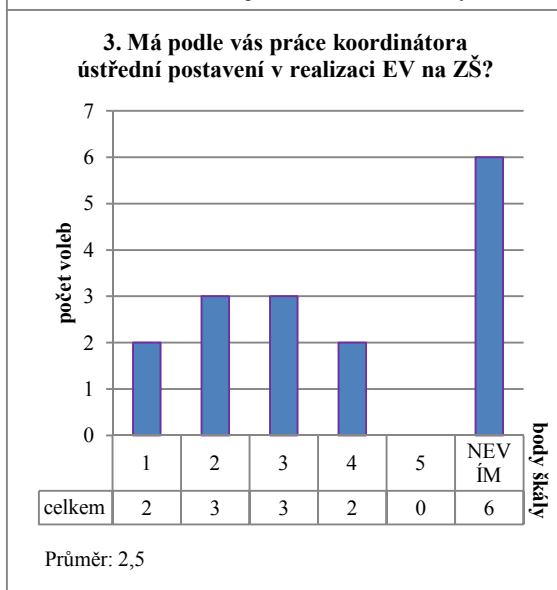
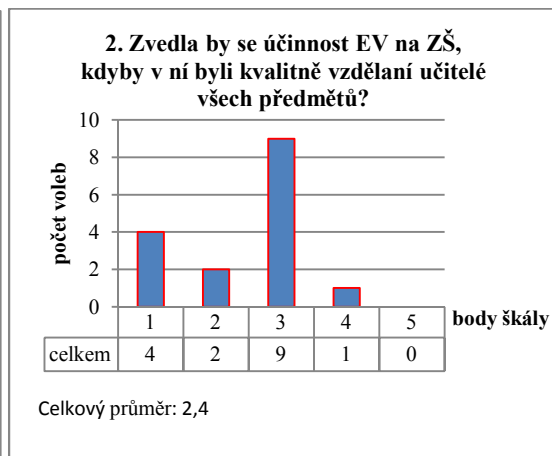
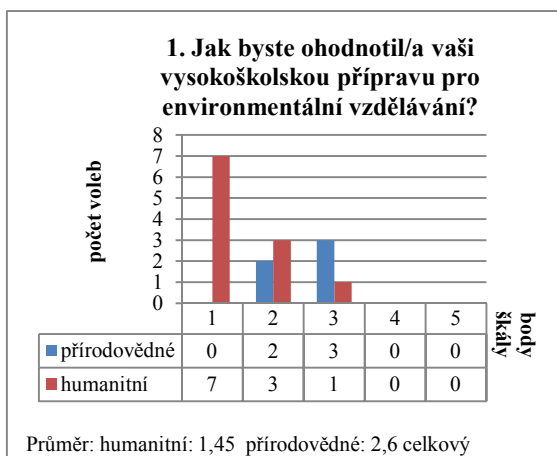
1 2 3

9. Jakými způsoby je podle vás nejvhodnější předávat svým žákům hodnoty slučitelné s udržitelným rozvojem a uchováváním zdravého životního prostředí?

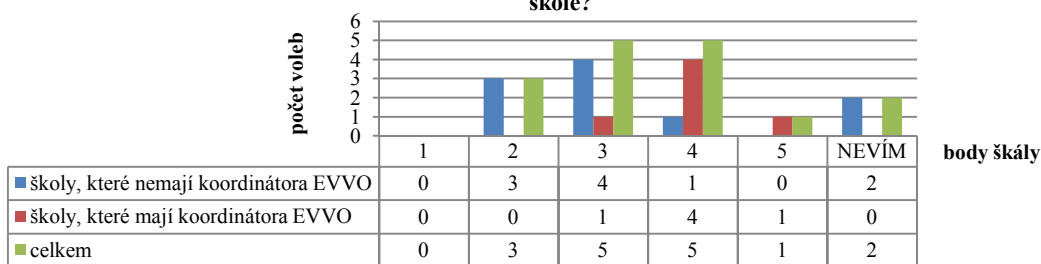
10. Myslíte si, že základní vzdělávání je jeden z klíčových prostředků pro zlepšení stavu životního prostředí?

1 2 3 4

Příloha III: Grafické vyhodnocení předvýzkumu (zdroj: vlastní)



7. Souhlasíte s úrovní (intenzitou a kvalitou) environmentálního vzdělání na vaší škole?



Průměr:
školy, které nemají koordinátora EVVO: 2,7; školy, které mají koordinátora EVVO: 4

8. Jste v tuto chvíli informováni o aktualizaci průřezových témat, resp. jejich schválených doporučených očekávaných výstupů (DOV)?

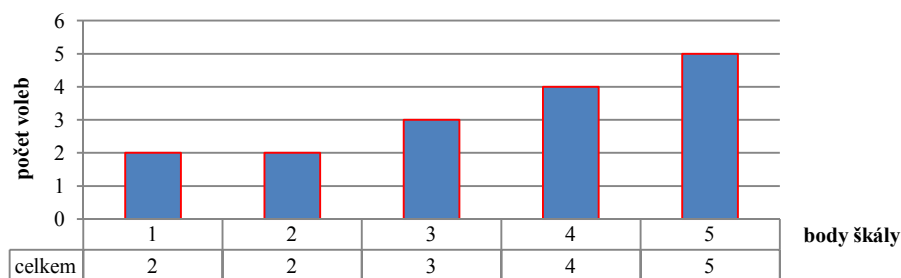


Průměr: 1,7

9. Jakými způsoby je podle vás nejhodnější předávat svým žákům hodnoty slučitelné s udržitelným rozvojem a uchováním zdravého životního prostředí?

Příklad učitele	7
Modelování reálných situací (praktické činnosti, každodenní řešení problémů, přemýšlení o problémech, zaujímání postojů, vlastní zkušenost žáků)	7
Jiné aktivizační metody	3
Ukázkou lidské činnosti před a po působení	1
Všichni učitelé	1
Přirozené vyplynutí z učiva	1
Výchova uměním	1
Odpovědi mimo otázku: Nutná změna společnosti Odborníci v řízení (politice) Základ v rodině	Tyto odpovědi jsou zaznamenány, i když přímo neodpovídají na otázku. Učitelé měli potřebu tuto poznámku zdůraznit. Chápou neoddelitelnost výchovy ve škole, rodině a stavu celé společnosti.

10. Myslíte si, že základní vzdělávání je jeden z klíčových prostředků pro zlepšení stavu životního prostředí?



Průměr: 3,5

Příloha IV: Environmentální vzdělávání – dotazník pro učitele
(zdroj: print screen z osobního Gmailu autorky)

Environmentální vzdělávání - DOTAZNÍK PRO UČITELE

Vážení kolegové, učitelé, ředitelé, zástupci ředitelů, paní sekretářky, ze základních škol v Píseckém kraji,

zajímají mě Vaše názory. Prosim o odpovězení na 12 otázek. Cílovou skupinou mého výzkumu jsou pouze učitelé s praxí na 2. stupni ZŠ, kteří svou profesi vykonávají v Píseckém kraji. Proto prosím, pokud na vašich webových stránkách nejsou kontakty na vaše kolegy z druhého stupně, tento email jim přepošlete. Jde o krátký, přesto důležitý výzkum, jehož data budou sloužit pouze k účelům mé diplomové práce. Dotazník je anonymní. Nemusíte odpovídat na všechny otázky.

Ze srdce děkuje
Dáša Machová

Na otázky budete odpovídat buď přímo odpovědí ANO / NE, volbou vybrané možnosti, doplňováním jiné možnosti, ale na většinu otázek budete odpovídat čísky. Tyto odpovědi školové porady vyjadřují míru souhlasu s tvrzením a jsou stupňovány vzestupně, tzn. od nejnižšího nesouhlasu (1) po plný souhlas (5).

0 - nesím 1 - nesusouhlasím 2 - spíše nesusouhlasím 3 - nesyhraněný názor 4 - spíše souhlasím 5 - plně souhlasím
*Poimné pole

Aprobační předměty:

Vyučované předměty:

Přibližný počet žáků na škole:

Počet odučených let:

1. Během VŠ přípravy jsem byl(a) kvalitně připraven pro environmentální vzdělávání.
1 2 3 4 5

2. Prošel/prošla jsem jakoukoliv formou Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVP) v oblasti environmentálního vzdělání.
 ANO
 NE

3. Aktuální dění v oblasti životního prostředí mě zajímá.
1 2 3 4 5

4. Základní vzdělávání je jeden z klíčových prostředků pro zlepšení stavu životního prostředí.
1 2 3 4 5

5. Efektivita Environmentální výchovy (EV) by se zvýšila, kdyby v ní byli kvalitní vzdělání všichni učitelé.
0 1 2 3 4 5
NEVÍM

6. Úroveň (intenzita a kvalita) environmentálního vzdělání na naší škole je dobrá.
0 1 2 3 4 5
NEVÍM

7. Naše škola má svého koordinátora Environmentální výchovy a osvěty (EVVO).
 ANO
 NE

8. Realizace EV na škole by měla záležet (za současných podmínek) hlavně na koordinátorovi EVO.

0 1 2 3 4 5

NEVÍM

9. Environmentální výchova by se měla v ideálním případě učit:

- vůbec
- jako samostatný předmět
- jako integrovaný předmět
- v projektech
- zabudovaná do každého předmětu
- kombinace projektové výuky a zabudování do předmětů
- jen v přírodopisu a zeměpisu (chemii)
- jako rozšířená výuka (např. jako ve školách s rozšířenou výukou environmentální výchovy, přírodní školy apod.)
- Jiné:

10.a) Jak zabudováváte témata související s problematikou EV do svých předmětů?

VYPLŇTE UČITELÉ ŠKOL, KTERÉ MAJÍ KOORDINÁTORA EVOO:

- Tuto práci vkládám do rukou koordinátora
- Tuto práci vkládám do rukou koordinátora a tato témata sám doplňuji vlastními postupy, metodami, nápady

10.b) Jak zabudováváte témata související s problematikou EV do svých předmětů?

VYPLŇTE UČITELÉ ŠKOL, KTERÉ NEMAJÍ KOORDINÁTORA EVOO:

- Témata EV se ve výuce nezabývám. Proč?
- Z vlastní iniciativy vyhledávám doporučené metodiky, postupy a prověřené aktivity, doporučené např. středisky ekologické výchovy, jinými učiteli, z internetových stránek apod. Kde hlavně čerpám?
- Nechávám se inspirovat životem a předávám žákům zkušenosti. Jak?
- Jiné:

Doplnění k otázce č. 10b)
VYPLŇTE UČITELÉ ŠKOL, KTERÉ NEMAJÍ KOORDINÁTORA EVOO:

11. Jakými způsoby je podle vás nevhodnější předávat svým žákům hodnoty slučitelné s udržitelným rozvojem a uchováváním zdravého životního prostředí?

12. Jste v tuto chvíli informováni o Doporučených očekávaných výstupech (DOV) pro Environmentální výchovu?

- ANO
- NE