

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

**Připravenost učitelů ZŠ pro výuku environmentální
výchovy**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Mgr. Matouš Šimek

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Margareta Garabiková - Pártlová, Ph.D.

České Budějovice, 2. ledna 2017

Anotace:

Práce zkoumá připravenost učitelů základních škol v Jihočeském kraji pro výuku environmentální výchovy. Touto připraveností se myslí především kompetence pro efektivní podávání a koordinování environmentální výchovy, nikoliv penzum učitelových znalostí. Teoretická část popisuje vývoj, výzvy a rozmanitost metod environmentální výchovy v České republice. Praktická část se zaměřuje na analýzu Školních vzdělávacích plánů (ŠVP) a především kvalitativní analýzu odpovědí učitelů získaných pomocí dotazníku, který obsahoval 6, většinou otevřených otázek. Na základě zhodnocení těchto odpovědí byly determinovány a charakterizovány tři skupiny učitelů lišících se kompetencemi a tedy i připraveností pro oblast environmentální výchovy. Dále byla ověřena převažující spokojenost učitelů s nabídkou a úrovní výukových programů, školení a seminářů, zajišťovaných v kraji především neziskovými organizacemi a několika státními institucemi.

Klíčová slova: *environmentální výchova, kompetence, základní škola, přístup učitelů, dotazník, kvalitativní analýza, ekocentra*

Abstract:

This bachelor thesis examines the preparedness of primary school teachers in the South Bohemia for environmental education. This readiness is thinking of competencies for effective administration and coordination of environmental education, not stint the teacher's knowledge. The theoretical part describes the development, challenges and diversity of methods of environmental education in the Czech Republic. The practical part focuses on the analysis of the education plan (SEP) and primarily qualitative analysis of the responses of teachers gathered through a questionnaire, which contained 6, mostly open questions. Based on the evaluation of these responses were determined and defined three groups of teachers of differing competencies and thus preparedness for environmental education. Further it has been verified overwhelming satisfaction of teachers with internet and levels of educational programs, training and seminars, provided primarily by NGO's and several government agencies in the region.

Key words: *environmental education, skills, primary school, teachers' attitudes, questionnaire, qualitative analysis, eco-center*

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Matouš Šimek

Datum: 2. 1. 2017

Podpis:

Poděkování:

Rád bych touto cestou poděkoval vedoucí práce Mgr. Margaretě Garabikové – Pártlové, Ph.D. za trpělivost a cenné rady. Rovněž děkuji všem učitelům, kteří našli ochotu a čas vyplnit dotazník, který jsem jim zaslal.

Obsah

1. Úvod	6
2. Environmentální výchova	7
2.1. Definice a historie environmentální výchovy	7
2.2. Dimenze a proudy environmentální výchovy	10
2.3. Společný rámec, cíle a rizika environmentální výchovy	13
2.4. Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu.....	15
2.5. Environmentální výchova v Jihočeském kraji	19
3. Metodika	22
4. Výsledky šetření	27
4.1. Analýza odpovědí na otázky dotazníku	27
4.2. Výsledky získané celkovým zhodnocením odpovědí v dotaznících	35
4.3. Analýza školních dokumentů	38
5. Diskuze	40
6. Závěr	45
7. Použitá literatura	50

1. Úvod

Snahou mé bakalářské práce bylo prověřit připravenost učitelů základních škol v Jihočeském kraji pro environmentální výchovu. Neprověřoval jsem faktické znalosti učitelů, ale jejich vybavenost kompetencemi osobnostními, pedagogickými, či manažerskými. Tyto kompetence jsou předpokladem zajímavého a pestrého podání environmentální výchovy. Předpokládal jsem, že na efektivitu environmentální výchovy, která spočívá zejména ve změně environmentálních postojů a návyků žáků, mají tyto kompetence větší vliv než penzum a naprostá přesnost znalostí z tohoto širokého oboru.

Práce měla za cíl odpovědět na následující výzkumné otázky:

- Potvrdí se předpoklad (pracovní hypotéza), že v připravenosti učitelů základních škol v Jihočeském kraji pro environmentální výchovu budou patrné výrazné rozdíly? Půjde na základě těchto rozdílů determinovat nějaké charakteristické skupiny učitelů?
- Spolupracuje podstatná část jihočeských pedagogů s neziskovými organizacemi a dalšími subjekty nabízejícími výukové programy a podobné produkty využitelné v environmentální výchově? Jsou s jejich úrovní spokojeni?
- Je mezi učiteli patrná rozmanitost v míře aktivity (vlastní projekty apod.), v postupech a obeznámenosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV)?
- Odhalí kvalitativní výzkum nějakou slabinu pojetí environmentální výchovy v ČR, na kterou by upozorňovala více než čtvrtina pedagogů?
- Liší se pojetí environmentální výchovy a důraz na ni kladený ve Školních vzdělávacích programech (ŠVP) jihočeských základních škol?

2. Environmentální výchova

2.1. Definice a historie environmentální výchovy

Environmentální výchovu lze definovat podle jejích cílů zformulovaných na První mezivládní konferenci o environmentální výchově v roce 1977 v Tbilisi. Má se snažit 1) posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech; 2) poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí; 3) tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí (Tbilisi Declaration, 1977). V Metodickém pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) jsou tyto cíle přeformulovány na předávání soustavy znalostí a dovedností, rozvinutí schopností uvažovat v souvislostech, podněcování aktivity a tvořivosti ve vztahu k životnímu prostředí a ovlivňování vztahu k přírodě, environmentální odpovědnosti, utváření hierarchie životních hodnot a životního stylu ve smyslu potřeb udržitelného rozvoje. Kdo není přítelem takto rozsáhlých definic, může se spokojit se zjednodušenou definicí, že Environmentální výchova je „o, v a pro životní prostředí“. Z výše jmenovaných cílů i této jednoduché definice však vyplývá, že se jedná o velmi široké téma využívající poznatky a principy z různých vědních oborů. Logicky tak svou šíří zasahuje více vyučovacích předmětů, díky čemuž se stala tzv. Průřezovým tématem Rámcových vzdělávacích programů nejen u nás. To nevyklučuje zařazení speciálního předmětu Environmentální výchova do Školních vzdělávacích programů a osnov, ale je možno se jí zabývat „jen“ v rámci ostatních předmětů. Zde je ovšem třeba trochu změnit výuku a volit vhodné prostředky. Výuka biologie je totiž zaměřena převážně na získání znalostí, výuka např. informatiky na získání žádoucích dovedností, environmentální výchova se (pokud možno rovnoměrně a provázaně) zaměřuje na získání a formování znalostí, ale i postojů a kompetencí k jednání (Činčera, 2007). Mnohými autory je kritizována příliš široká definice environmentální výchovy, do které se pak vejde téměř cokoliv (van Matre, 1999). V důsledku toho se pak potýkáme s krátkodobými problémově zaměřenými projekty namísto úsilí o změnu životního stylu žáků či studentů, neschopností odlišit se od outdoorové výchovy prožitkem, sponzoringem od organizací a podniků podílejících se svou činností na exploataci životního prostředí, či hromadění stohů úředních tiskovin bez jasné vize dalšího směřování.

Environmentální výchova se jako důležitá součást kurikula etablovala na našich školách až v průběhu devadesátých let 20. století. To ovšem neznamená, že by se pedagogové jejím tématům do té doby vůbec nevěnovali. Používalo se pro ni ale odlišných názvů a většinou se

jednalo jen o část dnešní šíře jejích témat a vymezení. Typickým případem je pojem Ekologická výchova, užívaný zejména v devadesátých a předtím již v osmdesátých letech. Většina autorů ji dnes vnímá jako podmnožinu environmentální výchovy kladoucí důraz na poznání přírody a jejích základních procesů, popřípadě na vztahy mezi člověkem a prostředím, zejména s živou přírodou s důrazem na její ochranu. Jejím cílem je získání „ekologické gramotnosti“, pojmu použitého poprvé již v roce 1949 Aldo Leopoldem v jeho zásadním díle pro vědní obor Ekologie. Forma a obsah ekologické výchovy je u nás do značné míry dán tím, že od 70. let se jejími tvůrci a nositeli stala zejména občanská sdružení na ochranu přírody jako Hnutí Brontosaurus, TIS, či Český svaz ochránců přírody. V dnešní době ji poskytuje i řada Správ Národních parků a Chráněných krajinných oblastí, Zoologických či Botanických zahrad, či komerčních subjektů. Ekologická výchova v tomto pojetí představuje tradiční, pozitivistický proud environmentální výchovy (Činčera, 2007). Řada autorů však používá pojmu ekologická výchova jako synonyma k environmentální výchově i v jejím širším pojetí, například Máchal (2000) či Horká (2005). Důvodem je zejména krkolomnost anglofonního pojmu „environmentální“, přestože významově odpovídá lépe. Lidé v naší zemi si však zvykli používat a chápat slovo „ekologický“ jako vztahující se k životnímu prostředí a jeho ochraně. Jen velmi pomalu se ujmají pojmy jako environmentalistika apod. Pod slovem „ekolog“ si většina veřejnosti představí spíše aktivistu propagujícího obnovitelné zdroje energie či bojujícího proti nějaké stavbě ohrožující chráněné druhy organismů, než univerzitního vědce zkoumajícího vztahy mezi organismy navzájem a mezi jimi a prostředím, což je správný význam toho slova (Máchal, 2000).

Koncem devadesátých let se Ministerstvo životního prostředí od termínu „ekologická výchova“ odklonilo ve prospěch nově zaváděného pojmu „environmentální výchova“, který je uplatněn ve Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) přijatém vládou na podzim roku 2000 jako výsledek ročního úsilí členů meziresortní pracovní skupiny a širokého okruhu konzultantů z nejrůznějších neziskových organizací (Máchal, 2000). Přes snahu o ujednocení pojmosloví v této oblasti, zůstává v něm docela zmatek, nepřehledný pro laickou veřejnost, ale i mnohé učitele. Tomu přispívá i fakt, že v případě mnohých značek a produktů nebyl měněn název z „ekologický“ na „environmentální“. Důvodem je zřejmě nevýhodnost změny zavedené značky a již zmíněné chápání slova „ekologický“ jako synonyma k „environmentální“. Proto si u nás uvědomějí občané kupující zboží se značkou „Ekologicky šetrný výrobek“ a organizace zabývající se environmentální výchovou nabízejí školám „Ekologické výukové programy“. Zejména v anglofonních zemích zmíněné pojmy mnohem

více rozlišují, u nás se to však příliš neujalo. Někteří zainteresovaní se snaží vyřešit toto schizma v pojmosloví používáním termínů „výchova pro udržitelný rozvoj“, resp. „výchova k udržitelnému životu“, které podle nich lépe vystihují souvislosti mezi ekologickým, sociálním i ekonomickým zřetelem environmentálně pedagogického úsilí (Máchal, 2000). Ale ani tato jednotu a řád do pojmů nevnese. Zřejmě i proto, že tento problém nevnímá většina lidí, aktivních u nás v env. výchově jako naprosto zásadní. Za důležitější než jednotu pojmů považují správně stanovené a dodržované cíle a prostředky environmentální výchovy, kvalitu jejího vyučování jak pedagogy na školách, tak lektory z neziskových organizací a dalších středisek zabývajících se EVVO (Environmentální výchovou, vzděláváním a osvětou).

Za zakladatele environmentální výchovy je pokládán Patrick Geddes, který přikládal význam vzdělávání v přímém kontaktu s životním prostředím. První záznam použití pojmu environmentální výchova v Británii se datuje do roku 1965. V Československu se v té době začíná užívat pojem „výchova k ochraně přírody“, propagovaný a praktikovaný J. Čerovským a E. Olšanskou. Ti dokázali tento obor výchovy naplnit zřetelným obsahem, který postupně přesahoval rámec uvědomělé péče o chráněné části přírody a dokázal oslovit tisíce dětí i učitelů (Máchal, 2000). Výchovou k ochraně přírody rozumí J. Čerovský (1970) nejen seznamování s odbornými principy této disciplíny, ale i poznávání přírody jako základní složky životního prostředí člověka a společnosti, vedené v duchu správného nakládání s ní. Na tento koncept navázala v 80. letech Danuše Kvasničková s její „výchovou k péči o životní prostředí“, na níž pak navázala zmiňovaná ekologická výchova. Máchal v této souvislosti upozorňuje, že obsah i pojmosloví předchůdců dnešní environmentální výchovy úzce souvisel s posuny nosných environmentálních paradigmat: od ochrany přírody (konec 50. a 60. léta), přes ochranu krajiny a péči o životní prostředí (70. a 80. léta) až po současné usilování o udržitelný rozvoj, resp. trvale udržitelný život. Tento posun priorit dokládají i názvy některých environmentálních občanských aktivit: Pionýrské hlídky ochrany přírody - Svaz pro ochranu přírody a krajiny (TIS) - Děti Země - Společnost pro trvale udržitelný život (STUŽ).

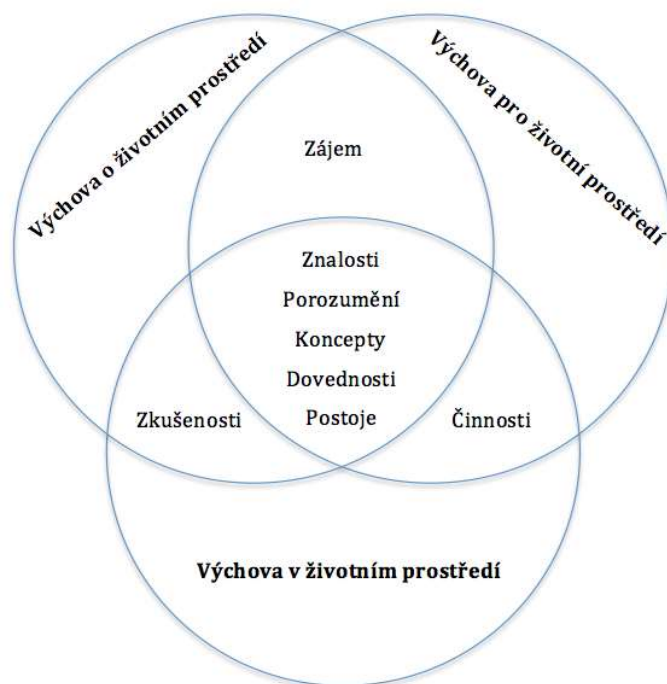
Celosvětovým alarmujícím mezníkem pro vnímání environmentálních problémů se stala publikace „Meze růstu“ vydaná v roce 1972 volným společenstvím ekologů, ekonomů a politiků nazvaným „římský klub“, jejímiž autory byli manželé Meadowsovi a J. Randers. Překladatelem a popularizátorem této publikace byl u nás v 80. letech především Bedřich Moldan, který se vzniklou Ekologickou sekcí při Biologické společnosti ČSAV vydal a zveřejnil v roce 1984 první Zprávu o stavu životního prostředí v ČSSR. Vzhledem k míře devastace naší přírody pochopitelně velmi kritickou. Společnost si v té době začala čím dál zřetelněji uvědomovat rizika do té doby převládajícího antropocentrického pohledu na svět a

čím dál více se začal prosazovat biocentrický model. Některé jeho principy přitom byly propagovány už od období romantismu v dílech některých filozofů, spisovatelů, vědců a pedagogů (např. Goethe, Rousseau, Humboldt, Haeckel, Froebel, Dewey a Montessori). Jedním z prvních takto uvažujících myslitelů byl zřejmě Jan Amos Komenský (Hora – Hořejš in Máchal, 2000).

2.2. Dimenze a proudy environmentální výchovy

Kvůli širokému obsahu environmentální výchovy došlo během jejího vývoje k jejímu dělení podle oblastí, které řeší. Lidé a potažmo i organizace aktivní na poli environmentálního vzdělávání většinou inklinují svým zaměřením a náturou k jedné z jejích základních tří oblastí - dimenzí. Výchova o životním prostředí představuje dimenzi empirickou, v životním prostředí estetickou a pro životní prostředí etickou (Palmer, 2003). Jak je patrné z následujícího diagramu představujícího základní schéma environmentální výchovy, klíčové kompetence získá žák či student pouze vzájemným spolupůsobením všech tří dimenzí. Mnohé klíčové prvky (zájem, zkušenosti – prožitky, starost – činnosti) jsou zároveň předpoklady k získání těchto kompetencí a jak je znázorněno, fungují zejména při vzájemném spolupůsobení dvou složek (dimenzí) environmentální výchovy. Jak uvádí Palmerová (2003), bez těchto prvků nemůže žádné environmentální vzdělání mít ani význam, ani cenu.

Obrázek.1: Tři hlavní oblasti environmentální výchovy, jejich prostředky a kompetence získané jejich spolupůsobením. (zdroj dat: Joy Palmer, 2003 v úpravě Michaely Bočánové)



Praktickým dopadem uvedených faktů je nutnost zajistit, aby žákovi nebylo environmentální téma podáváno jednostranně a se zaměřením pouze na jednu dimenzi, neboť se tak velmi snižuje šance dosažení kýženého efektu. Částečný úspěch se pak může dostavit jen u žáků zaměřených stejným směrem, jako jejich učitel, lektor apod. Žák by tudíž měl zažít všechny 3 dimenze (rozměry) environmentální výchovy, což vyžaduje buďto učitele s širokými kompetencemi a znalostmi (renesanční typ vzdělance s vysokou mírou empatie), nebo vzájemné doplňování učitele a lektorů ekologických výukových programů, pobytových programů, průvodců v ZOO apod. Pozitivní roli zde mohou sehrát i vedoucí zájmových kroužků zaměřených na pobyt v přírodě a práci ve skupině, představovaných dnes hlavně oddíly skautů, woodcraftu aj. Uvedené lze vyložit například tak, že environmentální znalosti mají efekt v případě, souvisejí-li se studentovým (žakovým) vlastním životem, neboť osobní zkušenosti a řešení problémů v životním prostředí umožňují rozvíjet kritické myšlení, získávat znalosti z vlastní zkušenosti a dovednosti pro výzkum, komunikaci či řešení problémů. Znalosti se stávají něčím víc, než jen fakty k naučení (Činčera, 2007).

Zmíněné 3 dimenze environmentální výchovy (empirická, estetická a etická) se liší svými specifiky v požadavcích na vhodné prostředky, částečně i na osobnost lektora apod. To vedlo k rozdělení environmentální výchovy do několika značně se odlišujících proudů (Činčera, 2007). Hlavní proudy (pojetí) jsou opět 3, konkrétně proud pozitivistický dávající důraz na znalosti ve jménu hesla „poznej a chraň!“, dále proud interpretivistický usilující hlavně o formování postojů a konečně proud kritický soustředící se na rozvoj kompetencí a změnu jednání. Toto rozdělení podle Robottoma a Harta je pro přehled uvedeno v tabulce na následující straně.

Hlavním představitelem pozitivistického proudu je ona úžeji chápaná ekologická výchova, která představuje většinový proud environmentální výchovy a tuto pozici si pravděpodobně bude udržovat i do budoucna (Činčera, 2007). Jejím základem je znalost a orientace v ekologických pojmech, ale také přímý kontakt s přírodou. Mezi hojně využívané prostředky tu patří přednášky, filmy, pracovní listy, exkurze do přírody (zpravidla s odborníkem nebo po naučné stezce) a její monitoring, pobytové akce, občas i malé didaktické hry či internetové a počítačové aplikace. Lze pro ni využít i vhodných školních pozemků. Do tohoto proudu patří i nově propagovaná lesní pedagogika, či mezinárodní projekt WILD (1993).

Větší zastoupení dalších proudů má v sobě Globální výchova zaznamenávající u nás rozvoj až v posledních 10 letech. Pike a Selby (2000) ji chápou jako směr propojující reflexi

globálních problémů Země, paidocentrismus (důraz na centrální postavení dítěte ve vzdělávacím procesu) a systémové teorie (důraz na vztahy mezi prvky). Pro její včlenění do školního vyučování je nanejvýš vhodná spolupráce řady učitelů, protože svými tématy i metodami zasahuje do většiny vyučovaných předmětů (na rozdíl od ekologické výchovy, která se týká z cca 90% jen biologie, chemie a zeměpisu). Mezi nejpoužívanější prostředky zde patří simulační hry a hry s rolemi, diskusní techniky a práce s textem, ale také příběhy, fantazijní cesty, projekty a občas i meditace a rituály. Ty jsou opatrně využívány zejména v hlubinně ekologické (tmavě zelené), či křesťansky orientované odnoži globální výchovy (Činčera, 2007). Devizou globální výchovy je i větší rozvoj osobnostních kompetencí zúčastněných žáků. Diskuze jsou zde vhodným prostředkem i z toho důvodu, že postuláty environmentální filosofie jako je Lovelockova hypotéza Gaia nebo biocentrismus Aldo Leopolda jsou metateoriemi. Ty nepředstavují popis toho, co je, nýbrž způsob, jak tomu rozumět a představit si vše, co je, jako srozumitelný celek, jako kosmos (Kohák et Dlouhá a kol., 2009). Globální výchova dobře koresponduje s celostním chápáním světa označovaným jako holismus. Zabývá se také aktuálním problémem, že široce proklamovaná a využívaná individuální lidská práva a svoboda nejsou doprovázena globální odpovědností. Její snahou není stát se „multi-kultí“ světoobčanem, ale respektovat odlišné kultury a přitom si být vědom svých kořenů a příslušnosti i odpovědnosti k určitému společenství (Horká et Dlouhá a kol., 2009).

Tabulka 1.: Tři základní proudy env.výchovy podle Robottoma a Harta (zdroj dat: Palmer, 2003)

Proud (pojetí):	pozitivistický	interpretivistický	kritický
Účel environmentální výchovy:	znalosti o živ. prostředí	aktivity v živ. prostředí	akce pro živ. prostředí
Vzdělávací cíle:	odborné	liberální / progresivní	sociálně kritické
Pedagogická teorie:	behaviorismus (někdy)	konstruktivismus	rekonstruktivismus
Role cílů ve výchově:	externě určeny, brány za dané	externě odvozeny, ale často dojednávány	kritizovány (nahlíženy jako ideologie)
Role učitele:	odborná autorita	organizátor zkušenosti v živ. prostředí	kolaborativní - účastník, tazatel
Role žáka:	pasivní příjemce informací	aktivní účastník výchovy prožitkem	aktivní tvůrce nových znalostí
Role textů:	předem dané zdroje, nezpochybnitelné	předem daní průvodci prožitkem	nově vznikající výstupy kritického zjišťování
Pojetí znalostí:	objektivní, garantované odborníky	intuitivní, odvozené od vlastní zkušenosti	tvořené, odvozené z vlastního zjišťování
Organizační princip:	disciplína	osobní zkušenost	environment. problém
Vztah k moci (autoritě):	posilující	ambivalentní	vyzývající

Dalším směrem je tzv. Výchova o zemi (Earth Education), specifický reformní proud spojený s osobností profesora Steva van Matreho. Učí přistupovat k Zemi jako k lodi ohrožované jejími lidskými pasažéry. Je zaměřená na dobré a názorné vysvětlení problému a jeho pochopení, k čemuž se jako prostředku využívají tzv. pojmové cesty využívající metodiku IAA (informace – asimilace – aplikace). Probíhá převážně v přírodě, kde lze použít další prostředky jako Toulky po Zemi nebo Magické místo (které si žák vybere a prozkoumá). Jejich společným jmenovatelem je osobní prožitek. Ten totiž dokáže navodit stav mysli označovaný jako „flow“ charakteristický vysokou mírou motivace k prováděné činnosti, vzrušením, změnou ve vnímání času apod. (Csikszentmihalyi, 2003). Stal se základním prostředkem tzv. zážitkové pedagogiky. S prožitkem je třeba správně pracovat, a proto byly vyvinuty různé modely. Jedotlivé pedagogiky mají své oblíbené modely. Jejich použití např. v ekologických výukových programech je žádoucí, ale je třeba dbát na to, aby se tento prostředek nestal cílem, což se nezřídka stává (Činčera et Dlouhá a kol., 2009). Výsledkem aktivit Výchovy o Zemi by měl být vždy nějaký výstup a případná změna životního stylu. Prostředkem je tedy i práce (na školním pozemku i jinde) a projekty.

Dalším směrem je Výchova k udržitelnosti a kritický přístup, který vychází z toho, že pojem „trvale udržitelný rozvoj“ byl na konferenci OSN v Rio de Janeiro (1992) přijat jako oficiální strategie řešení environmentálních problémů a v klíčovém dokumentu, Agendě 21, je formulován i požadavek na úpravu env. výchovy podle toho paradigmatu. K tomu se objevují i výhrady, že pak už nejde o výchovu, ale indoktrinaci (Slocombe, 1993). Důraz je tu kladen na rozvoj kompetencí k jednání a kritické myšlení. Prostředky jsou podobné jako globální výchovy, ale často více prakticky zaměřené. Pokud se téma podá, jako společné řešení nějakého problému, žáci si poznatky během toho získané pamatují lépe, než prostým výkladem z pohledu jednotlivých oborů (Krámský et Dlouhá a kol. 2009). Směr nazvaný Výchova k ekogramotnosti byl vyvinut při univerzitě v kalifornském Berkeley, vychází z hlubinné ekologie, ale hodně pracuje se systémovým myšlením a řídí se heslem „Think globally, act locally!“.

2.3. Společný rámec, cíle a rizika environmentální výchovy

Co všechny tyto proudy a pojetí spojuje? Zřejmě touha po nalezení harmonie mezi lidskou společností a přírodou (Činčera, 2007). Učitel i lektor by si měl uvědomit, že je jen jedním z faktorů, které žáky ovlivňují. A kromě předávaných znalostí a dovedností předává i skryté kurikulum dané jeho reálným chováním (praktickým ve smyslu např. ekospotřebitelství

i emocemi, nadšením apod.). Pokud je toto v rozporu s tím, co říká, environmentální výchova může mít dokonce negativní efekt! (Drosenová et Dlouhá a kol., 2009). Pokud je cílem této výchovy environmentálně příznivé chování, musí žáci dojít k odpovědím na otázky jak toho dosáhnout, ale také proč. Takto formulované otázky již lze přeformulovat do okruhů, kterými by se měla environmentální výchova zabývat a které již mají charakter uchopitelných cílů. Činčera (2007) mezi nimi vybírá tyto nejdůležitější:

1. **Vzájemná provázanost** - žáci porozumí světu jako místu vzájemných vazeb a ovlivňování.
2. **Krása a radost ze světa** – žáci se naučí vnímat krásu přírody, „genia loci“ místa, kde žijí. Uvědomují si důležitost estetické motivace při ochraně krajiny, která je hlavním obsahem pojmu krajinný ráz, s nímž operují i zákonné normy (Stibral et Dlouhá a kol., 2009).
3. **Aktivní soucit** – žáci si uvědomují zbytečné utrpení v lidském i mimolidském světě a snaží se ho v rámci svých možností zmírnit.
4. **Úcta k životu** – žáci respektují jinou živou bytost jako hodnou úcty a etického zacházení. Neškatulkují podle svých měřítek. Etickým ohledům se snaží dostát ve vlastním životě.
5. **Ekologická stopa** – žáci porozumí tomu, jak jejich běžné spotřebitelské chování ovlivňuje okolní svět, rozumí konceptu „ekologické stopy“ a snaží se aplikovat zásady ke zmenšení osobní ekologické stopy.
6. **Aktivní občanství** – žáci porozumí demokratickým nástrojům existujícím v rámci občanské společnosti a budou připraveni je použít pro prosazování udržitelného života. Porozumí významu dobrovolnictví, práce občanských sdružení i nástrojům jako je právo na informace, EIA, místní referendum a další.
7. **Kritické myšlení** - žáci budou schopni kriticky přemýšlet, hledat a zpochybňovat předkládané názory, budou opatrní vůči dogmatům a podezřívaví vůči ideologiím.

Cíle jsou to neskromné, ale jistě stojí za to snažit se jich dosáhnout. Kritické myšlení se přitom musí vztahovat i na samu environmentalistiku, neboť řada vědců poukazuje na fakt, že ochrana přírody se kvůli své vyhraněnosti a představám již několikrát zmýlila (Storch et Dlouhá a kol., 2009). Problematické je kupříkladu zveličování vymírání druhů způsobené člověkem, když jen v průběhu rozkolísaného období čtvrtohor došlo k větším vymíráním bez lidského přičinění. Iluzorní je také ochrana přírody před člověkem, když jeho vliv je znát ve všech ekosystémech. Naopak mnohé naše cenné ekosystémy ohrožuje spíše útlum hospodaření na venkově, které v minulosti udržovalo cennou mozaiku lučních a polních biotopů v naší krajině (Storch et Dlouhá a kol., 2009). Z těchto a dalších důvodů prochází v novém tisíciletí

environmentální vzdělávání kritickou, ale velmi potřebnou periodou (Braniš et Dlouhá a kol., 2009). Zároveň jde o zásadní nástroj, neboť jak připomíná Palouš (2009), je-li podstatou environmentálních věd odpovědnost za stav Země, potom se jedná nezbytně i o odbornost pedagogickou.

Učitel či lektor environmentální výchovy by měl být obeznámen i s poznatky oboru ekopsychologie, u nás zatím málo známými (Krajhanzl et Dlouhá a kol., 2009). Díky nim se může naučit správně pracovat s obrannými mechanismy, jimiž se lidé chrání před úzkostí a nejsou tak ochotni přijmout a pracovat se znepokojivými informacemi. Ekopsychologové se také zabývají environmentální inkluzí (míra ztotožnění se s přírodou) a env. identitou (mírou osobního ztotožnění s idejemi). Velmi nesnadné je v environmentální výchově dosáhnout trvalejšího efektu. Zde ekopsychologové poukazují na účinnost tzv. závazků, které fungují nejlépe, pokud nejsou obecné, ale konkrétní a nejlépe veřejné. Dále je to nutnost zpětné vazby, neboť v každodenním životě se člověk nemá příliš možnost přesvědčit i efektu změny svého jednání, což vede často ke ztrátě motivace (Krajhanzl et Dlouhá a kol., 2009). V praxi to znamená, aby se učitel vracel k výsledkům a dopadům školního environmentálního projektu, či ekologického výukového programu, který žáci absolvovali s externím lektorem apod. Žáci by měli pochopit, že naše budoucnost není předem dána, ale že ji jako jedinci i společnost ovlivňujeme svými osobnostními kvalitami (Horká et Dlouhá a kol., 2009). Učitel či lektor environmentální výchovy by měl být obeznámen i s metodami S. Freuda a C.G. Junga, neboť blok k přijetí některých názorů, či změně vlastního chování může tkvět v konfliktu mezi osobní přirozeností a nároky okolí, který je neúnosný pro vědomé já, a proto přesunut do nevědomí (Skála et Dlouhá a kol., 2009). Určitým klíčem k této oblasti může být i práce s příběhy neboli naratologie, čím dál častěji využívaná i v environmentální výchově. Vždyť příběhy jsou prostředkem vzdělání a výchovy u mnoha civilizací méně dotčených kmenů, které nás fascinují svým životem v sepětí s přírodou a často i schopností zabývat se tím, co je v životě nejpodstatnější. I mnohé jeskynní malby znázorňují určitý příběh. Mnozí čeští pedagogové a lektoři užívají v pedagogice příběhů intuitivně, i bez znalosti interdisciplinární naratologie, protože vědí, že to funguje (Jančaříková et Dlouhá a kol., 2009).

2.4. Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) určuje environmentální výchovu jako jedno ze šesti průřezových témat, která mají být důležitým formativním prvkem základního vzdělávání vytvářejícím příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci. Mají pomáhat rozvíjet osobnost žáka především

v oblasti postojů a hodnot. Vychází z principu komplexního přístupu k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování a volby různých vzdělávacích postupů a metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.

Cílem environmentální výchovy by podle RVP ZV mělo být, aby si žák uvědomoval dynamicky se vyvíjející vztahy mezi člověkem a prostředím při přímém poznávání aktuálních hledisek časových (vztahů k budoucnosti) i prostorových (souvislostí mezi lokálními, regionálními a globálními problémy), i možnosti různých variant řešení environmentálních problémů. Má žáka vést k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňovat v zájmu trvalé udržitelného rozvoje jeho životní styl a hodnotovou orientaci.

Na realizaci tohoto průřezového tématu se podílí většina vzdělávacích oblastí. Postupným propojováním a systematizací vědomostí a dovedností získaných v těchto oblastech umožňuje environmentální výchova utváření integrovaného pohledu. Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět učí průřezové téma pozorovat, vnímat a hodnotit důsledky jednání lidí a přispívá k osvojení si základních dovedností a návyků aktivního přístupu k prostředí v každodenním životě. Snaží se využívat přímých kontaktů žáků s okolním prostředím a rozvíjet myšlení i se zapojením emocionálních stránek osobnosti. V oblasti Člověk a příroda klade základy systémového přístupu zvyrazňujícího vazby mezi prvky systémů, jejich hierarchické uspořádání a vztahy k okolí. V oblasti Člověk a společnost odkrývá souvislosti ekologických a sociálních jevů a výhodnost principů trvale udržitelného rozvoje. V oblasti Člověk a zdraví se soustředí na vliv prostředí na vlastní zdraví i zdraví ostatních lidí. V oblasti Informační a komunikační technologie lze cvičit vyhledávání aktuálních informací a jejich zdrojů, vyměňování si informací a navazování kontaktů. Oblast Umění a kultura souvisí s estetikou okolního prostředí a jeho vnímáním jako inspirace pro uměleckou tvorbu. Do oblasti Člověk a práce přispívá environmentální výchova například prostřednictvím konkrétních pracovních aktivit ve prospěch životního prostředí.

Environmentální výchova jako průřezové téma významně přispívá k rozvoji klíčových kompetencí žáka, ať už jde o kompetenci k učení, kdy má žák umět i pozorovat, experimentovat, porovnávat a kriticky posuzovat výsledky a vyvozovat závěry, nebo o kompetence pracovní, kdy se učí bezpečně a účinně používat různé nástroje a materiály a poučit se ze získaných zkušeností. Zásadní je příspěvek ke kompetenci k řešení problémů, kdy si žák osvojuje hledání příčin problému, vyhledávání informací vhodných k jeho řešení, posuzování různých variant řešení a realizaci řešení samostatně či ve skupině, kdy se nenechá odradit případným nezdarem a cvičí se v reakcích na nové skutečnosti, situaci či kritiku. Sami jsou schopni kriticky posuzovat návrhy a řešení spolužáků i vlastní. Většina aktivit při environmentální výchově probíhá skupinově, kdy žáci hojně interagují, takže dochází i k rozvíjení komunikativních kompetencí, kdy se žák učí naslouchání, dialogu a respektování cizího názoru, cvičí se vyjadřovat své myšlenky výstižně a v logickém sledu. Rozumí různým typům textů, gestům a zvukům, získané dovednosti dokáže používat k vytváření dobrých vztahů s ostatními. Společné aktivity přispívají i k získání kompetencí sociálních a personálních, kde jde zejména o plodnou spolupráci ve skupině, upevňování dobrých vztahů, ale i asertivitu při uplatnění vlastních práv. Konečně se prohlubují i kompetence občanské, díky nimž je žák schopen se vcítit do druhých, dokáže se zastat slabšího, dokáže se chovat zodpovědně v zájmu trvale udržitelného rozvoje a dokáže se aktivně zapojit do společenského dění. Dokáže si cenit a chránit přírodní, historické i kulturní bohatství.

Jmenovaný přínos průřezového tématu environmentální výchova pro klíčové kompetence a rozvoj osobnosti žáka je v RVP ZV shrnuta v následujících bodech:

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- rozvíjí porozumění souvislostem v biosféře, vztahům člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí
- vede k uvědomování si podmínek života a možností jejich ohrožování
- přispívá k poznávání a chápání souvislostí mezi vývojem lidské populace a vztahy k prostředí v různých oblastech světa
- umožňuje pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy a vlastní odpovědností ve vztazích k prostředí
- poskytuje znalosti, dovednosti a pěstuje návyky nezbytné pro každodenní žádoucí jednání občana vůči prostředí
- ukazuje modelové příklady jednání z hledisek životního prostředí a udržitelného rozvoje žádoucích i nežádoucích

- napomáhá rozvíjení spolupráce v péči o životní prostředí na místní, regionální, evropské i mezinárodní úrovni
- seznamuje s principy udržitelnosti rozvoje společnosti.
- učí hodnotit objektivnost a závažnost informací týkajících se ekologických problémů
- učí komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska

V oblasti postojů a hodnot pak průřezové téma:

- přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty
- vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů
- vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti
- podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí
- přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí
- vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí
- vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví

Závěrem ještě Rámcový vzdělávací program jmenuje tematické okruhy pro průřezové téma environmentální výchovy, které mají napomoci k celistvému pochopení problematiky vztahů člověka k životnímu prostředí, k uvědomění si základních podmínek života a odpovědnosti současné generace za život v budoucnosti. Těmito doporučenými tematickými okruhy jsou:

- ekosystémy - *les, louka, pole, vodní zdroje, moře, lidská sídla, kulturní krajina*
- základní podmínky života - *voda, ovzduší, půda, biodiverzita, energie, přírodní zdroje*
- lidské aktivity a problémy životního prostředí - *ekologické zemědělství, doprava, průmysl, hospodaření s odpady, ochrana přírody a kulturních památek, změny v krajině*
- vztah člověka k prostředí - *naše obec, náš životní styl, aktuální ekologický problém, prostředí a zdraví, nerovnoměrnost života na Zemi*

Ještě je třeba podotknout, že environmentální téma v dnešním propojeném, globalizovaném a medializovaném světě nutně přesahuje rámec řešící průřezové téma Environmentální výchova a zasahuje i do působnosti ostatních průřezových témat a využívá jejich přístupů, tematických okruhů apod. Jde zejména o téma Mediální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, v menší míře i další témata.

2.5. Environmentální výchova v Jihočeském kraji

Environmentální výchova v Jihočeském kraji má svého nestora v osobě učitele Aleše Závěského (1926-1995), který prosazoval a obhajoval důležitost praktické výchovy dětí k ochraně přírody už v šedesátých letech. Je znám jako zakladatel 1. školní přírodní rezervace „Pod vyhlídkou“ a areálu Stanice mladých ochránců přírody v Prachaticích i jako autor první české rukověti výchovy k ochraně přírody „Stezky k přírodě“ (Čeřovský, Závěský, 1989), která shrnuje jeho rozsáhlé praktické zkušenosti ze školní i mimoškolní výchovy. Aleš Závěský byl rovněž hlavní postavou mezinárodního semináře o zřizování a využívání ekopedagogických ploch, pořádaného v roce 1987 ve spolupráci s IUCN, UNESCO a UNEP. Na aktivity a odkaz Aleše Závěského dnes v Prachaticích navazuje Centrum ekologické výchovy Dřípatka, fungující při ZŠ Vodňanská. To je členem celorepublikové Sítě ekologických středisek Pavučina, která plní roli koordinátora i garanta kvality environmentální výchovy v ČR (www.pavucina-sev.cz).

Mezi další jihočeské organizace, které jsou členy této sítě patří především Centrum ekologické a globální výchovy Cassiopeia, které je už řadu let hlavním poskytovatelem Ekologických výukových programů v Českých Budějovicích a okolí. V poslední době se zaměřuje i na pobytové programy a exkurze pod heslem Objevování blízkého. Další neziskovou organizací je třeboňský Český nadační fond pro vydru, který se postupně změnil z především vědecké organizace na významného poskytovatele environmentální výchovy a provozovatele Záchrané stanice pro zraněné volně žijící živočichy. Právě někteří trvale handicapovaní zvířecí pacienti záchrané stanice jsou důležitou součástí (a s malou nadsázkou i spolulektory) řady ekologických výukových programů zajišťovaných touto organizací. Stejně jako Cassiopeia organizace spolupracuje s některými školami i na dlouhodobých projektech. Členem sítě pavučina je také Ekocentrum Šípek, provozované ZO ČSOP v Českém Krumlově. Ekologické výukové programy provozované pozemkovým spolkem Vespolek z Jindřichova Hradce se řídí zásadami Montessori pedagogiky. Nejnovějším členem sítě je i Mezinárodní, environmentální vzdělávací, poradenské a informační středisko ochrany vod Vodňany pod Fakultou rybářství a ochrany vod Jihočeské univerzity (MEVPIS), které nenabízí jen odborné přednášky a servis vysokoškolským studentům, ale nově i ekologické výukové programy určené i základním školám.

Všech 5 organizací jmenovaných v předchozím odstavci je též členy jihočeské sítě Krasec – Krajské sítě environmentálních center. Ta koordinuje řadu jihočeských neziskových organizací a dalších institucí aktivních na poli environmentální výchovy či ekoporadenství a je

partnerem ke komunikaci a jednání pro vedení Jihočeského kraje a jeho Krajský úřad (www.krasesec.cz). Mezi další členy této sítě řazených mezi ekocentra nabízejících nějakou formu environmentální výchovy patří Centrum ekologické výchovy Podskalí, pobočka DDM Strakonice, nabízející školám ekologické výukové i terénní programy a také Hnutí Duha České Budějovice specializující se na osvětu ohledně našich velkých šelem. Novějším přírůstkem v síti je i Ekocentrum Budař z Kovářova, které kromě ekologických výukových programů nabízí i experimentální poznávání archaického hospodaření. Poblíž Týna nad Vltavou sídlí Semenec, o.p.s. nabízející kromě výukových programů i komentované prohlídky sbírek malého Přírodovědného muzea a arboreta. Slavonická renesanční o.p.s. nabízí kromě výukových programů a přednášek i terénní exkurze, například na vodní pilu a ekofarmu Penikov. Významným poskytovatelem environmentální výchovy zaměřené logicky hlavně na zvířata a jejich chování je Zoologická zahrada Ohrada u Hluboké nad Vltavou (www.krasesec.cz).

Kromě těchto členů sítě Krasesec poskytuje environmentální výchovu (výukové, zážitkové a především pobytové programy) i Správa Národního parku a CHKO Šumava, především pobytové středisko Stožec. Na pobytové programy se zaměřuje i Správa CHKO Třeboňsko (terénní stanice Hajnice), Správa CHKO Blanský les pořádá přednášky, výstavy a exkurze. Ve Volyni funguje Centrum ekologické výchovy U kaštanu, v Hlavatcích u Soběslavi sídlí organizace Ve škole i mimo ni, která se specializuje na pobytové akce a vzdělávání učitelů biologie včetně e-learningu. V Chýnově poblíž Tábora sídlí i vzdělávací agentura Vzdělané děti, jejíž lektorky pomáhají školám s efektivním začleněním průřezového tématu Environmentální výchova do výuky. Lesní pedagogikou se zabývá Vyšší odborná škola lesnická v Písku. Mnohé školy, zejména v severních částech Jihočeského kraje, využívají též programů nabízených Ochranou fauny sídlící ve Voticích, ale mající pobočku i v Táboře. Mnohé z těchto škol jezdí i do ekocentra v areálu Čapí hnízdo. To již leží, stejně jako Votice, na území Středočeského kraje. Vzdělávací programy pro školy poskytuje i ZOO Tábor. Už je omezeně s environmentální výchovou souvisí prohlídky a akce ZOO Dvorec u Borovan, krokodýlí ZOO Protivín, či prohlídky s průvodcem v Botanické zahradě při VOŠ a SZEŠ Tábor, nebo účast při práci na kozí farmě Bílsko, či letní táborové brigády zaměřené na kosení a prospěšné terénní práce v jihočeských mokřadních přírodních rezervacích realizovaných firmou Strom. Naprosto odlišnou záležitostí jsou atrakce v návštěvnickém areálu Lipno, jako je Stezka v korunách stromů, či nově otevřené Království lesa. Svým charakterem sice neodpovídají principům trvale udržitelného rozvoje a cílí spíše na masovou turistiku, podílí se nicméně svým způsobem na propagaci šumavské přírody a jejím vnímání širokými vrstvami. Stejně tak mohou být v environmentální výchově využity např. pro kritický rozbor a diskuzi exkurze a programy

zajišťované Jadernou elektrárnou Temelín, které se environmentálních témat také dotýkají, i když pochopitelně z jiného pohledu než většina environmentálně zaměřených organizací.

Kromě externích organizací, které mají výhodu specializace a speciálních prostor či pomůcek a ukázek, jsou hlavními prostředníky environmentální výchovy samozřejmě školy. Základních škol je v Jihočeském kraji aktuálně 288 (www.seznamskol.cz). Na mnohých z nich jsou učitelé vedoucí děti aktivně k environmentálně příznivým postojům. Někteří učitelé tak činí po svém, jiní se nebojí spolupráce s externími organizacemi a účastní se jimi či Krajským úřadem organizovaných seminářů v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Necelá pětina jihočeských ZŠ je také členem programu M.R.K.E.V (Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy pro ZŠ a MŠ), který realizuje Pavučina (v Jihočeském kraji prostřednictvím CEGV Cassiopeia) ve snaze podporovat regionální sítě škol, pedagogů a organizací zabývajících se EVVO a to zejména poskytováním metodické a informační podpory a zprostředkováním vzájemné výměny zkušeností. V jihočeském kraji je to například pravidelná rozesílka výukových materiálů, pozvánek a nabídek ekologických výukových programů od místně příslušných organizací.

Některé školy se dokonce odhodlaly zapojit se do náročného programu Ekoškola. Jedná se o mezinárodní vzdělávací program, jehož hlavním cílem je, aby žáci snižovali ekologický dopad školy a svého jednání na životní prostředí a zlepšili prostředí ve škole a jejím okolí. Vzdělávací program je určen pro základní a střední školy. Velká část zodpovědnosti je ponechána žákům, učitelé pouze aktivně spolupracují. Žáci jsou povzbuzováni ve své aktivní roli a jsou vedeni k odpovědnosti za svoje jednání. Postup práce je určen 7 kroky, které školu a její Ekotým provedou programem a zaručí naplnění kritérií pro získání mezinárodního ocenění. Žáci zakládají školní Ekotým, analyzují ekologický stav školy a plánují opatření, která v průběhu školního roku realizují. Průběžně se ve výuce učí o tématech Ekoškoly (odpady, voda, energie, prostředí školy, šetrný spotřebitel, doprava a biodiverzita).

V současné době je do projektu zapojeno 15 jihočeských ZŠ:

ZŠ Sira Nicholase Wintona Kunžak, ZŠ T.G.Masaryka České Budějovice, ZŠ Bezdrevská České Budějovice, ZŠ Školní, Lhenice, ZŠ Zlatá stezka Prachatice, ZŠ Stožec, ZŠ Bavorovská, Vodňany, ZŠ Považská, Strakonice, ZŠ T.G.Masaryka Písek, ZŠ Josefa Kajetána Tyla Písek, ZŠ Třída Čs. armády, Tábor, ZŠ Libušina, Bechyně, ZŠ Bernartice, ZŠ Chyšky a ZŠ Novosedly nad Nežárkou (www.ekoskola.cz).

3. Metodika

Cílem práce je zhodnotit připravenost učitelů ZŠ pro oblast environmentální výchovy. Součástí této připravenosti je přirozeně znalost faktů, tedy zejména environmentálních principů, lokálních i globálních environmentálních problémů a základních i aktuálních poznatků vědních oborů, o které se environmentální výchova opírá v čele s ekologií. Tuto část připravenosti si dovoluji nazvat „informační výbava“ a není předmětem výzkumu této práce. Nepovažoval jsem za vhodné ani účelné zkoušet pedagogy z jejich znalostí a předpokládám, že by to bylo nepříjemné i jim. Předmětem mého výzkumu byla ta dimenze připravenosti, jejímž základem je samotný přístup k tématu environmentální výchovy. Za podstatné pokládám, zda téma učitelé vnímají pozitivně a jejich snahou je předat ho způsobem, který žáky inspiruje a motivuje a efektivně rozvíjí jejich klíčové kompetence. S tím souvisí, zda samotní učitelé o tématu i kriticky přemýšlejí a snaží se aktivně nalézt optimální organizaci a metody výuky, včetně plodné spolupráce s dalšími organizacemi mimo samotnou školu. Maxwell (2005) rozlišuje 3 typy cílů výzkumu – intelektuální, praktický a personální. Tato práce si klade především praktické cíle, neboť její výsledky hodlají přispět do diskuze o způsobu a rozvoji environmentální výchovy na našich základních školách předcházející vzniku nových závazných dokumentů či aktualizaci těch stávajících. Má jistě i personální cíle, neboť vede k rozvoji autorových znalostí a rozšíření inspirace pro výuku environmentální výchovy na základní škole, kde momentálně vyučuje. Díky práci si uvědomí, co je v rámci jejího vyučování podstatné a co nikoliv.

Jako výzkumný vzorek byli určeni učitelé 1. i 2. stupně Základních škol v Jihočeském kraji, kteří se environmentální výchovou zabývají. Na druhém stupni buďto garanti vyučovacího předmětu environmentální výchova, nebo učitelé vyučovacích předmětů jako Biologie (Přírodopis), Zeměpis či Chemie, kteří zakomponovali téma environmentální výchovy do těchto jimi vyučovaných předmětů. Oslovení učitelé museli potvrdit, že oni jsou hlavní osobou přes environmentální výchovu na jejich základní škole, aby byla splněna reprezentativnost výzkumného vzorku – tedy aby disponovali vlastnostmi nebo životní zkušenostmi, které chce výzkumník sledovat (Creswell, 2004). Jihočeský kraj byl přirozeně zvolen jako region, v jehož centru sídlí Jihočeská univerzita. Výhodný se jevil fakt, že autor práce má na některé pedagogy osobní kontakt díky předchozímu zaměstnání v jihočeské neziskové organizaci, součástí jejíž činnosti byla též ekologická výchova. Bylo však třeba oslovit širší a pokud možno vyvážené spektrum učitelů, proto byli osloveni i ti, kteří autorovi nebyli známi ze spolupráce s neziskovými organizacemi. Snahou bylo mít ve výzkumném

vzorku učitele obou pohlaví, různého věku a také mít zastoupeny školy ve městech i menších obcích.

Zásadním momentem každého výzkumu je správná volba výzkumných metod a technik. Hlavním prostředkem sběru dat pro mou práci se stal dotazník, který je jednou z nejpoužívanějších technik exploračních metod v pedagogickém výzkumu (Pelikán, 1998). Ten byl doplněn analýzou školních dokumentů, který je jednou z technik metody obsahové analýzy. Konkrétně se jedná o analýzu Školních vzdělávacích programů na Základních školách, kde pracují jednotliví respondenti dotazníku.

Pro konkrétní konstrukci dotazníku a formulaci jeho otázek je určující přístup k výzkumu, který je buď kvantitativní, nebo kvalitativní. Jako vhodnější ke zkoumání problematiky připravenosti učitelů pro environmentální výchovu jsem shledal kvalitativní přístup, který umožňuje hlubší ponor do reality tím, že je schopen analyzovat zcela konkrétní osobitost určitého fenoménu v jeho velké složitosti a variabilitě (Pelikán, 1998). Je vhodný k získání nových a neotřelých názorů na jevy a fenomény, jež jsou předmětem výzkumu, a když nám jde v první řadě o to, jak je vnímají a hodnotí samotní jejich aktéři (Hlad'o, 2011). Přistoupil jsem k němu s vědomím subjektivity fenoménu přístupu a z něho plynoucí připravenosti pedagogů, který je ovlivněn jejich osobnostmi, věkem, zkušenostmi a prostředím, v němž se pohybují. Při čistě kvantitativním výzkumu bych byl nucen omezit se jen na mnou formulované uzavřené otázky a předem danou kvantitativně srovnatelnou škálu odpovědí. Zkoumal bych tak pouze mnou vybranou část (podmnožinu) zkoumaného fenoménu. Tím bych zamezil projevu originálních osobních zkušeností, výtek, řešení a nápadů jednotlivých pedagogů. Ty se naopak měly stát součástí výstupů praktické části výzkumu, projevit se v závěrech práce a zejména se měly stát důležitými podněty pro diskuzi. Také při analýze Školních vzdělávacích plánů jsem měl v úmyslu postihnout a zdůraznit případné odchylky a zajímavosti, což rovněž koresponduje s kvalitativním přístupem k výzkumu.

Nematematickým analytickým postupům kvalitativního výzkumu, při němž se výsledků nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace (Strauss, Corbinová, 1999), jsem přizpůsobil i otázky dotazníku, které jsem formuloval jako otevřené, případně polouzavřené. Tím jsem se snažil ponechávat respondentům vysokou míru volnosti pro jejich odpovědi. U polouzavřených otázek šlo zpravidla o to, že byly uvedeny typické postupy řešení daného problému (např. postup výuky od globálního k lokálnímu či naopak) a respondent se měl vyjádřit, který z postupů volí, či zda je kombinuje a hlavně vlastními slovy svůj postup odůvodnit. Obdobně u otázky týkající se programů nabízených neziskovými či

dalšími mimoškolními organizacemi se měl respondent vyjádřit, zda a jak často takové programy využívá, ale také popsat klady a zápory takových programů a vše, co ovlivňuje jeho přístup k nim. Pro hodnocení dotazníků pak bylo třeba vytvořit ex post kategorizaci podle nejčastějších variant odpovědí a také popsat širší škály získaných odpovědí. Tento postup byl zvolen s vědomím, že slabou stránkou takového hodnocení je jeho nevyhnutelná subjektivita, nelze z něho odvozovat obecné závěry (principy, zákonitosti) a hodí se spíše k diagnostickým než výzkumným účelům (Pelikán, 1998). Tato metoda však není chybná ve výzkumech s kvalitativním vyústěním, což je případ této práce.

Otázky v dotazníku byly formulovány se snahou zjistit od respondentů, jaké jsou podle nich silné i slabé stránky současného institucionálního vymezení a organizace environmentální výchovy, jak jsou sami tvořiví a inovativní při hledání nejlepších forem a způsobů implementace tohoto tématu do školní výuky. Cílem bylo prověřit, zda skutečně vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jaké používají během vyučování postupy a metody, v jaké míře spolupracují s neziskovými organizacemi, jak vnímají potřebu dalšího vzdělávání v tomto tématu. Cílem práce tedy bylo nejen ověřit připravenost samotných pedagogů, ale zároveň zmapovat jejich spokojenost ohledně servisu ze strany státních institucí a spolupráce s neziskovými organizacemi na poli environmentální výchovy. Tyto informace mohou přispět ke správnému rozhodování, jakým způsobem rozvíjet environmentální výchovu, které její součásti pedagogové vnímají kriticky a zasluhují tedy přednostně změnu.

Pro získání otevřených odpovědí respondentů jsem u dotazníku zvolil jeho anonymní vyplňování. Vzhledem k tomu, že respondenti dotazník většinou dostali a vyplněný odesílali prostřednictvím e-mailu, osobně jsem mohl jednotlivé respondenty identifikovat. Dostalo se jim však ode mě ujištění, že budou využity jen pro výzkumné účely, žádné odpovědi nebudou personifikovány a nebudu nikde a nikomu poskytovat vyplněné dotazníky s e-mailem autora odpovědí. Věřím, že se mi povedlo rozptýlit obavy respondentů z negativních důsledků pro ně samé v případě jejich kritických odpovědí. Na začátku dotazníku jsem si nicméně dovolil položit několik identifikačních otázek, týkajících se pohlaví, věku, délky pedagogické praxe a velikosti obce, ve které je škola, v níž respondent vyučuje. Tyto otázky se od ostatních v dotazníku liší, neboť mají charakter uzavřených neparametrických otázek. Důvodem jejich zařazení byla snaha ověřit, zda se dá vysledovat nějaký trend v odpovědích respondentů dle uvedených identifikačních kritérií. V případě třídění dle věku se měli respondenti zařadit do skupin do 39 let, 40-54 let a 55 a více let, podle délky praxe do maximálně 2,5 roku, 3 až 10 let, více než 10 let. V případě velikosti obce, v níž škola leží, šlo o to postihnout charakter

osídlení v jejím okolí. Zda to bude převážně obyvatelstvo venkovské či městské (maloměsto x větší město). Byly proto stanoveny kategorie do 2000 obyvatel, 2000-20 000 obyvatel a více než 20 000 obyvatel. Toto rozdělení navíc dle mého názoru dobře odpovídá rozdílům v dostupnosti volné přírody v dosahu školy. V prvním případě většinou do 5 minut chůze, ve druhém případě kolem 15 minut chůze, ve třetím případě většinou minimálně 30 minut, často včetně použití dopravy.

Vlastní otázky dotazníku se snaží postihnout komplexně zkoumanou problematiku připravenosti učitelů pro environmentální výchovu, proto jsou většinou zaměřeny na různé její aspekty. Dochází mezi nimi k menšímu překryvu, takže některé otázky mají k jiným charakter kontrolní. Tím se může odhalit nepravdivé či chybné zodpovězení některé z otázek (Pelikán 1998). Nepravdivé může respondent odpovědět buď účelově, nebo vlivem chvatného vyplňování a špatného pochopení otázky, což se může stát i v důsledku odlišného způsobu vyjadřování (formulování) mezi autorem dotazníku a příslušným respondentem. Pomocí kontrolní funkce otázek mezi sebou jsem chtěl umožnit získání určitých informací a doplnění k otázkám, na které respondent odpověděl příliš stručně či vyhýbavě. Proto jsem také některé otázky volil přímé a jiné spíše situační (ty jsou v dotazníku zpravidla polouzavřené). Vybrání příslušného postupu a okomentování vlastního výběru mohlo, dle mých předpokladů, přimět k rozsáhlejšímu vyjádření i respondenty, kteří se při odpovědích na otevřené otázky necítí komfortně. Ať už by to bylo vlivem své introvertnější osobnosti, nebo obav z vyjevení nedostatečných znalostí ohledně předmětu otázky, kde není žádné vodítko k odpovědi. Všemi uvedenými způsoby jsem se snažil v rámci daných možností získat od různých osobností respondentů získat podstatné informace při zachování co nevyšší validity. Vzhledem k doporučenému rozsahu dotazníku, kde by jeho respondentům nemělo vyplňování zabrat více než 45 -50 minut (Pelikán, 1998), jsem volil pouze 6 otázek (kromě otázek identifikačních). Většina otázek je otevřených a obsahují i různá podtémata, takže u vyčerpávající odpovědi se mohl respondent zdržet i 15 minut. Díky částečně kontrolnímu charakteru některých otázek však lze předpokládat, že neodpovídal tak dlouho každou otázkou a doporučeného limitu tak šlo dosáhnout. Obecně se u otevřených otázek hůře odhaduje čas nutný k jejich zodpovězení, vizuální rozsah dotazníku však byl veden snahou, aby respondenty neodradil a bylo dosaženo potřebné návratnosti.

Pro zhodnocení práce jsem předpokládal využití principu zakotvené teorie, kterou výzkumník formuluje jako hypotézu vyplývající ze shromážděných dat. K potvrzení nebo vyvrácení takové hypotézy je však třeba provést reprezentativní výzkum s využitím

kvantitativních postupů (Hlad'o, 2011). Především jsem však svou práci koncipoval jako fenomenologický výzkum, jehož cílem je porozumět, jak jedinci vnímají, prožívají a interpretují určitou zkušenost (Hlad'o, 2011).

4. Výsledky šetření

4.1. Analýza odpovědí na otázky dotazníku

Se zohledněním požadavků a metodiky kvalitativního průzkumu i vhodného rozsahu, který by neodradil respondenty, jsem vytvořil dotazník se šesti otázkami. Znění jednotlivých otázek uvádím dále, bezprostředně před analýzou odpovědí, které jsem na ně obdržel.

Ještě před první otázkou byla v dotazníku prosba, aby respondent vyplnil 4 identifikační kritéria, uvedená v následující tabulce a to nejlépe pomocí označení údajů odpovídajících jeho osobě podtržením či barvou. Prosba byla doplněná vysvětlením, že smyslem těchto identifikačních údajů je zjistit, zda se v odpovědích vyskytují nějaké trendy podle těchto kritérií, nikoliv snaha o odhalení konkrétních respondentů.

Tabulka 2: kategorie a škály identifikačních kritérií

Pohlaví :	žena	muž	
Věk :	do 39 let	40-54 let	55 a více let
Délka pedagogické praxe :	max. 2,5 roku	3 až 10 let	více než 10 let
Velikost obce, v níž je škola :	do 2 000 obyv.	2 000 – 20 000 obyv.	více než 20 000 obyv.

Do těla mailu, jímž jsem v příloze posílal dotazník, jsem nezapomněl zdůraznit, že výzkum je anonymní. Já jako autor výzkumu sice budu díky mailové adrese vědět, od koho dotazník přišel, ale slíbil jsem, že v žádném případě nebudu nikde uvádět a nikoho informovat, kdo je autorem konkrétních odpovědí. Že mi jde o upřímné odpovědi, z nichž některé budou jistě i kritické. Dovolil jsem si připomenout, že vítám formulace odpovědí nejlépe v celých větách, popř. formou výčtu poznámek k dané otázce v několika bodech. Aby měli s vyplněním dotazníku respondenti co nejmenší problém, uvedl jsem v mailu, že vyplnění identifikačních kritérií není povinné. S tím však respondenti problém zřejmě neměli, neboť ve všech vyplněných dotaznících byla vyplněna i identifikační kritéria. Abych zvýšil šanci, že se někteří pedagogové rozhodnou vyplnit dotazník kvůli tomu, že mě znají, připomněl jsem v mailu, že mě mnozí znají z mého působení jako lektora ekologických výukových programů a vedoucího exkurzí z Českého nadačního fondu pro vydrů z Třeboně, kde jsem byl do konce roku 2013 zaměstnán. To s sebou sice přinášelo riziko, že získám dotazníky hlavně z řad pedagogů, kteří mě znají, a to by mohlo ovlivnit jejich odpovědi ve smyslu omezení kritiky práce neziskových organizací činných v environmentální výchově apod. Tyto obavy se naštěstí nepotvrdily, neboť více než polovinu dotazníků jsem dostal od respondentů, které neznám.

Přes uvedená opatření jsem bohužel získal poměrně nízký počet vyplněných dotazníků a to 32. Mnohé pedagogy jsem oslovil i pomocí telefonátu. Byli to zejména ti, na které jsem neznal mailovou adresu, a ta nebyla uvedena na webových stránkách školy, nebo z těchto stránek nebylo jasné, kdo je školním koordinátorem EVVO. V takových případech jsem vyhledal kontakt na učitele přírodopisu a domluvil se s ním, zda mám dotazník poslat jemu, nebo některému z kolegů a získal příslušnou emailovou adresu. Pokud se mi nepodařilo dovolat se učitel, domluvil jsem se na nejvhodnějším adresátovi dotazníku s vedením školy. Poté, co jsem zjistil, že vyplněných dotazníků získávám málo, jsem telefonicky oslovil s prosbou o vyplnění i mnohé učitele, kterým jsem elektronickou poštou už dotazník poslal. Vytisknutý dotazník jsem díky vstřícnosti členů CEGV Cassiopeia nechal rozeslat i s jednou z rozesílek základním školám zapojeným v síti M.R.K.E.V. Tyto snahy mi přinesly pouze malé navýšení počtu získaných vyplněných dotazníků. Celkově jsem poslal dotazník s prosbou o jeho vyplnění na 115 e-mailových adres učitelů v Jihočeském kraji. 32 vyplněných dotazníků poslaných mi zpět představuje návratnost 0,278 – tedy 27,8 %. Většina respondentů (zhruba 85%) jsou učitelé na druhém stupni ZŠ. Ty jsem se snažil oslovovat přednostně, neboť některé otázky v dotazníku se týkají věcí, kterými se zabývá spíše učitel druhého stupně, než stupně prvního.

Jak už jsem zmínil výše, všichni respondenti vyplnili identifikační kritéria. Díky tomu vím, jaká je struktura respondentů mého dotazníku. Pouze v případě velikosti obce došlo k rovnoměrnějšímu zastoupení ve třech stanovených intervalech (15-11-6). Z hlediska pohlaví jsou respondenti téměř výhradně ženy, což není překvapivé vzhledem k jejich naprosté převaze v pedagogických sborech většiny škol. Poněkud překvapivé bylo, že mezi respondenty značně převažovala věková skupina 40 až 54 let a ještě výrazněji ti s délkou pedagogické praxe převažující 10 let. O důvodech těchto skutečností spekuluji v diskuzi. V následující tabulce uvádím pod každým údajem vlevo absolutní a vpravo relativní četnost daného údaje mezi všemi 32 respondenty, kteří zodpověděli můj dotazník.

Tabulka 3: Absolutní a relativní četnosti údajů (škál) identifikačních kritérií

Pohlaví :	žena		muž		celkem	
absolutní četnost / relativní četnost	30	0,9375	2	0,0625	32	1,0
Věk :	do 39 let		40-54 let		55 a více let	
	6	0,1875	22	0,6875	4	0,125
Délka pedagogické praxe :	max. 2,5 roku		3 až 10 let		více než 10 let	
	1	0,03125	4	0,125	27	0,84375
Velikost obce, v níž je škola :	do 2 000 obyv.		2 000 – 20 000 obyv.		více než 20 000 obyv.	
	15	0,46875	11	0,34375	6	0,1875

Při posuzování odpovědí na jednotlivé otázky dotazníku jsem v některých případech mohl použít kódování, tedy převedení dat do významových jednotek, které mohou pomoci identifikovat obecnější principy vyplývající ze získaných odpovědí respondentů. Především jsem se však snažil využít metodu vytváření trsů, tedy výroků, které mají velkou podobnost (překryv), ať už v tématu, nebo třeba i ve formě, stylizování odpovědi. Mezi těmito trsy jsem se snažil zachytit vzorce, tedy vzájemnou souvislost a hierarchii. Tyto data jsem se snažil interpretovat s využitím znalosti odpovědi na další otázky výzkumu. Snažil jsem se v celkové sumě odpovědí hledat nějakou jednotící myšlenku nebo trend, na základě něhož by šlo formulovat zakotvenou teorii. Posuzování odpovědí podle identifikačních kritérií mělo smysl pouze v případě velikosti obce, v níž škola leží. V ostatních případech natolik dominuje jedna možnost a zbylé jsou tak málo početně zastoupeny, že jakékoliv zobecnování názorů v nich obsažených, potažmo usuzování na nějaké trendy, by bylo zatíženo příliš velkým rizikem omylu.

1. Popište prosím své případné výhrady k tomu, jak je popsána Environmentální výchova jako průřezové téma Rámcového vzdělávacího programu (propojení se vzdělávacími oblastmi, vymezení tematických okruhů, přínosy pro žáka...). Z jakých zdrojů se inspirujete, jak dosáhnout cílů environmentální výchovy popsaných v Rámcovém vzdělávacím programu?

Část učitelů (respondentů) se vyjadřuje k RVP ZV pozitivně. Řada z nich uvádí, že „koncipování environmentální výchovy jako průřezového tématu je dobré a logické řešení, nabízející spoustu variant a témat, ze kterých si mohu vybrat ty, která jsou jim nejbližší a považuji je za nejdůležitější“. Mnozí zdůrazňují, že chápou environmentální výchovu především jako práci s postojí, které se špatně mění předáváním nových znalostí, ale spíše zážitky, diskuzemi a hlavně osobním příkladem – zde uvádí např. ekospotřebitelství, dopravu na kole či hromadnými prostředky) a šetrnými postupy při vyučování, nejlépe ve všech vyučovacích předmětech (oboustranné využívání papíru apod.). Mnozí upozorňují, že raději ubírají z množství témat nastíněných v RVP ZV tematickými okruhy ve prospěch her, pobytu v přírodě a pracovních činností. Tyto odpovědi lze zobecnit pod kódem **ZTOTOŽNĚNÍ SE S RVP ZV**.

Na opačném pólu se vyskytly i názory, že RVP ZV je „příliš složitě a vědecky napsaný“, nebo že je příliš „vzletný, odtažitý, idealistický až utopistický. Propojení se vzdělávacími oblastmi tak, jak je popsáno, vyzývá k formalismům, kdy jsou vzletné věty jen přepisovány a

kopírovány do Školních vzdělávacích programů“. Tyto odpovědi označuji jako **NEZTOTOŽNĚNÍ SE S RVP ZV**.

Větší množství respondentů jen stručně píše, že k RVP ZV „nemá výhrady“. Tato odpověď se objevuje poměrně často. Dá se předpokládat, že tito respondenti akceptují RVP ZV, ale jeho myšlenkami a způsobem, jímž upravuje výchovně vzdělávací proces na školách, nejsou vyloženě nadšeny. Mají k RVP ZV takový indiferentní vztah, okódovatelný jako **PROSTÁ AKCEPTACE RVP ZV**.

Několik málo respondentů na tuto otázku vůbec neodpovědělo. Další se ve své odpovědi bohužel příliš nevěnují otázce a místo toho zde jmenují, do jakých projektů je škola zapojená a s kým spolupracuje (tyto informace pak byly využity jako součást odpovědí na jiné otázky dále v dotazníku). Z těchto (ne)odpovědí lze usuzovat, že někteří učitelé nejsou s RVP ZV příliš obeznámeni a někteří ho možná nikdy nečetli. To představuje kód **NEZNALOST RVP ZV**.

V případě této otázky byl patrný i trend v odpovědích podle velikosti obce, v níž leží škola, ve které respondent učí. Učitelé ze škol v nejmenších obcích (především vesnicích) byli častěji těmi, kdo dávali kritizující, nesouvisející, či žádné odpovědi. To je patrné i z relativních četností těchto dvou typů odpovědí vůči sumám respondentů ve stanovených intervalech velikosti (počtu obyvatel) obce, v níž škola leží:

Obce do 2 000 obyv. (0,600); obce 2 000 – 20 000 obyv. (0,455); obce nad 20 000 obyv. (0,0).

Naopak učitelé ze škol ve větších městech se častěji vyjadřovali pochvalně. V případě učitelů ze škol v menších městech se odpovědi dost různily. To bude patrné i z relativních četností pochvalných odpovědí, či těch v podobě „nemám výhrady“:

Obce do 2 000 obyv. (0,400); obce 2 000 – 20 000 obyv. (0,545); obce nad 20 000 obyv. (1,0).

Odpovědi na otázku po zdrojích inspirace, jak dosáhnout cílů environmentální výchovy jsou hodně podobné. Většina uvádí minimálně 2 položky z následujícího výčtu: knihy, brožury, učebnice, internet a zkušenosti kolegů. Nelze zde proto okódovat a rozlišit nějaké trsy odpovědí, protože ty se vzácně shodovaly. V několika případech byly navíc pochváleny moderní učebnice Přírodopisu nakladatelství Fraus a Nová škola pro jejich přesah do dalších oborů a strukturu dobře využitelnou v environmentální výchově. Jen ve dvou případech se zmiňuje, že je škoda, že přímo v RVP ZV nejsou jmenovány nějaké doporučené publikace k tématu optimálních prostředků k dosažení cílů průřezového tématu Environmentální výchova a rizik, které se k nim

pojí. Neziskové organizace si prý své know-how v této oblasti nechávají spíše pro sebe a s pedagogy se o ně nedělí...

2. *Když s žáky probíráte nějaké téma typu ochrana biodiverzity, změny klimatu, odpady apod., postupujete od globálního k lokálnímu (tedy nejdříve např. seznámíte děti se základními fakty, diskutujete význam tématu a až poté jdete např. na exkurzi do okolí zaměřenou na to, jak se dané téma týká našeho okolí a jak se zde řeší), nebo volíte opačný postup od lokálního ke globálnímu, či se to u Vás různě střídá? Popište, proč takový postup volíte.*

Většina respondentů se vyjádřila, že postupuje od lokálního ke globálnímu. Jako zdůvodnění se nejčastěji objevuje „nejdůležitější je poznávat vlastní okolí“, či „lokální je pro děti na úvod snáze pochopitelné, jenom díky němu mohou později pochopit i globální“, popřípadě „lokální je názorné, navíc se buduje vztah k regionu, globální si nechávám jako shrnutí a propojení až na závěr do 9. ročníku“. Menší část oba přístupy kombinuje a uvádí, že to není na škodu „aspoň je výuka i v postupech rozmanitější“. Různý postup často není plánovaný, ale jednoduše vynucený například daným termínem exkurze, před kterou se ještě téma nestihlo probrat apod. Tito respondenti často uvádí, že oba postupy mají svá pro a proti. Ještě o něco menší část respondentů preferuje přístup od globálního k lokálnímu, neboť jsou prý zvyklí postupovat od teorie k praxi, od celku k jednotlivosti. Základní 3 trsy odpovědí na tuto (bohužel málo otevřenou) otázku tedy jsou pochopitelně **OD LOKÁLNÍHO, KOMBINACE PŘÍSTUPŮ** a **OD GLOBÁLNÍHO**. Při podrobnějším průzkumu skupin respondentů podle velikosti obce, v níž jejich škola leží, lze odhalit trend. Tendence postupovat od lokálního ke globálnímu je ještě víc než v celkové sumě respondentů patrná u učitelů učících na školách ve vsích a dalších obcích pod do 2 000 obyvatel. Naopak učitelé ve větších městech nad 20 000 obyvatel oba přístupy buď kombinují, nebo začínají od globálního. V následujícím přehledu uvádím relativní četnosti odpovědí, že respondent probírá problematiku od lokální úrovně ke globální vůči sumě respondentů z dané velikosti obce:

Obce do 2 000 obyv. (0,733); obce 2 000 – 20 000 obyv. (0,545); obce nad 20 000 obyv. (0,0).

V případě dalších otázek už nebyl patrný žádný zajímavý trend podle počtu obyvatel obce, v níž leží škola, proto už žádné další porovnání s relativními četnostmi podle tohoto kritéria v práci neuvádím.

Pro účely výzkumu se však ukázalo užitečnější rozdělení odpovědí na 2 trsy podle jiného kritéria, než je hlavní předmět této otázky v dotazníku. Tímto kritériem je to, zda svůj postup pouze konstatovali, nebo ho vysvětlili, zdůvodnili apod. Otázka totiž končí k vybudutím k popisu, proč jimi preferovaný postup učitelé volí. Tyto možnosti lze okódotovat jako **BEZ VYSVĚTLENÍ** proti možnosti **S VYSVĚTLENÍM**.

3. *Využíváte nabídky ekologických výukových programů, exkurzí či pobytových akcí poskytovaných neziskovými organizacemi, popř. institucemi státní ochrany přírody? Jak často a jaká je Vaše spokojenost s jejich nabídkou a kvalitou? Popište Vámi vnímané klady i zápory těchto programů.*

Všechny odpovědi na tuto otázku jsou kladné. Taková jednoznačnost je překvapující. Všichni se také vyjadřují pochvalně ke kvalitě a úrovni absolvovaných výukových programů, pobytových programů či exkurzí. V čem už se odpovědi různí, je frekvence využívání služeb externích organizací.

Téměř třetina respondentů uvedla, že nějaký ekologický výukový program či exkurzi absolvují s jejich třídou či skupinou několika tříd jednou za rok. V těchto případech je typické využití jedné, nebo maximálně dvou organizací a jejich akce, které se škola tradičně zúčastňuje. Tito učitelé zřejmě nejsou ti, kteří aktivně vyhledávají a pročítají nabídky ekocenter, správ CHKO apod. Kód takové odpovědi bude tedy **1x ZA ROK**.

Někteří aktivní učitelé naproti tomu uvádí až 4 a více programů, které za rok absolvují. Aktivně vyhledávají a zkouší nové programy a střediska, ale přitom pravidelně spolupracují s 2-3 osvědčenými lektory. Nabídku programů hodnotí jako „širokou a kvalitní“. Velký klad absolvování programů externích organizací spatřují již v prosté změně, kdy žáci nesledují „okoukaného“ učitele. Dále oceňují názornost programů a to, že žáci se dostávají do přírody, učí se ji vnímat a při programech se často prohlubují i sociální vazby v rámci tříd. Někteří z těchto pedagogů upozorňují na limit v podobě finanční náročnosti absolvování těchto programů zejména v případě, kdy lektor nejede k nim, ale sami někam cestují. Největší položkou totiž bývá doprava. Tuto skupinu odpovědí tedy kódují **MNOHOKRÁT ZA ROK**.

Mezi oběma uvedenými skupinami tvoří pomyslný kompromis respondenti uvádějící dvě až tři akce (programy, exkurze) absolvované s žáky během roku. Někteří z nich upozorňují, že jsou omezeni slabším socio-ekonomickým prostředím rodin většiny žáků a proto absolvují jen programy a prohlídky nabízené zdarma či velmi levně, neboť rodiče na takové akce nejsou

ochotni přispívat. Přesto se snaží tyto možnosti aktivně vyhledávat. Tuto skupinu tudíž kóduji jako **2 – 3x ZA ROK**.

4. *Podnikáte ve Vaší škole s dětmi nějaké environmentálně zaměřené projekty? Nebo nějak navazujete ve výuce na environmentální programy, které u Vás realizovaly externí (mimoškolní) organizace? Jak v tomto směru vnímáte limity (časové, finanční, ...)?*

V odpovědích na tuto otázku je značná diverzita, daná množstvím možností a prostředků, jak školy pojmají vlastní projekty a co ještě považují za environmentální výchovu a co nikoliv. Někteří respondenti uváděli např. „sběr kaštanů a žaludů pro myslivce, nebo sběr hliníku, pomerančové kůry a PET-víček“. Jiní navazují exkurzemi do provozů a zařízení, které se týkají toho, čemu se žáci v některém z programů věnovali. V některých školách dokonce nechávají děti, aby na základě toho, co už se dozvěděli, připravili nějakou naučnou hru či soutěž pro jinou třídu v rámci projektu „Děti dětem“, což lze považovat za vynikající zpětnou vazbu (Činčera, 2007). Bohužel jen menšina respondentů uvedla, že na proběhlé programy navazuje zpětnou vazbou ve výuce, ať už v podobě diskuze se žáky či jinou aktivitou. Většina z těch, kdo tuto možnost neopomijí, má výhodu v podobě předmětu typu „Biologický seminář“, kde je na takové aktivity více prostoru, což si všichni tito pedagogové pochvalují. Všichni respondenti, jejichž škola je zapojena do projektu Ekoškola, chválili tento projekt za to, že „dobře aktivizuje žáky a environmentální téma pak rezonuje v celé škole“. Podotýkají, že předpokladem je však také „nakloněné vedení školy a zapálení významnější části pedagogického sboru pro věc“. Řada respondentů se také pochlubila tím, že environmentální projekty připravují při příležitosti oslav Dne Země. Limit v podobě nedostatku času na přípravu a realizaci takových aktivit, kdy poté kvůli nim „nejde stihnout probrat učivo a dodržet tematické plány výuky“, uvádí většina učitelů. V několika případech tento problém vyústil dokonce v úplnou rezignaci na takové aktivity. V menší míře byl uváděn limit v podobě finanční náročnosti takových aktivit.

Z důvodu nastíněné velké rozmanitosti environmentálních školních aktivit, nebylo snadné odpovědi rozdělit do plně vystihujících trsů a naformulovat k nim jejich kódy, nicméně zde předkládám výsledek této snahy:

AKCE NEDĚLÁME, NENÍ ČAS

1-2 AKCE ZA ROK

VÍCE AKCÍ, ZPĚTNÁ VAZBA UŽ SE NESTÍHÁ

VÍCE AKCÍ I SE ZPĚTNOU VAZBOU

5. *Jak často absolvujete nějaké školení na téma environmentální výchovy v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (ať už organizované státními institucemi či neziskovými organizacemi)? Postrádáte v jejich nabídce nějaké důležité téma? Dostává se k Vám v dostatečné míře jejich nabídka? Popište prosím své případné výhrady.*

V otázce nabídky a propagace školení a seminářů pro pedagogy vyjádřila naprostá většina respondentů spokojenost a považuje ji za „dobrou a odpovídající“. S úrovní seminářů jsou spokojeni, jen výjimečně respondenti uvádí, že zažili situaci, kdy seminář nesplnil jejich očekávání, ale hned dodávají, že jde jen o jejich subjektivní dojem a že takové případy byly rozhodně v menšině. Mnozí učitelé uvádí, že by se „rádi zúčastnili více takových akcí, ale nedovoluje jim to zaneprázdněnost školními povinnostmi“. Mnozí jmenují, že rádi navštěvují „Krajské konference EVVO, na kterých získají přehled o nabídce programů, seminářů apod. a ještě se vždy více dozvědí o jednom zajímavém tématu“. Mnozí jmenovitě chválí paní Jozkovou a Hovorkovou, které jim pozvánky pravidelně posílají na e-mail. Jsou však i takoví respondenti, kteří uvedli, že se žádných takových akcí nezúčastňují a žádné nabídky a pozvánky nedostávají. O důvodech spekulují v diskuzi. Na základě odpovědí respondentů lze určit a opatřit kódem tři následující trsy:

NEZÚČASTŇUJI SE

ÚČASTNÍM SE 1x ZA ROK

ÚČASTNÍM SE VÍCEKRÁT ZA ROK

6. *Napište prosím Váš názor na alternativu k současnému stavu v podobě vzniku předmětu Globální výchova, kde by environmentální téma bylo více propojeno s tématy společenskými a kulturními. Na výuce by se společně podílelo více vyučujících (biologie, občanská výchova, zeměpis, dějepis...). Ti by se podíleli na vedení projektů, ale také diskutovali nejen s žáky, ale i sami mezi sebou a tím přispívali k rozvoji sociálních kompetencí žáků, jako je schopnost plodné diskuze, kritického myšlení apod. Považujete to za dobrou a proveditelnou myšlenku?*

Všichni učitelé se shodují, že se nejedná o proveditelnou myšlenku v podmínkách základní školy, kde by při takovém vyučování nastal „velký problém s úvazky, rozvrhem aj.“ Mnoho z nich však dodává, že na úrovni střední školy, nejlépe gymnázia nebo lycea, si takový

způsob vyučování představit umí. Učitelé 1. stupně většinou poznamenávají, že se jedná o otázku jen pro druhý stupeň, v čemž mají pravdu.

Učitelé se však rozcházejí na dva přibližně stejně silné tábory v názoru na to, zda je správná vůbec myšlenka Globální výchovy, tak, jak je v otázce předestřena. Mnozí to celé považují za hloupost a argumentují i tím, že žáci mají už tak ve škole příliš práce a předmětů a lepší je téma podat z různého pohledu v různých předmětech. Téměř stejně velká skupina učitelů však v takovém vyučování vidí ideální stav, který však není příliš realistický z praktických důvodů. Přitom by podle některých z nich „mohl rozvíjet u žáků ty kompetence, které potřebují v dnešním mnohoznačném a spletitým světě“. Ve dvou případech respondenti navrhovali pro takový předmět „disponibilní hodinu či dvouhodinovku jednou za měsíc, na jejímž vedení by se střídaly například různé dvojice učitelů“. Z odpovědí lze odvodit dva základní trsy odpovědí:

DOBŘÍ MYŠLENKA, TĚŽKO PROVEDITELNÉ

NEPOVAŽUJI ZA DOBRÝ NÁPAD, TĚŽKO PROVEDITELNÉ

4.2. Výsledky získané celkovým zhodnocením odpovědí v dotaznících

Pro získání odpovědí na výzkumné otázky, bylo třeba vnímat dotazníky jako celek a snažit se odhalit souvislosti mezi odpověďmi. V tomto směru pomohlo zaměřit se nejen na faktickou stránku odpovědí, ale i na jejich rozsah, formu, stylistiku apod. Pomocí tohoto šetření se daly odhalit některé typické sledy odpovědí podle vytvořených kódů a na tomto základě se bylo možno pokusit i o určitou charakteristiku skupiny učitelů, kteří takto odpovídali. V následujících sledech kódů odpovědí je k jednotlivým otázkám uveden buďto jeden kód, nebo více kódů. Jeden kód je k dané otázce uveden v případě, kdy na ni u dané skupiny učitelů jasně převažovala tato odpověď (charakterizovaná daným kódem). Pokud je kódů více, znamená to, že se ve vyšší míře vyskytovalo více typů (kódů) odpovědí. Ten, který mírně převažoval, je uveden bez závorky, další v závorce.

Pro první skupinu učitelů je charakteristický následující sled kódů k otázkám, které jsou ve stejném pořadí jako v dotazníku:

- ZTOTOŽNĚNÍ SE S RVP *RVP ZV*
- S VYSVĚTLENÍM *od globálního x od lokálního*
- MNOHOKRÁT ZA ROK *výukový program externí organizace*
- VÍCE AKCÍ I SE ZPĚTNOU VAZBOU (VÍCE AKCÍ, ZPĚTNÁ VAZBA UŽ SE NESTÍHÁ) *vlastní školní environmentální akce (projekty)*
- ÚČASTNÍM SE VÍCEKRÁT ZA ROK (ÚČASTNÍM SE 1x ZA ROK) *semináře, školení*
- DOBRÁ MYŠLENKA, TĚŽKO PROVEDITELNÉ *koncept Globální výchovy*

Uvedená skupina učitelů má k environmentální výchově velmi pozitivní přístup a z toho vyplývají i mnohé cenné kompetence a tudíž dobrá připravenost. Mezi respondenty mého dotazníku byla takovýchto učitelů zhruba třetina a jejich odpovědi skutečně téměř stoprocentně odpovídaly tomuto schématu.

Další (druhá) skupina je charakteristická následujícím sledem odpovědí:

- PROSTÁ AKCEPTACE RVP (NEZTOTOŽNĚNÍ SE S RVP) *RVP ZV*
- S VYSVĚTLENÍM (BEZ VYSVĚTLENÍ) *od globálního x od lokálního*
- 2-3x ZA ROK *výukový program externí organizace*
- 1-2 AKCE ZA ROK (VÍCE AKCÍ, ZPĚTNÁ VAZBA UŽ SE NESTÍHÁ) *vlastní školní environmentální akce (projekty)*
- ÚČASTNÍM SE 1x ZA ROK (NEZÚČASTŇUJI SE) *semináře, školení*
- DOBRÁ MYŠLEKA, TĚŽKO PROVEDITELNÉ (NEPOVAŽUJI ZA DOBRÝ NÁPAD, TĚŽKO PROVEDITELNÉ) *koncept Globální výchovy*

Tato druhá skupina učitelů je více heterogenní. Obecně však lze charakterizovat pozitivním vztahem k přírodě, ale výhradami k novátorským způsobům chápání environmentální výchovy, čili určitým konzervatismem a nižší mírou zápalu a organizačních schopností (či větší pohodlností) oproti první skupině. Mezi respondenty mého dotazníku bylo učitelů, kteří zřejmě patřili do této skupiny, o něco více než třetina.

Poslední (třetí) skupina je charakteristická tímto sledem kódů odpovědí:

NEZNALOST RVP (NEZTOTOŽNĚNÍ SE S RVP)	<i>RVP ZV</i>
→ BEZ VYSVĚTLENÍ	<i>od globálního x od lokálního</i>
→ 1x ZA ROK	<i>výukový program externí organizace</i>
→ AKCE NEDĚLÉME, NENÍ ČAS (1-2 AKCE ZA ROK)	<i>vlastní školní environ. akce (projekty)</i>
→ NEZÚČASTŇUJI SE	<i>semináře, školení</i>
→ NEPOVAŽUJI ZA DOBRÝ NÁPAD, TĚŽKO PROVEDITELNÉ	<i>koncept Globální výchovy</i>

Tuto třetí skupinu učitelů charakterizuje malý zájem nebo negativní přístup k environmentální výchově. O téma se nezajímají, a proto se málo orientují v nabídce i nových metodách environmentální výchovy.

Podrobnější charakteristika těchto skupin je v diskuzi a závěru. To celkové zhodnocení odpovědí v dotaznících tedy vedlo k potvrzení domněnky, že učitelé jihočeských základních škol se svými kompetencemi a připraveností pro oblast environmentální výchovy značně liší. Na základě zjištěných rozdílů šlo determinovat 3 odlišné skupiny pedagogů. Výzkum neodhalil existenci nějaké slabiny v pojetí environmentální výchovy v ČR, na kterou by upozorňovala významná část pedagogů. Mnoho pedagogů si stěžuje na nedostatek času k realizaci dalších programů a projektů, to však lze považovat za obecný problém dnešní doby a náročných požadavků na základní vzdělávání. Dílčí otázky odhalily například potěšitelnou skutečnost, že prakticky všichni učitelé absolvují s žáky během roku alespoň jeden výukový program a s jejich nabídkou i úrovní převažuje spokojenost. Další otázky odhalily velkou rozmanitost mezi učiteli

v míře aktivity (vlastní projekty apod.), v postupech a obeznámenosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV).

4.3. Analýza školních dokumentů

Předmětem této část výzkumu byla analýza Školních vzdělávacích programů (ŠVP) základních škol, jejichž učitel byl respondentem mého dotazníku. Některé z těchto škol (konkrétně 4) nicméně neměly na svém webu ŠVP vyvěšen (zveřejněn), proto jsem vyhledal ŠVP jiných základních škol v Jihočeském kraji. Celkem jsem takto prověřil 40 školních výukových programů (ŠVP). Analýza byla zaměřena na to, zda forma a obsah ŠVP vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a zda a jakým způsobem je v něm reflektováno průřezové téma Environmentální výchova. Při vyhledávání ŠVP na webových stránkách jednotlivých škol jsem zaznamenával i případné další veřejné školní dokumenty k oblasti EVVO a zjistil, co je jejich obsahem. Při následujícím hodnocení slovně popíši výsledky mé analýzy, přičemž budu pomocí procentuálních údajů kvantifikovat zastoupení dané varianty, aby byl slovní hodnocení více konkretizováno.

Z prověřovaných škol mělo 47,5% svůj ŠVP zpracovaný podle jednotného vzoru, který vychází ze struktury RVP ZV. Jednou z úvodních částí jsou v tom případě „Výchovné a vzdělávací strategie“, které jsou rozepsané z pohledu získání Klíčových kompetencí. 32,5% škol měla ŠVP zpracován podle jiného členění. Jeho provázanost s RVP ZV bylo z toho důvodu komplikovanější prověřit, nicméně se v něm pracuje s pojmy a principy danými RVP ZV (vzdělávací oblasti, průřezová témata apod.) a téma Environmentální výchovy je v něm řešeno. U 20% je ŠVP zpracován jiným a obvykle velmi úsporným způsobem, pojmy jako průřezová témata, nebo vzdělávací oblasti buďto chybí, nebo jsou pouze vyjmenovány bez vysvětlení, jak jsou ve škole řešena a v rámci jakých vyučovacích předmětů. V některých případech byl ŠVP tvořen jen učebními osnovami pro jednotlivé ročníky.

U 52,5% škol byly v ŠVP v kapitole o Školních projektech zmíněny projekty spojené s Environmentální výchovou typu Den Země, Recyklohraní, Les ve škole - škola v lese, Týden ekologie, Děti dětem či jakékoliv další originální projekty. Školy zapojené do projektu Ekoškola zde tento projekt pochopitelně také zmínily. Některé školy měly rozepsány, které tradiční projekty s dětmi absolvují podle ročníků, ve kterých se mají jednotlivé projekty realizovat. V případě 15% škol jsem v jejich ŠVP zmínku o školních projektech vůbec nenašel a zbylá necelá třetina ZŠ neměla mezi jmenovanými projekty takové, které se týkají nebo souvisí s environmentální výchovou.

Otázce začlenění průřezových témat do výuky (zejména do vyučovacích předmětů) se ve svém ŠVP věnovalo 80% ze 40 jihočeských základních škol zahrnutých do mého výzkumu. Většina z nich tuto otázku řešila v rámci kapitoly nazvané „Začlenění průřezových témat“ či jednoduše „Průřezová témata“. Rozhodl jsem se školy (kromě oněch 20% škol, u nichž jsem toto téma v jejich ŠVP vůbec neobjevil) rozdělit podle toho, zda průřezové téma Environmentální výchova začleňují na druhém stupni pouze do přírodovědných předmětů (typicky Přírodopis, Chemie, Zeměpis, někdy Fyzika), nebo také do nějaké umělecké výchovy (zpravidla do Výtvarné výchovy), nebo dokonce i do humanitních předmětů (Občanská výchova, Český jazyk, Dějepis apod.). Zde jsem zjistil rozdělení přibližně na třetiny. U první varianty 35%, u druhé také 35% a u třetí 30%.

Posoudil jsem i to, zda ŠVP počítá se speciálním (například povinně volitelným) vyučovacím předmětem zaměřeným na environmentální výchovu. Takovou variantu mělo ve svém ŠVP 25% škol.

Konečně jsem posoudil fakt, zda jsem na webových stránkách školy našel nějaký další dokument vztahující se k EVVO. Tuto potěšitelnou věc jsem objevil u 22,5% škol a většinou takový dokument nesl název „Školní program EVVO“ apod. Zpravidla v něm byla přehledně rozepsána koncepce EVVO na škole, jaké se realizují projekty, popřípadě i ze kterých grantů jsou podpořeny a s jakými organizacemi škola na poli EVVO spolupracuje. Asi polovina z těchto dokumentů měla i příkladně rozepsáno, jakým způsobem se má uplatnit EVVO v jednotlivých předmětech.

5. Diskuze

Důvodem, proč jsem nezískal od pedagogů základních škol v Jihočeském kraji více vyplněných dotazníků, zřejmě nebyla obava, zda s ním bude pracováno skutečně anonymně. To ukazuje i fakt, že nikdo nevyužil možnosti vynechat vyplnění identifikačních kritérií, pokud by ho to mělo odradit od vyplnění zbytku dotazníku. Důvodem byla spíše časová zaneprázdněnost a možná i nechť k vyplňování dotazníků, kterých dostávají v poslední době pedagogové zvýšené množství a to hlavně od studentů pedagogických fakult, shánějících data pro své práce, ale i od Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy kvůli zaváděným inkluzivním změnám ve školství aj. Se zaneprázdněností jako hlavním důvodem podle mého koresponduje i fakt, že dotazník vyplnili v naprosté většině učitelé s praxí přesahující 10 let. Začínající učitelé mají více práce s přípravou do hodin oproti zasloužilým kolegům, kteří již mají mnoho materiálů připravených a postupů promyšlených. Tuto skutečnost mohu potvrdit z vlastní praxe. Začínající učitel s praxí do 2,5 roku se přes svůj entusiasmus častěji potýká s nečekanými problémy, které s sebou pedagogická práce přináší, a na které ho studium nedokázalo dobře připravit (Průcha, 1997). Příkladem může být řešení specifických kázeňských problémů a svižné a pružné řešení školní administrativy. Dalším důvodem může být, že se pro svou kratší praxi necítí být způsobilý odpovídat na otázky a přenechává tuto činnost raději zkušenějším kolegům. V jejich větším zastoupení mezi respondenty, kteří zodpověděli můj dotazník, může hrát roli i určitý pečovatelský přístup ke studentovi, tedy začátečníkovi v jejich pedagogické profesi, kterému chtějí z pozice zkušeného pedagoga pomoci. V případě věku je naopak zajímavé, že pouze jeden respondent byl starší 55 let. Zde může být vysvětlením prostá absence energie na práci navíc daná vyšším věkem, vzácnější používání e-mailu, ale také zvýšená míra konzervatismu a z toho plynoucí nedůvěra ke změnám, které mají spojené s různými podobnými šetřeními a zaváděním nových metod. Typický respondent měl 40 – 54 let a při tom více než 10-letou praxi. Roli zřejmě hraje i to, že v tomto věku má člověk obecně více tvůrčí energie, než ve věku pozdějším. Nižší počet respondentů do 39 let logicky částečně souvisí s nízkým počtem začínajících učitelů mezi respondenty.

Při zodpovídání druhé otázky se respondenti bohužel málokdy rozepsali tak, aby mi potvrdili domněnku, že důležitou roli zde hraje praktické hledisko. Ze školy ve vesnici, či zkrátka v obci do 2 000 obyvatel, se do přírody i k zajímavým lidským výtvarům a lokálním provozům žáci s učitelem dostanou rychleji, levněji a také bezpečněji, než ve městě (kratší přesuny mimo frekventované cesty, není nutné používat dopravu apod.). Také plán výuky jde

na těchto školách, kde bývá méně žáků, pružněji měnit podle těchto potřeb, než na velkých školách ve městech.

Mezi odpověďmi na první dotaz se často vyskytuje v očích autora příliš stručná odpověď „nemám k RVP ZV výhrady“. Na vině je v tomto případě i špatně formulovaná otázka, která není dostatečně otevřená a takto stručnou odpověď umožňuje. Z častějšího výskytu absencí odpovědí, či jejich malé souvislosti s otázkou, lze usuzovat na nedostatečnou obeznámenost řady pedagogů s Rámcovým vzdělávacím programem.

V případě odpovědí na čtvrtou otázku dotazníku jsem narazil na fakt, že učitelé mají rozdílná měřítká v tom, co ještě považují za environmentálně laděné aktivity (projekty) a co může představovat zpětnou vazbu k programům, které s jejich žáky realizovala nějaká externí organizace. Na problém nezřetelných hranic široce definované environmentální výchovy jsem, mimochodem, sám narazil, když jsem se snažil vyjmenovat organizace, které se v Jihočeském kraji zabývají environmentální výchovou. Některé organizace a jejich aktivity (kupříkladu programy JE Temelín, Stezku v korunách stromů a Království lesa na Lipně) někdo považuje za součást či doplnění environmentální výchovy, jiný by proti tomu protestoval a zmíněné záležitosti neváhal označit jako protienvironmentální. Tato skutečnost značně ztěžovala kódování odpovědí. Nelze totiž vyloučit, že co zmiňuje v dotazníku některý z učitelů, provádí možná i další jeho kolegové, kteří však tuto aktivitu nepovažují za environmentální výchovu, tudíž ji do dotazníku nezapsali.

V odpovědích na pátou otázku se vyskytly odpovědi odhalující, že respondent se neúčastní žádných environmentálně laděných školení a seminářů, neboť ani nedostává žádnou nabídku. To je ve velkém kontrastu se většinou odpovědí, které v tomto směru vyjadřovaly spokojenost. Dovolím si spekulovat, že se v tomto případě jedná o kombinaci faktorů jako je malý zájem respondenta o tuto problematiku, nedostatečné motivování či podpora ze strany vedení školy a zaneprázdněnost z osobních, či pracovních důvodů, kdy respondent dál hledá ideální způsob a metody svého učitelského působení. Když jsem prověřil věk a délku praxe těchto učitelů, potvrdilo se, že se jedná spíše o mladší učitele s délkou praxe do deseti let. Zřejmě by stačilo zlepšení v jednom z uvedených faktorů a situace by se v tomto ohledu napravila. U méně aktivních učitelů s kratší délkou praxe se navíc může stát, že na ně krajské koordinátorky EVVO dosud nezískaly kontakt, proto mu na osobní mail pozvánky nechodí. V získávání informací a nabídek programů, školení a akcí jsou jistě handicapovány školy, které

nejsou součástí sítě M.R.K.E.V, do které se však může každá škola přihlásit (www.pavucina-sev.cz)

Při komentování konceptu Globální výchovy, jak byla předestřena v šesté otázce, někteří učitelé kritizovali, že by se jednalo jen o další předmět a zbytečnou další pracovní i časovou zátěž pro ně i žáky. Troufám si tvrdit, že tito učitelé nezhodnotili, že mnohé znalosti a názory, předávané jednotlivými učiteli v jejich předmětech, by se místo toho uplatnily zde (nedocházelo by ke zbytečnému dublování), navíc ve formě dialogu s kolegou či kolegyní a s žáky, což vede k rozvoji sociálních i jiných kompetencí a nakonec to vůbec nemusí znamenat časovou ztrátu.

Ověřování kompetencí učitelů pro oblast environmentální výchovy pomocí dotazníku má svá úskalí. Předně je to nemožnost postihnout celou šíři témat a problémů s tematikou spojených, protože dotazník nesmí být příliš rozsáhlý, zvláště pokud má charakter otevřených otázek pro kvalitativní výzkum. Jednou ze základních kompetencí učitele v této oblasti je jeho aktivní přístup a zájem o téma, který ho nutí aktivně v něm hledat nové cesty, zajímat se o novinky apod. K zjišťování takovýchto spíše osobních a pro mnohé citlivých záležitostí se většinou nehodí přímé otázky „na tělo“, ale odpovědi na ně lze vyvozovat z různých jiných odpovědí. Vyhodnocování dotazníku se tak podobá skládání mozaiky. Ne vždy je výsledný obraz jasný a jednoznačně čitelný (Šedřová, Švaříček, 2014). Problémem bylo, že někteří učitelé byli příliš struční, otázky je nevyprovokovaly k tomu, aby se více rozepsali. V tomto ohledu můj průzkum jen potvrdil, že rozhovor je v případě kvalitativního výzkumu mnohem lepším a vhodnějším prostředkem. V mém případě však použití rozhovoru, jako vhodného prostředku sběru dat pro kvalitativní výzkum, znemožňovalo aktuální zaměstnání i pobyt mimo Jihočeský kraj.

I z odpovědí v dotazníku však šlo pomocí kvalitativních metod získat náhled, jak je to s vybaveností učitelů potřebnými kompetencemi, ať už se jedná o ty oborově předmětové, nebo komunikativní, intervenční, osobnostní či osobnostně kultivující, manažerské aj. (Vašutová, 2007). Někteří učitelé si zřejmě plně neuvědomují, že pro kompetence oborově předmětové je třeba aktivně vyhledávat a účastnit se různých seminářů a být v určitém kontaktu i s lokální vědeckou komunitou bádající v oboru učitelovy aprobace. Ne všichni učitelé si uvědomují, že svoje komunikativní, intervenční, osobnostně kultivující či manažerské schopnosti nemohou dostatečně projevit a zlepšovat při klasické frontální výuce. Při zařazení rozmanitých prostředků, jako jsou didaktické či simulační hry, exkurze, projektová výuka, diskuze apod. se tato jednostrannost napravuje. Učitel se z role vedoucího, řídicího celý proces, dostává do

nových rolí účastníka, konzultanta a průvodčího, snaží se proces spíše kultivovat, než vést. Je vhodné, aby jej žáci zažili v těchto nových rolích. Pokud v nich obstojí, může to mít pozitivní vliv na jeho autoritu i oblíbenost mezi žáky (Krajhanzl et Dlouhá a kol., 2009).

Na základě vyplněných dotazníků lze jihočeské učitele (alespoň ty, kteří mi vyplnili dotazník) rozdělit na 3 pomyslné skupiny. První skupinu tvoří učitelé, kteří jsou aktivní, organizují ve škole různé projekty a aktivity, ale zvou do školy i externí organizace, nebojí se s žáky jezdit na výlety a exkurze. Část z nich dokonce nezanedbává ani zpětnou vazbu ke všem proběhlým programům. Tito učitelé jsou kompetentními pedagogy a mají všechny předpoklady pro to, být i dobrými prostředníky (popřípadě i koordinátory) environmentální výchovy na svých školách. Aktivity, které dělají a kterých se účastní, navíc jejich potřebné kompetence dále prohlubují a rozvíjejí. Těchto učitelů byla mezi mými respondenty zhruba třetina. Bylo by dobré, aby jich bylo nejen v Jihočeském kraji stále více.

Další skupinou jsou učitelé o trochu méně aktivní či erudovaní, nicméně mající k přírodě a životnímu prostředí svého regionu kladný vztah, který se snaží předat i žákům. Nejsou vždy nakloněni moderním metodám a jejich rozpitvávání, ale žáky berou do přírody i na různé osvědčené akce (často pobytové). Zpravidla se jedná o učitelky, které určité nedostatky v odbornosti a manažerských kompetencích, nahrazují svým citlivým mateřským jednáním se žáky, při němž však neztrácejí autoritu. Tyto jejich vlastnosti byly patrné i z některých odpovědí v dotazníku. Své nedostatky a limity v odpovědích často i přiznávají. Některé jejich odpovědi byly velmi stručné, jiné zase barvitě rozebíraly něco, co však nebylo předmětem otázky. Učitelé z této skupiny tvořili mezi mými respondenty o trochu více než třetinu. Na ně je potřeba se zaměřit, neboť oni jsou skupinou, ze které se mohou rekrutovat ti (nejen) pro oblast environmentální výchovy nejlepší učitelé, zařazení do předchozí skupiny. Vzdělávací agentury a neziskové organizace s nimi pracující by s nimi každopádně měly vést dialog, nikoliv je poučovat. Zejména při venkovních akcích je vhodné jim zajistit určitou dávku komfortu a odpočinku, neboť tito pedagogové většinou nesdílí nadšení a fyzickou výdrž typického lektora nebo lektorky ekologických výukových programů, exkurzí apod.

Konečně třetí skupinou učitelů, kteří tvořili mezi mými respondenty necelou třetinu, jsou ti, kteří mají environmentální výchovu na starosti, ale příliš se o její témata nezajímají, nebo nemají ambici je předat žákům. Mohou je oslovovat více jiné oblasti vzdělání a biologických věd. Měli by však sami vyvinout více aktivity a být otevřenější nabídce různých dalších organizací, aby jejich žáci měli výuku pestřejší a oni sami i jejich žáci více rozvíjeli své osobnostní a sociální kompetence. Jestliže jsou např. školními koordinátory EVVO a přitom je

tato oblast vlastně nezajímá, měli by zvážit, zda by tuto funkci nebylo vhodnější předat v pedagogickém sboru některému z kolegů či kolegyn (tuto funkci nemusí nutně zastávat učitel Přírodopisu). Tito učitelé odpovídali v dotazníku zpravidla stručně, skepticky, většinou bez známek sebekritiky. Svádí to k odhadu, že mezi nimi bude více těch, které postihl tzv. syndrom vyhoření, nicméně tomu neodpovídal fakt, že mezi nimi téměř nebyli učitelé s více než desetiletou praxí., takže tento důvod zřejmě nebude ten hlavní.

Analýza Školních vzdělávacích programů (ŠVP) odhalila velké rozdíly v jejich úrovni, napojení na RVP ZV a v tom, do jaké hloubky řeší environmentální výchovu jako průřezové téma. Rovněž učitelé projevili rozdílnou připravenost pro výuku environmentální výchovy plynoucí z jejich rozdílného přístupu. Bylo by zajímavé ověřit, jak silná je korelace mezi úrovní ŠVP a připraveností (přístupem) příslušného pedagoga (nejlépe koordinátora EVVO) této školy. Připadá mi logické, že pedagogové s horším přístupem a připraveností pro výuku environmentální výchovy budou pravděpodobněji na škole, která toto téma spíše opomíjí, nebo ignoruje požadavky vyplývající z RVP ZV, což by mělo být patrné ze ŠVP příslušné školy. Ověření této spekulace by si však žádalo více dat a především kvantitativní výzkum zmíněné otázky.

6. Závěr

Analýza dat z mého dotazníkového šetření potvrdila pracovní hypotézu, že učitelé základních škol v Jihočeském kraji se svými kompetencemi pro oblast environmentální výchovy značně liší, což vyplývá z jejich přístupu k celému tématu. Při analýze celých dotazníků šlo odhalit typické sledy kódů odpovědí, na základě kterých byly determinovány 3 skupiny učitelů. Tyto skupiny učitelů se mezi sebou výrazně lišily svou připraveností pro oblast environmentální výchovy. Odpovědi v dotaznících odhalily poměrně hodně výborných, kompetentních učitelů, organizujících školní projekty, spolupracujících s nevládními organizacemi a používajících ve výuce rozličné metody, kterými dále rozvíjí své vlastní i žákovské kompetence. Další skupinou jsou konzervativnější učitelé, kteří často nenachází dostatek času nebo pochopení vedení školy, pro více aktivit a rozličnější prostředky environmentální výchovy, ale snaží se žáky vést k ochraně životního prostředí a poznání místa, kde žijí. Poslední skupinou jsou učitelé, kteří berou environmentální výchovu jen jako další povinnost. Z důvodu absence zájmu nevyvíjí příliš aktivit, pokud je k tomu nenutí vedení školy. Neuvědomují si, že environmentální výchova není jen vštěpování ekologických zásad žákům, ale i pestrá škála metod a prostředků rozvíjejících u žáků i jejich učitelů důležité komunikační a sociální kompetence (Le Hebel, Montpied, 2014). Jejich nečinností se bohužel kompetenční nůžky mezi nimi a první skupinou pedagogů mohou dále rozevírat.

Následující skutečnosti vyplývají z odpovědí na jednotlivé otázky obsažené v dotazníku. Je však účelné je vnímat a chápat s vědomím existence zmíněných skupin pedagogů. Hranice mezi těmito skupinami však samozřejmě nelze považovat za ostré.

Naprostá většina pedagogů je spokojena s nabídkou i úrovní školení a seminářů, které pro ně organizují státní instituce či neziskové organizace. Rovněž s úrovní a vedením ekologických výukových programů i různých pobytových programů, jsou v kraji spokojeni. Většina pedagogů, majících ve škole na starost environmentální výchovu, také organizuje různé školní aktivity a projekty. Z časových důvodů jsou to však nejčastěji jedna nebo dvě akce za rok. Jen menšina učitelů se zodpovědně snaží o zpětnou vazbu k proběhlým programům, včetně těch, které s žáky realizovaly externí organizace. Velmi vítají, pokud jim k tomu Školní vzdělávací program (ŠVP) poskytuje speciální předmět typu Přírodopisný seminář. Někteří učitelé navrhují využití podobné disponibilní hodiny pro Globální výchovu, na jejímž vedení by se společně podílelo více pedagogů. Upozorňují ale, že by to zřejmě znamenalo neúnosně

velké komplikace pro úvazky a rozvrh. Přibližně polovina učitelů však návrh s Globální výchovou nepovažuje za dobrý ani v jeho jádru (podstatě).

Většina jihočeských učitelů postupuje v environmentální výchově od lokálního ke globálnímu. Tato skutečnost je výrazná především na školách v obcích do 2 000 obyvatel. Pojetí environmentální výchovy Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání považuje za vhodné a srozumitelné asi čtvrtina učitelů. Většinou to jsou učitelé vyučující a školách ve větších městech (obcích nad 20 000 obyvatel). Pouze menšina má výhrady, ke kterým patří příliš odborný jazyk, či jeho přílišná vzletnost a idealističnost hraničící s utopií. Na mnohých odpovědích také bylo znát, že řada učitelů zná RVP ZV jen zběžně a povrchně.

Pro vztahování výsledků mého dotazníkového šetření na celý soubor pedagogů v Jihočeském kraji je však podstatnou překážkou, že jsem získal vyplněný dotazník pouze od 32 učitelů. Byly to v naprosté většině ženy, nejčastěji ve věku 40 – 54 let, s délkou pedagogické praxe přesahující 10 let. Mladší či začínající učitelé zřejmě nenašli dost času nebo ochoty k vyplnění dotazníku. Mnoho učitelů jsem o vyplnění dotazníku žádal nejen e-mailem, ale i telefonicky.

Analýze školních výukových programů (ŠVP) jsem podrobil 40 těchto dokumentů. Byly ze základních škol, kde pracují učitelé, kteří vyplnili můj dotazník a z některých dalších základních škol v Jihočeském kraji. Nápadné bylo větší množství (téměř polovina) ŠVP v jednotné grafické úpravě a v totožném formátu a členění, které vycházelo z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). V těchto ŠVP také byly řešeny klíčové kompetence, začlenění průřezových témat do výuky a propojení se vzdělávacími oblastmi. Pětina škol neměla ŠVP provázaný s RVP ZV, začlenění průřezových témat zde nebylo nijak řešeno, a v některých případech se jednalo pouze o učební osnovy pro jednotlivé ročníky. Zbylá část škol měla různé, většinou méně přehledné členění svého ŠVP. Byla v nich však obsažena a řešena většina pojmů z RVP ZV.

Začlenění tohoto průřezového tématu do vyučovacích předmětů se mezi školami lišilo. Přibližně třetina škol jej začleňovala pouze do přírodovědných předmětů, další třetina i do uměleckého předmětu (zpravidla do Výtvarné výchovy) a poslední necelá třetina i do humanitních předmětů. Poslední varianta je ideální, neboť pro větší efekt environmentální výchovy a získání klíčových kompetencí je třeba využívat rozmanité prostředky a propojovat a posuzovat informace a přístup různých oborů. Umožňuje to také větší zájem o environmentální témata mezi umělecky či humanitně zaměřenými žáky.

U více než poloviny škol byly v ŠVP jmenovány Školní projekty spojené s environmentální výchovou. Čtvrtina škol ve svém ŠVP popisuje speciální vyučovací předmět zaměřený na environmentální výchovu. U více než pětiny škol jsem na jejich webu našel dokument přímo se vztahující k EVVO, který většinou podrobněji popisoval školní environmentální projekty, spolupráci s externími organizacemi i způsob uplatnění průřezového tématu Environmentální výchova v jednotlivých předmětech.

7. Použitá literatura

- Braniš, M. (2009): Environmentální vzdělávání jako reflexe environmentální reality. In: Dlouhá, J. a kol., Vědění a participace – teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Karolinum, *Praha*, s. 78-95
- Csikszentmihalyi, M. (2003): Flow. Portál, *Praha*, 328 s.
- Creswell, J. W. (2004): Educational Research, University of Nebraska -Lincoln, *Boston*, 650 s.
- Čeřovský, J., Záveský, A. (1989): Stezky k přírodě. Státní pedagogické nakladatelství, *Praha*, 240 s.
- Činčera, J. (2007): Environmentální výchova: od cílů k prostředkům. Paido, *Brno*, 116 s.
- Činčera, J. (2005): Environmentální výchova. Ale jaká? Pedagogická orientace, 15(3), s. 17-24
- Činčera, J. (2009): Prožitek jako bod obratu. In: Dlouhá, J. a kol., Vědění a participace – teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Karolinum, *Praha*, s. 167-177
- Činčera, J. (2013): Environmentální výchova: efektivní strategie, Agentura Koniklec, *Praha*, 128 s.
- Drozenová, W. (2009): Skromnost jako vstup do autentického vztahu ke skutečnosti. In: Dlouhá, J. a kol., Vědění a participace – teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Karolinum, *Praha*, s. 43-47
- Gráfová, M. (2010): Kompetence učitele v environmentální výchově. Diplomová práce, Masarykova univerzita, *Brno*, 81 s.
- Horká, H. (2009): Starost a péče o celek – globální výchova. In: Dlouhá, J. a kol., Vědění a participace – teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Karolinum, *Praha*, s. 156-166
- Hlad'o, P. (2011): Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol, Mendelova univerzita, *Brno*, 131 s.

- Jančaříková, K. (2009): Úvod do environmentální naratologie. In: Dlouhá, J. a kol., Vědění a participace – teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Karolinum, *Praha*, s. 178-185
- Kohák, E. (2009): Co je to ekologická etika? In: Dlouhá, J. a kol., Vědění a participace – teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Karolinum, *Praha*, s. 39-42
- Krajhanzl, J. (2009): Ekopsychologie a environmentální chování. In: Dlouhá, J. a kol., Vědění a participace – teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Karolinum, *Praha*, s. 132-142
- Krámský, D. (2009): Transdisciplinarita jako metodologická otázka. In: Dlouhá, J. a kol., Vědění a participace – teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Karolinum, *Praha*, s. 151-155
- Le Hebel, F., Montpied, P. (2014): What can influence student's Environmental attitudes? *International Journal of Environmental & Science Education* 9 (3), s. 329-345
- Máchal, A. (2000): Průvodce praktickou ekologickou výchovou. Rezekvítek, *Brno*, 206 s.
- Matre, S. (1999): Earth education .. a new beginning. The Institut for Earth Education, *Greenville*, 334 s.
- Maxwell, J. A. (2005): Qualitative Research Design: An interactive approach, Thousand Oaks,, 175 s.
- Palmer, J. (2003): Environmental Education in the 21 st Century, Routledge Falmer, *New York*, 284 s.
- Pelikán, J. (1998): Základy empirického výzkumu pedagogických jevů, Karolinum, *Praha*, 270 s.
- Pike, G., Selby, D. (1994): Globální výchova, Grada, *Praha*, 322 s.
- Průcha, J. (1997): Moderní pedagogika. Portál, *Praha*, 495 s.
- Skála, P. (2009): Dynamická psychologie a environmentální výchova. In: Dlouhá, J. a kol., Vědění a participace – teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Karolinum, *Praha*, s. 143 – 148)

Slocombe, S. (1993): Getting to the heart of sustainable development. Green Teacher, Education for Planet Earth, Issue 35, s. 10 - 12

Stíbral, K. (2009): Estetický postoj k přírodě a krajině. In: Dlouhá, J. a kol., Vědění a participace – teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Karolinum, Praha, s. 48-59

Storch, D. (2009): Pochybnosti o stavu přírody aneb proč ji vlastně chránit. In: Dlouhá, J. a kol., Vědění a participace – teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Karolinum, Praha, s. 71-75

Strauss, A., Corbinová, J. (1999): Základy kvalitativního výzkumu. Nakladatelství Albert, Boskovice, 199 s.

Šedřová, K. (2015): Na cestě k dialogickému vyučování. Komenský 140 (2), Brno, s. 11-16

Šedřová, K., Švaříček, R. (2014): Analýza kvalitativních dat. Pedagogická fakulta MU, Brno, 105 s.

Švec, V. (1999): Pedagogická příprava budoucích učitelů. Paido, Brno, 163 s.

Vašutová, J. (2009): Být učitelem. Univerzita Karlova v Praze, Praha, 77 s.

MŽP ČR (2015): Ekologická výchova – příručka.

[http://www.mzp.cz/web/edice.nsf/019AF19FF580D652C1257F7600436151/\\$file/OF DN_Environmentalni%20vychova-prirucka_11122015.pdf](http://www.mzp.cz/web/edice.nsf/019AF19FF580D652C1257F7600436151/$file/OF DN_Environmentalni%20vychova-prirucka_11122015.pdf)

Národní ústav pro vzdělávání (2016): Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

The global development research center (1977): Tbilisi Declaration.

<https://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>

Krajská síť environmentálních center (2016): Seznam jihočeských ekocenter zapojených v síti Krasec. <http://www.krasec.cz/pages/ekocentra>

Síť středisek ekologické výchovy Pavučina (2016): Program M.R.K.E.V.

<http://www.pavucina-sev.cz/rubrika/70-PROGRAMY-MRKEV/index.htm>

Ekoškola (2016): Aktuální seznam základních škol v ČR, které jsou držiteli titulu Ekoškola.

<http://www.ekoskola.cz>