

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav pedagogiky a sociálních studií**

**Diplomová práce**

Marie Bednářová

**Realizace průřezového tématu Environmentální výchova ve výuce  
čtvrtých a pátých tříd základní školy**

**Čestné prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 21. dubna 2021

Podpis autora práce:

**Poděkování:**

Ráda bych poděkovala Mgr. Daně Cibákové, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, připomínky a poskytnuté konzultace.

## Obsah

Úvod .....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Environmentální výchova .....	9
1.1 Vymezení základních pojmů.....	9
1.1.1 Environmentalistika a environmentální výchova.....	9
1.1.2 Ekologie .....	10
1.1.3 Životní prostředí.....	10
1.1.4 Ekologická výchova .....	10
1.1.5 Globální výchova .....	11
1.1.6 Udržitelný rozvoj a výchova pro udržitelný rozvoj .....	11
1.1.7 Envigogika .....	12
1.1.8 Pojem „environmentální výchova“ v České republice.....	13
1.2 Základní charakteristika environmentální výchovy a její význam .....	13
1.3 Důvody pro environmentální výchovu.....	15
1.4 Cíle environmentální výchovy .....	16
1.5 Obsah environmentální výchovy.....	17
2 Vývoj vztahu člověka a životního prostředí, historie a vývoj environmentální výchovy .....	20
2.1 Vývoj vztahu člověka a životního prostředí v čase.....	20
2.2 Historie a vývoj environmentální výchovy .....	21
3 Environmentální výchova ve vzdělávání ČR .....	26
3.1 Zakotvení environmentální výchovy do vzdělávání v legislativních, kurikulárních a strategických dokumentech v ČR.....	26
3.1.1 Legislativa .....	26
3.1.2 Kurikulární a strategické dokumenty .....	27
3.2 Pojetí průřezového tématu Environmentální výchova v rámci současného RVP ZV....	29
3.2.1 Charakterizace a cíl průřezového tématu Environmentální výchova.....	29

3.2.2	Obsah průřezového tématu Environmentální výchova .....	30
3.2.3	Přínos průřezového tématu Environmentální výchova .....	31
3.2.4	Možné realizace průřezového tématu Environmentální výchova .....	31
3.2.5	Problémy současného pojetí environmentální výchovy v rámci RVP ZV a návrhy na jeho změny .....	32
3.2.6	Průřezové téma Environmentální výchova v rámci revize RVP ZV .....	34
4	Specifika environmentální výchovy ve čtvrtém a pátém ročníku prvního stupně základní školy .....	35
4.1	Specifika žáků čtvrtých a pátých ročníků ZŠ .....	35
4.2	Různé přístupy k environmentální výchově a současně aplikované prostředky, metody, formy vhodné k zařazení do výuky ve čtvrtém a pátém ročníku ZŠ .....	38
4.2.1	Současné přístupy k implementaci environmentální výchovy do vyučování .....	38
4.3	Možné realizace tématu environmentální výchova – prostředky, metody a formy vhodné k zařazení do výuky ve čtvrtém a pátém ročníku ZŠ .....	40
4.3.1	Projektová výuka .....	41
4.3.2	Integrovaná tematická výuka .....	42
4.3.3	Badatelsky orientovaná výuka .....	43
4.3.4	Výuka ve venkovním prostředí .....	44
4.3.5	Místně zakotvené učení .....	45
4.3.6	Další prostředky .....	45
4.4	Možnosti spolupráce směřující k realizaci environmentální výchovy ve škole i mimo školu .....	47
4.4.1	Veřejná správa .....	48
4.4.2	Centra environmentální výchovy/Střediska ekologické výchovy .....	48
4.4.3	Zájmové organizace, občanské sdružení .....	48
4.4.4	Rodina .....	49
4.5	Některé současně nabízené programy a webové stránky využitelné v rámci environmentální výchovy .....	49

4.5.1	Současně nabízené programy .....	49
4.5.2	Užitečné webové stránky .....	50
5	Učitel prvního stupně v kontextu environmentální výchovy .....	53
5.1	Kompetence učitele .....	53
5.2	Pregraduální a další vzdělávání učitelů environmentální výchovy .....	54
5.3	Současné problémy učitelů environmentální výchovy.....	56
EMPIRICKÁ ČÁST.....		58
6	Charakteristika výzkumu.....	58
6. 1	Cíle výzkumu .....	58
6.2	Výzkumné otázky.....	58
6.3	Věcné hypotézy .....	59
7	Metodologie výzkumu.....	60
7.1	Výzkumná metoda.....	60
7. 2	Vlastní sběr dat.....	60
7.3	Zpracování dat.....	61
7.3.1	Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.....	61
7.5	Výzkumný soubor .....	61
8	Interpretace výsledků .....	63
8.1	Analýza a interpretace dat .....	63
8.2	Verifikace hypotéz .....	96
8.3	Diskuse .....	105
8.4	Limity výzkumu .....	109
8.5	Doporučení pro praxi .....	109
Závěr.....		110
Seznam použité literatury a zdrojů.....		112

## Úvod

Environmentální výchova představuje mezinárodně uznávaný obor, který je utvářen dialogem vědecké komunity, národních i mezinárodních institucí, neziskových organizací i školní praxe (Činčera, 2017, s. 2). Předobrazem environmentální výchovy jsou slova autora českého pojmu „lesní moudrost“ prof. Miloše Seiferta z jeho knihy „Přírodou a životem k čistému lidství“ (vydané již v roce 1920): „*Woodcraft – lesní moudrost – je program výchovy člověka s modrou oblohou v pozadí.*“ Environmentální výchova se týká každého z nás, ale také postavení celé společnosti a jejích hodnot. Každý člověk je obklopen prostředím, které ovlivňuje a kterým je ovlivňován. Tento vztah vzájemné interakce vyžaduje úctu, péči, lásku a zodpovědnost. „*Protože všichni sdílíme tuto malou planetu Zemi, musíme se naučit žít v harmonii a míru mezi sebou a s přírodou. To není sen, ale nutnost*“ (Dalajláma).

Úkolem společnosti je vychovávat jedince, kteří si uvědomují svou zodpovědnost vůči prostředí, ve kterém žijí a také zodpovědnost za zachování planety Země pro další generace. K utváření vztahu k prostředí dochází od útlého věku, a proto cílem environmentální výchovy je již od dětství utvářet u jedinců pozitivní vztah k životnímu prostředí a vybavit je kompetencemi k odpovědnému chování vůči přírodě i lidem. Děti mladšího školního věku mají přirozenou touhu poznávat, objevovat, přicházet na to, jak věci fungují a jak se navzájem ovlivňují. Zabývat se prostředím, kterým jsou obklopeni a ve kterém žijí je pro ně přirozené, důležité a působí jim to radost. Podstatné je žádanou kompetence budovat adekvátní formou, která bude pro žáky zábavná, zajímavá a bude podporující kladný vztah k prostředí a péči o něj. Nutností je posilovat nejen znalostní složku environmentální výchovy, ale také postojovou a činnostní. J. A. Komenský, který ve svém díle Velká didaktika uvádí, že „*lidé mají se učit, pokud nejvíce možno, ne nabývati rozumu z knih, nýbrž z nebe, země, dubů a buků, tj. znáti a zkoumati věci samy, a ne pouze cizím pozorováním a doklady o věcech.*“

Cílem této diplomové práce je zmapovat přístup učitelů čtvrtých a pátých ročníků základní školy k realizaci environmentální výchovy v současné praxi, analyzovat současné podmínky realizace tohoto průřezového tématu a zjistit, s jakými problémy se učitelé potýkají.

Práce je členěna do osmi kapitol, přičemž v prvních pěti kapitolách se zabýváme teoretickými poznatky a vymezením základních pojmů. Nejprve je charakterizována environmentální výchova a pojmy s ní spojené. Dále se teoretická část práce zabývá vývojem vztahu člověka a životního prostředí a vývojem environmentální výchovy. Třetí kapitola se věnuje pojetí environmentální výchovy ve vzdělávání ČR, zaměřuje se na její vymezení

v kurikulárních dokumentech a charakterizuje průřezové téma Environmentální výchova. Následně je pozornost věnována specifikům environmentální výchovy ve výuce čtvrtých a pátých tříd a poslední kapitola teoretické části se zabývá učitelem prvního stupně základní školy v kontextu environmentální výchovy, jeho kompetencemi, vzděláním a současnými problémy učitele environmentální výchovy. Text výzkumné části je pak prezentován v rámci tří kapitol. Nejprve je uvedena charakteristika výzkumu, kde jsou stanoveny cíle, výzkumné otázky a věcné hypotézy. Následně je představena metodologie výzkumu. Hlavní a podstatnou část diplomové práce tvoří poslední kapitola, která obsahuje analýzu dotazníkovým šetřením získaných dat a následnou verifikaci hypotéz. Výsledky výzkumu jsou poté rozebrány a začleněny do širšího kontextu v rámci diskuze.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Environmentální výchova

Každá výchova je směřováním do nejisté budoucnosti. Neučíme se pro minulost nebo současnost, ale projevujeme do výchovy naše sny, přání a představy, jaká by měla být budoucnost. Činčera (2007, s. 9) tak označuje výchovu jako projekt budoucnosti každého jedince. Utváření sebe samého, vlastního životního příběhu ve střetu s danou situací, do které jsme vrženi a kterou můžeme částečně ovlivnit. Projekt jako samotný život. Takovým projektem, existencionálním příběhem je i environmentální výchova. *„Je projekcí našich představ o cestě, kterou by lidská společnost měla jít. Environmentální výchova je vědomě utvářeným příběhem, na kterém se podílíme a který nás všechny přesahuje“* (Činčera, 2007, s. 7).

### 1.1 Vymezení základních pojmů

#### 1. 1. 1 Environmentalistika a environmentální výchova

Termín „environmentální výchova“ byl v ČR zaveden koncem devadesátých let ministerstvem životního prostředí. Vychází z environmentalistiky, vědy, které zkoumá působení člověka na ekosystémy a *„její náplní je ochrana životního prostředí, prevence znečišťování životního prostředí, náprava a prevence škod vzniklých působením lidí. Zahrnuje i hospodaření s energiemi, využívání přírodních zdrojů a péči o zdraví lidí. Zasahuje přitom do dalších vědních oborů, například, biologie, ekologie, chemie, fyziky a etiky“* (Leblová, 2012, s. 15–16). Environmentální výchova odhaluje důsledky činnosti člověka, které ohrožují život na Zemi a vychovává k odpovědnosti ve vztahu k prostředí a pochopení nenahraditelné ceny přírody pro život všech (Leblová, 2012, s. 16). Podle Jana Činčery (2007, s. 16) je v České republice environmentální výchova vnímána jako nadřazená pojmu ekologická výchova. „Ekologická výchova“ je považována jako jeden ze směrů environmentální výchovy, kladoucí důraz na poznání přírody a jejich základních procesů. Objevující se výhrady proti pojmu „environmentální“ Máchal (2000, s. 13–14) považuje jako vyjádření obavy z nesrozumitelnosti pro veřejnost. Může zavádět k pojetí, že jde více o popis vnějšího prostředí člověka než o zpětnovazebný vztah člověka a prostředí. Pozitivem je, že názvoslovné spory tříbí názory na cíle a obsah oboru, ale nemá smysl jim věnovat příliš velkou pozornost, protože do popředí se dostává pojem „výchova pro udržitelný rozvoj“, který ještě výstižněji vystihuje souvztažnost mezi ekologickým, sociálním i ekonomickým zřetelem ekopedagogického úsilí.

### 1.1.2 Ekologie

Organismy se ve svém prostředí nevyskytují náhodně, ale vždy v souvislosti s prostředím a vzájemně se ovlivňují. Není možné je studovat odděleně, jelikož by naše poznání nebylo úplné. Základní vědeckou disciplínou zabývající se studiem života je biologie, kdy ekologie je jedním z jejich oborů a společným objektem studia jsou živé organismy. Pojem „ekologie“ vychází z řeckého „oikos“ – dům, obydlí, okolí a slova „logos“ – nauka (Braniš, 2004, s. 11). Pojem ekologie byl poprvé použit německým filozofem a biologem Ernestem Haeckelem (1834–1919). „*Ekologie je věda, která se zabývá vztahy mezi organismy a prostředím a mezi organismy navzájem*“ (Thorovská, 2014, s. 8). Máchal (2000, s. 12) taktéž uvádí, že „*ekologie je v prvé řadě vědní obor zkoumající vzájemné vztahy mezi organismy a jejich prostředím.*“ Zkoumá především organizaci a fungování ekosystémů. Pojem ekologie či ekologický se však podle něj stále častěji používá i v širších souvislostech, tedy nejen v přímé souvislosti s ekologií jako vědní disciplínou.

### 1.1.3 Životní prostředí

Podle Máchala (2000, s. 12) pojmem životní prostředí rozumíme „*soubor veškerých činitelů, se kterými přichází do styku živý subjekt (organismus, populace, člověk, lidská společnost) a podmínek, kterými je obklopen, tj. vše, co na subjekt přímo i nepřímo působí.*“ Obdobně je pojem životní prostředí definován také v zákoně o životním prostředí (Zákon č. 17/92 o životním prostředí, § 2). Uvádí, že „*životním prostředím je vše, co vytváří přirozené podmínky existence organismu včetně člověka a je předpokladem jejich dalšího vývoje. Jeho složkami jsou zejména ovzduší, voda, horniny, půda, ekosystémy a energie.*“ Problémem je, že obsah pojmu životní prostředí bývá zužován jen na životní prostředí člověka a lidské společnosti (Máchal, 2000, s. 12).

### 1.1.4 Ekologická výchova

Ekologická výchova přesahuje rámec přírodovědy a jejím základem je zkoumání vztahů mezi organismy a jejich prostředím (Leblová, 2012, s. 15). Thorovská (2014, s. 8) zmiňuje, že někteří odborníci považují pojmy ekologická výchova a environmentální výchova za identické, ale jiní naopak za odlišné. Máchal (2012, s. 29) se shoduje s Thorovskou a uvádí, že i přesto, že se environmentální výchova v mnohém s ekologickou výchovou překrývá, je podle některých autorů vhodné mezi nimi rozlišovat. Ekologická výchova je Ivanem Ryndou (2011, osobní sdělení Aleši Máchalovi, in Máchal, 2012, s. 29) více vnímána jako „*učení o přírodě a krajině, živém i neživém, o všech rostlinných druzích, ekosystémech a procesech, které vychází z ekologie jako vědního oboru.*“ Environmentální výchovu chápe jako „*učení*

*o životním prostředí člověka“*. Podle Máchala se však pro praktické účely každodenního provozu škol i středisek ekologické výchovy můžeme dopustit zjednodušení a považovat tyto pojmy za stejnocenné (Máchal, 2012, s. 29).

#### 1.1.5 Globální výchova

Podle Thorovské (2014, s. 9) je globální výchova jedním ze směrů environmentální výchovy. Jedná se o směr, jehož cílem je pojímat svět holisticky a systémově a uvědomit si, že všechna naše rozhodnutí mají vliv na přítomnost i budoucnost. Globální výchova byla navržena a rozpracována v 80. letech v Yorku a rozšířila se po celém světě. Jedná se o rozmanitý směr, jehož obecné vymezení lze chápat spíše orientačně (Thorovská, 2014, s. 9).

*„Globální výchova nechce být klasickým výchovně-vzdělávacím systémem, ale je to živý proces působící na studenty přímo, který formuje jejich postoje prožitou zkušeností.“* Podstatný je důraz na respektování práv osobnosti a na zodpovědnost k ostatním lidem a životnímu prostředí. Snaží se nás přivést ke kořenům problémů, odhalit je a vybavit nás kompetencemi pro jejich zvládnutí. *„Globální výchova je přístup, který může být využit ve všech předmětech“* (Pike a kol., 1994, s. 12). Podobně popisuje globální výchovu také Činčera (2007, s. 23), který spatřuje její cíl v integraci různých proudů výchov, jako je rozvojová výchova, multikulturní výchova, výchova k míru a další. Jejím cílem není přinést něco kvalitativně nového, ale zaměřuje se na porozumění problémům světa i sobě samému. Dotýká se problematiky životního prostředí, zdraví, médií, technologií, kulturní odlišnosti, budoucnosti, míru, rovnosti, občanství, spravedlnosti, ekonomiky, ale také se zaměřuje na rozvoj kreativity, imaginace, komunikačních dovedností, dramatické výchovy a dalších důležitých sociálních kompetencí. Usiluje o změnu kurikula tak, aby škola připravovala studenta na řešení aktuálních problémů a poskytla jim k tomu patřičné osobnostní kompetence. Ve vztahu k environmentální výchově ji podle Činčery můžeme chápat jako jedno z témat globální výchovy (Činčera, 2007, s. 23).

#### 1.1.6 Udržitelný rozvoj a výchova pro udržitelný rozvoj

Trvale udržitelný rozvoj vnímáme jako strategii. *„Jde zejména o rozumné využívání neobnovitelných zdrojů, hledání jiných alternativ a preference obnovitelných zdrojů energie a surovin tak, aby byla zajištěna existence i dalších generací“* (Dytrtová, 2014, s. 9). Kofi A. Annan (2001, s. 9) zdůrazňuje, že naším cílem by mělo být naplnění ekonomických potřeb současnosti, aniž by byla ohrožena schopnost planety uspokojovat potřeby dalších generací.

Rynda (2001, s. 20–21) uvádí, že náš svět se během posledních dvou století zásadně proměnil a stal se globálním světem. Působení naší činnosti se počítá nejen v místním,

ale i celosvětovém měřítku. Naši činností jsme schopni působit místní, regionální i globální katastrofy a nevratné změny v životním prostředí. Růst veličin rozhodujících o stavu budoucího světa se stává globálně exponenciálním. Z tohoto důvodu je více než žádoucí promýšlet a uplatňovat nové přístupy ke světu a novou strategii – trvale udržitelný rozvoj. *„Trvale udržitelný rozvoj je komplexní soubor strategií, které umožňují pomocí ekonomických nástrojů a technologií uspokojovat sociální potřeby lidí, materiální i duchovní, při plném respektování environmentálních limitů. Aby to bylo v globálním měřítku současného světa možné, je nutné redefinovat na lokální, regionální i globální úrovni jejich instituce a procesy“* (Rynda, 2001, s. 21). Na výchovu pro udržitelný rozvoj, zvláště v jejich počátcích, se objevilo i mnoho skeptických reakcí. Například Scott Slocombe (1993, s. 10) považuje za nemožné učit udržitelný rozvoj jako takový, z důvodu, že je to příliš komplexní idea, aby ji bylo možné univerzálním způsobem učit. Dyrtrtová (2014, s. 21) navazuje na Ryndu a uvádí, že výchova pro udržitelný rozvoj je obsažnější pojem než environmentální výchova, jelikož zahrnuje i výchovu sociální, občanskou, mravní a kulturní. *„Výchova pro udržitelný rozvoj musí být zaměřena na změnu dosavadních postojů k lidskému bytí, na formování osobní i profesní odpovědnosti za kvalitu životního prostředí a na formování aktivního přístupu k rozvoji sebe sama“* (Dyrtrtová, 2014, s. 23). Z pohledu environmentální výchovy Činčera (2007, s. 44) chápe výchovu pro udržitelný rozvoj jako jeden ze směrů environmentální výchovy, totiž jako její kritický proud, pro který je typický rozvoj akčních kompetencí studentů a požadavek na zásadní změnu samotného vzdělávacího procesu a prostředí.

Zákon č. 17/1992 Sb. ČR „O životním prostředí“ definuje udržitelný rozvoj jako *„takový rozvoj společnosti, který současným i budoucím generacím zachová možnost uspokojovat jejich základní životní potřeby a zachová přirozené funkce ekosystémů“*. Podle Dyrtrtové (2014, s. 15–20) tento zákon zahrnuje tři oblasti udržitelného rozvoje: hospodářskou, sociální a environmentální. Na základě tohoto zákona byly konstatovány a stanoveny strategie a doporučení pro udržitelný rozvoj. V roce 2003 pak byla zřízena „Rada vlády pro udržitelný rozvoj“ a v prosinci roku 2004 byla schválena „Strategie rozvoje České republiky“, označována také jako „Národní Agenda 21“ (Program národního rozvoje ve 21. století).

#### 1.1.7 Envigogika

Termín „envigogika“ označuje odborné recenzované periodikum s otevřeným přístupem, který vydává Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy od roku 2006. Usiluje o zvyšování úrovně dialogu, profesionalizace, posílení teoretického základu v oboru environmentální výchovy a vzdělávání a jeho cílem je přispět k inovacím

v pedagogické praxi. Časopis publikuje akademické práce, odborné a informativní články z oblasti environmentální výchovy, vzdělávání k udržitelnému rozvoji a z dalších souvisejících oborů (Dytrtová, 2014, s. 10; webové stránky časopisu Envigogika, 2021, <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/index>).

#### 1.1.8 Pojem „environmentální výchova“ v České republice

Než byl v ČR oficiálně přijat název environmentální výchova, tak se název pro tuto výchovu vyvíjel a měnil tak, aby co nejlépe korespondoval s jejím obsahem. Během sedmdesátých a osmdesátých let dvacátého století, kdy se environmentální výchova začala začleňovat do vzdělávání ve školách, byla nazývána jako „výchova k ochraně přírody“. V devadesátých letech se přešlo k názvu „ekologická výchova“, který však dostatečně nekorespondoval s obsahem této výchovy a na přelomu tisíciletí byl přijat termín, v jiných zemích již běžně používaný, environmentální výchova (Čeřovský, 1989, s. 222; Máchal, 2012, s. 12–13).

## 1.2 Základní charakteristika environmentální výchovy a její význam

Pro environmentální výchovu existuje mnoho definic a názorů (Skýbová, 2009, s. 5). Pojem „environmentální výchova“ se poprvé objevil na „Konferenci Mezinárodní unie“ ochránců přírody (IUCN) v roce 1947 (Palmer, 2003, s. 6). Postupně se pak formoval a krystalizoval přes „Konferenci ve Stockholmu“ v roce 1972 a „Mezinárodní workshop v Bělehradě“ (1975) až do „První mezivládní konference o environmentální výchově“ v roce 1977 v Tbilisi, kde byly vymezeny základní cíle environmentální výchovy (Činčera 2007, s. 12). Samotný pojem environmentální výchova, tedy „environmentální“ znamená „vztahující se k životnímu prostředí“ (Matějček, 2007, s. 3). „*Environmentální výchova vede k pochopení vztahů mezi člověkem a přírodou a vlivu člověka na životní prostředí*“ (Leblová 2017, s. 1).

Skýbová (2009, s. 6) shrnula podstatu environmentální výchovy do tří bodů:

- *„Vytváří příležitosti pro získávání vědomostí, hodnotových orientací, postojů a dovedností, které jsou potřebné pro ochranu a zachování zdravého životního prostředí.*
- *Vytváří zájem u cílových skupin (dětí mateřských škol, žáků základních škol, studentů středních škol a odborných učilišť, dospělých) o prostředí jejich života.*
- *Povzbuzuje jednotlivce a cílové skupiny k aktivní účasti při řešení problémů životního prostředí.“*

Environmentální výchova představuje společensky respektovaný obor ve světě i v českém prostředí. Diskurz tohoto oboru je vytvářen v dialogu vědecké komunity, národních i mezinárodních institucí, neziskových organizací i školní praxe. Důležitost a respekt k tomuto oboru dokazuje i jeho zařazení v Rámcových vzdělávacích programech (Činčera, 2017, s. 2). Matějček (2007, s. 3) spatřuje hlavní smysl environmentální výchovy v probuzení zájmu o okolní prostředí a v uvědomění i pochopení toho, že vztahy mezi přírodou a lidskou společností jsou velmi úzce provázané.

Environmentální výchova pomáhá jedinci pochopit komplexnost a složitost vztahů člověka a životního prostředí a uvědomit si význam odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince. Vede k pochopení důležitosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji a také motivuje k zájmu a aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí (RVP ZV, 2018, s. 135). Papež František (2015, s. 90) v této souvislosti zmiňuje, že *„mluvíme-li o životním prostředí, máme na mysli také jeden zvláštní vztah, totiž ten mezi přírodou a společností, která ji obývá. To nám brání považovat přírodu za něco od nás odděleného nebo za pouhý rámeček našeho života. Jsme do ní zahrnuti, jsme její součástí, prostupuje námi.“* Aby vztah člověka a prostředí vedl ke sjednocení, je potřebná otevřenost, úžas a obdiv. Opakem je postoj vládce, spotřebitele nebo vykořisťovatele přírodních zdrojů, který není schopný klást meze svým bezprostředním zájmům. *„Pokud se cítíme sjednoceni se vším, co existuje, pak se spontánně rodí strídmost a péče“* (Papež František, 2015, s. 11). Člověk má tendenci vydělovat se mimo přírodu, nesmíme však zapomínat, že je její nedílnou součástí. Příroda nám zajišťuje naplnění nezbytných potřeb pro náš život, a podle toho bychom se k ní měli chovat. Neseme zodpovědnost za zachování životního prostředí pro budoucí generace nejen lidského pokolení, protože význam přírody je zásadní a rozhodující pro přežití. Ke splnění těchto očekávání by měla přispět environmentální výchova, která by měla zasáhnout co největší procento jedinců (Thorovská, 2014, s. 7). Mít rád přírodu a kriticky přemýšlet je možné a zároveň důležité učit se od útlého dětství (Činčera, 2007, s. 8).

Dle Činčery (2013, s. 17) význam environmentální výchovy spočívá v rozvíjení kompetencí vedoucích k takovému chování, které je v daném kontextu odpovědné k životnímu prostředí. Lidé svou činností ovlivňují životní prostředí a volí své chování na základě rozhodování, do kterého kromě vnějších podmínek vstupuje i vnitřní porozumění problematice a také naše postoje, hodnoty a dovednosti. V tom se Činčera shoduje se Státním programem environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta

2016–2025 (dále jen Státní program EVVO), kde je smysl environmentální výchovy v ČR spatřován „v rozvoji kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání“. Tedy v takovém jednání, které co nejpříznivěji ovlivňuje stav životního prostředí pro jeho současný i budoucí stav. Environmentální výchova motivuje k pochopení problematiky životního prostředí, pomáhá vytvářet pozitivní vztah k prostředí, zajímat se o něj a uvědomovat si hodnotu životního prostředí pro člověka. Samotné jednání je však věcí svobodného rozhodnutí jedince (Státní program EVVO, s. 4). Úsilí environmentální výchovy o utváření příznivé ekologické orientace, která vede ke dobrovolné střídmosti, nekonzumním a duchovním kvalitám lidského života, zdůrazňuje také Leblová (2017, s. 1). Rovněž spatřuje cíl ve vybavení jedince takovými kompetencemi, aby si všímal svého okolí, aktivně se zapojoval a ohleduplně se choval k životnímu prostředí.

### 1.3 Důvody pro environmentální výchovu

Činčera (2007, s. 7-12) označuje, jak již bylo zmíněno, environmentální výchovu jako projekt budoucnosti. A to nejen náročný, ale také kontroverzní. Environmentální výchova se snaží ovlivnit celoživotní směřování jedinců a životní styl. Změnit jejich postoje – ovlivnit způsob, jakým chápou, hodnotí a interpretují svět. Je samozřejmostí, že se u toho setkáváme s jinými názory na to, co je krásné a dobré. „*Obrovská odpovědnost, která je s tím spjata, musí vyvolávat i vnitřní zpochybňování.*“ To je samozřejmě podpořeno i zpochybňováním vnějším. Činčera se při zdůvodňování existence environmentální výchovy opírá o tři základní etické důvody.

**Environmentální výchova jako dohoda** – Tzv. kontraktariánská etika označuje za správné jednání takové, které bylo přijato všemi zainteresovanými stranami. Není pak tedy utvářeno abstraktními představami o dobru a zlu. „*Zavádění environmentální výchovy a její obsah a cíl je pak výsledkem demokratických a všemi akceptovaných rozhodovacích procesů mezivládní konference v Thibilisi (1977), konference OSN v Rio de Janeiro (1992) a jejího klíčového výstupu Agenda 21, národních legislativních dokumentů a závazných kurikulů*“ (Činčera, 2007, s. 9). V ČR je to například státní program EVVO nebo zákon o přístupu veřejnosti k informacím o životním prostředí, metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních a další dokumenty. Díky přijatému právnímu rámci oficiálních doporučení je možné zavádět environmentální výchovu do vzdělávacích institucí a je dána určitá představa o její podobě.



**Environmentální výchova jako prostředek** – Teleologická etika říká, že určité jednání ospravedlňuje to, že je prospěšné. Za správné jednání tedy považujeme takové, které přispívá pro blaho co nejvíce lidí. Environmentální výchova může být prostředkem prevence hrozeb lidskému společenství, které pocházejí z neudržitelného překračování přírodních limitů. Pro udržitelný rozvoj je všeobecným předpokladem změna postojů a jednání lidí na úrovni osobního rozhodování, ale také ve vytváření určitého tlaku na politickou reprezentaci k přijímání příznivých rozhodnutí.

**Environmentální výchova jako cesta** – Tento pohled argumentuje důvod pro environmentální výchovu z deontologických a etických postojů jako „*přesvědčení, že bez ohledu na aktuální společenský konsensus, výsledek či efektivní počínání je určité jednání vnitřně správné a jiné nikoliv*“ (Činčera, 2007, s. 11). Jedná se o určitý morální řád, kategorický imperativ. Co nechceš, aby jiní dělali tobě, nedělej ani ty jim (Bible, Tob 4,15). Albert Schweizer (1993) ve své knize „Nauka úcty k životu“ uvádí, že veškeré živé bytosti jsou hodny úcty a základních etických ohledů. Oprávnění zasahovat do jejich životních příběhů je jen v případě nutnosti. Podle Činčery (2007, s. 11) se na základě tohoto východiska environmentální výchova stává součástí etické výchovy člověka. Má tak smysl jako cesta ke sladění člověka a Bytí.

Zcela přesvědčivé důvody pro environmentální výchovu nenajdeme. To však platí i pro výchovu výtvarnou, tělesnou či mediální. Samotná kombinace uvedených tří hledisek: společenské dohody, pragmatické účelnosti a vnitřní správnosti, má však svou váhu. Pochybnostem se nevyhneme, ale mohou vést k pokoře, otevřenosti ke kritice a nedogmatickosti v této problematice, což se může stát dle Činčery jednou z nejdůležitějších stránek environmentální výchovy (Činčera, 2007, s. 12). Důvody pro environmentální výchovu se zabývá také Thorovská (2014, s. 12). Vychází z argumentů Činčery a zdůrazňuje potřebu environmentální výchovy, která je dnes více než žádoucí. Do roku 1989 nebyly otázky environmentální výchovy brány příliš vážně a podle tehdejší ideologie příroda a její zdroje měly sloužit zejména člověku. I kdybychom se na problematiku environmentální výchovy podívali jen z hlediska etiky, máme zajisté velké nedostatky.

#### 1.4 Cíle environmentální výchovy

Poprvé byly cíle environmentální výchovy zformulovány v roce 1977 v Tbilisi, hlavním městě Gruzie, na „První mezivládní konferenci o environmentální výchově“ (Činčera, 2007, s. 12). „*Cílem environmentální výchovy je 1. posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech; 2. poskytnout každému*



*příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí; 3. tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin, i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí“ (UNESCO, 1977).*

Podstata cílů zůstává stejná, ale existuje více pohledů a názorů. Máchal (2000, s. 15) za hlavní cíle environmentální výchovy považuje především: *„zvysování spoluodpovědnosti lidí za současný i příští stav přírody a společnosti, za místo, ve kterém žijí a které je jim domovem, za smysluplné využívání místních zdrojů; rozvíjení citlivosti, vstřícnosti a tvořivosti lidí k řešení problémů péče a přírodu i problému lidské společnosti a utváření ekologicky příznivé hodnotové orientace, která klade důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní, duchovní kvality lidského života.“* Při praktické pedagogické praxi považuje za důležité snažit se vyvážit nezbytné znalosti a ekologické poznatky s citovými a smyslovými prožitky, které pomáhají objevovat lásku k přírodě, zvnitřňovat úctu ke všemu živému a zvyšovat úroveň mezilidských vztahů. Podobně i Leblová (2017, s. 1) považuje cíl environmentální výchovy ve vybavení jedince takovými kompetencemi, aby si všiml svého okolí, aktivně se zapojoval a ohleduplně se choval k životnímu prostředí. Dytrtová (2014, s. 6–7) k této problematice uvádí: *„Environmentální vzdělávání není jen získávání znalostí o problematice životního prostředí, ale jde zejména o vytvoření rozumově, citově a mravně podloženého stavu, který se má projevit nejen v názorech, ale především v jednání, v návycích, činech a ve způsobu života.“* Cíle environmentální výchovy shrnuje do pěti kategorií: zájem a cítění, znalosti, dovednosti, postoje a účast. Podle Dytrtové bychom se měli snažit o propojení odborných ekologických poznatků s občanskou zodpovědností a samozřejmě s citovými prožitky, které nám pomáhají najít lásku k přírodě a úctu ke všemu živému na Zemi. Kateřina Jančaříková (2010, s. 12) uvádí několik stupňů očekávaných výstupů environmentální výchovy. Prvním je vztah jedince k přírodě a projevení citlivosti. Poté by měl dokázat rozpoznat narušení vztahů v přírodě. Třetím stupněm je projev odhodlání žít v souladu s udržitelným rozvojem a v posledním stupni by měl jedinec dokázat žít v souladu s pravidly udržitelného rozvoje, kdy jedinec chrání přírodu přiměřeně svým možnostem. Cíl environmentální výchovy tedy spatřuje v předání znalostí, které povedou k vytváření proekologických postojů. Tyto postoje by pak měly vést ke kompetencím k jednání v souladu s environmentální výchovou.

### 1.5 Obsah environmentální výchovy

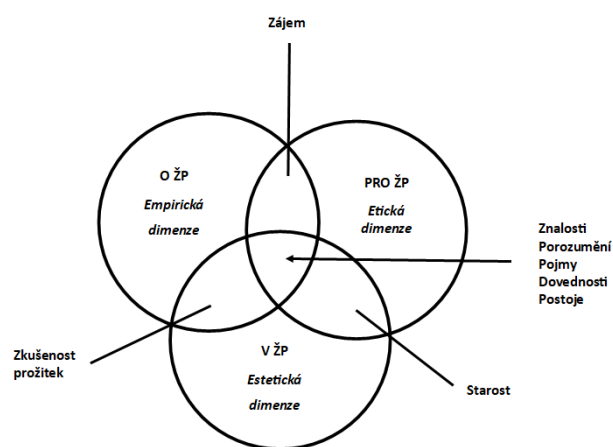
Obsah environmentální výchovy vychází z jejich cílů. Skýbová (2009, s. 6) představuje jevy a souvislosti, které je nutné pochopit, abychom se naučili řešit problémy životního prostředí a dokázali o nich rozhodovat. Mezi tyto jevy a souvislosti zařazuje: *„dopad lidských*

*aktivit na životní prostředí, odlišný stav životního prostředí v minulosti a dnes, problémy ekologie a životního prostředí, znát a chápat legislativu, která se vztahuje k dané problematice, vzájemnou závislost jednotlivce a společnosti, komunit a národů, závislost lidského života na životním prostředí.“*

Environmentální výchova má svou specifickou, jelikož usiluje o formování znalostí, postojů i kompetencí k jednání. Jde tedy o výchovu, která je klíčová, zároveň však těžce uchopitelná. Proto se objevují značné rozdíly v jejím chápání. Dle dalšího vymezení je environmentální výchova integrována do tří základních oblastí:

- „**výchova o životním prostředí**, zahrnující zejména faktografickou a empirickou dimenzi
- **výchova v životním prostředí**, vedoucí k uvědomění si estetické hodnoty přírody
- **výchova pro životní prostředí**, zahrnující etickou dimenzi a výchovu k environmentálně ohleduplnému jednání (Činčera, 2007, s. 12–13).

Palmerová (2003, s. 28) zobrazuje vzájemné vztahy mezi těmito složkami a dimenzemi následujícím způsobem.



(Převzato z Palmer, 2003)

Autorka Joy A. Palmer (2003), která působí na Durhamské univerzitě ve Velké Británii dále uvádí, že environmentální znalosti vedou ke schopnosti kriticky hodnotit problémy a pomáhají formovat postoje. Považuje za důležité, aby environmentální znalosti vycházely z konkrétních zkušeností jedince. Právě osobní zkušenosti a řešení konkrétních problémů v životním prostředí, kterým je jedinec obklopen, umožňují rozvíjet kritické porozumění, získávat znalosti a dovednosti pro výzkum, komunikaci či řešení problémů. Vlastní zkušenost je klíčová a stává

se nezbytným předpokladem pro rozvoj etického přístupu ke světu. V našem zájmu je, aby obsah environmentální výchovy souvisel se samotným životem jedince a znalosti byly víc než jen fakty k naučení.

Dytrtová (2014, s. 13) shrnuje obsah environmentální výchovy do tří složek. Postojové (hodnotové utváření), poznávací (souhrn poznatků a informací o stavu a trendech vývoje životního prostředí) a činnostní (ochota odpovědného jednání).

## 2 Vývoj vztahu člověka a životního prostředí, historie a vývoj environmentální výchovy

Vývoj vztahu člověka a prostředí se vyvíjel už od samotného počátku lidstva. „*Člověk i všechny živé organismy žijí ve svém životním prostředí. Obě strany jsou na sebe vázány a navzájem se ovlivňují jak pozitivně, tak i negativně* (Thorovská, 2014, s. 20). Tento vzájemný vztah byl různorodý. Vědci celého světa se stále zabývají tím, jak moc a jakým způsobem člověk ovlivňuje své životní prostředí. To je otázkou dalších výzkumů a není to pro nás zásadní. Zásadním je potřeba naučit se naše chování reflektovat, aby na naší planetě mohly objektivně žít i naše další generace. Pohled do historie nám může pomoci najít vztah a úctu k naší domovské planetě a ke všemu živému na ní. Brát planetu jako dar. Dar, o který pečovaly generace před námi a je na nás, co uděláme, aby tento dar byl zachován i pro generace následující (Dytrtová, 2014, s. 20). „*Mnoho věcí musí změnit své směřování, ale především se potřebuje změnit samo lidstvo. Chybí mu vědomí společného původu, vzájemné sounáležitosti a společné budoucnosti. Toto základní povědomí by umožnilo zrod nových přesvědčení, nových postojů a životních stylů*“ (Papež František, 2015, s. 129). Papež František uvádí, že tím vyvstává kulturní, duchovní a výchovná výzva.

### 2.1 Vývoj vztahu člověka a životního prostředí v čase

V počátcích vývoje byl vztah mezi člověkem a přírodou harmonický. Příroda byla domovem člověka, potřeboval ji pro přežití, dobře ji znal, pozoroval a díky tomu dokázal reagovat na její proměny. Svě prostředí ovlivňoval velmi málo a stopy, které zanechal v přírodě byly dočasné, jelikož vedl kočovný život za zvěří. Zlomem se stala neolitická revoluce v době kamenné, kdy se člověk mění na zemědělce a pastevce, přechází k usedlému způsobu života a výrazným způsobem začíná zasahovat do životního prostředí. Začíná obdělávat půdu, oheň mu umožňuje žďárění lesů a výrazně začíná podřizovat vzhled přírody svým potřebám. Lidé ve starověku už zůstávají trvale na místě a zakládají města a přetrvává zemědělský způsob života. Díky růstu zemědělství populace roste a lidé se dožívají vyššího věku. Dochází však i k zánikům některých dříve vyspělých civilizací, jako je například Mezopotámie. Důvodem je mimo jiné i nadužívání půdy, její degradace a vyčerpání. Ve středověku je člověk stále zemědělcem. Postupuje kolonizace a zásadní bylo objevení Ameriky roku 1492. Bohatství tohoto území a dovoz nových plodin zajistilo ukončení hladu v Evropě, což ovlivnilo i způsob obdělávání půdy. Velkým zlomem byla průmyslová revoluce v devatenáctém století, kdy začíná nejproblematičtější období vztahu člověka a životního prostředí. Roste počet

obyvatel i měst a dochází k urbanizaci. Stroje potřebují energii, která se získává z počátku ze dřeva (kácením lesů) a uhlí. Změny, které byly napáchány za posledních 100 let, jsou zásadní a trvale se podepsaly na životním prostředí. Pozitivem je měnící se vztah k životnímu prostředí. Většina lidí si začíná uvědomovat zodpovědnost k životnímu prostředí a všemu, co se na Zemi nachází. Environmentální uvažování se postupně stává normou (Thorovská, 2014, s. 21–23).

## 2.2 Historie a vývoj environmentální výchovy

V posledních dvou stoletích se společnost vyvíjela natolik rychle, že nedokázala zastavit důsledky stále více výrazných zásahů do přírody ani si uvědomit nejrůznější souvislosti mezi lidskou činností a stavem přírody v současnosti a budoucích desetiletích. Až ve dvacátém století se začíná lidstvo vážněji zabývat otázkami ochrany životního prostředí. Rozvíjí se ekologické myšlení, které směřuje k ekologickému chování. Starost o životní prostředí postupně roste a dochází k postupnému uvědomování zodpovědnosti, což předpokládá i určité omezení (Břicháček, 2000, s. 173; Palmer, 2003, s. 4).

Spojení slov „životní prostředí“ a „vzdělávání“ nám dnes připadá samozřejmostí. Je však potřebné si uvědomit, že za to vděčíme průkopníkům environmentální výchovy, jejichž zájem o životní prostředí napomohl k významným událostem, konferencím, publikacím, konceptům a studiím, které vedly k celosvětovému uznání potřeby environmentální výchovy. Významný vliv na vývoj environmentální výchovy měli někteří „velcí“ myslitelé, spisovatelé a pedagogové osmnáctého a devatenáctého století. K environmentálnímu myšlení a praxi přispěli například Goethe, Rousseau, Humboldt, Froebel, Dewey či Montessori. Mnoho autorů, například Sterling, připisuje založení environmentální výchovy profesoru botaniky z Velké Británie, Siru Patricku Geddesovi (1854–1933). Je považován za prvního, který spojil kvalitu životního prostředí s kvalitou vzdělávání. Vypracoval mnoho studií a propagoval výukové metody, které přiváděly studenty do přímého kontaktu s prostředím. Používal inovativní nápady a metody terénního průzkumu. Těmito přístupy a jeho zájmem o vzdělání celé osoby položil základ moderního vzdělání o životním prostředí (Palmer, 2003, s. 3–4).

Při pohledu do českých dějin můžeme již za Rakouska–Uherska vidět určitý projev environmentální výchovy, kdy započala tradice okrašlovacích spolků a dalších jiných seskupení na ochranu přírody. V Čechách se pozornost k ochraně přírody výrazněji projevila po vzniku Československa. „V roce 1919 byli jmenováni tzv. konzervátoři pro ochranu přírody, a to jak pro celý stát, tak pro jednotlivé regiony. Ve stejném roce byl zřízen lektorát ochrany přírody na Univerzitě Karlově a o rok později i na Českém vysokém učení technickém v Praze na Fakultě zemědělského a lesního inženýrství“ (Dytrtová, 2014, s. 8; Máchal, 2012, s. 1).

Máchal (2000, s 3) považuje jako předobraz ekologické výchovy slova profesora Miloše Seiferta z jeho knihy „Přírodou a životem k čistému lidství, která byla vydána již v roce 1920 a byla určena českým junákům. „*Je třeba naši městskou mládež, tolik blaseovanou, odvésti do přírody, ale ne, aby se tam kuchařilo, stavěly stany a znepokojovali obyvatelé, ale aby se naučili hoši dívat, přemýšlet a milovat její krásy a záhady. Ne přírodu považovat za dekoraci a kulisy lidských zábav, ale za předmět studia a přemýšlení a sebe za jedinou složku, nepodstatnou.*“ (Seifert, 1920) Skauting měl zcela zásadní roli v historii výchovy k ochraně přírody. Od jeho vzniku v roce 1907 až po současnost platí šestý bod skautského zákona: skaut je ochráncem přírody a cenných výtvorů lidských. Skutečnost, že skauti nepovažují lidi za „pány tvorstva“ dokazuje právě zmíněný výrok M. Seiferta.

Druhá výrazná vlna zájmu o ochranu přírody nastala po druhé světové válce. V Československu začal mimo jiné od roku 1946 vycházet věstník státní péče o ochranu přírody a krajiny „Ochrana přírody“, který se v dalších letech zabýval také otázkami výchovy k ochraně přírody. Vzniklo několik stanic ochrany přírody a významný byl zákon vydaný roku 1956, a to zákon č. 40/1956 b. O státní ochraně přírody (Thorovská, 2014, s. 8). Podle Máchala (2012, s. 1) byl ve své době považován za jeden z nejmodernějších ochranných zákonů v Evropě. V Čechách mimo jiné k prvním kořínkům ekologické výchovy přispěl i časopis ABC mladých techniků a přírodovědců, který byl znám vysokou kvalitou obsahu (Máchal 2000, s. 3).

Na začátku šedesátých let Jan Čeřovský a Eva Olšanská aktivně vnesli do českého prostředí pojem **výchova k ochraně přírody**. Zřetelně vymezili její obsah a výchova k ochraně přírody se stala nejen součástí vzdělávání, ale dokázala hlavně oslovit tisíce dětí, dospělých dobrovolníků a učitelů. Díky Janu Čeřovskému hrálo Československo už od šedesátých let významnou roli v úsilí o mezinárodní spolupráci. Dr. Čeřovský zastával důležitou roli viceprezidenta v „Mezinárodním svazu pro ochranu přírody“ (International Union for Conservation of Nature, dále je IUCN), založeném v roce 1948. Jeho zásluhou vznikl v roce 1967 „Východoevropský komitét Komise pro výchovu IUCN“ a Čeřovský se stal jejím předsedou a zformuloval v širokém národním měřítku zásady výchovy v této oblasti. IUCN se tedy zásluhou Čeřovského zasloužila o vytvoření nástinu prvního systematického národního programu, aplikovatelného i v národním měřítku (Máchal, 2012, s. 2; Čeřovský, 1989, s. 222; IUCN, 2021). Podle Dytrtové (2014, s. 8–9) byl významnou událostí rok 1967, kdy Organizací Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu Spojených národů (dále jen UNESCO) byla přijata definice životního prostředí: „*Životní prostředí je ta část světa, se kterou je člověk ve vzájemné interakci, tj. kterou používá, ovlivňuje a které se přizpůsobuje*“ (UNESCO, 1967).

Roku 1968 se konala mezinárodní konference vládních expertů o ochraně a racionálním využití zdrojů biosféry, kdy byla pozornost věnována k otázkám přírodního a životního prostředí. Svolovalo ji UNESCO do svého sídla v Paříži. Byl zde formulován systematický mezinárodní program, aplikovatelný i v národním měřítku. Touto problematikou se pak dále zabývala Konference OSN o životním prostředí lidstva ve Stockholmu v roce 1972, která ustanovila specializované agentury v systému OSN, zvané UNEP – United Nations Environment Programme (Program Spojených národů v oblasti životního prostředí, dále jen UNEP). UNEP se společně s UNESCO zabýval otázkami výchovy k péči o životní prostředí na mezinárodním semináři v Bělehradě, a pak o dva roky později na mezinárodní konferenci v Tbilisi. „*Obě čelné mezinárodní organizace zahájily společný program v oblasti výchovy k péči o životním prostředí*“ (Čeřovský, 1989, s. 222–223). Dytrtová uvádí, že právě v Tbilisi získal konkrétní podobu Mezinárodní program v oblasti ekologického vzdělávání a podařilo se vypracovat rámcovou koncepci ekologického vzdělávání pro školy, univerzity, veřejnost a také učitele a specialisty. Máchal (2012, s. 16) uvádí, že tyto mezinárodní organizace stanovily základní principy výchovy k péči o životní prostředí. Základem je, že musí být uskutečňován jako celoživotní proces. Vděčíme jim i za pět kategorií cílů výchovy k péči o životní prostředí zformulovaných Tbiliskou deklarací. Máchal považuje za stále zajímavé a inspirativní tehdejší vymezení tří hlavních přístupů výchovy k péči o životním prostředí: prostředí jako učebna, prostředí jako předmět poznání, prostředí jako předmět péče.

Do roku 1989 byla environmentální výchova v Československu realizována především nadšením biologů, učitelů a iniciativ (Činčera a kol, 2016, s. 11). Je nutné zmínit hnutí Brontosaurus, které vzniklo z původně jednorázové akce organizované vědeckými pracovníky Ústavu krajinné ekologie. Pořádali nejrůznější environmentální programy a populární byly především Prázdniny s Brontosaurom – originální letní tábory. Problémem některých akcí bylo vnášení ideologických myšlenek za socialismu a nedobrovolná účast na nich, což vnášelo nechuť a ztrácela se skutečná motivace. Avšak hnutí Brontosaurus dokázalo úspěšně přežít a je stále respektovanou nevládní organizací. Další dodnes spolehlivě fungující organizací je Prázdninová škola Lipnice, která vznikla na konci sedmdesátých let. Její zakladatelé Allan Gintel, Ota Holc a další vysoce kvalifikovaní spolupracovníci vytvořili výjimečné dílo. Prázdninová škola Lipnice považuje za základní princip všestranného rozvoje lidské osobnosti zážitky a vlastní zkušenosti získávané hrou (Máchal, 2000, s. 8, Máchal, 2012, s. 18). Máchal (2012, s. 19) poukazuje, že je zajímavé si uvědomit k jakým posunům tzv. „nosných environmentálních paradigmat“ došlo za posledních šedesát let. Od ochrany přírody,

přes ochranu krajiny a péči o životní prostředí až po současné usilování o udržitelný rozvoj, resp. trvale udržitelný život.

Po roce 1989 se environmentální výchova stává velmi populární. Střediska ekologické výchovy začaly nabízet hotové programy a metodiky, které pomohly rychlému proniknutí ekologické výchovy do škol. Tyto programy byly zábavné a v tehdejší málo aktivní formě výuky velmi atraktivní (Činčera a kol. 2016, s. 11). Kulich (2006a) uvádí, že na začátku devadesátých let dochází k vytvoření základů systému ekologické výchovy a vzdělávání a také se vyvíjí po stránce legislativní (Kulich, 2006a). V roce 1992 vláda vydala první dokument, který se věnoval výhradně ekologické výchově, a to *usnesení vlády ČR č. 232/92 ke strategii státní podpory ekologické výchovy v ČR na devadesátá léta* (Máchal, 2012, s. 19). Podle Dytrtové (2014, s. 11) je ekologická výchova v této době chápána jako „*výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je zvyšovat spoluzodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody a životního prostředí, rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péče o přírodu.*“ Máchal (2012, s. 19) dále uvádí, že jedním z důležitých ustanovení bylo uložení povinnosti „*vytvářet podmínky pro zařazení ekologické výchovy do přípravy posluchačů všech pedagogických škol, vysokých škol a fakult; začlenit ekologickou výchovu do dalšího vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků všech typů a stupňů škol a středisek mimoškolní výchovy.*“ Tímto usnesením se o ekologické výchově začalo vážněji mluvit a dochází k vybudování prvotní sítě ekologických středisek v ČR. „*Teoretická reflexe oboru se omezovala především na terminologické otázky, jako byl zejména spor o pojmenování oboru než jeho reálný výzkum*“ (Činčera a kol., 2016, s. 11–12).

Na konci devadesátých let však přicházejí nové impulzy. Vzniká zákon č. 123/1998 Sb., §13, Zákon o právu na informace o životním prostředí a je přijat Státní program EVVO (Kulich, 2006a).

Na přelomu tisíciletí byl termín ekologická výchova nahrazen. „*Přijetím usnesení vlády č. 1048 Akčního plánu Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice (součást implementace směrnice 90/313/EHS) vstoupil v platnost již dříve souběžně používaný termín **environmentální výchova**,*“ který lépe vyjadřuje spojení vzdělávání a výchovy s problematikou zachování životního prostředí (Dytrtová, 2014, s. 12).

Od počátku 21. století dochází ke změně a počet domácích teoretických prací a výzkumů se začíná zvětšovat, což vede k potřebě reflektovat současný stav a vzniká časopis *Envigogika*, který se snaží propojit teorii s praxí (Činčera a kol., 2016, s. 11–12). Od roku 2008 je uplatňován metodický pokyn MŠMT z r. 2008 k zajištění EVVO ve školách a školských zařízeních.



Do RVP a ŠVP nejprve na základních a poté i na středních školách je začleněna environmentální výchovy jako povinné průřezové téma (Máchal, 2012, s. 20).

### 3 Environmentální výchova ve vzdělávání ČR

V ČR je podle studie Jana Činčery a kol. (2016) environmentální výchova na základních školách poměrně podporována a relativně dobře rozvinutá. Silnou stránkou je téma ekologických zákonitostí, rozvinutá komunita středisek ekologické výchovy, rozšíření některých dobře ověřených programů, existence škol, které aplikují celoškolský přístup a škol s velmi dobrou praxí environmentální výchovy. Slabou stránkou však je používání méně vhodných metod, které nerozvíjejí kompetence k samostatnému zkoumání či zapojení se do řešení, slabé rozvíjení badatelských dovedností, převládání direktivního přístupu, slabost akademické komunity, zastaralé zakotvení oboru v národních kurikulárních dokumentech a další (Činčera, 2017, s. 13–14).

#### 3.1 Zakotvení environmentální výchovy do vzdělávání v legislativních, kurikulárních a strategických dokumentech v ČR

Již listina základních práv a svobod stanovuje právo na příznivé životní prostředí a výchova a vzdělání je jednou z cest, jak k němu směřovat. *„Pomáhá vytvářet kulturu přátelskou k přírodě, společnost, která vidí hodnotu a užitek v čistém a zdravém životním prostředí naší země a naší planety docela přirozeně, bez odměn a trestů“* (Státní program EVVO na léta 2016-2025, s. 3).

##### 3.1.1 Legislativa

Environmentální výchova je prostředkem k dosahování společensky žádoucích cílů. Povinnost naplňování těchto cílů je zakotvena v legislativních dokumentech jako je Zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny a Zákon o životním prostředí č. 17/1992 Sb. § 16, podle kterého se *„výchova, osvěta a vzdělávání provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách.“* Stejnou definici uvádí i Státní program EVVO (Činčera, 2017, s. 14; Křížová, 2012, s. 37). Křížová (2012, s. 37) dále považuje za podstatné uvést Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), kde se v jeho § 2 Zásady a cíle vzdělávání nachází bod (2), kde je mezi obecnými cíli vzdělávání zařazeno *„získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.“*

Povinnost Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy a Ministerstva životního prostředí podporovat osvětu, výchovu a vzdělávání široké veřejnosti v oblasti environmentální

výchovy a zpracovávat „Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice“ vyplývá z § 13 Zákona č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí. Plnění Státního programu EVVO probíhá prostřednictvím víceletých akčních plánů. Povinností základních škol je začlenit tento program do ŠVP a naplňovat jeho cíle (Zákon 123/1998 Sb.; Státní program EVVO 2016-2025, s. 3; Brtnová, 2006, s.29).

### 3.1.2 Kurikulární a strategické dokumenty

#### *Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha*

Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha, přijata vládou ČR v roce 2001 uvádí nutnost vychovávat žáky k environmentálně pozitivním postojům. Tento dokument mimo jiné zakládá vznik rámcových vzdělávacích programů, prostor pro rozvojové programy, do kterých řadíme i ty environmentální a ekologické, prostor pro vznik sítí a škol zaměřených na ekologickou výchovu (Thorovská, 2014, s. 17; Daňková a kol., 2009, s. 32–33). V první kapitole Bílé knihy (2001, s 14), mezi obecnými cíli vzdělávání a výchovy nalezneme tezi: *„Za jednu z životně důležitých podmínek uchování kontinuity lidské společnosti a její kultury nutno považovat výchovu k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, kdy jde nejen o zprostředkování poznatků, ale i vytvoření citlivého vztahu k přírodě a získání schopností motivace k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby v celosvětovém měřítku.“* Thorovská (2014, s. 17) zmiňuje, že tato koncepce se pak projevuje i v dalších níže postavených kurikulárních dokumentech a také v již zmíněném Školském zákoně č. 561/2004. Podle Nováčkové a Sobotkové (2012, s. 81) Bílá kniha mimo jiné vytváří větší prostor pro začlenění environmentální výchovy i globálního rozvojového vzdělávání do formálního vzdělávání.

#### *Státní program environmentálního vzdělávání*

V roce 2016 vláda ČR schválila nový Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025. Jedná se o klíčovou národní strategii, která strukturovaně definuje vizi, cíle a opatření, na kterých se se podílejí vedle orgánů státní správy také kraje, obce a města, školy, střediska ekologické výchovy a environmentální poradny, neziskové organizace, vzdělávací a výzkumné instituce, muzea, ZOO, lesnické instituce a další. Tento program podporuje komplexní rozvoj environmentální výchovy v celé šíři témat rozdělených do sekcí Příroda, Místo, sídlo a krajina, Udržitelná spotřeba a Klima. Vizí Státního programu EVVO (2016-2025, s. 6) je *„společnost šetrná a přátelská ke svému životnímu prostředí, kde každý občan ČR má zajištěný přístup ke vzdělávání, výchově a informacím, které umožňují rozvoj znalostí, dovedností a motivaci*

*aktivně jednat ve prospěch životního prostředí a vytvářet společnost směřující k udržitelnému rozvoji.*“ Cílem je rozvoj kompetencí, které jsou potřebné pro environmentálně odpovědné jednání, tedy takového jednání, které je v dané situaci a daných možnostech co nejpříznivější pro současný i budoucí stav životního prostředí a kompetence, které by měly být rozvíjeny jsou rozděleny do pěti oblastí: Vztah k přírodě, Vztah k místu, Ekologické děje a zákonitosti, Environmentální problémy a konflikty a Připravenost jednat ve prospěch životního prostředí (Státní program EVVO na léta 2016-2025, s. 3–6; Ministerstvo životního prostředí, 2021, [https://www.mzp.cz/cz/environmentalni\\_vzdelavani\\_poradenstvi](https://www.mzp.cz/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi)).

Brtnová (2006, s. 30) dále uvádí, že Státní program EVVO by se měl následně promítnout do ŠVP. Dlouhodobý školní plán EVVO může být jeho součástí a krátkodobý může být přidán jako příloha nebo samostatný dokument, kdy je výhodou jeho snadnější upravení a přizpůsobení okolnostem. Daňková a kol. (2009, s. 86) sdílí podobný názor a popisuje, že by celý školní program EVVO měl být součástí ŠVP tak, že jeho dlouhodobá část bude začleněna na příslušná místa v ŠVP a krátkodobá (roční) se stane přílohou. Stále však by měl existovat školní program EVVO i jako samostatný dokument. Podle Máchala (2012, s. 86) by školní program EVVO měl být dlouhodobý a strategický dokument, který se každý rok doplňuje akčním programem. V tom se shodují s Dytrtovou (2014, s. 5), podle které by každá škola měla mít zpracovaný program environmentálního vzdělávání a výchovy, který bude součástí koncepce školy.

V této souvislosti Brtnová, Máchal i Dytrtová zdůrazňují potřebu určit koordinátora environmentálního vzdělávání a výchovy dané školy, jehož znalosti a dovednosti v této oblasti přispějí k tvorbě ŠVP a jeho realizaci a kterému zajistí další vzdělání v rámci této problematiky. Existence pozice školního koordinátora environmentální výchovy vychází ze Státního programu EVVO (2026-2025, s. 9), jehož cílem je motivovat školy k ustanovení této funkce. K problematice postavení koordinátora environmentální výchovy v praxi se vyjadřuje také Máchal (2012, s. 86). Podle něj je pozice koordinátora přínosná a napomáhá zkvalitnění environmentální výchovy ve vzdělávání, ale zároveň nesnadná, jelikož ve školní praxi není vždy podporována a kolegy vítána. Činnost koordinátora je velmi obsáhlá a náročná a přesahuje dlouho zažitý rámec formálního vzdělávání. Mezi jeho hlavní kompetence patří koordinace školního programu EVVO, začleňování EVVO do dalších dokumentů školy, koordinuje realizaci EVVO ve škole, zprostředkovává zaměstnancům školy aktuální informace týkající se ochrany životního prostředí, zachování nebo obnovy udržitelného rozvoje regionu a další.

Daňková a kol. (2009, s. 84) zmiňuje, že funkce koordinátora není stanovena na všech základních školách a v tomto případě zodpovědnost přebírá koordinátor ŠVP.

### *Rámcový vzdělávací program*

*„Klíčovým dokumentem relevantním pro školní praxi jsou Rámcové vzdělávací programy, ve kterých je environmentální výchova vymezena jako jedno z průřezových témat“* (Činčera, 2017, s. 14). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), s kterým souvisí tvorba ŠVP), byl schválen MŠMT v roce 2004. S novým kurikulárním dokumentem přišlo i mnoho zásadních změn. Dříve kurikulární dokumenty stanovovaly konkrétní vyučovací předměty a přesný učební plán, což v souvislosti s aktuálními požadavky bylo velmi svazující. Podstatná změna se projevuje v cílech výuky a nastává obrat od poznatků ke kompetencím. Hlavní změna z hlediska environmentální výchovy je vymezením průřezových témat. Žák by měl vnímat učivo komplexně, nad úrovní konkrétních předmětů, a právě průřezová témata umožňují začlenění širších globálních i lokálních souvislostí do výuky (Máchal, 2012, s. 81, RVP ZV, 2017, s. 125).

### 3.2 Pojetí průřezového tématu Environmentální výchova v rámci současného RVP ZV

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání a jsou jeho podstatným formativním prvkem. Musí být zastoupena v každém ročníku a jejich rozsah a způsob stanovuje ŠVP. Pomáhají rozvíjet osobnost žáků zvláště v oblasti postojů a hodnot, jejich vzájemnou spolupráci i individuální uplatnění. Jsou důležitou součástí základního vzdělávání a v RVP ZV reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa. Environmentální výchova je jedním ze šesti průřezových témat (RVP ZV, 2017, s. 125).

#### 3.2.1 Charakterizace a cíl průřezového tématu Environmentální výchova

RVP ZV (2017, s. 113) charakterizuje environmentální výchovu jako průřezové téma, které napomáhá jedinci k pochopení složitosti vztahů člověka a životního prostředí. Zdůrazňuje nutnost uvědomění si nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti, význam odpovědnosti každého jedince i celé společnosti a podněcuje jedince k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí. Rozvíjí kompetence jedince tak, aby si uvědomoval dynamicky se rozvíjející vztahy mezi člověkem a prostředím při přímém poznávání aktuálních hledisek ekologických, ekonomických, vědeckotechnických, politických, občanských, časových i prostorových; uvědomoval si možnosti různých variant řešení environmentálních problémů; pochopil, proč je důležité ovlivnit svůj životní styl a hodnotové orientace v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace a dokázal se samostatně a odpovědně rozhodovat. Environmentální výchova doplňuje a podporuje utváření žádoucích postojů žáků s ohledem na jeho individualitu.

### 3.2.2 Obsah průřezového tématu Environmentální výchova

RVP ZV (2017, s. 136–137) člení průřezové téma Environmentální výchova do čtyř tematických okruhů, a to Ekosystémy (les, pole, vodní zdroje, moře, tropický a deštný prales, lidské sídlo, kulturní krajina), Základní podmínky života (voda, ovzduší, půda, biodiverzita, energie, přírodní zdroje), Lidské aktivity a problémy životního prostředí (zemědělství a životní prostředí, ekologické zemědělství, doprava a životní prostředí, odpady a hospodaření s nimi, ochrana přírody a kulturních památek, změny v krajině, dlouhodobé programy zaměřené k růstu ekologického vědomí veřejnosti) a Vztah člověka k prostředí (naše obec, náš životní styl, aktuální ekologické problémy, prostředí a zdraví, nerovnoměrnost života na Zemi). Povinností školy je environmentální výchovu zařadit na prvním i druhém stupni takovým způsobem, aby žák za dobu školní docházky absolvoval všechny tematické okruhy průřezového tématu environmentální výchova (Daňková a kol., 2009, s. 85).

V RVP ZV se problematika environmentální výchovy promítá do většiny vzdělávacích oblastí a „*každá z oblastí má svůj specifický význam v ovlivňování racionální stránky osobnosti i ve vlivu na stránku emocionální a volně aktivní*“ (RVP ZV, 2017, s. 135).

Podle Thorovské (2014, s. 17) se environmentální výchova na prvním stupni základní školy uplatňuje nejvíce v oblasti **Člověk a jeho svět**. V souvislosti s environmentální výchovou tato vzdělávací oblast napomáhá k získání „*uceleného elementárního pohledu na okolní přírodu i prostředí, pozorovat a citlivě vnímat a hodnotit důsledky jednání lidí, přispívá k osvojování si základních dovedností a návyků aktivního odpovědného přístupu k prostředí v každodenním životě, v maximální míře využívá přímých kontaktů žáků s okolním prostředím a propojuje myšlení s výrazným ovlivňováním emocionální stránky osobnosti jedince*“ (RVP ZV, 2017, s. 135). Kopp (2008, s. 7) upozorňuje, jak důležitou roli má tato vzdělávací oblast v probouzení zájmů dětí o poznávání reálného okolního světa. Zprostředkovává hledání odpovědí na různé problémy a otázky týkající se jejich života a významně se podílí na utváření osobnosti žáka. Mimo jiné velmi závisí na zkušenostech dětí získaných mimo školu, zvláště z rodiny. Vyžaduje tedy spolupráci rodiny a školy a mimo jiné i zájmových kroužků.

Obsah environmentální výchovy samozřejmě proniká i do dalších vzdělávacích oblastí. Na prvním stupni základní školy je to vzdělávací oblast **Člověk a zdraví**, ve které se environmentální výchova dotýká problematiky vlivů prostředí na vlastní zdraví i na zdraví ostatních lidí. Dále pak oblast **Informační a komunikační technologie**, kdy můžeme výpočetní techniku využít při zjišťování informací o životním prostředí, rozlišování závažnosti ekologických problémů a vnímání jejich propojenosti. Podněcují mimo jiné zájem o tuto

problematiku, hledání různých způsobů řešení problémů a získávání informací v rámci naší republiky i celého světa. Vzdělávací oblast **Umění a kultura** podporuje vnímavost žáků k problematice environmentální výchovy, přináší prostor pro zamyšlení se nad vztahy člověka a prostředí. Podporuje vnímání přírodního i sociálního prostředí jako zdroje inspirace pro vytváření kulturních a uměleckých hodnot. V oblasti **Člověk a svět práce** je environmentální výchova nejčastěji uskutečňována pomocí konkrétních pracovních aktivit ve prospěch životního prostředí a napomáhá k uvědomění si důležitosti a významu různých profesí ve vztahu k životnímu prostředí (RVP ZV, 2017, s. 135).

### 3.2.3 Přínos průřezového tématu Environmentální výchova

Průřezové téma Environmentální výchova přispívá k utváření klíčových kompetencí a tím k naplňování obecných cílů základního vzdělávání (Brtnová Čepičková, 2006, s. 30). „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2017, s. 11). Průcha (2013, s. 125) klíčové kompetence označuje za „*univerzální a specificky strukturované a v praxi využívané soubory znalostí, dovedností, postojů a dalších motivů chování a jednání*“ s velkým potencionálem k uplatnění v různých kontextech. Otevírají možnosti k řešení problémů a nečekaných situací v průběhu celého života.

RVP ZV (2017, s. 135–136) vidí přínos průřezového tématu Environmentální výchova v rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, ale také v oblasti postojů a hodnot. Vymezuje očekávaný přínos environmentální výchovy pomocí konkrétně definovaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů i hodnot, které vedou k naplnění cílů environmentální výchovy a rozvoji potřebných klíčových kompetencí. Znalosti a dovednosti, které budou součástí realizace průřezového tématu Environmentální výchova určuje učitel vždy s ohledem na individuální možnosti žáka.

### 3.2.4 Možné realizace průřezového tématu Environmentální výchova

Průřezové téma Environmentální výchova obsahuje souhrn znalostí, dovedností a postojů a je povinností školy je žákovi zprostředkovat. Doporučuje se spolupráce pedagogů, a to zvláště z důvodu prolínání environmentální výchovy do mnoha předmětů. (Brtnová, Čepičková, 2006, s. 9)

Thorovská (2014, s. 17–18) popisuje, že školy mají více možností, jak začlenit průřezová témata do základního vzdělávání. Lze vytvořit samostatný předmět nebo jednotlivá témata přiřadit k souvisejícím předmětům či téma splnit pomocí projektu. Provázanost a možnost aplikace environmentální problematiky do všech předmětů přináší velké požadavky



na učitele, který by měl mít nejen potřebné znalosti, ale také environmentálně pozitivní přístup, podněcovat žáky k přemýšlení a svým chováním být žákům vzorem a inspirací. I podle Daňkové a kol. (2009, s. 84) je možná realizace environmentální výchovy více způsoby a zmiňuje několik variant. Například integrací do více vyučovacích předmětů, realizaci pomocí projektů specializovaných školení či kurzů, environmentální výchovy jako samostatný předmět nebo kombinací těchto variant. U každého způsobu nalezneme výhody i nevýhody. Volba by proto měla záviset na podmínkách školy. Není však možné začlenit environmentální výchovu jen jako volitelný předmět nebo pomocí mimoškolních aktivit, které nejsou určeny všem žákům. V roce 2009 mapovala Studie Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina rozšíření environmentální výchovy na jednotlivých typech škol, které vycházely z náhodného výběru (celkem 827 základních a středních škol v ČR). Dle této studie většina škol realizovala environmentální výchovu kombinací integrace do jednotlivých předmětů a realizace tematických dnů a projektů. Tato studie také dokazuje důležitost role koordinátora environmentální výchovy pro realizaci environmentální výchovy, ale neméně důležité je i zapojení učitelů a podpora vedení školy (Činčera a kol., 2016, s. 16).

### 3.2.5 Problémy současného pojetí environmentální výchovy v rámci RVP ZV a návrhy na jeho změny

Podle Činčery (2017, s. 13–14) je environmentální výchova u nás poměrně dobře rozvinutým oborem. Problémem však stále zůstává slabost akademické komunity a zastaralé zakotvení oboru v národních kurikulárních dokumentech. Dytrtová (2014, s. 13) popisuje jako problém komplexnost a multidisciplinaritu environmentální výchovy, která vyžaduje znalosti řady oborů, schopnost správné interpretace, vhled do jednotlivých témat a jejich zprostředkovávání v sociálním i ekonomickém kontextu. Dalším problémem může být nedostatek času a prostoru na realizaci.

Činčera vypracoval analýzu (2009) průřezového tématu Environmentální výchova a současný způsob jeho vymezení v kurikulárních dokumentech na jejímž základě považuje za neodpovídající mezinárodnímu diskurzu. Charakterizuje ho jako: „*Primárně přírodovědné a pozitivisticky orientované; Kladoucí hlavní důraz na předávání znalostí o přírodě a problémech životního prostředí; Nedostatečně specifikující relevantní dovednosti; Nahodilé ve výběru dílčích témat; Nedostatečně vnitřně integrované; Neprované s mezinárodními přístupy k oboru.*“ Dále zmiňuje, že toto příliš pozitivistické pojetí environmentální výchovy může vytvářením konceptuálních bariér odvádět učitele od účinné praxe. Je však evidentní, že určitá vágnost dokumentu poskytuje školám možnost uplatňovat i účinnou praxi,



ačkoli v národních dokumentech nenaleznou přímou oporu. Předpokladem se ale stává vytvoření alternativních interpretačních rámců umožňujících vznik výukových strategií, které nebudou pozitivisticky orientovanou dikcí průřezového tématu (Činčera, 2017, s. 14). Nové uchopení představil dokument Ministerstva školství „Doporučené očekávané výstupy“ (dále jen DOV), na které pak navázal dokument „Klíčová témata DOV“, kde se projevila snaha provázat domácí tradici s instrumentálním přístupem k environmentální výchově. Ministerstvo životního prostředí vydalo v roce 2011 další dokument, který měl pomoci lepšímu vymezení environmentální výchovy jsou „Cíle a indikátory EVVO v České republice“, který vychází ze struktury DOV, ale určitým způsobem ji modifikuje. Formuluje cíle v oblasti EVVO pro různé cílové skupiny (vzdělávací instituce, nestátní neziskové organizace a další zájmové organizace i organizace veřejné správy), navrhuje vhodné postupy pro hodnocení plnění těchto cílů a je sestaven s respektem k platným metodickým pokynům MŠMT (Činčera, 2017, s. 14–16; Broukalová, Novák, 2012, s. 3; Činčera 2011, s. 2). V roce 2016 vznikla metodika pro autoevaluaci realizace environmentální výchovy na základních školách, která navazuje na DOV a byla certifikovaná v roce 2017 Ministerstvem životního prostředí. „*Zatím poslední pokus představuje snaha o vymezení kompetence k odpovědnému chování vůči přírodě a lidem*“ (Činčera, 2017, s. 16). Tento dokument „Kompetence k ODPOVĚDNÉMU JEDNÁNÍ K PŘÍRODĚ A LIDEM“ vznikl spoluprací středisek ekologické výchovy, neziskových organizací, škol a univerzit v rámci projektu CIVIS v roce 2019. Podíleli se na něm jednak autoři, kteří se specializují na problematiku environmentální výchovy, ale také učitelé základních škol, gymnázií a lektori neziskových organizací (Činčera, 2017, s. 14–16; Mikulicová a kol., 2019, s. 1).

#### *Kompetence k odpovědnému chování vůči přírodě a lidem*

Dokument „Kompetence k ODPOVĚDNÉMU JEDNÁNÍ K PŘÍRODĚ A LIDEM“ navazuje na dokumenty „Doporučené očekávané výstupy průřezového tématu Environmentální výchova“ a „Cíle a indikátory Environmentální výchovy“, které se zaměřují na výchovu k environmentální odpovědnosti a rozšiřuje je na odpovědnost nejen k přírodě a životnímu prostředí, ale také k lidem a společnosti. Odpovědné chování k přírodě a lidem je chápáno jako „*takové chování, kdy jedinec samostatně i ve spolupráci s druhými činí vědomá rozhodnutí usilující o zlepšení kvality životního prostředí a kvality života na místní i globální úrovni.*“ Rozvoj kompetence je rozdělen do šesti oblastí a každá z nich se zaměřuje na rozvoj určitých znalostí, dovedností a postojů. Základem je oblast „Vnímavost“, jejímž cílem je rozvíjet citlivý a ohleduplný vztah k lidem, k sobě samým i přírodě. Mezi další oblasti patří „Vztah k místu“;

„Systémy a děje“; „Badatelské dovednosti“; „Řešení problémů“ a „Připravenost jednat“ (Mikulicová a kol. 2019, s. 3). Podle Činčery (2017, s. 16) se dokument snaží spojit oblast environmentální výchovy a globálního rozvoje vzdělávání a reflektovat přitom vývoj oboru. Usiluje o vytvoření tzv. vývojového kontinua, tedy vymezení odpovídajících cílů pro jednotlivá věková období. Což poté potvrzuje také samotný dokument (2019, s. 4): *„Kontinuum slouží učitelům jako pomůcka, která představuje promyšlený přehled znalostních, dovednostních a postojoyých cílů, k nimž je vhodné směřovat výukové lekce. Učitel díky kontinuu získává spektrum cílů, které je důležité v dané oblasti rozvíjet, a to v několika úrovních.“*

### 3.2.6 Průřezové téma Environmentální výchova v rámci revize RVP ZV

MŠMT připravuje revizi stávajících kurikulárních dokumentů. Podmětem pro tuto revizi se stala příprava nové strategie vzdělávací politiky ČR 2030+, jejíž tvorba byla zahájena v roce 2018. Revizí kurikulárních dokumentů byl přímo pověřen Národní ústav pro vzdělávání. Podkladovou studii (2017) týkající se průřezového tématu Environmentální výchova zpracoval Jan Činčera (Národní ústav pro vzdělávání, 2021).

Průřezové témata by měla být rozvíjena prostřednictvím různých vzdělávacích oblastí. Je uvažováno o jejich úplném rozpuštění, což vyvolalo kritiku některých odborníků i institucí a vyjádřili se pro zachování průřezových témat (Činčera, 2017, s. 1; Usnesení Výboru pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji Rady vlády pro udržitelný rozvoj k revizi kurikula (RVP), 2017, s. 4). Činčera shrnuje, že se stále objevuje snaha o vytvoření nového koncepčního pojetí environmentální výchovy, což dokazuje potřebu nahrazení současného pojetí průřezového tématu modernějším dokumentem, který by měl vycházet, stejně jako již zmíněné pokusy, ze základních myšlenkových východisek, tedy z pojetí reprezentovaného NAAEE (North American Association for Environmental Education), ale nezbytným východiskem by měla být i analýza současného stavu výuky a zabezpečení environmentální výchovy v ČR. Podle Činčery není vhodné zvažované rozpuštění průřezového tématu do základních vzdělávacích oblastí, které by ještě více posílili nekompatibilitu s ostatními dokumenty (například EVVO), které u nás obor vymezují. Řešením je podle něj jeho výrazná obsahová revize, kterou představuje ve své podkladové studii. V souvislosti s touto problematikou Činčera a kol. (2016, s. 16–17) zmiňuje problém nedostatku informací stavu environmentální výchovy na školách. I přes dílčí výzkumy a evaluační programy nevíme, jaký je stav environmentální gramotnosti žáků na vybraných školách, jaké strategie školy v environmentální výchově uplatňují a pak tedy nevíme, které cílové oblasti by bylo třeba posílit.

## 4 Specifika environmentální výchovy ve čtvrtém a pátém ročníku prvního stupně základní školy

*„Abychom mohli mluvit o autentickém rozvoji, je třeba dbát na to, aby docházelo k celkovému zlepšení kvality lidského života, a to zahrnuje analýzu prostoru, ve kterém lidé žijí. Prostředí, ve kterém žijeme, ovlivňuje náš pohled na život, naše citění i jednání. Ve svém pokoji, ve svém domě, na svém pracovišti a ve své čtvrti využíváme životní prostředí, abychom vyjádřili svou identitu“* (Papež František. 2015, s. 95).

Krajhanzl (2012, s. 102) vystihuje období školáka prvního stupně základní školy jako čas dobrodružství, objevu a pečování. Shrnuje, že děti tohoto věku zažívají zásadní rozvoj rozumových schopností, touží prozkoumat neznámé končiny, provádět experimenty, pozorovat a objevovat svět a vyvíjí se také morálně. Žáci by měli možnost být aktivní a poznávat prostředí vlastní zkušeností. *„Na dítě je třeba nahlížet jako osobnost tvořivou a zvědavou s potřebou rozvíjet poznávat a tvořit, osobnost svobodnou s možností rozvíjet své potenciality, osobnost individuální a společenskou, osobnost kritickou a otevřenou, osobnost aktivní, činnou, jednající, osobnost celistvou, osobnost zodpovědnou a schopnou seberegulace* (Kratochvílová, 2016, s. 12–13).

### 4.1 Specifika žáků čtvrtých a pátých ročníků ZŠ

*„Životní prostředí je kolektivní dobro a jmění celého lidstva a odpovědnost všech“* (Papež František, 2015, s. 62). Každé období života, obzvláště dětství má své jedinečné příležitosti pro rozvoj vztahu k životnímu prostředí. Úkolem učitelů, rodičů i společnosti je děti doprovázet ruku v ruce s jejich přirozeným vývojem. Vše má svůj čas a důležitou schopností pedagoga je mít cit pro správnost okamžiku. Reagovat na jejich aktuální potřeby, nadchnout je a umožnit jim porozumět spoustě věcí s ohledem na jejich vývojové limity. To souvisí s pohybovým vývojem dítěte, jeho rozumových schopností, citů, morálního uvažování, mezilidských vztahů i vztahu k přírodě a životnímu prostředí (Krajhanzl, 2012, s. 97). Kratochvílová (2016, s. 11) považuje výchovu jako prostředek kultivace žákovy osobnosti a měla by být především prostředkem, který učí žáka prožívat „tady a teď“, učí ho „být“ a „být s druhými“. *„Je třeba využít veškeré energie k tomu, aby přítomná zkušenost byla co nejbohatší a nejvýznamnější“* (Dewey, 1932). Abychom mohli dítěti pomoci zprostředkovat zážitek, zkušenost, prožívat teď a objevovat svět, což je pro environmentální výchovu nezbytné, musíme dítě znát. Vědět, jaké má vlastnosti, charakter, názory, postoje, vztah k sobě i druhým, jaká je osobnost, z jakých podmínek přichází, co ho zajímá, vědět, jaké dítě je, co potřebuje a jak mu

hodnoty, dovednosti, znalosti i postoje předávat. To nás nutí zamýšlet se nad pojetím učitele i dítěte v dnešním světě (Kratochvílová, 2016, s. 11).

Podle Langmeiera (2006, s. 117–118) žáky čtvrtých a pátých ročníků řadíme z hlediska vývojové psychologie do mladšího školního období, které Langmeier vymezuje od 6–7 let do 11–12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání. Matějček (1986, s. 225) upřednostňuje rozlišení mladšího školního věku (zhruba 6–8 let) a středního školního věku (přibližně mezi 9. a 12. rokem). Tato část dětství je nazývána obdobím latence, tedy etapa, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a základní pudová a emoční složka osobnosti neprožívá převratné změny až do začátku pubescence (Langmeier, 2006, s. 118). Dítě ve věku 8–12 let, tedy ve věku, kdy navštěvuje čtvrtý a pátý ročník základní školy můžeme označit jako „realistu“. Je schopné porozumět abstraktnímu učivu a otevřenému světu, se kterým se chce seznámit a prozkoumat jej, což ovlivňuje jeho prožívání. Má tendenci mít ve všem jasno, nejlépe na základně hmatatelných důkazů (Daňková a kol., 2009, s. 52). Langmeier (2006, s. 117) toto období obecně charakterizuje jako věk **střízlivého realismu**, kdy dítě touží pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Zpočátku je označován jako naivní, závislý na tom, co dítěti autority (rodiče, knihy, učitelé) sdělí. Postupně přechází ke kritickému realismu. Mladší školní věk je podle některých autorů považován za nejvýznamnější období v životě člověka pro vytvoření vztahu k přírodě a prostředí obecně. Děti v tomto věku jsou již dost samostatné, aby samy objevovaly svět a zároveň dostatečně chytré, aby se mu učily porozumět (Krajhanzl, 2012, s. 100).

*„V environmentální výchově je nenahraditelná péče o rozvoj **vnímání světa pomocí všech smyslů, pozorování, hledání a objevování tajů a krás v přírodě, vzbuzování zájmu o přírodu, probuzení úcty k životu**“* (Daňková a kol., 2009, s. 54). Smyslové vnímání se v tomto věku soustavně vyvíjí. Nejde jen o souhrn elementárních počitků, je to složitý psychický akt, kterého se účastní všechny složky osobnosti člověka – jeho postoje, očekávání, soustředěnost, vytrvalost, dřívější zkušenosti, zájem i dosud rozvinuté schopnosti. Můžeme pozorovat posun ve všech oblastech vnímání, zvláště u zrakového a sluchového (Langmeier, 2006, s. 120). Při poznávání světa „všemi smysly“ dítě získává vlastní poznatky a zkušenosti, probouzí se dětská spontaneita a fantazie, zvědavost, zájem a potřeba aktivity a experimentace. Podmínkou je **„být při tom“**. Vítány jsou proto výukové strategie, které upřednostňují **aktivní charakter učení**.

Právě v environmentální výchově bychom měli podporovat využití autentického učení, tedy učení v situacích reálného života, kdy mohou být využity jeho výsledky v reálném životě

(Daňková, 2009, s. 53). To zdůrazňuje i Langmeier (2006, s. 118), který uvádí, že dítě ve školním věku touží být plně aktivní ve vztahu ke světu, proto by se škola měla vyvarovat trpnému přejímání poznatků a způsobů chování, kdy nejsou dobře využity vývojové možnosti dítěte. Proto je nutné porozumět zvláštnostem dětského chápání světa v jednotlivých vývojových etapách a pochopit, jak děti v tomto věku uvažují a přemýšlejí (Daňková a kol., 2009, s. 49). Dětské poznání se formuje jako „**dětské naivní teorie**“ (tzv. prekoncepce), které odpovídají na otázky typu co, proč, k čemu to slouží. Představují osobní pojetí, úhel pohledu dětí na svět, přes který tento svět čtou a vysvětlují si jej pro sebe. Jde o individuální a specifickou představu o určitých věcech a jevech. „*Chápání souvislostí a vztahů mezi objekty je vázáno na rozvoj logiky a schopnosti používat při řešení problémů určitá pravidla*“ (Daňková a kol., 2009, s. 52). To úzce souvisí s morálními hodnotami, normami a chováním, na kterých závisí mj. i environmentální výchova. Asi do jedenácti let se dítě vyhýbá jednání jenž by vedlo ke ztrátě sympatií druhých osob. Usiluje o sociální uznání. Až kolem dvanáctého roku má dítě stále silný smysl pro povinnost, ale ještě důležitější je pro něj spravedlnost a zákon. „*Je to doba, kdy se svědomí utváří jako výsledek rozporu mezi vlastním chtěním a mezi požadavkem autority*“ (Daňková a kol., 2009, s. 52–53). Můžeme říci, že pokud dítě vyrůstá ve společenství, kde převládá ohleduplné chování k životnímu prostředí, zpravidla se i dítě bude chovat odpovědně a v souladu s pravidly péče o prostředí. V souvislosti s rozvojem environmentálního myšlení (v podstatě schopnosti domýšlet důsledky své činnosti v čase i prostoru) je nutné uvědomit si vývojové charakteristiky **dětského chápání času**. Při utváření vztahu k životnímu prostředí vycházíme z toho, že základní existence člověka je dána prostorem, kde žije. Nejprve se žáci zajímají zejména o bezprostřední okolí, a proto bychom se měli opírat o vztah k bezprostřední životní situaci a zážitkovému, zkušenostnímu světu žáků. Postupně se žákův horizont rozšiřuje od znalosti rodiny a třídy k blízkému okolí, k obci, k naší vlasti, k sousedním státům, ke světadílům a oceánům, k Zemi, až k vesmíru. Pojem času se zpřesňuje kolem osmi let (Daňková a kol., 2009, s. 52–53).

Výchova v obecném pojetí pomáhá člověku mj. hledat „pevný bod“, smysl života, ideje k vyrovnání a integraci s rozpory světa, způsoby, jak překonávat obtíže a měla by vést k pochopení etického imperativu ochrany životního prostředí a ke zvládnutí překážek, které se k zachování tohoto imperativu staví do cesty, aby chování a jednání jedinců i společnosti nevedlo k redukci života jen na výnosnou výrobu, obchod, peníze, spotřebu, prestiž, momentální prospěch apod. Environmentální výchovu však nelze chápat jen jako soubor pravidel a zákazů, ale i jako vytváření pozitivní perspektivity světa. Zejména u malých dětí ji

nelze chápat jako „výchovu katastrofami“, která by mohla vyvolávat pocity úzkosti, frustrace a strachu, ale je třeba předkládat modely pozitivního řešení. Chceme, aby dnešní děti zvolili jinou cestu při zacházení s přírodou, při rozvíjení lidské kultury. Je to existenční nutnost globálního významu (Daňková a kol., 2009 s. 54). „*Energie, která by lidstvu mohla pomoci je ukryta v dítěti*“ (M. Montessori).

Ve vztahu k přírodě se u dětí v období mladšího školního věku výrazně promítá citlivost a emocionální vnímavost. Úkolem učitele je tyto vlastnosti rozvíjet, v souvislosti s environmentální výchovou ve schopnosti vidět krásu v přírodě a projevovat láskyplný vztah ke všemu živému. Poukázat na konkrétní příklady chování, ve kterých dítě vnímá ohleduplnost, odpovědnost, porozumění, empatii, toleranci, upřímnost apod., ale zároveň poukázat na příklady, kde se objevují důsledky lhostejnosti, sobectví, pohodlnosti a citové a morální chudoby. Významné ekologicko-výchovné souvislosti má i postupné objevování požadavků jako být upřímný ve vztahu k sobě i druhým, neubližovat, nehromadit věci, ale objevovat jejich smysl, chápat je, rozumět jim apod. Nezbytný je vlastní příklad (Daňková a kol., 2009, s. 53– 54).

## 4.2 Různé přístupy k environmentální výchově a současně aplikované prostředky, metody, formy vhodné k zařazení do výuky ve čtvrtém a pátém ročníku ZŠ

### 4.2.1 Současné přístupy k implementaci environmentální výchovy do vyučování

#### *Instrumentální přístupy*

Počátkem 90. let se teorie environmentální výchovy rozštěpila do několika proudů. První z nich je označován jako instrumentální přístup, podle kterého je environmentální výchova primárně „*chápana ve vztahu proenvironmentálního chování, jako předpokladu účinného řešení problémů*“ (Činčera, 2017, s. 6). Instrumentální přístup se snaží o formování určitého chování, kdy pedagog vymezuje cíle i prostředky k jejich dosažení, zatímco účastníci jsou v roli příjemců (Činčera, 2013, s. 6). Pedagogům jsou nabízeny různé postupy a metodiky, které v postupných krocích vedou ke stanoveným cílům. Učitel je expertem, který zná vhodné strategie k dosažení specifických cílů environmentální výchovy (Činčera, 2017, s. 6–7). Žáci však často brzy zjišťují, že nemají skutečnou možnost něco ovlivnit a že se po nich očekává plnění vizí svého učitele, což je negativním dopadem instrumentálního přístupu (Činčera a kol. 2019, s. 5).

### *Emancipační přístupy*

V polovině 90. let se objevilo několik alternativních názorů v pohledu na cíle environmentální výchovy. Podle nich by se environmentální výchova neměla primárně zaměřovat na rozvoj specifických znalostí či postojů, ale měla by usilovat o utváření jejich širších „akčních kompetencí“, které bude možné použít i pro řešení dosud neznámých problémů a výzev budoucího světa (Činčera, 2017, s. 7). Jensen a Schnack (1997, s. 12) rozlišují čtyři hlavní komponenty akčních kompetencí, a to znalost/vhled, závazek, vizi a akční zkušenosti. Cíle i prostředky k dosažení cílů si formují sami účastníci a pedagog vystupuje pouze v roli facilitátora. Emancipační přístup klade větší důraz na rozvoj kompetencí pro samostatné rozhodování občana (Činčera, 2013, s. 20). Jde o zajištění takových podmínek výuky, které umožní žákům formulovat si vlastní cíle. Škola by měla poskytnout autenticky demokratické prostředí, kde nebude převládat tradiční hierarchie učitel – žák.

Emancipační ani instrumentální přístup nezpochybňují význam odpovědného chování pro řešení problémů životního prostředí, ale jde spíše o rozdíl strategie. Otázkou je, zda má environmentální výchova má usilovat o změnu chování přímo nebo pomocí kompetencí a jestli má být vedena více či méně direktivně (Činčera, 2013, s. 22).

### *Participativní přístupy*

Za participativní přístup k environmentální výchově a vzdělávání pro udržitelný rozvoj považujeme takový, ve kterém se žáci mají možnost podílet na vymezení cílů a obsahů výuky. Participace žáků při rozhodování o obsahu výukových aktivit, může výrazně přispět k rozvoji klíčových kompetencí. „*Jde o důraz na vnitřní motivaci žáků, na jejich zájem o řešení problémů, které se dotýkají jejich každodenního života, a k nimž mohou svoji činností sami přispět*“ (Činčera a kol., 2019, s. 4 a 31). Podle Protivínského (2012, s. 7) participativní přístup má podstatný význam a přínos pro oblast dovedností a postojů. V procesu participace se rozvíjí důvěra ve své vlastní schopnosti uplatnit se ve veřejném životě, která může přispět k utváření občanské identity.

Participativní přístup pozitivně vzájemně souvisí s výchovně vzdělávacími cíli, kdy se žáci mohou podílet na rozhodování a zároveň rozvíjet schopnost řešit problémy běžného života, které souvisí s životním prostředím. To má pozitivní vliv na silnější přesvědčení žáků o tom, že mohou svým jednáním ovlivnit vztah životního prostředí. Příkladem v praxi může být například projektové vyučování nebo badatelsky orientovaná výuka (Činčera a kol., 2019, s. 5 a 31).



### *Společné základní rysy v současných přístupech k environmentální výchově*

Změny v přístupu k žákovi se promítají postupně do obsahových, metodických i organizačních dimenzí vyučování. Od učení dle behavioristického chápání se upouští a více se přistupuje k učení jako aktivnímu konstruktivistickému procesu. „*Předpokládá se, že skutečné struktury poznání, chápání smyslu, rozvíjení myšlení se utvářejí především tehdy, jestliže žáci jsou aktivně činní, ať již teoreticky či prakticky, jestliže se rozvíjí jejich vlastní jednání, jestliže samostatně hledají, odhalují, experimentují, prověřují.*“ V praxi to znamená, že žáci mají možnost učit se prostřednictvím hry, uměleckých aktivit, experimentováním, kooperací při realizaci projektů a témat, kdy mohou převzít odpovědnost a promyšlením životních problémů, o nichž se s nimi hovoří, což je pro přístup k environmentální výchově nezbytné (Daňková a kol. 2009, s. 55).

Činčera (2017, s. 9–10) poukazuje na některé společné základní rysy současné environmentální výchovy, které i přes poměrně široké spektrum přístupů její současná podoba sdílí:

- Interdisciplinarita
- Rostoucí význam kompetencí
- Důraz na projektovou výuku
- Celoškolský přístup
- Vzdělávání pro udržitelný rozvoj
- Místně zakotvené učení

### *4.3 Možné realizace tématu environmentální výchova – prostředky, metody a formy vhodné k zařazení do výuky ve čtvrtém a pátém ročníku ZŠ*

Dobře zvolené metody aktivního učení, které by měly být voleny s ohledem na poznatky psychologických a pedagogických výzkumů neslouží jen ke zpestření výuky, ale vedou mj. k účinnému osvojování znalostí, zvládnání sociálních a poznávacích dovedností a napomáhají k budování postojů. Podmínkou je jejich promyšlené provázání s obsahovou strukturou daných témat (Daňková, 2009, s. 60). Činčera (2007, s. 59–60) zdůrazňuje, že prostředky nejsou cílem samy o sobě, ale jen cesta k dosažení cílů. Aktivity a metody, které používáme by neměly být jen zábavné, ale promyšlené a měly by tvořit logický sled. Důležité je si uvědomit, že jsou často vhodnější ty nejprostší formy. Například krátká aktivita, která dětem pomůže pochopit podstatu věci na základě vlastní zkušenosti. Jako další zásadu Činčera



uvádí potřebu začít tam, kde jsou žáci a na to pak dále navazovat. Úspěšnost porozumění závisí z velké části na tom, že žáci znají podstatu, základy.

Některé metody, formy či prostředky vyžadují specifické prostředí. Činčera (2007, s. 60) představuje tři základní typy prostředí, které můžeme při realizaci environmentální výchovy využít: učebna, příroda a kyberprostor. Každé z nich nese výhody i úskalí. Výhodou učebny jsou lepší podmínky pro využití moderních médií, zapojení rozumové složky a předávání informací. Přímý prožitek v přírodě však učebna nenahradí. Bezprostřední kontakt s přírodou je zcela nezbytný, zvláště pro uvědomování si krásy světa, pro aktivity vedoucí k pochopení vzájemné provázanosti spolupráce, porozumění vlastní hodnoty živých tvorů, prožitek z přímé zkušenosti a mnoho dalšího. Problémem může být vzdálenost přírody od škol. Žáci se pak do ní během výuky dostávají spíše mimořádně. Mohou nastat i další úskalí technického rázu. Kyberprostor přináší prostor překonat v komunikaci a získávání informací hranice reálného světa. Vhodným využitím vedeme žáky ke kritickému myšlení, samostatnému vyhledávání a třídění informací či diskusí se vzdálenými účastníky. Rizikem je nevěrohodnost informací, nebezpečí kyberšikany, dlouhé sezení u počítače apod.

#### 4.3.1 Projektová výuka

Projektová výuka je považována za komplexní výchovnou strategii. Přináší možnost propojovat učení s reálným životem, zabývat se aktuálními otázkami a problémy a vytvářet přínosné věci. „*Její významným rysem je přesunutí odpovědnosti na učení žáka. Vyžadována je jejich vlastní aktivita při řešení projektu, jejím prostřednictvím mají možnost praktického uplatnění svých myšlenek a názorů včetně účasti na rozhodování při plánování, organizace a hodnocení své práce*“ (Činčera, Máčková, Bílek a kol., 2019, s. 18). Již Hana Grecmanová (1997, s. 37) vnímá projektovou výuku jako „*organizační formu, která je ve srovnání s frontálním vyučováním a jinými formami výuky významně komplexnější, protože projekty jsou složeny z četných rozmanitých fází, využívají všechny sociální formy a metody učení a zaměřují se na vysoce žádané oblasti učebních cílů.*“ Kratochvílová (2016, s. 40) uvádí, že v zahraniční literatuře se můžeme setkat s termínem „project-based learning“, jež se soustřeďuje na žáka, který se stává hlavním aktérem projektu a zdůrazňuje jeho aktivitu a samostatnost v procesu učení se. V projektové výuce jde o žákovský podnik, při kterém se žáci učí systematicky a komplexně řešit určitou potřebu nebo problém. Nezbytnou podmínkou je vytvoření smysluplného produktu dávajícího jejich práci na projektu význam. Znalosti a dovednosti, které potřebují získat, se týkají daného produktu a jsou pro něj logicky potřebné a nezbytné. Klademe důraz na žáka jako na subjekt vzdělávání, který však potřebuje citlivou podporu

od zkušenějšího a pomáhá mu k dosažení cílů projektu. Potřeba podpory se odvíjí od úrovně a věku dítěte, jeho schopnosti samostatně pracovat a tvořit, uvažovat a řešit problémy. Učitel v tomto procesu zastává roli, pro jejíž vyjádření nacházíme v odborné literatuře mnoho způsobů: učitel jako rádce, pomocník, facilitátor, podněcovatel, konzultant, pozorovatel apod. Projektová výuka spočívá v interakci učitele a žáků či v interakci žák-žáci (Kratochvílová, 2016, s. 40; Činčera, Musílek, Bílek a kol., 2019, s. 12).

Dömischová (2010, s. 45) zmiňuje mj. projektovou výuku jako jednu z možností, jak posilovat sociální kompetence. *„Pomocí úkolů či problémů, které se v rámci skupiny řeší, se žáci učí rozvíjet schopnost spolupráce, diskutovat o problémech, vyměňovat si názory apod. Při práci na projektu a řešení vzniklých problémů a otázek se žáci dostanou do situací, které připomínají běžný život. Musí umět nacházet kompromisy, hledat společná řešení a vzájemnou shodu, navzájem mezi sebou komunikovat a při tom respektovat zásady slušného chování.“* Gudjons (2008, s. 79) vymezuje následující základní charakteristiky projektové výuky: zřetel k aktuální situaci, společenská relevantnost, cílově orientované plánování, sebezodpovědnost, zapojení mnoha smyslů, sociální učení, orientace na produkt, interdisciplinarita a hranice projektové výuky. Projekt probíhá v delším časovém úseku a jedná se o logicky navazující, systematický sled činností. Většina odborných autorů rozlišuje čtyři fáze projektu. Činčera vymezuje tyto fáze: Motivace/Mapování, Řešení, Produkt a Reflexe (Činčera, Musílek, Bílek a kol., 2019, s. 13). Kratochvílová (2016, s. 41–42) představuje fáze projektu obdobně: Plánování projektu, Realizace projektu, Prezentace výstupu projektu a Hodnocení projektu.

#### 4.3.2 Integrovaná tematická výuka

Tato původně americká koncepce je založena na obsahové integraci. Usiluje o syntézu učiva, vytváření těsných vazeb mezi předměty, ale rovněž zdůrazňuje *„propojení teoretických poznatků s praktickými činnostmi žáků, propojování učiva a učení ve škole s reálným světem, praktickými problémy a situacemi“* (Kratochvílová, 2016, s. 56). Podroužek (2002, s. 11) popisuje integrovaně tematickou výuku (dále jen ITV) jako *„spojení učiva jednotlivých předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globální poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů.“* Jde o výuku jednoho tématu z pohledu několika vědních disciplín, kdy výuku soustředíme kolem jádra (tématu) a učivo konsolidujeme, koncentrujeme a koordinujeme.

Suzan Kovalík (1995, s. 21) představuje tři základní principy, na kterých je založena ITV. Tyto principy do sebe zapadají a jsou na sobě vzájemně závislé. Za prvé realizace ITV vychází z výsledků aktuálního výzkumu mozku v oblasti učení s cílem zlepšit výkon žáka

i učitele. Druhým principem jsou postupy učitelů při výuce, jejich schopnost mít situace ve třídě pod kontrolou, což je jak uměním, tak vědou. Učitelé reflektují výsledky vycházející z prvního principu, doplňují si své učitelské portfolio a nové poznatky i dovednosti. Poslední princip poukazuje na to, že kurikulum by mělo být převážně tvořeno na úrovni tříd na podkladě znalostí a porozumění, které má výlučně učitel ve třídě. Základem je osm tezí, které je potřeba ve výuce dodržovat: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba a dokonalé zvládnutí. Dostatečný prostor by měl být dán i pro procvičování pravidel soužití mezi které patří: důvěra, pravdivost, aktivní naslouchání, neshazování druhých a osobní maximum (Kovalík, 1995, s. 27).

Rozdíly mezi projektovou výukou a integrovaně tematickou výukou:

	PROJEKTOVÁ VÝUKA	INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA
<b>Koncentrační idea</b>	Otázka (úkol)	Téma
<b>Učební úlohy</b>	Proměnlivé dle potřeb žáků	Detailně naplánované
<b>Požadavky na žáka</b>	Aktivita, tvořivost, samostatnost	Aktivita, méně samostatnosti
<b>Role učitele</b>	Hlavně poradce, ale také usměrňuje	Řídí činnosti, ale je i poradcem
<b>Náročnost na přípravu</b>	Na zajištění podmínek, ne na učební úlohy	Na zajištění podmínek, příprava učebních úloh
<b>Náročnost na realizaci</b>	Nutnost flexibility	Především organizační
<b>Výstup</b>	Konkrétní produkt (důraz na dovednosti)	Osvojení si tématu (vědomosti i dovednosti)

**Tabulka č. 1 – Rozdíl mezi projektovou a integrovanou tematickou výukou**

(Převzato z: Přednáška Mgr. Bc. Marcely Otavové, Ph. D., 2020)

#### 4.3.3 Badatelsky orientovaná výuka

Mezi významné cílové oblasti environmentální výchovy patří také badatelské/výzkumné dovednosti. Jednou z možností, jak je rozvíjet je badatelsky orientovaná výuka (Činčera a kol., 2016, s. 69–70). „Badatelsky orientované vyučování je vyučovací metoda, která staví na přirozené zvědavosti žáků“ (Badatelsky orientované vyučování, 2020). Petr (2010, s. 136–144) definuje badatelsky orientovanou výuku jako „způsob vyučování, při kterém se znalosti budují během řešení určitého problému v postupných krocích, které zahrnují stanovení hypotézy, zvolení příslušné metodiky zkoumání určitého jevu, získání

výsledků a jejich zpracování, shrnutí, diskusi a mnohdy i spolupráce s kolegy-žáky. “Badatelsky orientovaná výuka podporuje konstruktivistický styl výuky, využívá aktivizující metody jako kritické myšlení, heuristickou metodu, problémové vyučování, zkušenostní učení, projektové učení a učení v životních situacích. Využívá situací, které podporují touhu žáka „přijít věci na kloub“. Úkolem učitelů je podpora přirozené zvědavosti u žáků a postupné předávání zodpovědnosti za vlastní vzdělávání na žáka.

Badatelsky orientovaná výuka se skládá ze čtyř kroků: 1. Co chci řešit (motivace, získávání informací, kladení otázek, výběr výzkumné otázky); 2. Přicházím s domněnkou (formulace hypotézy); 3. Jak zjistím, že mám pravdu (plánování a příprava pokusu, provedení pokusu, zaznamenávání pokusu, vyhodnocení dat); 4. Na konci cesty sklízím ovoce své práce (formulace závěru, návrat k hypotéze, hledání souvislostí, prezentace, kladení nových otázek). „Výsledkem je to, že žáci kladou otázky, formulují hypotézy, plánují postup jejich ověření, provádějí pokusy, vyhledávají a třídí informace, vyhodnocují výsledky a formulují závěry, které nakonec prezentují před ostatními“ (Badatelsky orientované vyučování, 2020). Tato výuka je založena na dotazech žáků, kteří by měli společně pracovat na řešení problémů. Učitel napomáhá žákům v objevování poznatků, ale nepředává hotové informace. Právě zapojení žáka do objevování nových poznatků vede k uvědomění a porozumění problému. Žáci tímto způsobem získávají dovednosti a postoje, které jim pomohou hledat řešení a konstruovat nové poznatky. „Prostřednictvím objevování si jedinec vytváří porozumění okolnímu světu, přírodě i společnosti“ (Nezvalová a kol. 2010, s. 66).

#### 4.3.4 Výuka ve venkovním prostředí

Výuka mimo budovu školy bývá také označována jako „terénní výuka“, „outdoorová výuka“, „výuka či výchova v přírodě“ či „venkovní učení“ (Činčera, Králíček, Bílek a kol., 2019, s. 4). Hofman a kol. (2011, s. 310–311) definuje výuku ve venkovním prostředí jako „komplexní výukovou formu zahrnující různé vyučovací metody, mezi něž patří například pozorování, pokus, projektová metoda, kooperativní metody a metody zážitkové pedagogiky. Z hlediska organizační formy výuky se v rámci terénního vzdělávání uplatňují především terénní cvičení, vycházky do přírody, exkurze, tematicky zaměřené výlety a expedice, přičemž smysl takové výuky spočívá především v práci žáků v terénu, tedy mimo školu.“ Podle Jančaříkové (2008, s. 51–55) se může se jednat o exkurzi, organizované i neorganizované pobyty ve venkovním prostředí (informální vyučování), vyučování pod širým nebem či na školní zahradě. Činčera, Králíček, Bílek a kol. (2019, s. 4) shrnují pět oblastí, ve kterých nejčastěji probíhá výuka mimo školu: Školní zahrady a pozemky; Adaptační kurzy, školy

v přírodě; Krátkodobé a pobytové programy organizované školou či externími subjekty; Místně zakotvené učení a komunitně orientované projekty.

Venkovní výuka je jedním z prostředků, jak přiblížit žákům svět, ve kterém žijí a umožnit jim poznávat svět více smysly tak, aby se jednotlivých témat mohli „reálně dotknout“. Cílem je vytvořit vztah k přírodě a místu, kde žijí, vytvoření správných vazeb, které se budují v citlivém věku žáka. Měla by být nezbytnou součástí pedagogické praxe, neboť *„naše okolí je úžasnou učebnicí, ve které bychom měli naučit číst naše žáky. Navíc se jedná o velmi inspirativní prostředí, které v našich žácích bude vzbuzovat stále nové a nové otázky, jež můžeme společně řešit“* (Činčera, Králíček, Bílek a kol. s. 27; Činčera, Musílek, Bílek a kol., 2019, s. 7).

#### 4.3.5 Místně zakotvené učení

Místně zakotvené učení, „place-based education“, můžeme chápat jako *„vzdělávání pro udržitelný život vázané na místo a zdůrazňující rozšíření za hranice přírodního prostředí do oblasti kulturních, historických, sociálních, politických a ekonomických podmínek místa“* (Činčera, Musílek, Bílek a kol., 2019, s. 13). Tento přístup se snaží o využití silného vztahu, který mají lidé k místu, kde žijí a jeho cílem je dosáhnout ekologické a kulturní gramotnosti a naplňovat cíle v oblasti ochrany přírody a zodpovědné správy obce.

Mezi jeho základní principy patří: **Učení o místě** – využívá místních témat a souvislostí, které slouží jako základ pro porozumění širším souvislostem; **Učení v místě** – učebnou se stává obec a její okolí; **Konkrétní přínos pro udržitelný život v místě a světě** – výsledek práce je skutečným a užitečným příspěvkem ke kvalitě života a životního prostředí v obci; **Vztah k místu** – učení je postaveno na osobním vztahu ke svému místu a rozvíjí jej; **Přizpůsobení místní situaci** – učení reaguje na místní podmínky a potřeby; **Partnerství s komunitou; Mezioborovost; Osobní relevance** – žák vidí souvislost s vlastním životem; **Aktivní účast žáků; Běžný nástroj výuky**. Neméně podstatná je **spolupráce**. Učení je založeno na skupinové práci a nutí žáka kooperovat s ostatními, protože sám zadání není schopen vyřešit (Činčera, Musílek, Bílek a kol., 2019, 13–14; Škola pro udržitelný rozvoj, 2020).

#### 4.3.6 Další prostředky

Jako další vhodné prostředky environmentální výchovy můžeme využít:

- **Přednášky, besedy s odborníky** – V propojení s aktivními formami výuky mohou být přednášky velmi přínosné. Nejsou však vhodné jako hlavní prostředek environmentální výchovy.
- **Filmy** – Dobrá práce s filmem umožňuje emocionálně zapůsobit i přesvědčit. Umělecké výpovědi o přírodě nebo působivě zpracované reportáže mají význam a mohou být prospěšné, ale je nutné jejich správné zakomponování do celku a nesmí být nadužívány.
- **Příběhy** – Příběhy jsou silným prostředkem environmentální výchovy. Účastníci si je dlouho pamatují a mohou být dobrou motivací k dalšímu programu. Pokud však jsou příběhy příliš mnohoznačné a jen zdánlivě pravdivé, může jejich pozdější odhalení vést ke zpochybnění celého programu.
- **Diskusní techniky a práce s textem** – Správně zvolené diskusní aktivity pomáhají zapojení většiny žáků, vedou k rozvoji komunikačních dovedností i schopnosti nahlédnout na problém z jiné strany. Nebezpečím může být malá nepropojenost s fakty, nevhodně zvolené téma či manipulativní způsob vedení diskuse. Příkladem jednoduché diskusní metody je metoda „Krok vpřed, krok vzad“.
- **Malé didaktické hry** – Jedná se o prostředek vhodný k doplnění výuky, pro zopakování. Jednoduchá pravidla, zábavnost a nenáročnost jsou výhodou. Jejich nedostatkem je nemožnost více řešení a to, že příliš nepodporují vlastní kritické myšlení a kreativitu.
- **Simulační hry a hry s rolemi** – Důležité je správné zařazení simulačních her do tematického celku. Jsou velmi účinným nástrojem k přiblížení situace a silné emoce, které se k nim často pojí, mohou fungovat jako výborná motivace k poznání problému. Rozvíjí řadu osobnostních kompetencí jako schopnost spolupracovat, dělat strategická rozhodnutí, orientovat se v informacích, komunikovat, vcítit se do druhého a další. Nevýhodou je časová i prostorová náročnost a velké požadavky na pedagoga.
- **Monitoring přírody a exkurze do přírody** – Přímý kontakt s přírodou je pro environmentální výchovu zásadní. Ovlivňuje postoje žáků k uvědomění světa jako krásného místa a poskytuje možnost názorně vysvětlit fungování přírody. Výlety do přírody by neměly být příliš znalostně orientované, aby žáci nebyli znechuceni a znalosti stále zůstaly pouze prostředkem environmentální výchovy.
- **Kooperativní hry** – Posilují rozvoj vztahu k prostředí, lidem i k sobě samému.
- **Pojmové cesty** – Podstatou je vysvětlení jednoho ekologického principu, např. koloběh hmoty, ztrátu energie, vzájemnou provázanost apod. Nejprve si žáci společně přečtou

poučku o probíraném ekologickém principu (informace), následuje ilustrační aktivita (asimilace) a poté hledají další příklady ve svém okolí (aplikace).

- **Meditace a rituály** – Meditace a rituály mají potenciál být velkým emocionálním prožitkem a ovlivnit postoje jedince. Nevýhodou je náročnost na uvádění. Klíčová zásada je vyjádřena lidovým rčením „netlačit na pilu“.
- **Práce** – Na práci se v současné environmentální výchově často zapomíná, ale jedná se o tradiční prostředek environmentální výchovy. Výhody spatřujeme v samotné přímé pomoci, kontaktu s přírodou, rozvíjení „dobrovolné pomoci pro dobrou věc“ a nenásilném rozvoji schopnosti týmové práce. Může se jednat o péči o rostliny, zvířata ve škole nebo práci na pozemcích či akce na pomoc přírodě.
- **Vnímání přírody všemi smysly** – Přispívá k rozvoji citového vývoje k přírodě prostřednictvím vůní, zvuků, hmatových a chuťových vjemů, které často ustupují běžnému zrakovému vnímání. Multisenzoriální přístup u mladších žáků nejen obohacuje environmentální výchovu, ale příznivě působí na celkové poznání okolního světa.
- **Internetové aplikace, využití moderních technologií** – Jejich přínos pro environmentální výchovu vidíme v nových možnostech. Umožňují rozvoj kritického myšlení a oslovení atraktivními cestami. Představují ovšem tvrdou zkoušku pro schopnost rozlišovat podstatné od nepodstatného, odtrhávají od reality a mohou podporovat některé sociálně patologické jevy ve společnosti.
- Další neméně důležité aktivizační a jiné prostředky, metody a formy, které jsou při práci s dětmi žádoucí jsou např. **metody kritického myšlení, prožitkové učení, zážitková pedagogika**, pokusy, brainstorming, myšlenkové mapy a další (Daňková a kol., 2009, s. 105; Činčera, 2007, s.59–87; Thorovská 2014, s. 12).

*„Ať už se učitel rozhodne pro jakoukoliv z metod, měl by vědět, jak ji správně používat ve své celoroční školní praxi. Metody vytržené z kontextu, živelně a nepromyšleně používané, mohou napáchat mnoho škody, byť dětem jejich pobyt ve škole zpočátku zpríjemní a rodičům se pro jejich líbivost mohou zdát vynikající“ (Rosecká, 2006, s. 34).*

#### 4.4 Možnosti spolupráce směřující k realizaci environmentální výchovy ve škole i mimo školu

Na tvorbě vzdělávacího obsahu a nabídky vzdělávacích příležitostí se mohou podílet střediska ekologické výchovy, zájmové organizace, rodina a další partneři, což může přinést řadu nových podnětů (Brtnová, Čepičková, 2006, s. 39). *„Environmentální výchova je u nás*



v současné době rozvíjena ve spolupráci škol a mimoškolních organizací, středisek ekologické výchovy a veřejné správy“ (Činčera, 2017, s. 11).

#### 4.4.1 Veřejná správa

Veřejná správa představuje důležitou roli pro stanovení normativních oborů i pro jeho podporu z veřejných prostředků. V souvislosti s environmentální výchovou je reprezentovaná MŠMT, MŽP, krajskými a městskými institucemi (Činčera, 2017, s. 12).

#### 4.4.2 Centra environmentální výchovy/Střediska ekologické výchovy

*„Střediska ekologické výchovy jsou výchovně-vzdělávací organizace, které působí vně formálního systému vzdělávání, ale ovlivňují jej svými službami“* (Činčera, 2013, s. 27). Nejčastěji se jedná o neziskové, případně rozpočtové organizace, které fungují na nekomerčním přístupu a realizují nejméně sto hodin programů pro školy ročně (Činčera, 2013, s. 27).

Podílí se na ekologické výchově, vzdělávání a osvětě rozličnými přístupy. Věnují se převážně činnostem, které školy nemohou poskytovat. Nabízejí výukové programy, ověřené náměty, metodické návody k různým aktivitám, k tvorbě učebních pomůcek, ale věnuje se i oblasti vzdělávání pedagogů. Ekologické výukové programy zpravidla využívají prvky problémového a projektového vyučování, etické, estetické, pracovní i dramatické výchovy. Kladou důraz na odbornou úroveň, aktuálnost předkládaných informací, rozvoj tvořivosti, komunikace, kooperace, bezprostřední kontakt s přírodou a aktivní pobyt v terénu (Máchal 200, s. 132–135). Snahou Center environmentální výchovy mj. je posouvat kvalitu environmentální výchovy a stimulovat ji u svých partnerů – učitelů, pro které připravují metodické kurzy a další formy podpory. Pro učitele mají mentorskou roli a do jisté míry zastupují funkci vysokých škol, protože pregraduální příprava učitelů není dostačující (Činčera, 2013, 29). Služby, které Centra environmentální výchovy nabízejí, jsou žádané, školami dobře hodnocené a učitelé i další odběratelé jim přisuzují velký význam pro vzdělávání (Činčera, Havlíček, 2016, s. 11). V současné době si můžeme vybrat z nabídky více než sto center v celé ČR. Téměř padesát ekocenter sdružuje síť středisek Pavučina, jejíž vizí je vzdělávání pro společnou budoucnost lidí a přírody a pomáhá rozvoji environmentální výchovy prostřednictvím sítě svých členů (Ekocentra, 2020; Pavučina, síť středisek ekologické výchovy, 2020).

#### 4.4.3 Zájmové organizace, občanské sdružení

Spolupráce se zájmovými organizacemi může mít různý charakter, záleží na orientaci a náplni dané organizace. Většinou se jedná o zaměření k aktivitám pro děti a mládež (např. spolupráce se Skautem, s občanským sdružením Tereza) nebo k získávání odborných



informací pro pedagogy (Klub ekologické výchovy, Česká společnost pro životní prostředí), (Brtnová Čepičková, 2006, s. 40).

**Občanské sdružení TEREZA** – Mezi dvě zásadní hodnoty sdružení TEREZA patří životní prostředí a vzdělávání. Další nejdůležitější hodnoty jsou iniciativa, poctivost, otevřenost, respekt a spolupráce. Úkolem tohoto sdružení je vzdělávání dětí, spolupráce se školami, sdílení tipů s rodiči, jak smysluplně trávit čas se svými dětmi a příprava ekologických programů (webové stránky sdružení TEREZA, 2021, <http://terezanet.cz>).

**Skauting** – „*Skautský program si zakládá na pestrosti a různorodosti činností přizpůsobených věku a individuálním potřebám dětí*“ (Činčera, Machková, Bílek, 2019, s. 16). Vede mladého člověka na cestě osobního růstu a je založena na týmové práci v malých skupinách, sebevýchově a seberozvoji, pobytu v přírodě s kamarády, průvodcovské roli dospělých a postupném přebírání zodpovědnosti (webové stránky Skaut/program, 2021, <https://www.skaut.cz/skauting/program/>).

**Lesní pedagogika** – Lesní pedagogika umožňuje návštěvníkům lesa poznat lesní ekosystém, hospodaření v lesích a smysl lesa. Je založena na principu vnímání všemi smysly. Programy jsou vedené speciálně vyškolenými lesníky (lesníci s pedagogickými znalostmi a zkušenostmi). Aktivity lesní pedagogiky se snaží o propojení lesu a školy, umožňují získávání důležitých klíčových kompetencí. Tyto programy probíhají přímo v lese, kdy žáci mají možnost získávat prožitky, poznatky, schopnosti a dovednosti v přirozeném prostředí, kdy se jim lesníci, znalci lesa, snaží prostředí i život v lese přiblížit a umožnit jim vnímat les všemi smysly, s důrazem na prožitek. Žáci se mj. mohou dozvědět, jak se v přírodě chovat a proč je to důležité (webové stránky lesní pedagogiky, 2021, <https://www.lesnipedagogika.cz/>).

#### 4.4.4 Rodina

Spolupráce rodiny a školy je nezbytná. Rodina z velké části utváří postoje, hodnoty dětí a také emocionální vztah k prostředí. Významným faktorem je sdílení prožitků s rodinou a blízkými. Škola může např. rodiče zapojit do některých ekologických aktivit, pořádání besed a exkurzí (Brtnová, Čepičková, 2006, s. 39–40).

### 4.5 Některé současně nabízené programy a webové stránky využitelné v rámci environmentální výchovy

#### 4.5.1 Současně nabízené programy

- **Ekoškola** – Mezi nejvyužívanější programy patří mezinárodní program Ekoškola, který vznikl v roce 1994 v Kodani a postupně se rozšířil do celého světa. „*Cílem vzdělávacího*

*programu je naučit děti dívat se kolem sebe, přemýšlet o důsledcích svého jednání a realizovat ve škole vlastní změny k lepšímu“ (Činčera, Machková, Bílek, 2019, s. 8).* Program se snaží zvyšovat ekologické povědomí žáků, vzbuzuje zájem o dění ve škole i mimo ni. Ekoškola pomáhá žákům stát se aktivními lidmi, učí je jednat s dospělými, obhajovat své názory a přebírat zodpovědnost. Vede k tomu, aby žáci nenavrhovali povrchní řešení, ale zvažovali všechny možnosti i jejich dopad a přijímali výzvy k jejich změnám.

- **Les ve škole** – Program se snaží pomoci žákům vnímat les jako zajímavé a bezpečné místo plné podnětů, které mohou zkoumat všemi smysly. To poznávají v lese na vlastní kůži. Program se snaží motivovat pedagogy k učení v lese a připravuje pro ně metodiky v souladu s RVP ZV pro každý ročník zvlášť.
- **GLOBE** – Jedná se o mezinárodní program podporující metody badatelsky orientované výuky. Data, která žáci naměří, pomáhají vědcům k ověřování jejich hypotéz a modelů a jsou přístupné veřejnosti na mezinárodním portálu globe.gov. Žáci se soustředí na oblasti meteorologie, hydrologie, fenologie a pedologie.
- **Jděte ven** – Tento program pro širokou veřejnost se zaměřuje především na rodiče, kterým přináší řadu tipů, nápadů a rad, co a jak s dětmi venku dělat.
- **Učíme děti venku** – Usiluje o zdravý rozvoj dítěte tím, že se dítě učí v podnětném prostředí venku. Program staví na přímém kontaktu s přírodou a se světem. Učení venku považuje za názornější a dle odborných výzkumů i praktické zkušenosti je více motivační, posiluje zdraví a zlepšuje vzdělávací výsledky.
- **Mladí reportéři** – Program mezinárodní organizace FEE (Foundation for Environmental Education) je určen mladým lidem od 11 do 25 let a pomáhá jim v novinářské produkci ke zlepšování životního prostředí.
- **CIVIS** – Projekt CIVIS se soustředí na rozvoj občanských a sociálních kompetencí vedoucích k sociálně a environmentálně odpovědnému chování. Přispívá ke sdílení zkušeností mezi pedagogy z praxe a akademiky vysokých škol, ověřuje účinné metodické postupy a hledá co brání zavádění metodik do praxe.
- Další projekty: Měním jídlo, měním svět, Kolegiální spolupráce a další programy nejen jednotlivých center environmentální výchovy.

#### 4.5.2 Užitečné webové stránky

- **Web Ministerstva životního prostředí** – Ministerstvo životního prostředí je jedním z hlavních garantů environmentální výchovy v ČR a usiluje o dlouhodobé zajištění

- fungování environmentální výchovy v co nejlepší kvalitě. Nalezneme zde základní informace o fungování environmentální výchovy v ČR, odkazy na důležité dokumenty, publikace a další důležité aktuální informace k současné problematice životního prostředí, EVVO apod. (Ministerstvo životního prostředí, 2021, <https://www.mzp.cz/>).
- **Časopis Envigogika** – Na webových stránkách časopisu Envigogika nalezneme recenzované články týkající se problematiky životního prostředí, environmentálního vzdělávání samostatně i v kontextu se souvisejícími oblastmi. Je zde možnost stáhnout současně i starší články (Envigogika, 2021, <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/index>).
  - **Enviweb** – Tento internetový portál poskytuje zpravodajství o životním prostředí již od roku 1999 (Enviweb, 2021, <http://www.enviweb.cz/>).
  - **Ekologický institut Veronica** – Jedná se o web profesionálního pracoviště Základní organizace českého svazu ochránců přírody Veronica, jehož cílem je podporovat šetrný vztah k přírodě, krajině a jejím přírodním i kulturním hodnotám. Nalezneme zde podklady a vyjádření k aktuálním tématům environmentální výchovy a další (Ekologický institut Veronica, 2021, <https://www.veronica.cz/>).
  - **Evropská agentura pro životní prostředí** – Tento web poskytuje pravdivé a nezávislé informace o životním prostředí (Evropská agentura pro životní prostředí, 2021, <https://www.eea.europa.eu/cs>).
  - **Metodický portál RVP, Environmentální výchova** – Nabízí inspiraci do výuky, metodické materiály, nabídky soutěží, současné dokumenty environmentální výchovy a další aktuální informace týkající se průřezového tématu Environmentální výchova (Metodický portál RVP, 2021, <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4001>).
  - **Národní ústav pro vzdělávání** – revize RVP (2021, <http://www.nuv.cz/>).
  - **Web Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy** (2021, <https://www.msmt.cz/>).
  - **Ekocentra – Portál Ministerstva životního prostředí** (2020, <https://www.ekocentra.cz/>).
  - **Vzdělávací centrum TEREZA** (2021, <http://terezanet.cz/cz>).
  - **Lesní pedagogika, akce v lese s lesníkem po lese** (2021, <https://www.lesnipedagogika.cz/>).
  - **Hnutí Brontosaurus** (2021, <https://www.brontosaurus.cz/>).
  - **Vzdělávací portál o lese, dřevě a přírodě „Mezi stromy“** (2020, <https://www.mezistromy.cz/>).
  - **Pavučina-Sít' středisek ekologické výchovy** (2021, <http://www.pavucina-sev.cz/>).

- **Ekoškola** (2021, <https://ekoskola.cz/cz>).
- **Web Ekologická výchova** – Nabízí výukové programy, projekty, materiály, publikace, inspirace, hry apod. (2021, <https://www.ekologickavychova.cz/>).
- **Skautské webové stránky** (2021, <https://www.skaut.cz/>).
- **Česká společnost pro právo životního prostředí** (2021, <https://www.cspzp.com/>).
- **Web Environmentální výchova ZŠ a MŠ Vranovice** – Nabízí dokumenty, užitečná videa, metodické listy, interaktivní hry, projekty a další materiály využitelné ve výuce (2021, <https://environmentalni-vychova.webnode.cz/>).
- **Webové stránky badatelsky orientovaného vyučování** (2021, <http://badatele.cz/cz>).
- **Web časopisu Ochrana přírody** (2021, <https://www.casopis.ochranaprirody.cz/>).
- **Web neziskové organizace „Učitel naživo“** (2021, <https://www.ucitelnazivo.cz/>).

## 5 Učitel prvního stupně v kontextu environmentální výchovy

Hlavním úkolem výchovného působení učitele by mělo být „*propojení odborných ekologických poznatků s občanskou zodpovědností, s citovými a smyslovými prožitky, které pomáhají nalézt lásku k přírodě a úctu ke všemu živému na Zemi*“ (Dytrtová, 2014, s. 6). Učitelé by měli rozvíjet kompetence žáků ve vztahu k cílům EVVO. Je dobré, pokud se učitelé společně s žáky zapojí do péče o prostředí školy, přispívají k ekologizaci provozu školy, zajímají se o aktuální stav, zejména na lokální a regionální úrovni (Dytrtová, 2014, s. 7). Podle Švecové a Matějky (2004, s. 23) by měl učitel působit na žáky (i na sebe) tak, aby odpovědně zacházeli s přírodními zdroji, nalézali nové šetrné technologie, změnili konzumní způsob života a byli dobrým hospodářem „na svém kousku planety“.

### 5.1 Kompetence učitele

„*Základem všech kompetencí učitele by měla být kompetence hodnotová – ekosociální – životně orientační*“ (Švecová, Matějka, 2004, s. 24). Tito autoři dále uvádí, že jejím základem je pozitivní pojetí závislosti světa vnitřního a vnějšího, člověka, přírody, společnosti a kultury, na uvědomění si skutečnosti, že změna vnějšího systému závisí na povaze a bytí jednotlivců. Vavroušek (1993, s. 97–99) za hodnoty spjaté s trvale udržitelným rozvojem považuje odpovědnost vůči budoucím generacím, uvědomělou skromnost, kvalitu života, vědomí negativních důsledků činnosti, vědomí spoluzodpovědnosti za vývoj lidské společnosti a stav přírody, sebevědomí založené na možnosti svobodného rozhodování, sounáležitosti, toleranci, úctě k životu a další.

Podle Švecové a Matějky (2004, s. 24) by učitel měl získat tyto kompetence: „*vychovávat mladého člověka, jenž má dosud paradoxní statut tvůrce, zachránce a ničitele; měnit hodnotovou orientaci v dnešním světě, jednostranně zaměřeným na výkon a prosperitu; uspokojovat stále zřetelnější potřebu duchovního rozměru v lidském životě a ovlivňovat některé nežádoucí projevy jednání a chování v kontextu s měnícími se podmínkami života.*“ Dytrtová (2005, s. 2) zdůrazňuje potřebu současného vzdělávání na začlenění budoucnosti jako zásadního atributu do obsahu, metod a forem vzdělávání a výchovy. To vyžaduje koncepční i obsahové změny, ale bezpodmínečně i změnu myšlení a postojů vzdělavatelů i vzdělávaných. Environmentální výchova by se měla soustředit na změnu dosavadních postojů k lidskému bytí, na změnu konzumního stylu života a směřování k odpovědnosti za kvalitu životního prostředí a rozvíjení sebe sama, což může probíhat v kognitivních, afektivních i psychomotorických cílových rovinách. Podle Švecové a Matějky (2004, s. 24) by učitel měl žákům pomáhat

objevovat hodnoty, chápat je, cítit a tvořit, aby se staly jejich potřebou a štěstím. Je nutné si uvědomit, že hodnotová nejistota učitele způsobuje nechtěný hodnotový nihilismus u žáků. Učitelé by měli být vybaveni kompetencemi prosazovat udržitelný rozvoj např. pomocí aktivizačních metod učení, využití projektů a výukových programů, které se zaměřují interdisciplinárně na environmentální problematiku apod. Podstatné je, aby učitelé vedli žáky k interdisciplinárnímu myšlení a chování založeném na zásadách udržitelného rozvoje a zodpovědnosti vůči životnímu prostředí a společnosti (Dytrtová, 2004, s. 4).

## 5.2 Pregraduální a další vzdělávání učitelů environmentální výchovy

### Pregraduální příprava učitelů

Při přípravě učitelů prvního stupně, tedy i environmentální výchovy na vysoké škole je cílem zvyšovat environmentální gramotnost a klást důraz spíše na efektivní dimenzi než vědomostní (Kroufek, 2016, s. 102). Jak zmiňuje Činčera, (2011, s. 5) v oblasti environmentální výchovy je cílem učitele primární školy mj. environmentálně senzitivní žák. Kvasničková, Vavroušek, Horká a Kulich, kteří připravili návrhy ekologické/environmentální výchovy na vysokých školách učitelského směru, se shodují, že budoucí učitel by měl získat znalosti základních problémů souvisejících s interakcí mezi člověkem a prostředím a seznámit se s možnostmi řešení těchto problémů prostřednictvím udržitelného způsobu života. Získává potřebné vědomosti z různých oborů a poznává sociální, filozofické a kulturní předpoklady a způsoby existence člověka v přírodě i nově utvořeném prostředí (Švecová, Matějka, 2004, s. 24; Horká, 2004, s. 224–225). Na vysoké škole by se na přípravě učitelů environmentální výchovy měli podílet pedagogové z různých oborů s důrazem na integraci výuky. Je však nutné si uvědomit, že vysoké školy nepřipravují odborníky v oboru životního prostředí, ale „*vzdělané učitele, kteří dokážou odborně a metodicky překonávat ekologickou negramotnost, vytvářet předpoklady pro rozvíjení ekologického myšlení a pro ekologickou etiku jako způsob chování a jednání, respektující přírodu s vědomím možnosti přiměřeného využívání*“ (Horká, 2004, s. 225). Horká (2004, s. 227–229) považuje za základní okruhy, které by měl učitel zvládnout: Klíčová témata environmentální výchovy; Význam, vývoj, pojetí a cíle ekologické/environmentální výchovy; Didaktické aspekty environmentální výchovy, Klíčové kompetence, které by měl žák získat prostřednictvím environmentální výchovy; Organizace a řízení environmentální výchovy.

V ČR neexistují standardy, podle kterých by mohly vysoké školy realizovat environmentální výchovu. V letech 2002-2003 se Horká, Lišková a Máchal pokusili vypracovat standard pregraduální environmentální výchovy učitelů, který však nebyl přijat, a proto

jednotlivé fakulty uskutečňují environmentální výchovu dle vlastní koncepce (Činčera, Kohoutová, Sokolovičová, 2010, s. 2). Fakulty mohou spolupracovat s environmentálními centry, zapojovat se do různých ekologických projektů. Můžeme říci, že kurikulární implikace může probíhat třemi způsoby: multidisciplinárně (rozptýlení poznatků v jednotlivých předmětech), průřezově (zaváděním mezipředmětových témat) a transdisciplinárně (zaváděním syntetických předmětů), (Švecová, Matějka, 2004, s. 24). Současným problémem je nevyrovnaná pedagogická příprava v oblasti environmentální výchovy na vysokých školách. Univerzity jsou podle Činčery (2017, s. 18) málo napojené na mezinárodní diskurz a také málo propojené s praxí, což bývá příčinou deficitů u studentů učitelství. V důsledku se to může projevit vytvořením zkresleného konceptu environmentální výchovy, a to pak v praxi vede k využívání nevhodných a neúčinných strategií.

### **Další vzdělávání v oblasti environmentální výchovy**

Další vzdělávání v oblasti environmentální výchovy je potřebné zajistit koordinátorovi EVVO v dané škole, ale také všem ostatním pedagogům. Standard dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na základě zákona č. 561/2004 sb. specifikuje principy EVVO: komplexní pojetí životního prostředí (přírodní i vytvořené člověkem) má být celoživotním procesem, školním i mimoškolním, interdisciplinárním, věnovat pozornost globálním, regionálním i místním hlediskům a současným i budoucím situacím a vést k aktivní prevenci a řešení problémů životního prostředí v pěti kategoriích cílů – zájem a cítění, znalosti, dovednosti, postoje a účast (Dytrtová, 2014, s. 6, Zákon č. 561/2004 Sb.). Další vzdělávání pedagogických pracovníků upravuje vyhláška MŠMT č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, která určuje druhy studia a podmínky pro absolvování (Máchal, 2012, s. 90).

- A. Vyhláška 317/2005 vymezuje rozsah a obsah studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů - tzv. specializovaného studia („studium k výkonu specializovaných činností v oblasti environmentální výchovy) je nabízen učitelům všech typů škol, kteří jsou absolventi magisterských programů a mají pedagogickou praxi alespoň dva roky. Jedná se o 250 hodin přímé výuky se závěrečnou písemnou prací a zkouškou před komisí. Absolvent je kompetentní k funkci koordinátora EVVO. Pedagog má možnost získat základní odbornost – pedagogické povědomí, didaktickou a diplomatickou zkušenost, nadhled a vnitřní motivaci k nezbytnosti proměn metod a forem vzdělávání. Cílem je připravit pedagoga na kvalitní realizaci EVVO a zároveň mu ulehčit pozici ve škole, která není vždy zralá k akceptování a podpoře

environmentálních aktivit (Činčera, Kohoutová, Sokolovičová, 2010, s. 3; Máchal 2012, s. 90–91).

- B. Průběžné vzdělávání zaměřené na aktuální teoretické i praktické otázky související s EVVO – studium k prohlubování odborné kvalifikace je nejčastěji nabízeno formou kurzů, vícedenních či jednodenních seminářů, které by měly trvat alespoň čtyři vyučovací hodiny. Po ukončení programu by měl účastník obdržet osvědčení o absolvování. Organizaci těchto kurzů zajišťují především organizace specializované na ekologickou výchovu, vzdělávání a osvětu sdružené v celostátní síti Pavučina, dále Střediska služeb školám, vysoké školy či Národní ústav pro vzdělávání (Máchal, 2012, s. 90).

### 5.3 Současné problémy učitelů environmentální výchovy

Činčera představuje několik současných problémů, se kterými se potýkají učitelé environmentální výchovy. „*Relativně malá svoboda učitelů, důraz na znalosti a malá flexibilita škol při tvorbě rozvrhů problematizuje zavádění emancipačních přístupů, terénní výuky či propojování školy s místní komunitou*“ (Činčera, 2017, s. 18). Důsledkem je velký důraz na znalostní složku. Podle výzkumu, který se zabýval pohledem učitelů na environmentální výchovu (Činčera a kol. 2016) je výuka ekologických zákonitostí dobře obsahově pokryta, zabezpečena literaturou i pomůckami, ale učitelé téměř dvou třetin škol nevyužívají pro výuku přírodní prostředí, ale zůstávají v učebně. Dalším problémem je neodpovídající vymezení průřezového tématu v RVP, což je důvodem konceptuálních bariér překážejících účinnější praxi. Nevyrovnaná kvalita nabídky programů environmentálních center, které mají dle učitelů důležitou roli, může negativně ovlivnit školní praxi svými programy, ve kterých uplatňují neodpovídající přístupy. Negativní vliv má i „*relativně pasivní role Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v rozvíjení domácího diskurzu environmentální výchovy a vzdělávání pro udržitelný rozvoj a malá provázanost se souvisejícími aktivitami Ministerstva životního prostředí*“ (Činčera, 2017, s. 19).

Činčera doporučuje podporovat vzdělávací kurzy pro učitele z praxe, dále principy místně zakotveného učení, emancipační přístupy a terénní výuku, dlouhodobější projekty a pobytové programy a nahradit formální způsoby kontroly sledováním skutečné kvality a dopadu podporovaných programů či výuky na žáka (Činčera, 2017, s. 19). Ve státním programu EVVO na léta 2016–2025 (s. 19) se objevuje snaha podpořit rozšíření a zkvalitnění pregraduálního a dalšího vzdělávání učitelů, „*zvýšení podílu praktického výcviku v terénu, v praxi a v zařízeních specializovaných na EVVO, inovace obsahu v metodách a v tématech,*



*týkajících se udržitelného rozvoje, potřebných proměn lidských nároků na přírodu a životní prostředí i přizpůsobování globálním změnám.*“ Úkolem MŽP ve spolupráci s MŠMT je připravit návrh celoživotního vzdělávání pro poskytovatele EVVO. Dále Státní program EVVO pro léta 2016–2025 (s. 19–20) zmiňuje potřebu podporovat dostupnou a kvalitní nabídku specializačních studií pro školní koordinátory environmentální výchovy, zaměřit se na dlouhodobou péči o nové a stávající koordinátory EVVO a jejich další průběžné vzdělávání.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 6 Charakteristika výzkumu

Stěžejním tématem celé práce je environmentální výchova a její realizace na prvním stupni základní školy, konkrétně ve čtvrtých a pátých ročnících. V empirické části se zabýváme realizací environmentální výchovy v současné praxi. Zaměřujeme se na postoje učitelů k environmentální výchově a jejich přístup k tomuto tématu i k současnému vymezení environmentální výchovy v RVP ZV. Zkoumáme, které možné prostředky, metody a formy jsou využívány k integraci tohoto průřezového tématu do výuky čtvrtých a pátých ročníků, do kterých vzdělávacích oblastí je průřezové téma Environmentální výchova začleňováno a jakým způsobem. Zjišťujeme, jestli učitelé mají dostatek možností a vhodné podmínky k realizaci environmentální výchovy v praxi a s jakými problémy se potýkají.

#### 6.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je zmapovat přístup učitelů čtvrtých a pátých tříd základní školy k realizaci environmentální výchovy v současné praxi a analyzovat současné podmínky realizace tohoto průřezového tématu.

Dílním cílem je zjistit možnosti realizace environmentální výchovy v současné praxi a způsoby, kterými je průřezové téma Environmentální výchova integrováno do jednotlivých vzdělávacích oblastí. Dále také zmapovat osobní pohled učitelů čtvrtých a pátých tříd na environmentální výchovu a její současné vymezení v rámci RVP ZV.

#### 6.2 Výzkumné otázky

Jak zmiňuje Skutil (2011, s. 52), mezi hlavní body při plánování výzkumu patří stanovení výzkumných otázek, proto je nutné dát formulování otázek náležitou pozornost. Otázky by měly být kladeny tak, ať na ně nelze odpovědět pouze ano nebo ne, ale lze vždy odpovědět více způsoby. Výzkumné otázky vychází z cílů výzkumu a jsou formulovány v tázací větě, aby na konci výzkumného šetření bylo možné na ně zodpovědět.

##### **Hlavní výzkumná otázka:**

Jakým způsobem učitelé přistupují k realizaci environmentální výchovy ve výuce čtvrtých a pátých tříd?

##### **Vedlejší výzkumné otázky:**

**VO1** Vnímají učitelé kladoucí důraz na všechny dimenze environmentální výchovy vztah žáků k environmentální výchově jako kladnější?

- VO2** Jaké prostředky, metody a formy využívají učitelé k integraci environmentální výchovy a ovlivňuje jejich výběr malá svoboda učitelů?
- VO3** Má spolupráce s Centry environmentální výchovy vliv na problém malé propojenosti environmentální výchovy s místní komunitou?
- VO4** Pociťují učitelé požadující rozpuštění průřezových témat, tedy i průřezového tématu Environmentální výchova, problém s nedostatkem časové dotace pro realizaci environmentální výchovy?

### 6.3 Věcné hypotézy

Podle Skutíla (2011, s. 62) hypotézou rozumíme předpoklad, tvrzení, podmíněný výrok mezi dvěma či více proměnnými. Hypotézy chápeme jako odpovědi na výzkumné otázky a jsou základem kvantitativně orientovaných výzkumů, což potvrzuje také Chráska (2016, s. 14) a uvádí, že hypotézy tvoří jádro kvantitativně orientovaných výzkumů. Dále popisuje tři základní požadavky při formulaci hypotéz – hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou, musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými a musí být možno ji empiricky ověřovat (Chráska, 2016, s. 14).

- H1:** Učitelé kladoucí důraz na všechny dimenze environmentální výchovy nevnímají vztah žáků k environmentální výchově jako kladnější než učitelé, kteří nekladou důraz na všechny dimenze environmentální výchovy.
- H2:** Učitelé, kteří spatřují problém v malé svobodě učitelů, nevyužívají méně prostředků metod a forem k realizaci environmentální výchovy než učitelé, kteří problém v malé svobodě učitelů nespátřují.
- H3:** Učitelé, kteří spolupracují s Centry environmentální výchovy, nespátřují menší problém v malé propojenosti environmentální výchovy s místní komunitou než učitelé, kteří s Centry environmentální výchovy nespolupracují.
- H4:** Učitelé, kteří jsou pro rozpuštění průřezových témat, nepociťují větší problém s nedostatkem časové dotace pro realizaci environmentální výchovy než učitelé, kteří nejsou pro rozpuštění průřezových témat.

## 7 Metodologie výzkumu

### 7.1 Výzkumná metoda

Pro účely této diplomové práce jsme jako výzkumnou metodu zvolili **kvantitativní výzkum**, tedy přístup, jehož zdrojem má být objektivní a co nepřesnější zkoumání edukační reality (Skutil, 2011, s. 59). Ke sběru dat jsme zvolili **techniku dotazníkového šetření**, které nám umožňuje získat poměrně mnoho dat od většího počtu respondentů. Chráska (2016, s. 158) dotazníkovou metodu definuje jako soubor „*předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ Dotazník by měl splňovat základní požadavky, kterými jsou zejména validita, reliabilita a praktičnost (Chráska, 2016, s. 165).

Anonymní dotazník lze rozdělit na tři části. Úvodní část, kde uvádíme informace o autoru dotazníku, cíl dotazníkového šetření, stručné instrukce k vyplnění a zdůraznění anonymity všech respondentů. Druhá část obsahuje nejprve otázky s citlivými údaji týkající se pohlaví, věku, délky praxe a obce, ve které respondent vyučuje. Nakonec poté vlastní otázky, které vychází z výzkumných otázek a jsou sestaveny tak, aby zodpověděli či doplnili výzkumné otázky a umožnili verifikaci hypotéz. Dotazník obsahuje 23 položek, a to uzavřené otázky, polouzavřené, otevřené a škálové (Skutil, 2011, 80–86). Závěrečnou část dotazníku tvoří krátké poděkování respondentovi s přáním hezkého dne. Samotný dotazník je uveden v seznamu příloh.

### 7.2 Vlastní sběr dat

Vlastní sběr dat probíhal pomocí metody dotazníkového šetření. Ve výzkumu je použit dotazník vlastní konstrukce, který byl vytvořen v online podobě pomocí aplikace „Google Forms“ pro jednodušší distribuci a dostupnost co nejvíce učitelům čtvrtých a pátých ročníků. Další fází byl předvýzkum, kdy byl dotazník zaslán malému počtu respondentů, abychom zjistili, zda jsou otázky sestaveny srozumitelně, přiměřeně a přinášejí odpovědi na to, co chceme zjistit.

Online dotazník jsme po předvýzkumu rozeslali e-mailem ředitelům škol ze všech krajů České republiky. Není v našich možnostech oslovit všechny učitele čtvrtých a pátých ročníků v České republice, proto jsme provedli náhodný výběr a určili si výběrový soubor (Skutil, 2011, s. 160–161). V tomto případě administrace se objevuje riziko spojené s neúčastí při zadávání dotazníku a riziko nízké návratnosti. Tyto problémy jsme se snažili eliminovat vhodně formulovaným průvodním textem v e-mailu, který obsahoval krátké představení autora

i výzkumného problému a prosbu o přeposlání učitelům čtvrtých a pátých ročníků dané školy. Byla také zdůrazněna anonymita odpovědí, uvedeno, kde budou dostupné výsledky výzkumu a jasně deklarováno poděkování za spolupráci ředitelům i učitelům (Skutil, 2011, s. 89). V některých případech, jsme odeslali dotazník přímo samotným učitelům. Odkaz na online dotazník byl vložen také na facebookové skupiny učitelů čtvrtých a pátých tříd, aby ho mělo možnost vyplnit co nejvíce respondentů. Celkem bylo získáno 103 vyplněných dotazníků.

### 7.3 Zpracování dat

Po dokončení dotazníkového šetření následovalo zpracování získaných dat pomocí matematické statistiky. Data byla získána v elektronické podobě a odpovědi respondentů byly automaticky zaznamenány do tabulky Microsoft Excel. Pro třídění dat, jejich zpracování, vyhodnocování výsledků i následné zobrazení získaných dat do grafů byly použity programy Microsoft Excel a Microsoft Word. Při popisu dat byly využity metody deskriptivní statistiky (Chráška, 2016; Skutil, 2011).

S ohledem na charakteristiku získaných dat a stanovené hypotézy, jsme pro účely tohoto výzkumu zvolili tzv. **Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku**, který bývá často využíván při zpracování výsledků dotazníkového šetření (Chráška, 2016, s. 69).

#### 7.3.1 Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

**Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku** je využíván v situacích, kdy „*rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy (proměnnými), které byly zachyceny pomocí nominálního (popřípadě ordinálního) šetření*“ (Chráška, 2016, s. 69).

**Kontingenční tabulka** slouží k zápisu údajů získaných z výsledků dotazníkového šetření a bývá také označována jako tabulka se dvěma vstupy, jelikož obsahuje data získaná ze dvou různých otázek dotazníku (Skutil, 2011, s. 174–175; Chráška, 2016, s. 69–70).

Podmínkou je, že test nezávislosti chí-kvadrát by neměl být použit v případě, kdy „*ve více než 20 % polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 4 a v případech, kdy v některém poli je očekávaná četnost menší než 1*“ (Chráška, 2016, s. 71).

### 7.5 Výzkumný soubor

Diplomová práce se zaměřuje na realizaci environmentální výchovy ve čtvrtých a pátých ročnících základní školy, a proto jsou pro náš výzkum cílovou skupinou učitelé čtvrtých a pátých ročníků základních škol v ČR. Jak již bylo zmíněno, nebylo možné oslovit všechny učitelé čtvrtých a pátých ročníků v ČR, proto byl proveden náhodný výběr a určen

výběrový soubor, do kterého byli zahrnuti náhodně vybraní učitelé ze všech krajů ČR (Skutil, 2011, s. 160–161). Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 103 respondentů a všechny odpovědi byly zahrnuty do vyhodnocování. Výzkumný soubor blíže charakterizujeme pomocí analýzy a interpretace výsledků prvních čtyř otázek dotazníku, které se týkají citlivých údajů respondentů.

## 8 Interpretace výsledků

V následující kapitole zhodnotíme odpovědi na jednotlivé otázky dotazníku, což nám pomůže dosáhnout cílů výzkumu. Dotazník byl sestaven na základě teoretických znalostí tak, abychom dokázali zodpovědět výzkumné otázky a ověřit stanovené hypotézy a souhrnně zhodnotit celý výzkum. Data jsou vyhodnocována v tabulkách četností a zobrazeny v grafech, které jsou voleny dle vyšší grafické přehlednosti dat. Před samotným vyhodnocováním deskriptivních a relačních problémů v prvních čtyřech otázkách podrobněji popisujeme výzkumný soubor.

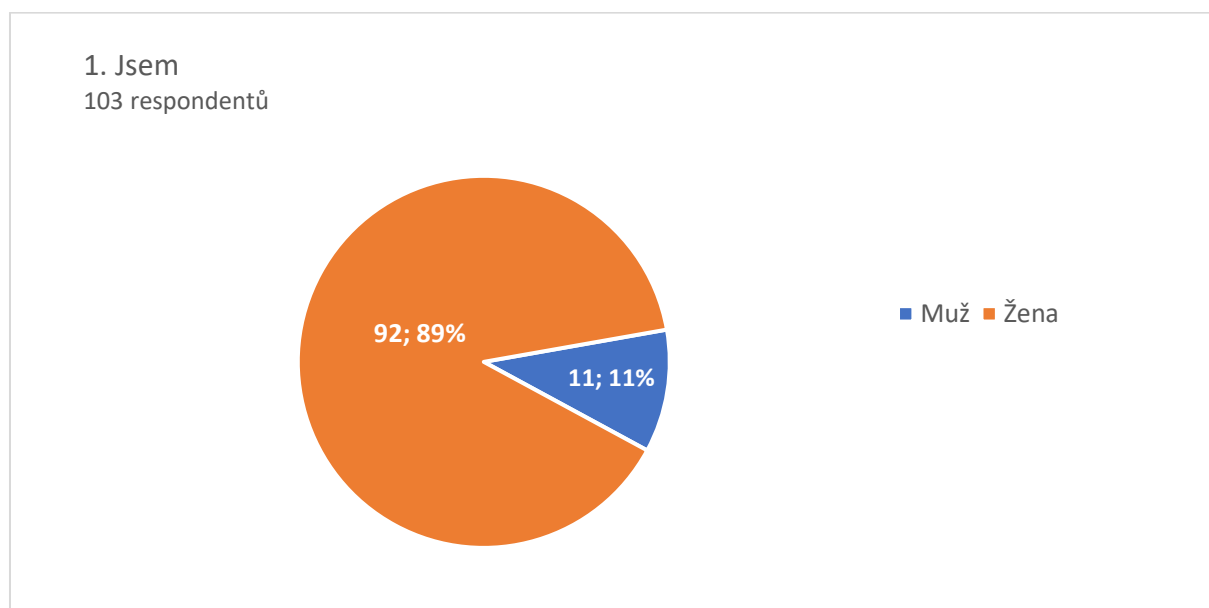
### 8.1 Analýza a interpretace dat

#### **Pohlaví respondentů:**

##### Otázka č. 1 – Jsem muž / žena.

První otázka dotazníku byla uzavřená a zabývala se charakteristikou výzkumného souboru z hlediska pohlaví.

#### **Graf 1: charakteristika respondentů – pohlaví**



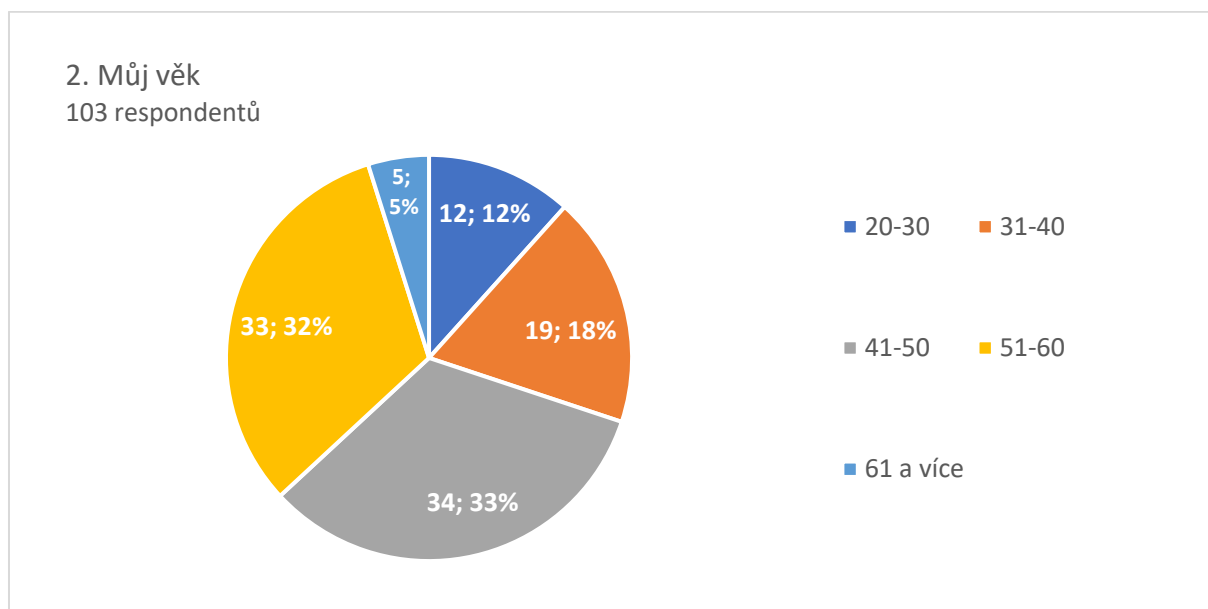
Jak vidíme v grafu 1, celkový počet respondentů byl 103. Výzkumu se zúčastnilo 11 mužů, tedy 11 % z celkového počtu respondentů a 92 žen, což je 89 % respondentů.

## Věk respondentů

### Otázka č. 2 – Můj věk

Druhá otázka se zaměřovala na věk respondentů, který se pohyboval od věkové kategorie 20-30 let až po kategorii učitelů ve věku 60 a více let.

**Graf 2: charakteristika respondentů – věk**



Největší počet respondentů byl ve věku 41-50 let, konkrétně 34 respondentů, tj. 33 % celkového počtu respondentů. Velký počet respondentů byl i ve věku 51-60 let, a to 33 respondentů, tedy 32 % z celkového počtu respondentů. Dotazník vyplnilo 19 učitelů ve věku 31-40 let, tj. 18 % a 12 učitelů ve věku 20-30 let, tedy 12 % z celkového počtu vyplněných dotazníků. Nejméně, konkrétně 5 dotazníků, tj. 5 %, jsme získali od věkové kategorie 61 a více let. Viz graf č. 2.

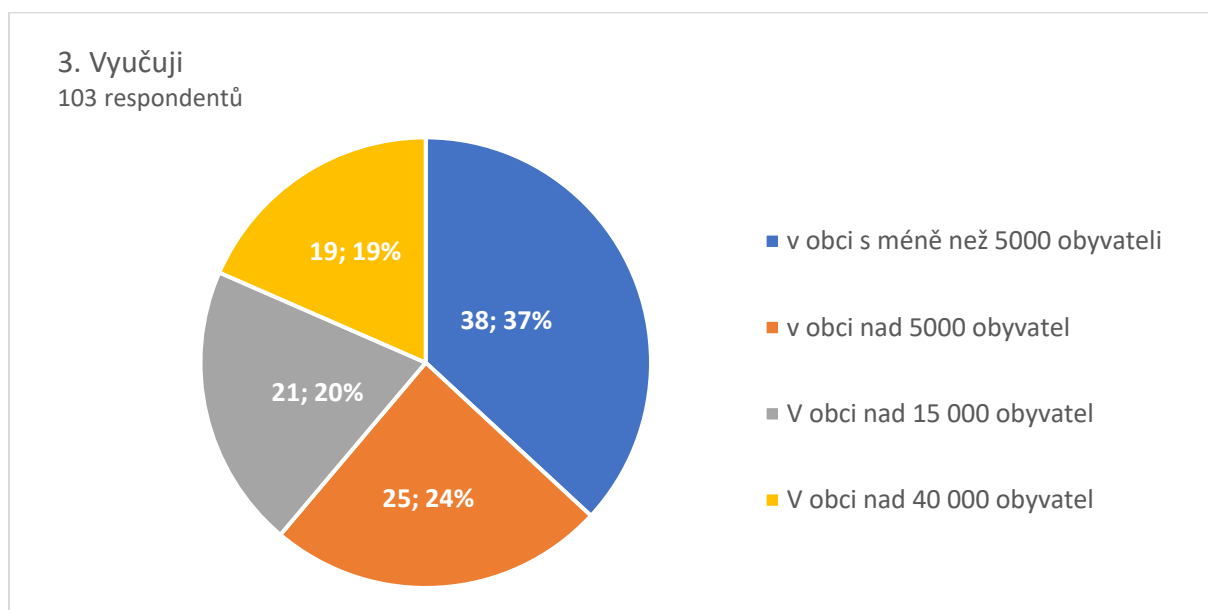


## Obec, ve které respondenti vyučují

### Otázka č. 3 – Vyučuji

Třetí položka zjišťovala počet obyvatel obce, ve které respondenti vyučují. Velikost obce, ve které respondent vyučuje, může ovlivnit přístup učitelů k environmentální výchově. Přístup učitelů z velkých městech se může lišit od přístupu učitelů, kteří vyučují v obci s méně než 5000 obyvateli.

**Graf 3: charakteristika respondentů – obec, ve které respondenti vyučují**



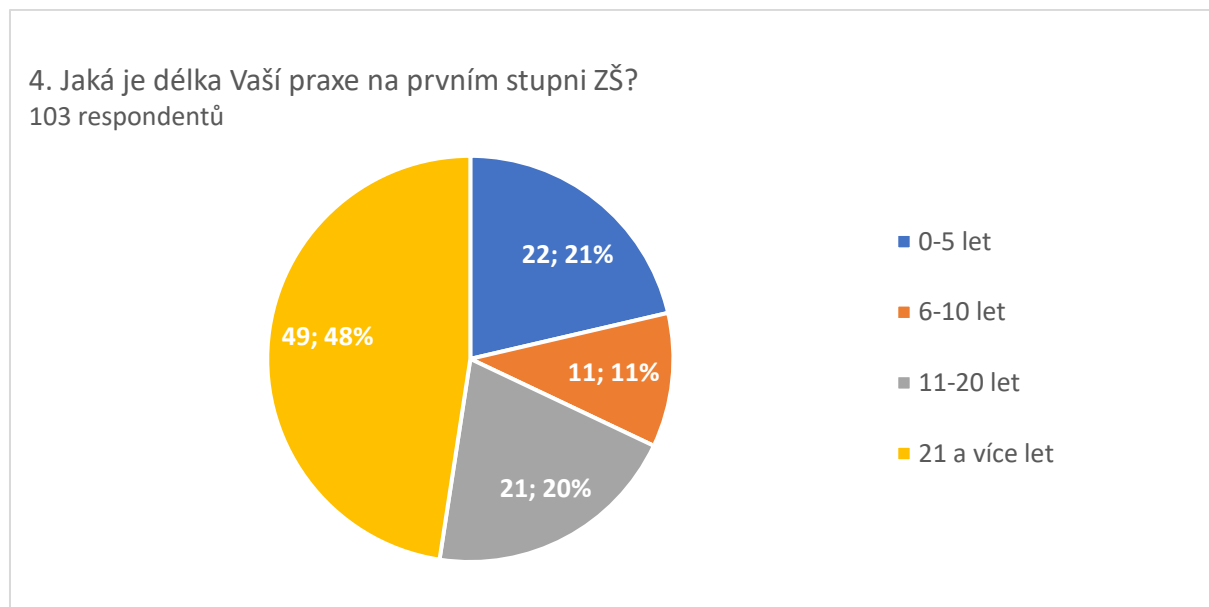
Nejvíce vyplněných dotazníků jsme získali od respondentů vyučujících v obci s méně než 5 000 obyvateli, a to 38 odpovědí, tj. 37 % z celkového počtu vyplněných dotazníků. Respondentů vyučujících v obci s 5 000-14 000 obyvateli bylo 25, tedy 24 % z celkového počtu respondentů. 21 respondentů, což je 20 % z celkového počtu respondentů vyučuje v obci s 15 000-39 000 obyvateli a nejméně respondentů, konkrétně 19, tj. 19 % z celkového počtu, vyučuje v obci nad 40 000 obyvatel.

## Délka praxe respondentů

### Otázka č. 4 – Jaká je délka Vaší praxe na prvním stupni ZŠ?

U této otázky jsme mapovali délku praxe jednotlivých respondentů, tedy po jakou dobu se profesionálně věnují vyučování žáků prvního stupně základní školy.

#### Graf 4: charakteristika respondentů – délka praxe



Výzkumu se zúčastnilo 49 respondentů s praxí delší jak 21 let, což je 48 % z celkového počtu respondentů. Respondentů s praxí 0-5 let bylo 22, tj. 21 % z celkového počtu. Respondentů, kteří jsou v praxi 11-20 let bylo 21, tedy 20 % z celkového počtu a 11 respondentů, tj. 11 %, je v praxi 6-10 let.

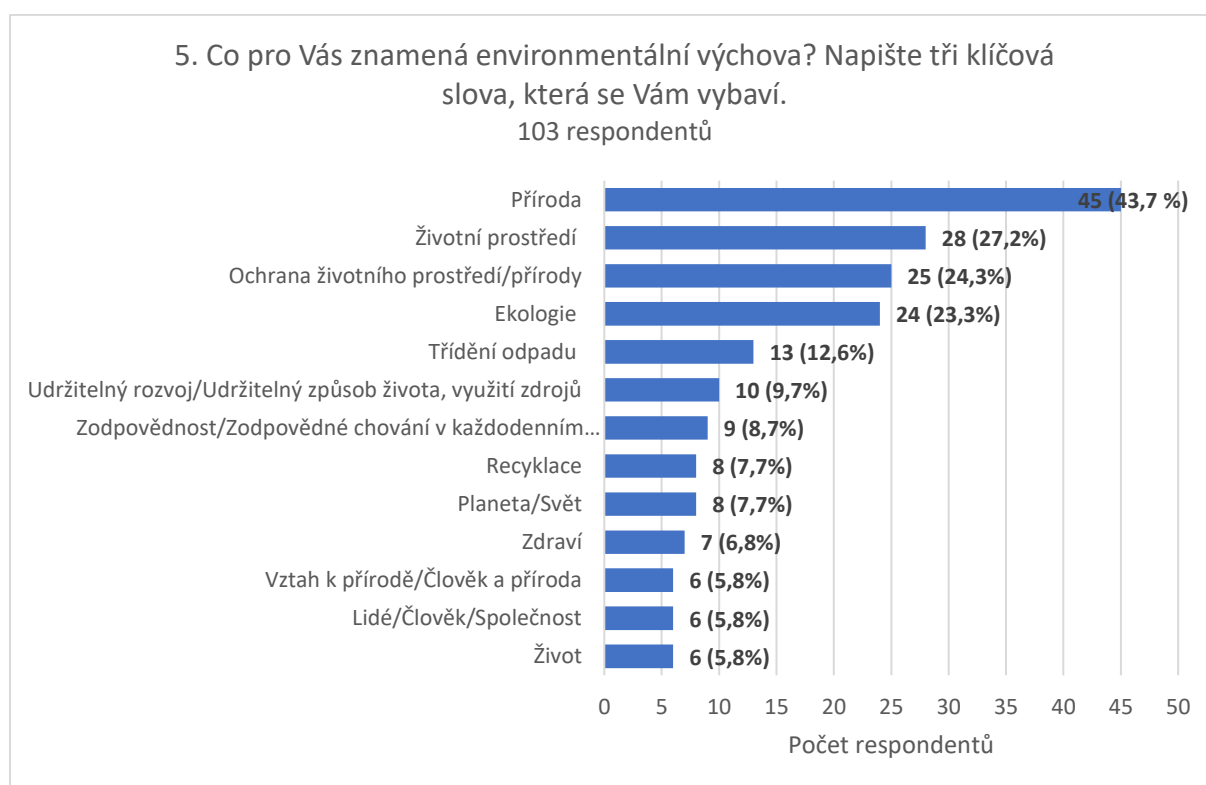
## Asociace k environmentální výchově

Otázka č. 5 – Co pro Vás znamená environmentální výchova? Napište tři klíčová slova, která se Vám vybaví.

Pátá otázka byla otevřená a byla zařazena především pro uvedení respondentů do tématu. Respondenti měli odpovědět na otázku „Co pro Vás znamená environmentální výchova?“ pomocí tří klíčových slov, která se jim v souvislosti s touto problematikou vybaví. Cílem bylo mj. zjistit, co si učitelé představují pod environmentální výchovou a jak ji pojmají.

Odpovědi byly velmi různorodé, z čehož je patrné, že i pojetí environmentální výchovy se u jednotlivých učitelů liší, což souvisí i s tím, že environmentální výchova se dotýká mnoha oblastí.

### Graf 5: Asociace k environmentální výchově



Z důvodu velkého počtu různorodých odpovědí jsme vybrali ty s největší četností (tj. s četností 5 a více) a zobrazili je v „Grafu č. 5“. Z výsledků můžeme vyčíst, že respondentům se na otázku „Co pro Vás znamená environmentální výchova?“ nejčastěji vybavila „příroda“, kterou zmínilo 45 respondentů, tj. 43,7 % z celkového počtu. Druhou nejčastější odpovědí bylo „životní prostředí“, které uvedlo 28 respondentů, tj. 27,2 % dotázaných. Často zmiňována byla i „Ochrana životního prostředí/přírody“ a „Ekologie“.

Zbylé odpovědi, ty, které nejsou uvedeny v grafu, byly pro lepší přehlednost rozděleny do šesti kategorií, a to „Asociace související se školou/vzděláváním“; „Asociace týkající se vztahů“; „Asociace související s hodnotami a postoji jedince“; „Asociace týkající se přírody a prostředí“; „Asociace vztahující se k recyklaci“; „Jiné“. Přehled četnosti odpovědí v jednotlivých kategoriích je uveden v tabulce č. 2 – „Četnost odpovědí v jednotlivých kategoriích k otázce č. 5“. Výčet všech odpovědí je uveden v přílohách této diplomové práce – Příloha č. 2.

**Tabulka č. 2 – Četnost odpovědí v jednotlivých kategoriích k otázce č. 5**

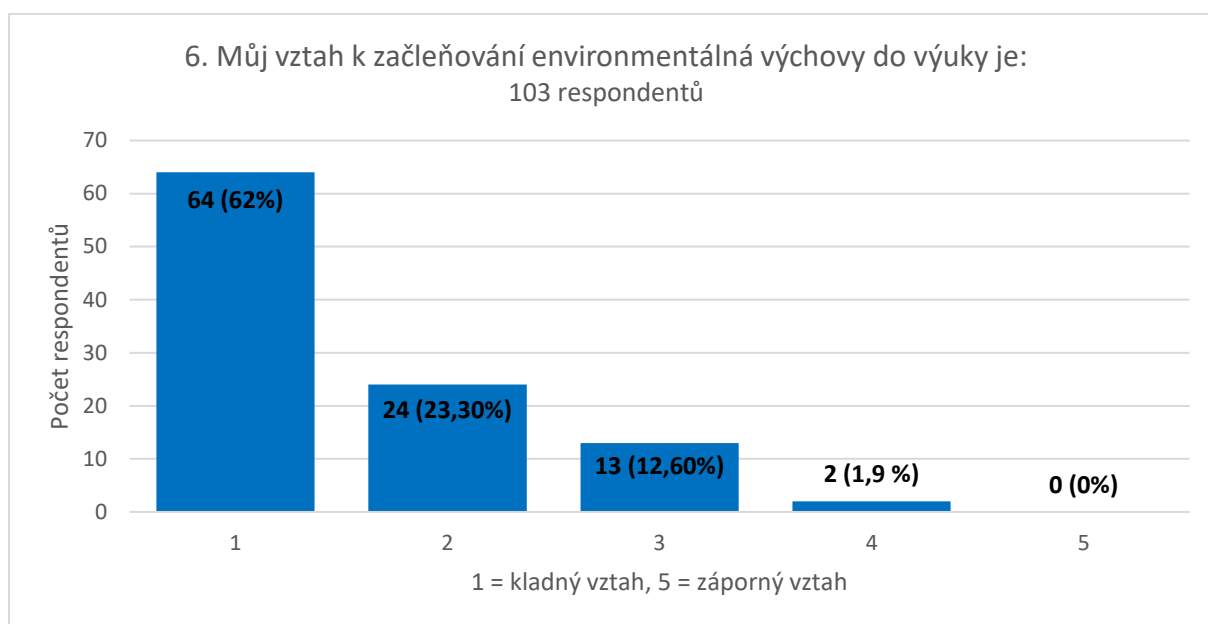
<b>Asociace k environmentální výchově – kategorie</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Asociace související se školou/vzděláváním	27
Asociace týkající se vztahů	20
Asociace související s hodnotami a postoji jedince	25
Asociace týkající se přírody a prostředí	10
Asociace vztahující se k recyklaci	4
Jiné	6

### **Vztah učitele k začleňování environmentální výchovy**

Otázka č. 6 – Můj vztah k začleňování environmentální výchovy do výuky je:

Otázka číslo šest byla škálová a zaměřovala se na vztah učitelů k začleňování environmentální výchovy do výuky. Cílem bylo zjistit, jak se učitelé staví k samotné realizaci environmentální výchovy, zda je jejich přístup k této problematice kladný či spíše záporný. Vztah učitele k vyučované problematice se úzce pojí s následnou realizací environmentální výchovy, tvořivostí učitele a může z velké části ovlivnit vyučovací proces, výběr metod a forem a následně i vztah žáků k dané problematice.

**Graf 6: Vztah učitele k začleňování environmentální výchovy**



Vztah k začleňování environmentální výchovy do výuky respondenti vyjadřovali na stupnici 1 až 5, kdy hodnota „1“ vyjadřuje „kladný vztah“ a „5“ „záporný vztah“. Více jak polovina respondentů, konkrétně 64, tedy 62 % z celkového počtu respondentů, uvedla hodnotu „1“, tj. že jejich vztah k realizaci environmentální výchovy je „velmi kladný“. Respondentů, kteří vybrali hodnotu „2“ bylo 24, což je 23,3 % z celkového počtu respondentů. 13 respondentů, tedy 12,60 % vyjádřili odpověď hodnotou „3“ a 2 respondenti, tj. 1,9 %, vyjádřili odpověď hodnotou „4“. Žádný z respondentů nevyjádřil, že by jeho vztah k začleňování environmentální výchovy byl zcela záporný, tj. nikdo nevybral odpověď s hodnotou „5“.

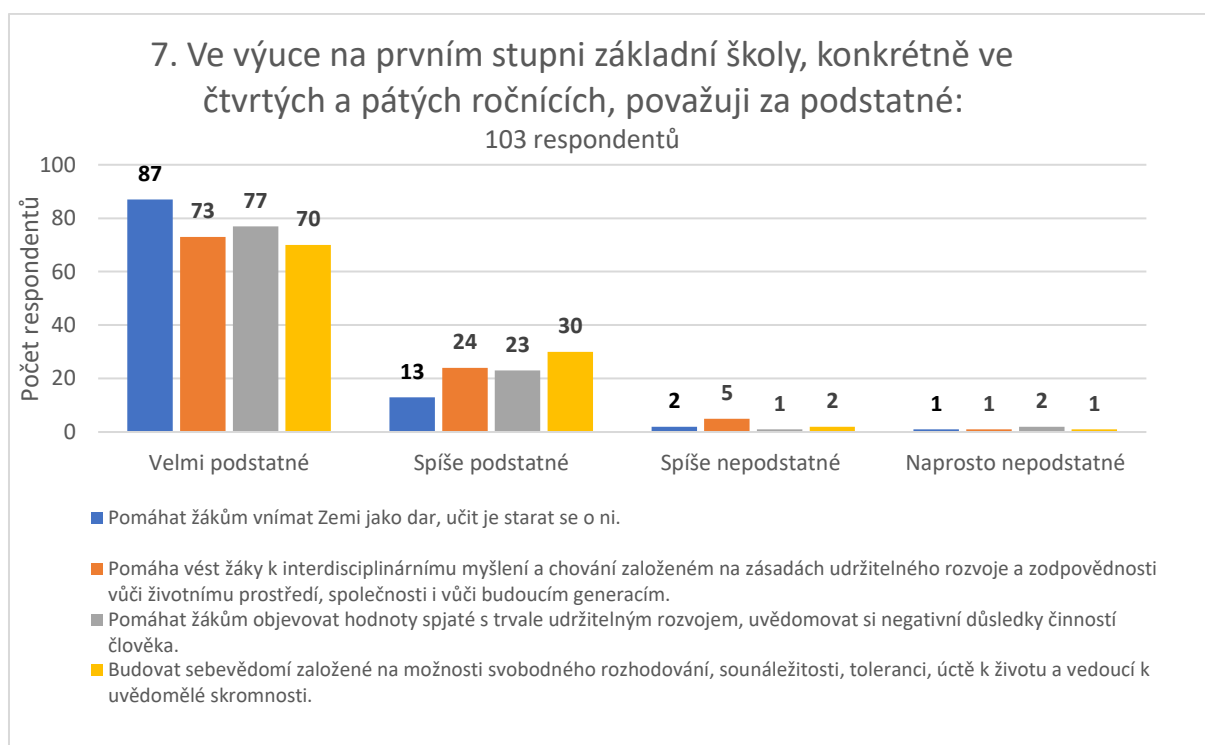
### **Podstata environmentální výchovy ve výuce čtvrtých a pátých tříd**

Otázka č. 7 – Ve výuce na prvním stupni základní školy, konkrétně ve čtvrtých a pátých ročnících, považují za podstatné:

V otázce číslo sedm se zabýváme podstatou environmentální výchovy a jejím cílem. Tato otázka byla škálová a respondenti měli vyjádřit jakou mírou souhlasí s daným tvrzením, tedy co považují při realizaci environmentální výchovy za podstatné a v čem spatřují hlavní cíl environmentální výchovy, a to konkrétně při výuce žáků čtvrtých a pátých tříd.

Účelem otázky bylo mimo jiné umožnit učitelům zorientovat se a uvědomit si, jakým způsobem pojmají environmentální výchovu, v čem spatřují její cíl, podstatu a zamyslet se více nad touto problematikou.

**Graf č 7: Podstata environmentální výchovy ve výuce čtvrtých a pátých tříd**



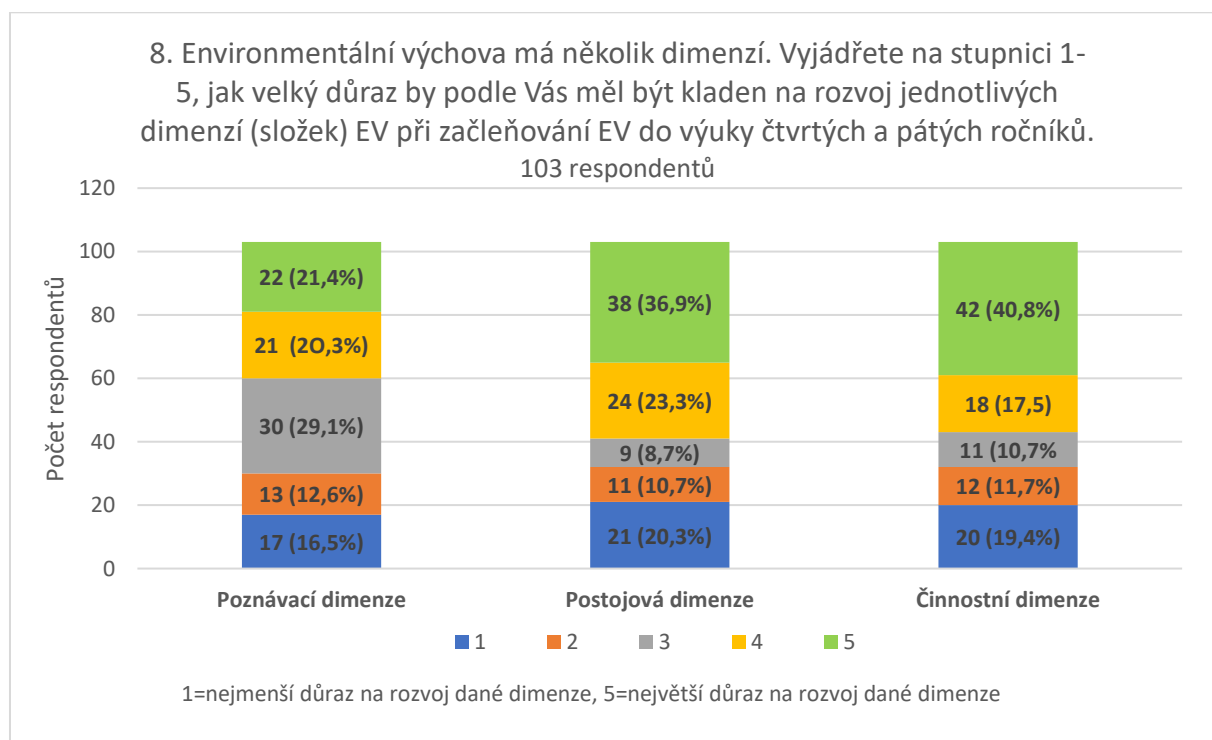
Z grafu můžeme vyčíst, že až na pár výjimek všichni respondenti pokládají zmíněné cíle environmentální výchovy jako „velmi nebo spíše podstatné“. Konkrétně za „velmi podstatné“ nebo „spíše podstatné“ pokládá 100 respondentů, tedy 97 % z celkového počtu respondentů, cíl „pomáhat žákům vnímat Zemi jako dar, učit je starat se o ni; pomáhat žákům objevovat hodnoty spjaté s trvale udržitelným rozvojem; uvědomovat si negativní důsledky činností člověka a budovat sebevědomí založené na možnosti svobodného rozhodování, sounáležitosti, toleranci, úctě k životu a vedoucí k uvědomělé skromnosti“. Za „velmi podstatné“ nebo „spíše podstatné“ označilo 97 respondentů, tj. 94 % cíl „pomáhat vést žáky k interdisciplinárnímu myšlení a chování založeném na zásadách udržitelného rozvoje a zodpovědnosti vůči životnímu prostředí, společnosti i vůči budoucím generacím“. Nejvíce respondentů, a to 87, což je 84 % z celkového počtu respondentů, označilo za „velmi podstatné“ cíl „pomáhat žákům vnímat Zemi jako dar, učit je starat se o ni“.

## Dimenze environmentální výchovy

Otázka č. 8 – Environmentální výchova má několik dimenzí. Vyjádřete na stupnici 1-5, jak velký důraz by podle Vás měl být kladen na rozvoj jednotlivých dimenzí (složek) environmentální výchovy při začleňování environmentální výchovy do výuky čtvrtých a pátých ročníků.

Otázka číslo osm představuje tři hlavní dimenze environmentální výchovy a snaží se zjistit, jak vnímají učitelé jejich důležitost při začleňování environmentální výchovy do výuky u žáků čtvrtých a pátých ročníků. Otázka byla škálová a respondenti měli na stupnici 1-5 vyjádřit, jak velký důraz by podle nich měl být kladen na jednotlivé dimenze environmentální výchovy. Hodnota „1“ označovalo „nejmenší důraz“ na rozvoj dané dimenze a hodnota „5“ „důraz největší“.

**Graf 8: Dimenze environmentální výchovy**



Nejvíce respondentů, konkrétně 42, tj. 40,8 % z celkového počtu respondentů, považuje „činnostní dimenzi“ za tu, na kterou by měl být kladen „velký důraz“ při začleňování environmentální výchovy do výuky čtvrtých a pátých ročníků. Za velmi podstatnou dimenzi je považována i „postojová dimenze“, kterou 38 respondentů, tedy 36,9 % z celkového počtu, na stupnici 1-5, kdy hodnota „1“ vyjadřuje nejmenší důraz na rozvoj dané dimenze a hodnota „5“ největší důraz na rozvoj dané dimenze, označilo hodnotou „5“. Více jak polovina respondentů, a to 60, tj. 58,2 % z celkového počtu respondentů, zvolilo u“ činnostní i postojové

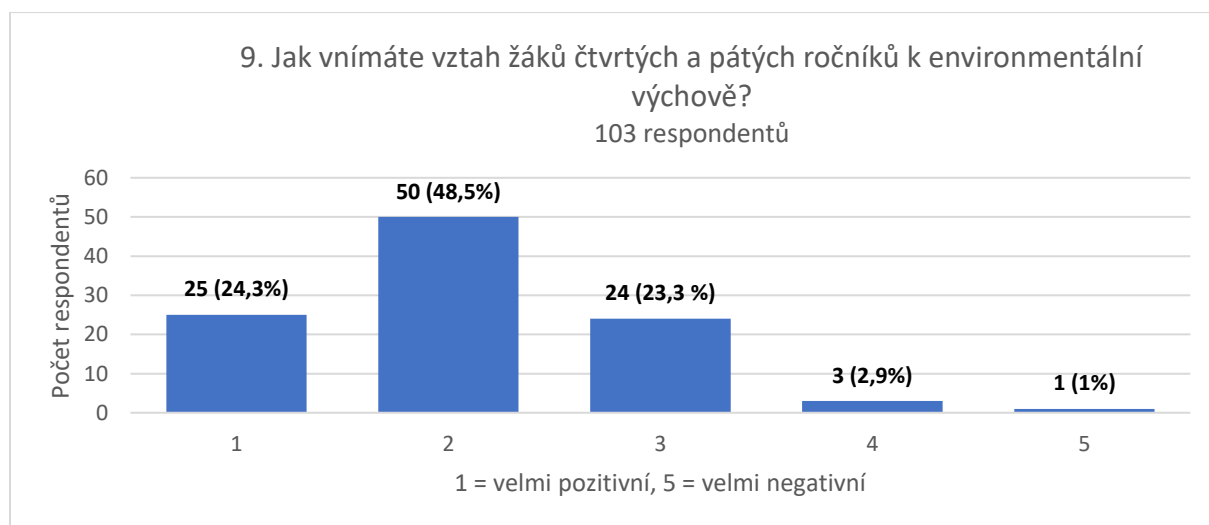
dimenze“ za odpověď hodnotu „4“ nebo „5“, tzn. považují za velmi důležité rozvíjet danou dimenzi. Poznávací dimenzi označilo hodnotou „4“ nebo „5“ pouze 43 respondentů, tj. 41,7 % z celkového počtu. Z toho vyplývá, že více respondentů považuje za důležité klást při realizaci důraz na rozvoj „činnosti a postojové dimenze“ než na „poznávací dimenzi“.

## Vztah žáků čtvrtých a pátých ročníků ZŠ k environmentální výchově

### Otázka č. 9 – Jak vnímáte vztah žáků čtvrtých a pátých ročníků k environmentální výchově?

Učitel a žák jsou ve vzájemné interakci a navzájem se ovlivňují. Proto i na realizaci environmentální výchovy má vliv to, jak ji žáci vnímají a jaký k ní mají vztah. V otázce číslo devět jsme se zaměřili na vztah žáků čtvrtých a pátých ročníků k environmentální výchově z pohledu učitele. Otázka byla škálová a respondenti měli vyjádřit, jak vnímají vztah žáků k environmentální výchově na stupnici 1-5, kdy hodnota „1“ označuje „velmi pozitivní vztah“ a hodnota „5“ „velmi negativní vztah“.

#### Graf 9: Vztah žáků čtvrtých a pátých tříd k environmentální výchově



Z výsledků můžeme vyčíst, že 75 respondentů vybralo na škále hodnotu „1“ nebo „2“, tzn. že 72,8 % z celkového počtu respondentů vnímá vztah žáků čtvrtých a pátých ročníků k environmentální výchově jako „pozitivní“ a pouze 4 respondenti, tj. 3,9 %, z celkového počtu vnímají vztah žáků k environmentální výchově jako „negativní“, a proto uvedli hodnotu „4“ nebo „5“. Zbylí respondenti (24 respondentů, tj. 23,3 %) označilo odpověď s hodnotou „3“.

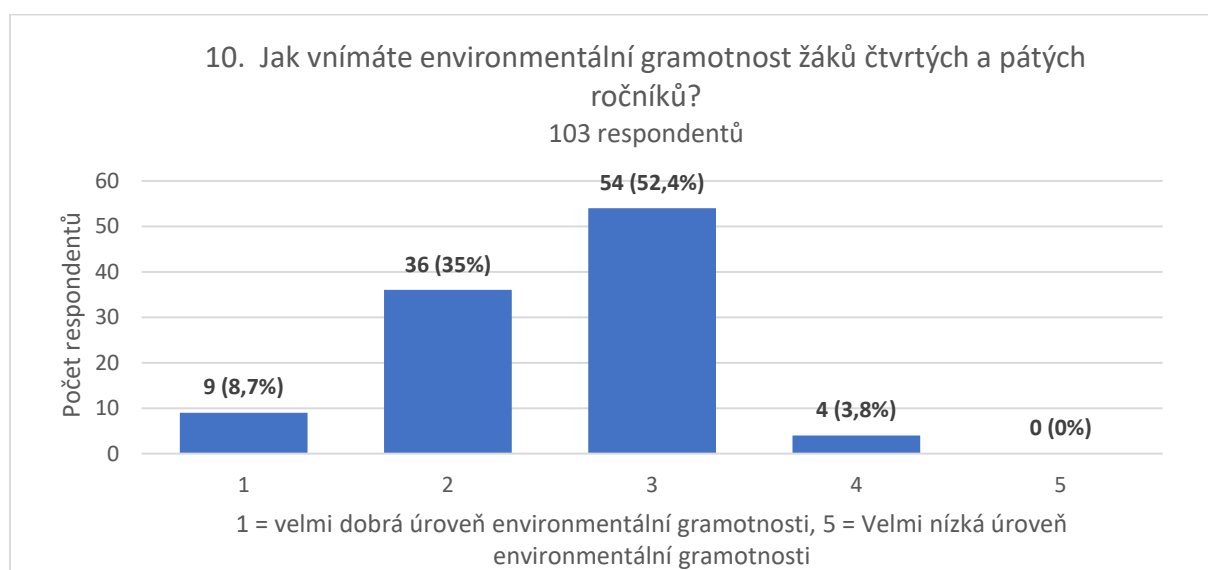


## Environmentální gramotnost žáků čtvrtých a pátých ročníků z pohledu učitele

### Otázka č.10 – Jak vnímáte environmentální gramotnost žáků čtvrtých a pátých ročníků?

Otázka číslo deset se zabývala environmentální gramotností žáků čtvrtých a pátých ročníků. Byla položena škálově a respondenti měli vyjádřit, jak vnímají environmentální gramotnost žáků na stupnici 1-5, kdy hodnota „1“ vyjadřuje „velmi dobrou úroveň environmentální gramotnosti“ a hodnota „5“ vyjadřuje „velmi nízkou úroveň environmentální gramotnosti“.

**Graf č. 10: Environmentální gramotnost žáků čtvrtých a pátých ročníků z pohledu učitele**



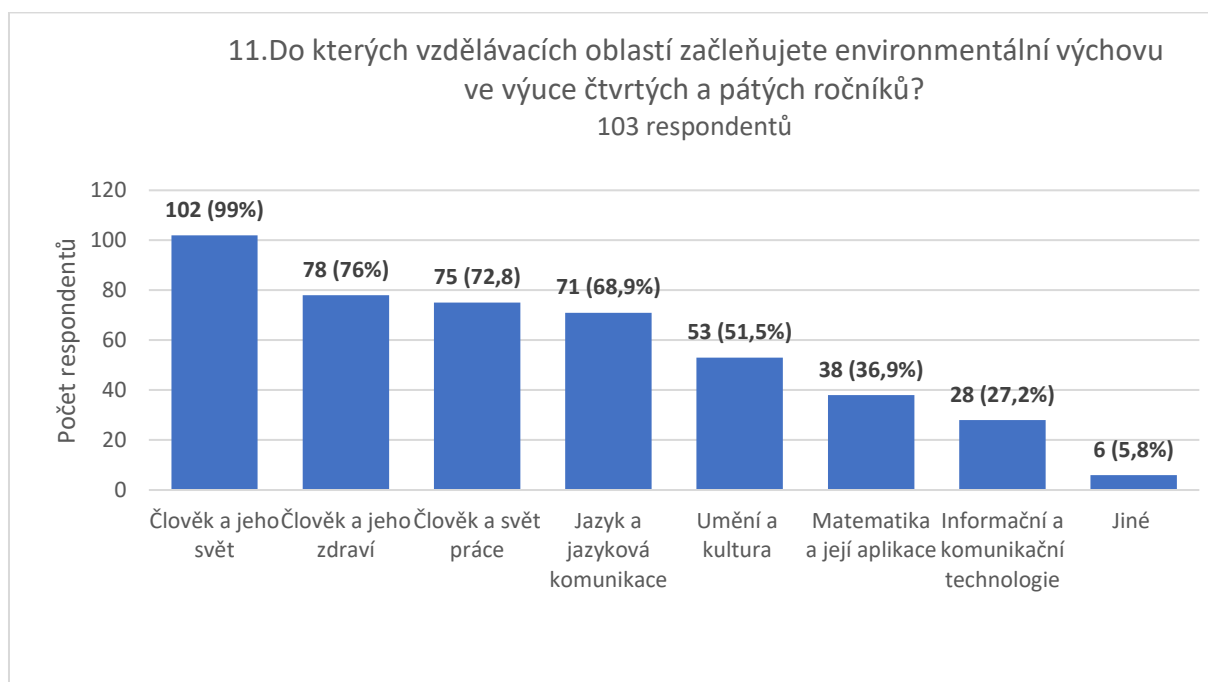
Z celkového počtu 103 respondentů uvedla více jak polovina respondentů (54 respondentů, tj. 52,4 %) hodnotu „3“, což znamená, že environmentální gramotnost žáků spatřují „na střední úrovni“. 45 respondentů, tj. 43,7 % z celkového počtu označilo odpověď s hodnotou „1“ (9 respondentů, tj. 8,7 % z celkového počtu) nebo s hodnotou „2“ (36 respondentů, tj. 35 % z celkového počtu), tzn. že považují environmentální gramotnost žáků za „velmi dobrou“ nebo „spíše dobrou“. Pouze 4 respondenti, tj. 3,9 % z celkového počtu vnímají environmentální gramotnost žáků jako spíše nízkou a označili tedy odpověď s hodnotou „4“. Žádný respondent nevnímá environmentální gramotnost žáků jako „velmi nízkou“.

## Začlenění environmentální výchovy do vzdělávacích oblastí

Otázka č. 11 – Do kterých vzdělávacích oblastí začleňujete environmentální výchovu ve výuce čtvrtých a pátých ročníků?

Environmentální výchova je v současném RVP ZV vymezena jako průřezové téma a měla by být integrována do jednotlivých vzdělávacích oblastí. Jedenáctá otázka byla uzavřená a respondenti měli označit ty vzdělávací oblasti, do kterých začleňují environmentální výchovu. Respondenti mohli označit více možností.

**Graf 11: Začlenění environmentální výchovy do vzdělávacích oblastí**



Z grafu vyplývá, že téměř všichni respondenti (102 respondentů, 99 % z celkového počtu) uvedli, že integrují průřezové téma Environmentální výchova do vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“. Velký počet respondentů integruje environmentální výchovu i do vzdělávací oblasti „Člověk a zdraví“ (78 respondentů, 75,7 % z celkového počtu), do vzdělávací oblasti „Člověk a svět práce“ (75 respondentů, 72,8 % z celkového počtu) a do vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ (71 respondentů, 68,9 % z celkového počtu respondentů). Nejméně respondentů uvedlo, že začleňuje environmentální výchovu do vzdělávací oblasti „Informační a komunikační technologie“. Šest respondentů uvedlo odpověď „Jiné“ (viz. tabulka č. 3).

**Tabulka č. 3 – „Jiné“ k otázce č. 11**

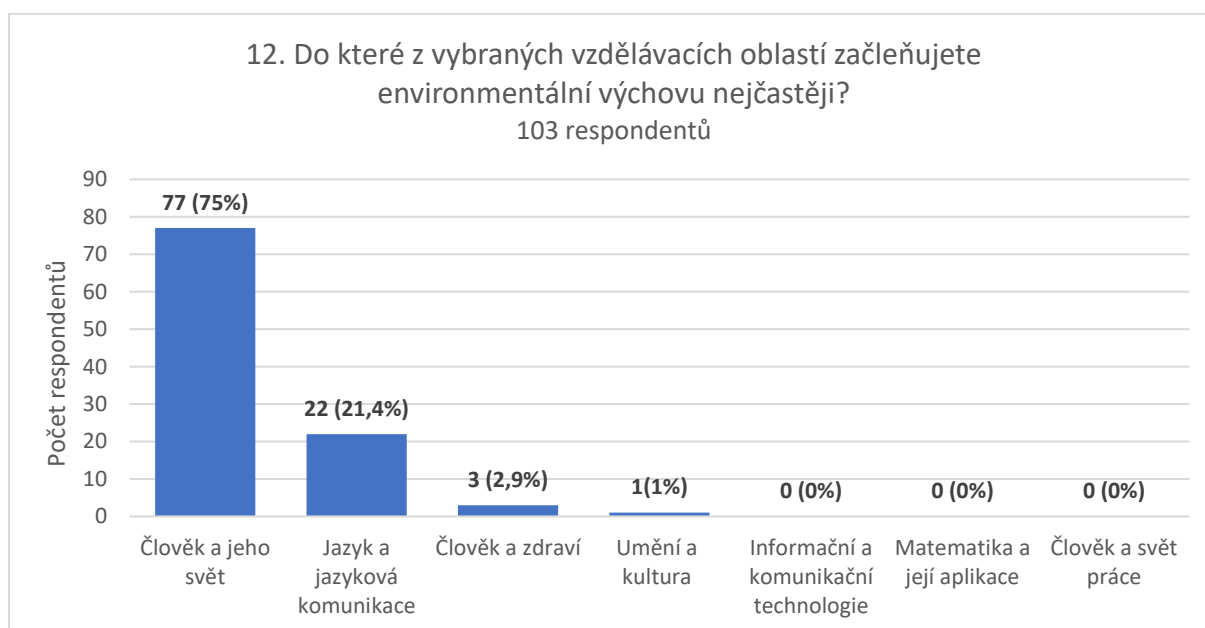
Otázka č. 11 – „Jiné“	Četnost
Volitelný předmět environmentální výchova	1
Projektová výuka	2
Etická výchova	1
Propojování mezi předměty	2

### Nejčastěji využívaná vzdělávací oblast pro realizaci environmentální výchovy

Otázka č. 12 – Do které z vybraných vzdělávacích oblastí začleňujete environmentální výchovu nejčastěji?

Otázka číslo dvanáct navazovala na předchozí otázku a respondenti měli vybrat z nabídky tu vzdělávací oblast, do které environmentální výchovu integrují nejčastěji. Tato otázka byla uzavřená a respondenti mohli zvolit pouze jednu odpověď.

**Graf č 12: Nejčastěji využívaná vzdělávací oblast pro realizaci environmentální výchovy**



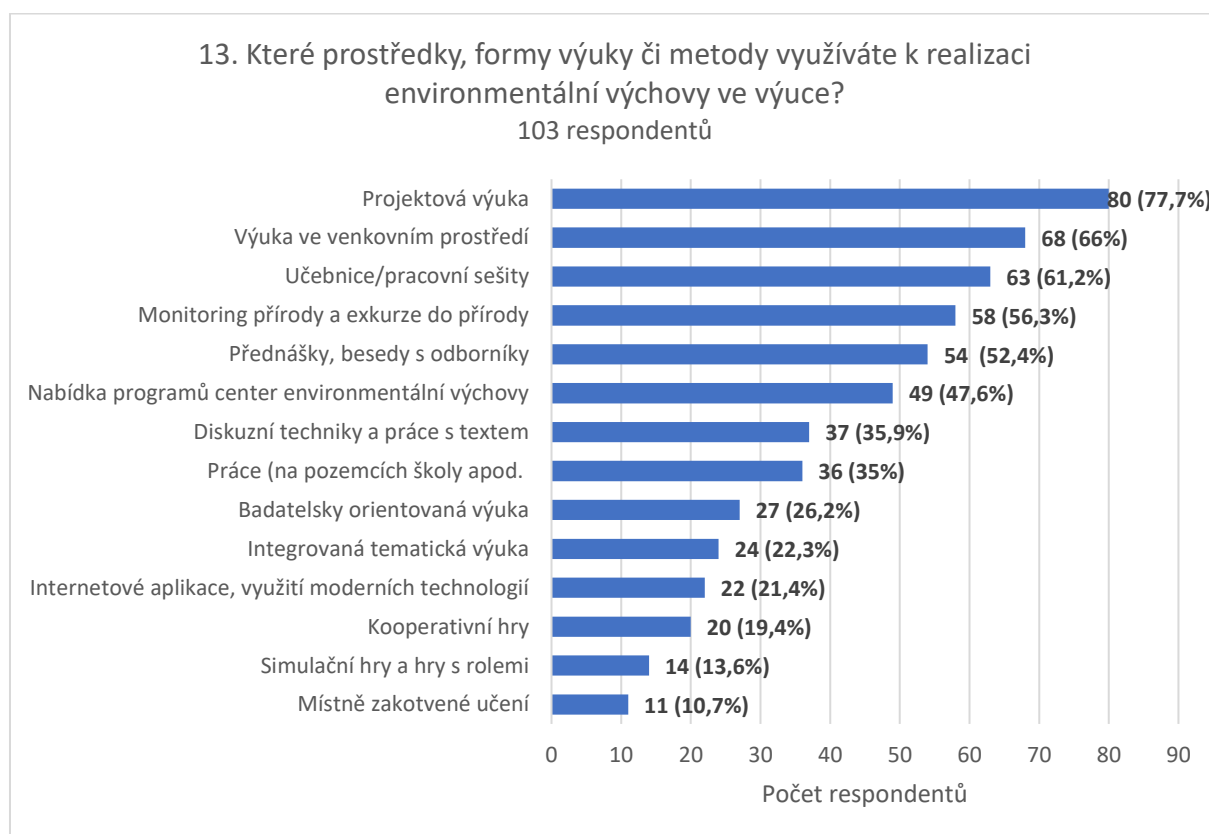
Z výsledků můžeme jednoznačně vyčíst, že nejvíce respondentů začleňuje environmentální výchovu nejčastěji do vzdělávací oblasti „Člověk a svět“, kterou označilo 77 respondentů, tj. 75 % z celkového počtu respondentů. Téměř čtvrtina, konkrétně 22 respondentů, tj. 21,4 % z celkového počtu respondentů, uvedlo, že nejčastěji začleňuje environmentální výchovu do vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“. Vzdělávací oblast „Člověk a zdraví“ označili za nejčastěji využívanou pro realizaci environmentální výchovy jen 3 respondenti, tj. 2,9 % z celkového počtu, a vzdělávací oblast „Umění a kultura“ uvedl pouze 1 respondent. Ostatní vzdělávací oblasti měly v odpovědích nulové zastoupení.

## Prostředky, metody a formy využívané k realizaci environmentální výchovy ve výuce

Otázka č. 13 – Které prostředky, formy výuky či metody využíváte k realizaci environmentální výchovy ve výuce?

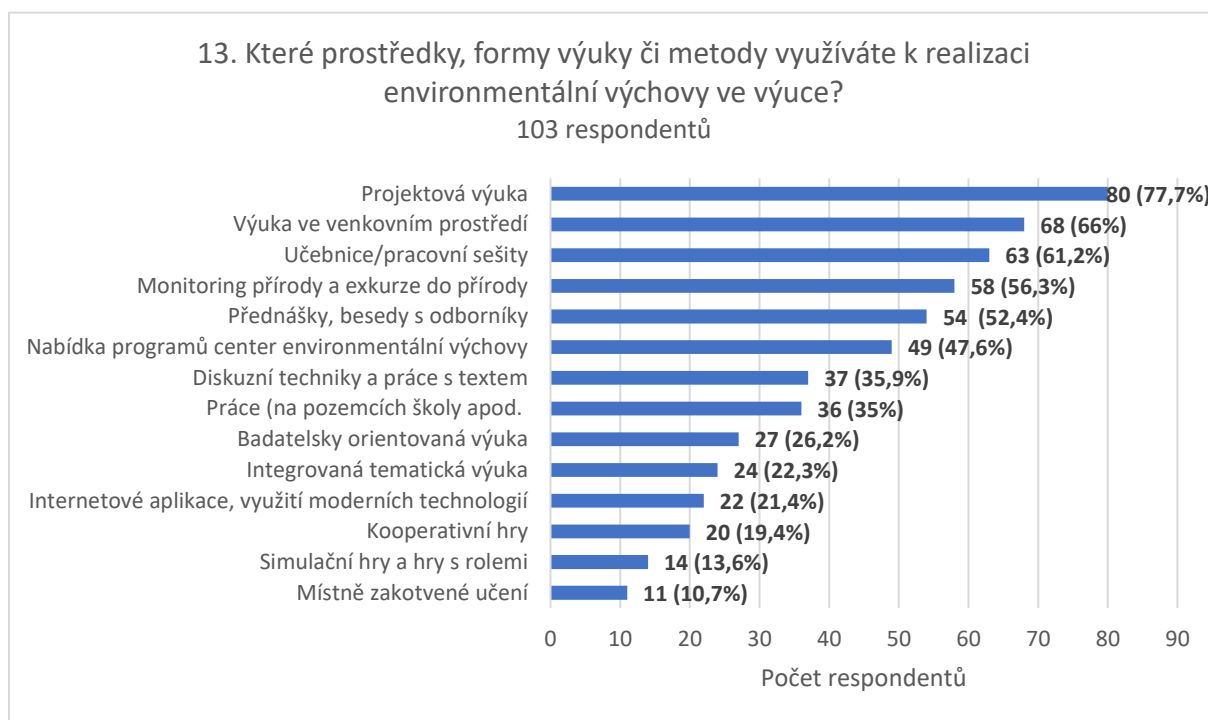
Třináctá otázka se zabývala realizací environmentální výchovy v praxi. Respondenti měli vybrat metody, prostředky a formy výuky, které využívají pro realizaci průřezového tématu Environmentální výchova. Otázka byla polouzavřená, kdy respondenti měli možnost zvolit více odpovědí a případně vybrat možnost „jiné“.

**Graf č. 13: Prostředky, metody a formy využívané k realizaci environmentální výchovy ve výuce**



Z odpovědí respondentů můžeme vyčíst, že učitelé využívají různé metody, prostředky a formy výuky a různě je kombinují. Nejvíce učitelů (80 respondentů, tj. 77,7 % z celkového počtu respondentů) označilo, že k realizaci environmentální výchovy využívá „Projektovou výuku“. Více jak polovina respondentů využívá „Výuku ve venkovním prostředí“ (68 respondentů, tj. 66 % z celkového počtu), „Učebnice/pracovní sešity“ (63 respondentů, tj. 61,2 % z celkového počtu), „Monitoring přírody a exkurze do přírody“ (58 respondentů, tj. 56,3 % z celkového počtu) a „Přednášky, besedy s odborníky“

(54 respondentů, tj. 52,4 % z celkového počtu). Z grafu můžeme vyčíst, že většina učitelů využívá různé prostředky, metody a formy výuky a snaží se environmentální výchovu začlenit do výuky více způsoby. Malé zastoupení má však „Místně zakotvené učení“, které



zvolilo pouze 11 respondentů, tj. 10,7 % z celkového počtu a „Badatelsky orientovaná výuka“, kterou označilo 27 respondentů, tj. 26,2 % z celkového počtu, přičemž tyto metody a formy výuky jsou pro realizaci environmentální výchovy více než vhodné.

Šest respondentů uvedlo odpověď „Jiné“ (viz. tabulka č. 4).

**Tabulka č. 4 – „Jiné“ k otázce č. 13**

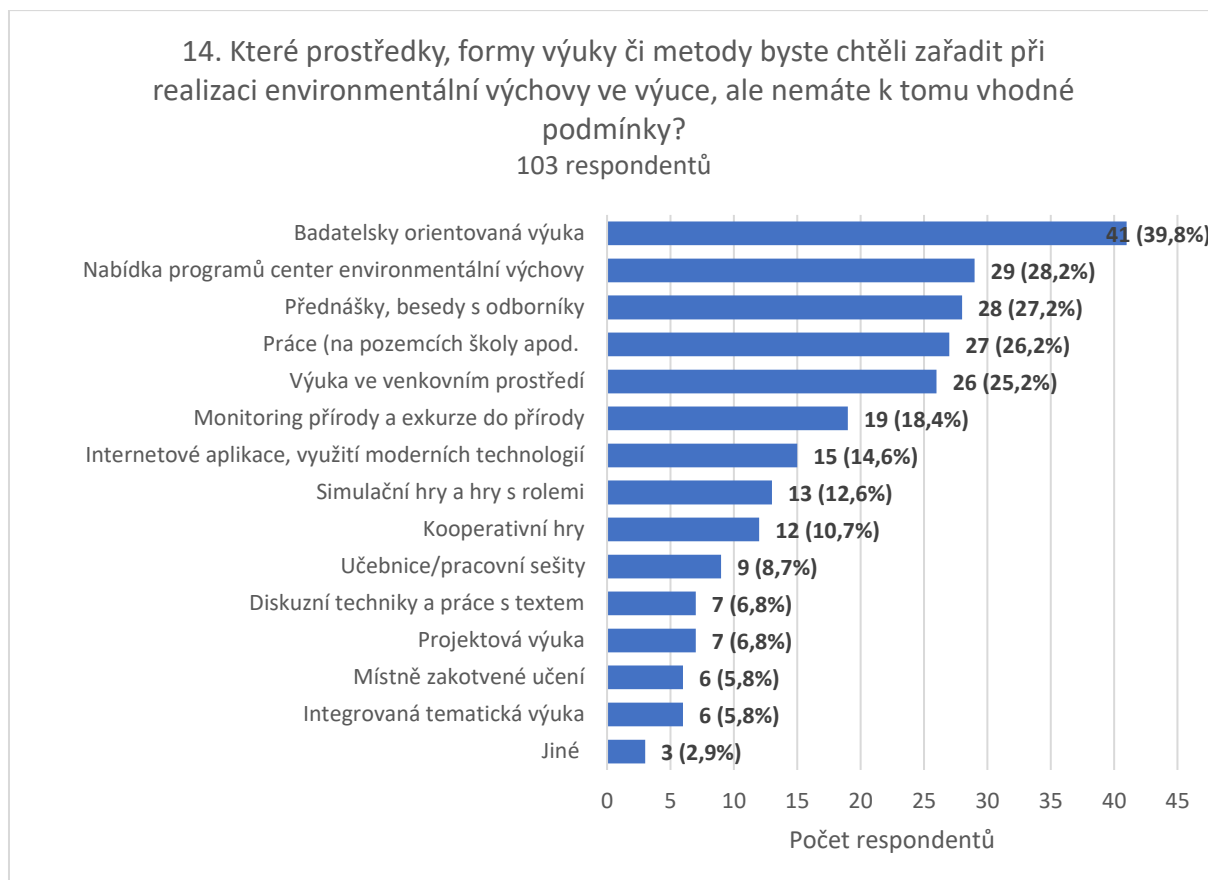
Otázka č. 13 – „Jiné“	Četnost
motivační a zážitkové hry	1
les ve škole	1
poslední roky učím jen ČJ, AJ, M	1
výlety a kurzy – ale to lze asi zařadit do monitorování a exkurzí	1
škola v přírodě	1
72 hodin, Čistá Vysočina, Čistí řeka Sázava	1
Začlenění do skupin čistý výlet	1

**Prostředky, formy a metody, které by učitelé rádi zařadili, ale nemají k tomu vhodné podmínky**

Otázka č. 14 – Které prostředky, formy výuky či metody byste chtěli zařadit při realizaci environmentální výchovy ve výuce, ale nemáte k tomu vhodné podmínky?

Otázka číslo čtrnáct navazuje na předchozí otázku a zjišťuje, které prostředky, metody a formy výuky učitelé spatřují jako vhodné pro realizaci environmentální výchovy, ale nemohou je zařadit, jelikož pro ně nemají vhodné podmínky. Otázka byla polouzavřená a respondenti mohli označit více odpovědí, případně označit odpověď „Jiné“ a dopsat odpověď, která nebyla v nabídce.

**Graf č. 14: Prostředky, formy a metody, které by učitelé rádi zařadili, ale nemají k tomu vhodné podmínky**



Jak můžeme vidět v grafu, 41 respondentů, tj. 39,8 % z celkového počtu respondentů, nevyužívá „Badatelsky orientovanou výuku“ jen z důvodu nevhodných podmínek. Téměř třetina dotázaných, konkrétně 29 respondentů, tj. 28,2 % z celkového počtu, by za lepších podmínek chtělo využít „Nabídku programů center environmentální výchovy“. Podobný počet respondentů uvedl „Přednášky, besedy s odborníky“, konkrétně 28 respondentů, tj. 27,2 % z celkového počtu, dále pak 27 respondentů, tj. 26,2 % ze všech dotázaných uvedlo „Práce (na pozemcích školy apod.)“ a 26 respondentů, tj. 25,2 % z celkového počtu by rádo využilo „Výuku ve venkovním prostředí“. V grafu můžeme vidět, že i pro další zmíněné prostředky, metody a formy nemají někteří učitelé dostatečné podmínky, ačkoli by je chtěli využít. Tři respondenti využili odpověď „Jiné“ (viz tabulka č. 5).

Problémy, s nimiž se učitelé potýkají při realizaci environmentální výchovy a důvody nevhodnosti podmínek se blíže zabýváme v otázce číslo dvacet.

Tabulka č. 5 – „Jiné“ k otázce č. 14

Otázka č. 14 – „Jiné“	Četnost
mám vhodné podmínky	1
0	1
dokážu si podmínky vytvořit, anebo netoužím po podmínkách, které nemůžu mít.	1

### Nejvhodnější prostředky, metody a formy z pohledu učitelů

#### Otázka č. 15 – Které prostředky vnímáte jako nejvhodnější pro realizaci environmentální výchovy ve čtvrtých a pátých ročnících?

Tato otázka byla otevřená a souvisí s předchozími dvěma otázkami, které se také zabývají prostředky, metodami a formami výuky. Respondentů jsme se ptali, které prostředky, metody a formy výuky jsou podle nich nejvhodnější pro realizaci environmentální výchovy ve výuce čtvrtých a pátých tříd. Odpovědi byly rozděleny do třinácti kategorií, které jsou zobrazeny v grafu, přičemž 13 odpovědí, kdy každá byla zmíněna jen jedním respondentem, jsou zařazeny do kategorie „Jiné“. Odpovědi z kategorie „Jiné“ jsou následně rozepsány v tabulce číslo 6.

Graf č. 15: Nejvhodnější prostředky, metody a formy z pohledu učitelů





Z grafu můžeme vyčíst, že nejvíce učitelů, tedy 26 respondentů, tj. 25,2 % z celkového počtu, spatřuje pro realizaci environmentální výchovy jako nejvhodnější „Projektovou výuku“ a „Exkurze do přírody, pozorování přírody“. Výuku ve venkovním prostředí vnímá jako nejvhodnější 22 učitelů, tj. 21,3 % z celkového počtu respondentů a „Vlastní zkušenosti, prožitkové učení a propojení s praxí“ vidí jako nejdůležitější 19 respondentů, tj. 18,4 % z celkového počtu. Další možnosti byly zmíněny menším počtem respondentů a jsou zobrazeny v grafu. Tato otázka by neměla vyhraňovat, které prostředky jsou lepší či horší, jelikož pro realizaci environmentální výchovy je velmi vhodná kombinace více prostředků, metod a forem výuky. Cílem otázky bylo zjistit, jaký pohled na jednotlivé prostředky, metody a formy výuky v souvislosti s environmentální výchovou mají učitelé z praxe.

**Tabulka č. 6 – „Jiné“ k otázce č. 15**

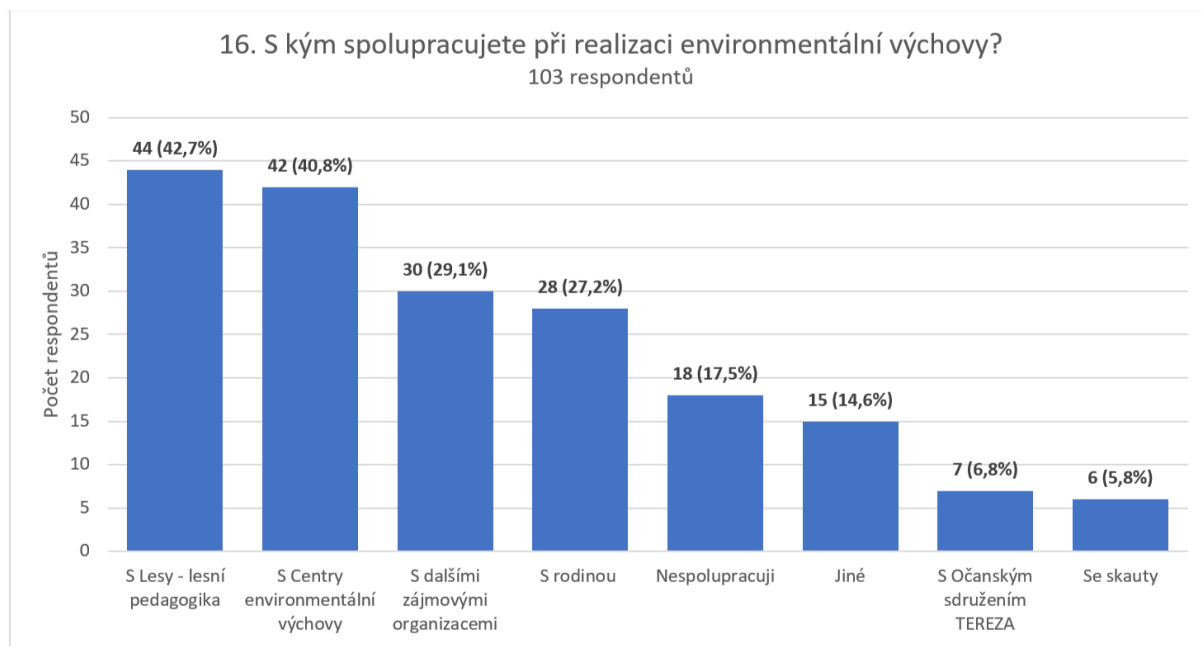
Otázka č. 15 – „Jiné“	Četnost
Globálnost výuky	1
Jsme hodně svázaní množstvím dalšího učiva ve 4. a hlavně v 5. ročníku. Hlavně by bylo potřeba tomu dát větší prostor, což záleží na jednotlivých školách a jejich ŠVP.	1
Činnostní výuka	1
Místně zakotvené prostředí	1
Sběr starého papíru a elektrosběr	1
Moderní technologie	1
Spolupráce s odborníky	1
Vlastní příklad	1
Skupinové projekty - propojení informací, postojů a výtvarného vyjádření	1
Frontální předávání informací	1
Prostředky, kde je žák nejvíce zapojen více smysly	1
Motivace	1
Názor	1

## Spolupráce s mimoškolními organizacemi a rodinou při realizaci environmentální výchovy

### Otázka č. 16 – S kým spolupracujete při realizaci environmentální výchovy?

Šestnáctá otázka byla polouzavřená a zabývali jsme se v ní spoluprací učitelů s dalšími mimoškolními organizacemi a rodinou v souvislosti s environmentální výchovou.

#### Graf č. 16: Spolupráce s mimoškolními organizacemi a rodinou při realizaci environmentální výchovy



Ze skupiny dotazovaných téměř polovina, konkrétně 44 respondentů, tj. 42,7 % z celkového počtu dotázaných, uvedla odpověď „S Lesy – lesní pedagogika“ a využívá jejich nabídky metodicky i odborně propracovaných programů. Velký počet respondentů, 42, tj. 40,8 % z celkového počtu, spolupracuje i „S centry environmentální výchovy“. Spolupráci „S dalšími zájmovými organizacemi“ uvedlo 30 respondentů, tj. 29,1 % z celkového počtu a 28 respondentů, tj. 27,2 % využívá spolupráce „S rodinou“. „S občanským sdružením Tereza“ spolupracuje 7 respondentů, tj. 6,8 % dotázaných a se skauty 6 respondentů, tj. 5,8 % z celkového počtu respondentů. Odpověď „Jiné“ uvedlo 15 respondentů, tj. 14,6 % z celkového počtu (Viz tabulka č. 7). Odpověď „nespolupracuji“ označilo pouze 18 respondentů, tj. 17,5 % z celkového počtu, z čehož můžeme usoudit, že většina dotazovaných učitelů využívá nabídku dostupných programů a spolupráce a snaží se obohatit environmentální výchovu tak, aby byla pro žáky pestřejší a zajímavější.

*Tabulka č. 7 – „Jiné“ k otázce č. 16*

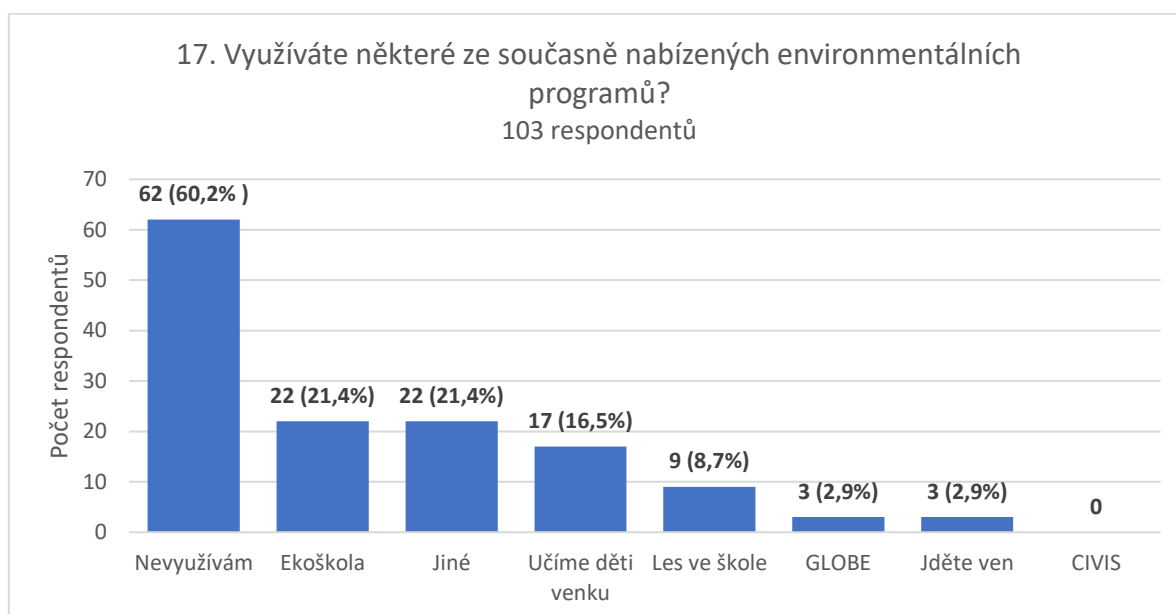
Otázka č. 16 – „Jiné“	Četnost
Správa CHKO	1
ČSO, Záchraná stanice	1
Mozaika, Ekocentrum Skřítek	1
Učíme se venku	1
Platforma Učíme se venku	1
Paleta, MRKEV	1
Klub ekologické výchovy	1
s Pionýry	1
Přírodovědecká stanice DDM Praha 1, ZOO Troja, Botanická zahrada Troja, Přírodovědecká stanice ve Střelských Hošticích	1
Casiopea	1
Mendelu – vysoká škola v Lednici	1
S učiteli u mě ve škole, kteří se tomu věnují více, nebo mají lepší přehled	1
CHKO Beskydy	1
Besedy – myslivec, včelař	1
0	1

## Využití současně nabízených programů

### Otázka č. 17. – Využíváte některé ze současně nabízených environmentálních programů?

V současné době jsou nabízeny environmentální programy, které školy mohou využít. V otázce číslo sedmnáct jsme zjišťovali, zda učitelé využívají této nabídky programů a případně které programy využívají. Otázka byla polouzavřená a respondenti mohli označit jeden či více programů z nabídky, možnost že nevyužívají žádný program nebo vybrat odpověď „Jiné“ a doplnit název environmentálního programu, který využívají.

#### Graf č. 17: Využití současně nabízených programů



Více jak polovina učitelů, konkrétně 62, což je 60,2 % z celkového počtu respondentů, uvedla, že nevyužívají žádný ze současně nabízených environmentálních programů. Z programů, které byly v nabídce otázky, nejvíce učitelů, 22 dotázaných, tj. 21,4 % z celkového počtu, uvedlo, že využívá environmentální program „Ekoškola“. Program „Učíme děti venku“ označilo 17 respondentů, tj. 16,5 % z celkového počtu, program „Les ve škole“ 9 respondentů, tj. 8,7 % z celkového počtu a program „GLOBE“ a „Jděte ven“ využívají 3 učitelé, tj. 2,9 % z celkového počtu dotázaných. Odpověď „Jiné“ uvedlo 22 respondentů, tj. 21,4 % z celkového počtu (viz tabulka č. 8). Z odpovědí můžeme říci, že nabídky environmentálních programů využívá méně jak polovina dotazovaných učitelů, konkrétně 41 respondentů, tj. 29,8 % z celkového počtu. Pozitivem je, že nabídka environmentálních programů je pestrá a jak vyplývá z odpovědí, učitelé využívají mj. i nabídky programů, které jsou spjaté s místem, kde vyučují.

**Tabulka č. 8 – „Jiné“ k otázce č. 17**

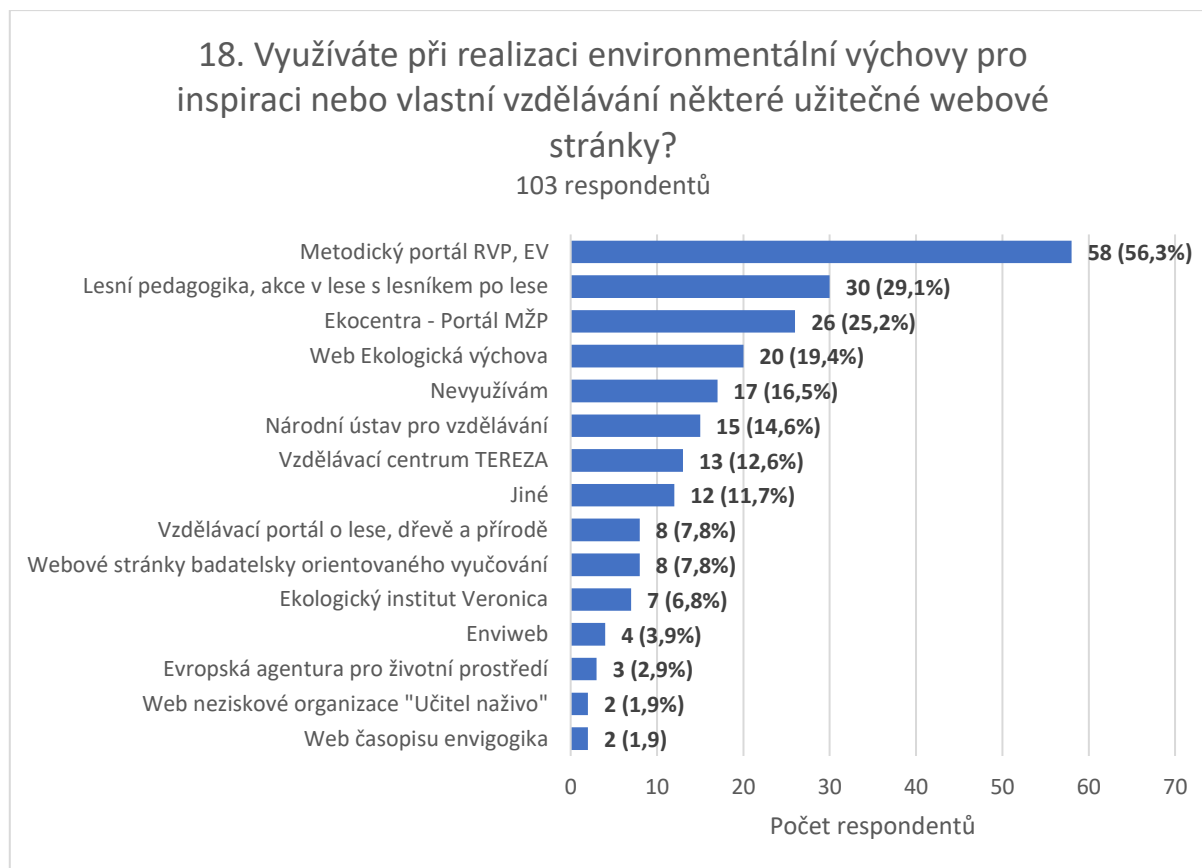
<b>Otázka č. 17 – „Jiné“</b>	<b>Četnost</b>
Recyklohraní	4
Učíme se venku	1
Inspiruji se z těchto programů	1
Možná využívám, ale nevím o tom	1
Čistý výlet	1
Uklidíme svět	1
Tonda obal	1
Máme v plánu již 2. rokem spolupráci s Lesy hlavního města Prahy, plánovaný výlet do Českého lesa, na horu Říp apod., ale zatím nereálné	1
Spring alive	1
Programy pro pedagogy ČSO	1
Centrum ekologických aktivit	1
Využívala jsem před dvěma lety, nemohu si vybavit odkud jsem čerpala informace	1
Casiopea	1
Den s Lesy ČR	1
Spolupráce s vysokou školou Mendelu, aktivity jako např. Dochy z písku, výstavy v zámeckém parku apod.	1
Aktivity jako např. Sochy z písku, výstavy v zámeckém parku apod.	1
Kovosteel Staré Město	1
Vlastní výuka	1
Beseda s myslivcem nebo zemědělcem	1

### **Využití webových stránek pro realizaci environmentální výchovy či vlastní vzdělávání učitelů**

Otázka č. 18 – Využíváte při realizaci environmentální výchovy pro inspiraci nebo vlastní vzdělávání některé užitečné webové stránky?

Osmnáctá otázka byla polouzavřená a zjišťovala, zda učitelé získávají inspiraci a informace pro vlastní vzdělávání či vzdělávání žáků na dostupných webových stránkách. Cílem bylo mj. zjistit, které stránky jsou pro učitele užitečné, pomáhají jim při realizaci environmentální výchovy a nabízí vhodné podněty i informace. Odpovědi respondentů mohou být inspirací pro další učitele.

**Graf č. 18: Využití webových stránek pro realizaci environmentální výchovy či vlastní vzdělávání učitelů**



Většina respondentů, konkrétně 91 dotázaných, tj. 88,3 % z celkového počtu, využívá webové stránky pro inspiraci a vzdělávání. Nejvíce učitelů, 58 dotázaných, tj. 56,3 % z celkového počtu, uvedlo, že využívá „Metodický portál RVP – Environmentální výchova“. Mezi častěji využívané patří i stránky „Lesní pedagogika, akce v lese s lesníkem po lese“, které označilo 30 respondentů, tj. 29,1 % z celkového počtu a webové stránky „Ekocentra – portál MŽP“, které uvedlo 26 respondentů, tj. 25,2 % z celkového počtu. Ostatní webové stránky, které byli v nabídce otázky využívá 20 a méně respondentů a jejich přehled můžeme vidět v grafu. 17 respondentů, tj., 16,5 % z celkového počtu uvedlo, že nevyužívá žádné webové stránky v souvislosti s environmentální výchovou a 12 respondentů zvolilo možnost „Jiné“ (viz tabulka č. 9)

**Tabulka č. 9 – „Jiné“ k otázce č. 18**

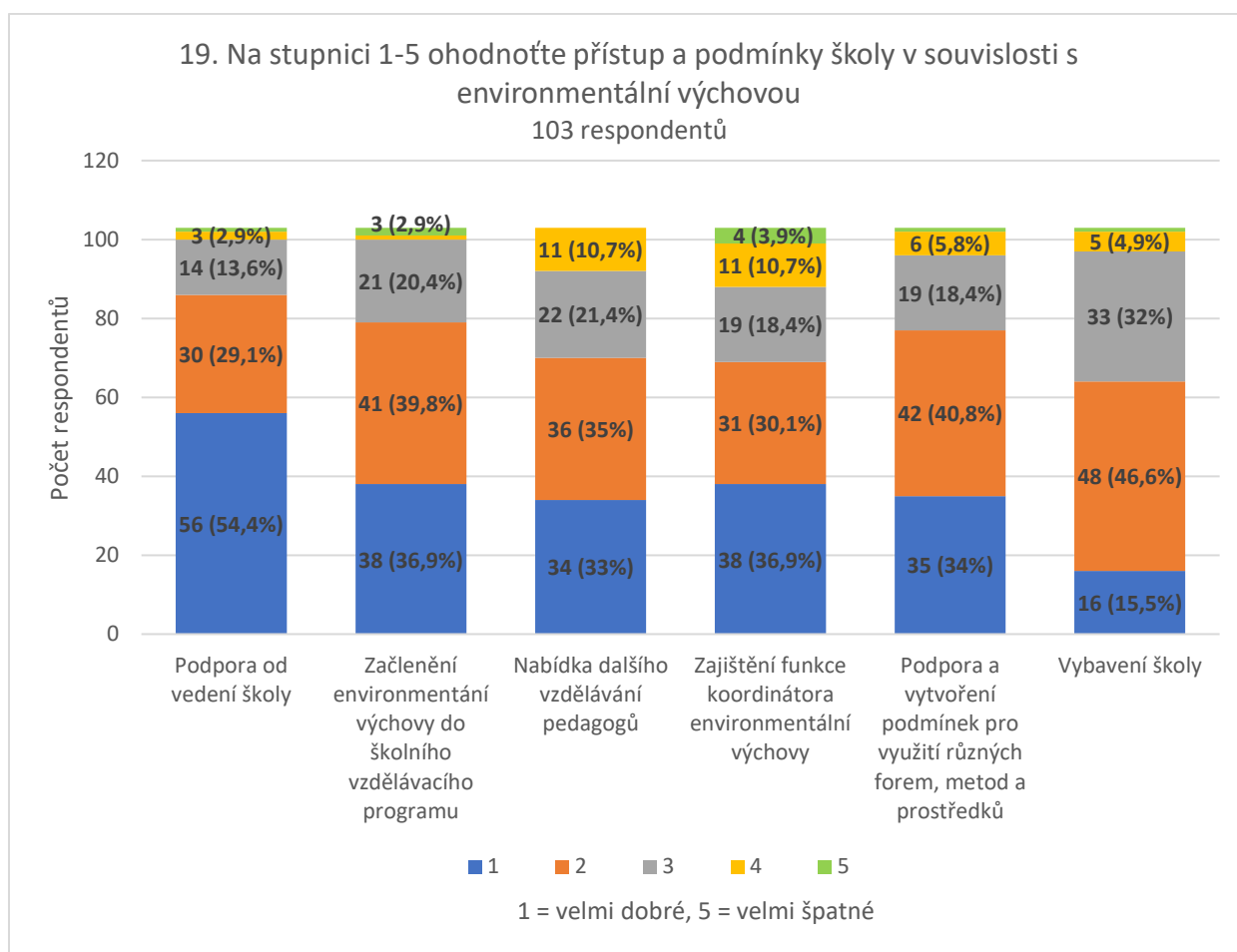
<b>Otázka č. 18 – „Jiné“</b>	<b>Četnost</b>
Samosebou.cz	1
Učíme venku	1
Web ČSO	1
Učíme se venku	1
Ornitologická společnost	1
Člověk v tísni	1
Spring alive	1
Web kamery z přírody	1
72 hodin	1
Různé články, nemám je uložené	1
Recyklohrani.cz	1
Lísky	1

### **Přístup a podmínky školy v souvislosti s environmentální výchovou**

Otázka č. 19 – Na stupnici 1-5 ohodnoťte přístup a podmínky školy v souvislosti s environmentální výchovou

Přístup a podmínky školy úzce souvisí s možnostmi realizace environmentální výchovy a jejím pojetím. V otázce číslo devatenáct jsme proto zjišťovali, zda učitelé mají podporu od vedení školy a vhodné podmínky pro realizaci environmentální výchovy ve výuce. Otázka byla škálová a respondenti měli každou ze šesti kategorií ohodnotit na stupnici 1-5, kdy „1“ = „velmi dobré“ a „5“ = „velmi špatné“.

**Graf č. 19: Přístup a podmínky školy v souvislosti s environmentální výchovou**



Z výsledků můžeme vyčíst, že většina respondentů hodnotila přístup a podmínky školy pozitivně. Ve všech kategoriích minimálně dvě třetiny respondentů uvedli hodnotu „1“ nebo „2“, tzn. že minimálně dvě třetiny respondentů hodnotí podmínky a přístup školy „velmi dobře“ nebo „spíše dobře“.

V kategorii „podpora a vedení školy“ označilo 86 učitelů, tj. 83,5 % dotázaných, hodnotou „1“ (56 respondentů, tj. 54,4 % z celkového počtu) nebo hodnotou „2“ (30 respondentů, tj. 29,1 % ze všech dotázaných), tzn. podporu školy vnímají jako velmi dobrou nebo spíše dobrou. Pouze 3 respondenti, tj. 2,9 % dotázaných, označilo odpověď s hodnotou „4“ nebo „5“. Zbýlých 14 respondentů, tj. 13,6 %, vybralo hodnotu „3“ a podporu od vedení školy v souvislosti s environmentální výchovou vnímají jako průměrnou.

Další kategorie se týkala „začlenění environmentální výchovy do ŠVP“, které 79 respondentů, tj. 76,7 % z celkového počtu respondentů, považuje za velmi nebo spíše dobré, tzn. uvedlo hodnotu „1“ nebo „2“. Hodnotu „3“ uvedlo 21 učitelů, tj. 20,4 % dotázaných. Záporně tuto kategorii hodnotí pouze 2 respondenti, tj. 1,9 % z celkového počtu.



U kategorie „Nabídka dalšího vzdělávání pedagogů“ uvedlo 70 respondentů, tj. 67 % dotázaných hodnotu „1“ nebo „2“ a škola jim podle jejich odpovědí nabízí možnosti dalšího vzdělávání v oblasti environmentální výchovy. Průměrně, tj. hodnotou „3“, ohodnotilo tuto kategorii 22 respondentů, tj. 21,4 % dotázaných a 11 respondentů, tj. 10,7 %, uvedlo hodnotu „4“, což znamená, že nemají dostatečné možnosti dalšího vzdělávání, škola je v této oblasti spíše nepodporuje.

„Zajištění funkce koordinátora environmentální výchovy“ ohodnotilo pozitivně, hodnotou „1“ nebo „2“, 69 respondentů, tj. 67 % dotázaných. Odpověď s hodnotou „3“ vybralo 19 respondentů, tj. 18,4 % z celkového počtu. Negativně tuto kategorii označilo 15 učitelů, tj. 14,6 z celkového počtu dotázaných, kteří uvedli odpověď s hodnotou „4“ nebo „5“.

V kategorii „Podpora a vytvoření podmínek pro využití různých forem, metod a prostředků“ vybralo 77 respondentů, tj. 74,8 % z celkového počtu, odpověď s hodnotou „1“ nebo „2“ a hodnotí tuto kategorii kladně. Průměrně, tedy hodnotou „3“, označilo tuto kategorii 19 respondentů, tj. 18,4 % dotázaných a 7 respondentů, tj. 6,8 % z celkového počtu, uvedlo, odpověď s hodnotou „4“ nebo „5, což znamená, že má malou podporu školy a nevhodné podmínky pro využití různých forem, metod a prostředků.

Poslední kategorie se zabývala „Vybavením školy“ v souvislosti s environmentální výchovou, které jako velmi dobré nebo spíše dobré hodnotí 64 respondentů, tj. 63,1 % z celkového počtu, průměrně 33 respondentů, tj. 32 % dotázaných a negativně 6 respondentů, tj. 5,8 % z celkového počtu.

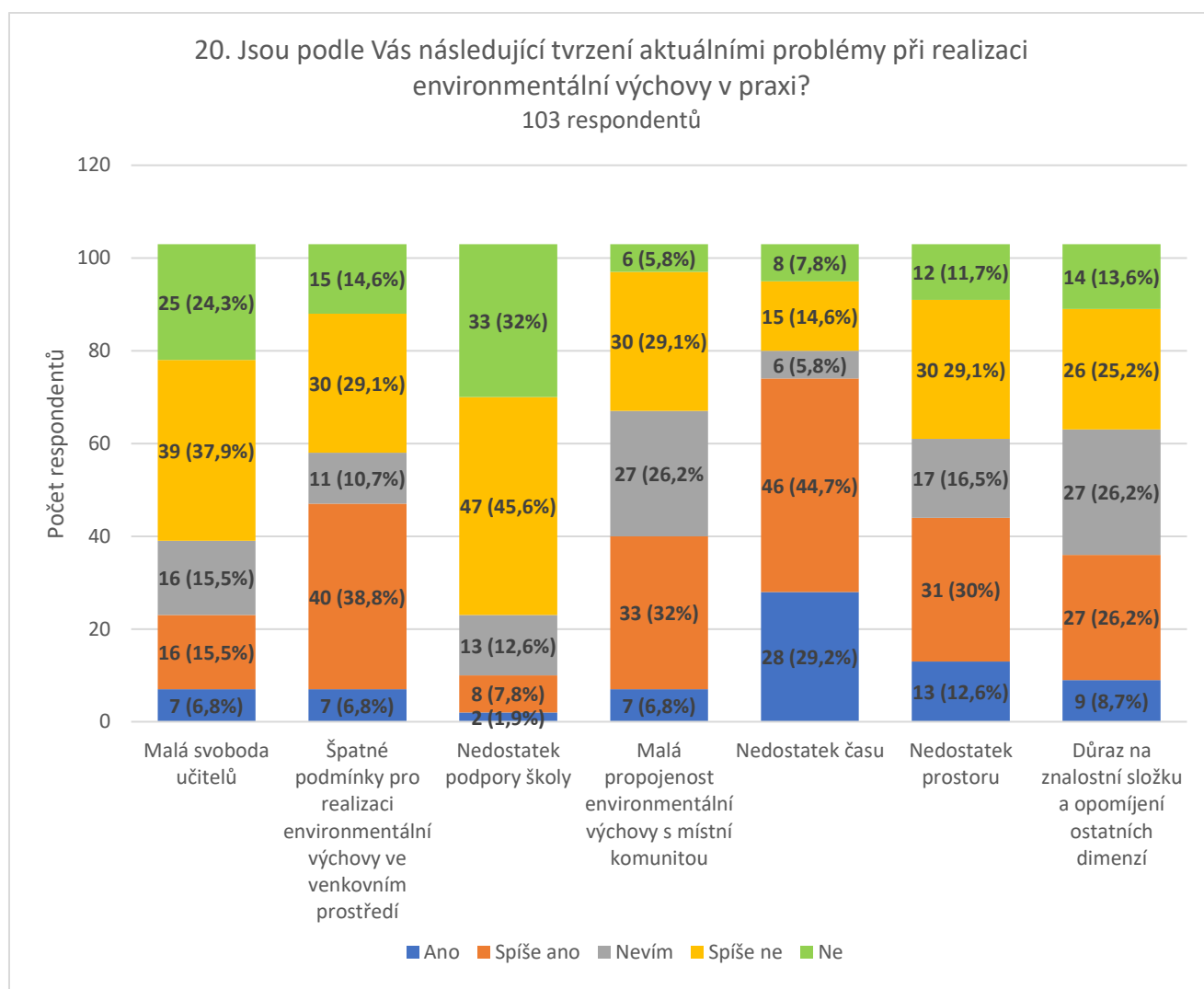
Přesné výsledky můžeme vyčíst z grafu.

### **Problémy při realizaci environmentální výchovy**

Otázka č. 20 – Jsou podle Vás následující tvrzení aktuálními problémy při realizaci environmentální výchovy v praxi?

Dvacátá otázka se zaměřovala na aktuální problémy při realizaci environmentální výchovy. Otázka byla škálová, kdy učitelé měli označit jakou mírou souhlasí s tím, že dané tvrzení vyjadřuje aktuální problém při realizaci environmentální výchovy v praxi. Při výběru problému jsme vycházeli z podkladové studie „Environmentální výchova jako průřezové téma“, kterou zpracoval docent Jan Činčera. (2017, s. 13–19).

**Graf č. 20: Problémy při realizaci environmentální výchovy**



Z výsledků můžeme vyčíst, že největší počet respondentů spatřuje problém v „nedostatek času“, kdy 74 respondentů, tj. 71,8 % z celkového počtu, uvedlo odpověď „ano“ nebo „spíše ano“.

Naopak nejméně respondentů vnímá problém v „nedostatek podpory školy“. Z celkového počtu 103 respondentů 80, tj. 77,7 % dotázaných, uvedlo odpověď „ne“ nebo „spíše ne“ a pouze 10 respondentů, tj. 9,7 % má pro realizaci environmentální výchovy nedostatečnou potřebu školy.

Téměř polovina respondentů, konkrétně 47, tj. 45,6 % dotázaných, považuje za problém „špatné podmínky pro realizaci environmentální výchovy ve venkovním prostředí“ a 44 učitelů, tj. 42,7 % z celkového počtu vidí problém v nedostatku prostoru. „Malou propojenost environmentální výchovy s místní komunitou“ označilo jako aktuální problém 40 respondentů, tj. 38,8 % dotázaných a více jak třetina respondentů, konkrétně 36, což je 34,6 % z celkového

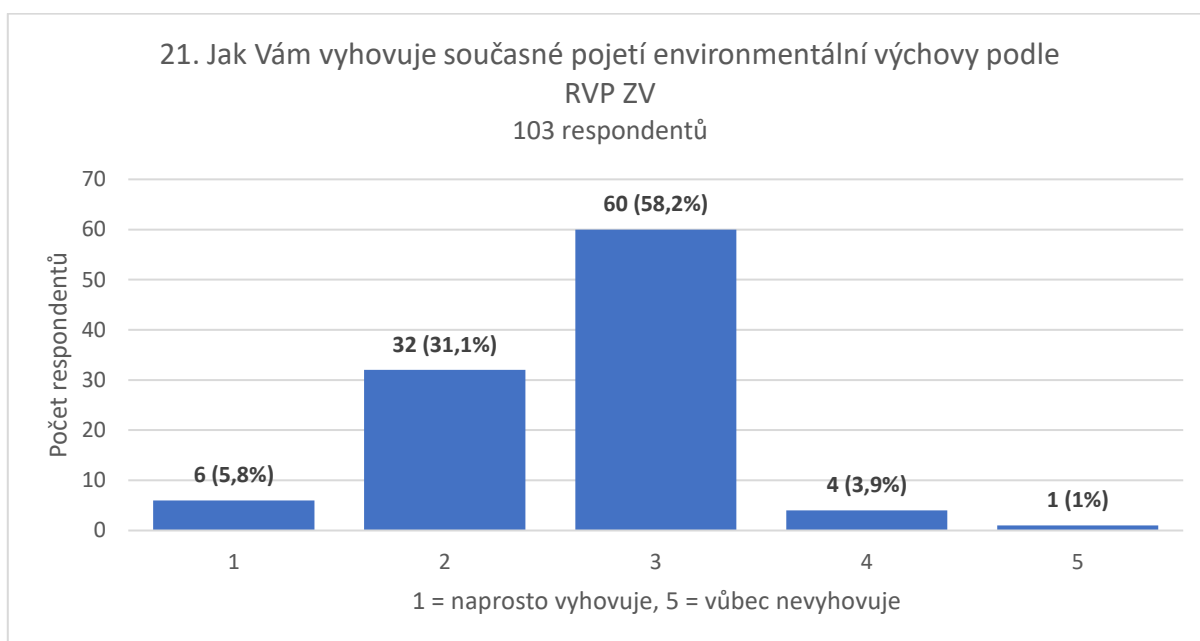
počtu, označuje jako problém i „důraz na znalostní složku a opomíjení ostatních dimenzí“. U tvrzení, že problémem je „malá svoboda učitelů“ uvedlo odpověď „ano“ nebo „spíše „ano“ 23 respondentů, tj. 22,3 % dotázaných, což je méně jak čtvrtina ze všech respondentů.

## Současné pojetí environmentální výchovy v RVP ZV

### Otázka č. 21– Jak Vám vyhovuje současné pojetí environmentální výchovy podle RVP ZV

V současném RVP ZV je environmentální výchova vymezena jako jedno ze šesti průřezových témat. V této otázce zjišťujeme, nakolik jim současné pojetí environmentální výchovy v RVP ZV vyhovuje. Otázka byla škálová a respondenti měli vyjádřit nakolik jim současné pojetí environmentální výchovy v RVP ZV vyhovuje na stupnici 1-5, kdy hodnota „1“ vyjadřuje „naprosto vyhovuje“ a hodnota „5“ vyjadřuje „vůbec nevyhovuje“.

### **Graf č. 21: Současné pojetí environmentální výchovy v RVP ZV**



Nejvíce respondentů, konkrétně 60, tj. 58,2 % z celkového počtu dotazovaných učitelů, uvedlo odpověď s hodnotou „3“, tzn. že více jak polovina učitelů současné pojetí environmentální výchovy nehodnotí pozitivně ani negativně, ale spíše neutrálně.

Téměř třetině respondentů, 32 učitelům, tj. 31,1 % z celkového počtu respondentů, současné pojetí environmentální výchovy spíše vyhovuje, avšak pouze 6 respondentům, tj. 5,8 % dotázaných, „naprosto vyhovuje“. Negativně současné pojetí environmentální výchovy hodnotí 5 učitelů, tj. 4,9 % z celkového počtu respondentů, přičemž 4 respondenti vybrali odpověď s hodnotou „4“, tzn. že jim současné pojetí „spíše nevyhovuje“ a jen

1 respondent označil odpověď s hodnotou „5“ a pojetí environmentální výchovy v RVP ZV mu tedy „vůbec nevyhovuje“.

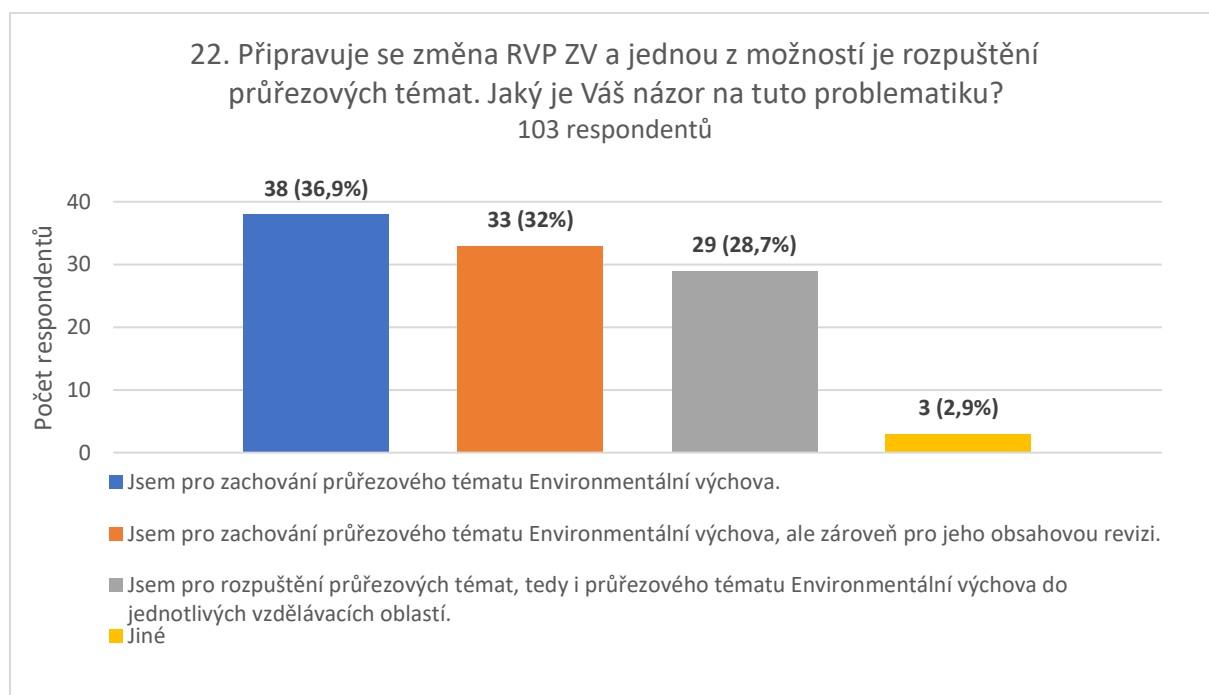
Celkově můžeme říct, že učitelé mají k této problematice spíše neutrální postoj. Z výsledků předchozí otázky lze vyčíst, že důvodem by mohlo být to, že učitelé nemají dostatek času se touto problematikou příliš zabírat.

### **Názor učitelů na připravovanou změnu pojetí environmentální výchovy v RVP ZV**

Otázka č. 22 – Připravuje se změna RVP ZV a jednou z možností je rozpuštění průřezových témat. Jaký je Váš názor na tuto problematiku?

Tato otázka byla polouzavřená a zjišťuje, jaký názor mají učitelé čtvrtých a pátých ročníků na připravovanou revizi RVP ZV, která vy se měla dotýkat mj. i environmentální výchovy a jejího pojetí v současném vzdělávání. Respondenti měli na výběr ze tří možností nebo případně mohli vybrat možnost „Jiné“ a dopsat vlastní názor.

#### **Graf č. 22: Názor učitelů na připravovanou změnu pojetí environmentální výchovy v RVP ZV**



Jak můžeme vidět v grafu, každá z možností byla označena přibližně podobným počtem respondentů. Nejčastěji respondenti označili odpověď „Jsem pro zachování průřezového tématu Environmentální výchova.“, kterou vybralo 38 respondentů, tj. 36,9 z celkového počtu. Odpověď „Jsem pro zachování průřezového tématu Environmentální výchova, ale zároveň pro

jeho obsahovou revizi.“ uvedlo 33 učitelů, tj. 32 % z celkového počtu dotázaných a 29 respondentů uvedlo třetí možnost, a to „jsem pro rozpuštění průřezových témat, tedy i průřezového tématu Environmentální výchova vzdělávacích oblastí.“ Tři respondenti zvolili možnost „Jiné“ (viz tabulka č.10).

Z výsledků můžeme vyčíst, že názor na tuto problematiku je různorodý. Je nutné zmínit, že odpovědi respondentů bohužel mohou být ovlivněny i nedostatečnou informovaností o této problematice. Učitelé nemusí znát podrobnosti o tom, jak by případně mohla vypadat obsahová revize tohoto průřezového tématu či jakým způsobem by průřezové téma Environmentální výchova bylo rozpuštěno do jednotlivých vzdělávacích oblastí.

**Tabulka č. 10 – „Jiné“ k otázce č. 22**

Otázka č. 22 - "Jiné"	Četnost
Zavést environmentální výchovu jako samostatný předmět	1
Jsem pro zrušení RVP ZV.	1
Neorientuji se.	1

### **Hlavní cíl environmentální výchovy ve čtvrtých a pátých ročnících podle osobního názoru učitelů**

Dobrovolná otázka navíc – Co vnímáte jako hlavní cíl environmentální výchovy ve čtvrtých a pátých ročnících?

Poslední nepovinná otázka byla otevřená a učitelé v ní mohli vyjádřit v čem spatřují cíl environmentální výchovy ve výuce žáků čtvrtých a pátých ročníků. Tuto možnost využilo 45 respondentů. Jelikož jejich odpovědi jsou zajímavé, inspirativní a odráží se v nich jejich osobní pojetí environmentální výchovy, uvádíme je zde. Jedná se o jejich dolovný přepis.

#### **Výčet odpovědí:**

**ID 1** „*Aby si žáci prakticky!!! osvojili postupy, jak se chovat v přírodě a k přírodě, aby v přírodě rádi trávili čas=měli ji rádi a pochopili důležitost ochrany přírody. Aby měli žáci zautomatizované návyky v přístupu k přírodě = neznečišťuji, třídím odpad, neplýtvám vodou, energií,...*“

**ID 2** „*Respektovat přírodu.*“

**ID 3** „*Vytvořit u dětí pozitivní vztah k přírodě a planetě Zemi, podnítit zájem o její ochranu.*“

**ID 6** „*Rozvoj zájmu o přírodu především ve svém okolí.*“

**ID 8** „Rozvoj a vnímání osobní zodpovědnosti za ochranu přírody, uvědomění si následků špatného chování na naši planetu i na samotného člověka.“

**ID 12** „Obecně je/měl by být cíl vzdělávání naučit děti žít udržitelně a partnersky s okolím, živ. prostředím a demokracií.“

**ID 16** „Povědomí o nutnosti ochrany přírody a respektování jejích zákonitostí.“

**ID 23** „Podporovat lásku k přírodě. Uvědomit si její význam. Posilovat v dětech přirozenou potřebu – ochrany přírody.“

**ID 26** „Zakotvení odpovědnosti za chování žáků k životnímu prostředí.“

**ID 29** „Konkrétní propojení s místem a problémy v regionu.“

**ID 30** „Posilovat kladný vztah a snahu k řešení problémů v této oblasti.“

**ID 31** „Vzbudit zájem o problematiku, snažit se ji vnímat a pochopit, vést děti k prevenci a odpovědnosti za vlastní chování.“

**ID 32** „Učit děti vše v kontaktu s praxí.“

**ID 33** Výchova k uvědomělému a udržitelnému způsobu života.“

**ID 35** „Přivést žáky k ohleduplnému chování k přírodnímu prostředí, to úplně stačí, více se tomuto tématu mohou věnovat až budou starší, pochopí problematiku a projeví o ni sami zájem.“

**ID 36** „Naučit žáky k zodpovědnosti ve vztahu k naší Zemi.“

**ID 38** „Budování pozitivního vztahu k přírodě.“

**ID 40** „Vytvoření dobrého vztahu k přírodě jako takové, vnímat svět kolem nás a uvědomění si sebe sama.“

**ID 42** „Pomáhat a zlepšovat životní prostředí, třídit odpad.“

**ID 44** „Kooperativa, komunikativnost.“

**ID 45** „Rozšíření kompetencí žáků a zvýšení jejich zodpovědnosti za své činy.“

**ID 46** „Naučit se vnímat přírodu a uvědomit si, že jsme všichni její součástí. Jak budeme přistupovat my k přírodě, tak se nám příroda odvděčí.“

**ID 47** „Uvědomit si a provádět činnosti, kterými sám žák může ovlivnit stav životního prostředí, vztahy mezi lidmi, čerpání zdrojů, mít radost z praktických činností, osvojovat si nové zájmy, být ohleduplný, vnímavý a tvořivý.“

**ID 49** „Ochrana naší planety a naučit to i děti.“

**ID 52** „Vybudovat u žáků vztah k přírodě, přemýšlet o budoucnosti, přemýšlet o odpovědnosti za své chování.“

**ID 55** „Zodpovědný přístup.“

**ID 58** „Ochrana matičky Země.“

**ID 62** „Vytvoření hodnotové orientace žáků z hlediska udržitelného rozvoje, přijetí vlastní role v procesu ochrany životního prostředí a přijetí odpovědnosti za vlastní životní styl.“

**ID 64** „Aby žáci získali pozitivní vztah k prostředí, naučili si jej vážit a chránit. Aby byli vzorem pro ostatní žáky a ještě lépe – pro dospělé.“

**ID 66** „Uvědomění a ochrana přírody, třídění.“

**ID 67** „Naučit se poznávat přírodu, ctít přírodní zákonitosti, soulad s přírodou a využívat přírodu ekologickým způsobem, vracet do přírody to, co jsme si vzali.“

**ID 69** „Vytvoření kladného vztahu k přírodě a k její ochraně.“

**ID 71** „Seznámení s problematikou, probuzení zájmu žáků o problematiku.“

**ID 72** „Učit žáky toleranci, zodpovědnosti za vlastní jednání.“

**ID 73** „Pomoci dětem pochopit, že jsme na této Zemi jen na chvíli, proto bychom ji měli zachovat v co nejlepším stavu pro naše potomstvo.“

**ID 78** „Vytvořit u žáků lásku k domovu, přírodě, své planetě. Rozvinout u nich potřebu chránit životní prostředí. Aby si uvědomili, že jednání každého jedince, i malá věc, se počítá. Mohou být hrdinové – strážci planety.“

**ID 83** „Ochrana životního prostředí.“

**ID 84** „Ochrana živ. prostředí, třídění odpadu.“

**ID 95** „Uvědomit si důležitost souladu člověka s přírodou, mít na paměti, že přírodu si zničíme snadno a rychle, ale náprava je velice dlouhá a často i složitá.“

**ID 96** „Uvědomění si osobní zodpovědnosti.“

**ID 98** „Kvalita života budoucí generace, nutnost souladu člověka s přírodou, řešení globálních problémů (např. voda, půda, urbanismus, doprava, emise, migrace...) Odpadové hospodářství, zdroje a spotřeba energií...“

**ID 101** „Umět se chovat v přírodě, naučit děti ji vnímat jako živý organismus, který je neobnovitelný, třídit odpad v praxi, .... - vše nejen teoreticky, ale vést je k dodržování správného chování a postoje k přírodě a okolí.“

**ID 102** „Zodpovědnost sebe sama vůči přírodě.“

## 8.2 Verifikace hypotéz

Jak již bylo zmíněno, k ověření hypotéz jsme využili statistický test nezávislosti chí- kvadrát pro kontingenční tabulku. Při samotné verifikaci hypotéz jsme vycházeli z postupu, který uvádí Chráska (2016, s. 69–72).

K jednotlivým hypotézám byly sestaveny **kontingenční** tabulky zahrnující **pozorované četnosti (P)** – data potřebná pro verifikaci daných hypotéz, která byla získána dotazníkovým šetřením. Následně byly k jednotlivým hypotézám stanoveny hypotézy **nulové  $H_0$**  a **alternativní  $H_A$** , přičemž obecně platí, že nulová hypotéza  $H_0$  je předpoklad, že mezi sledovanými jevy vztah není a alternativní hypotéza  $H_A$  naopak předpokládá, že mezi sledovanými jevy vztah existuje.

Dalším krokem byl **výpočet očekávaných četností (O)** pro každé pole kontingenční tabulky, kdy očekávané četnosti jsou „teoretické četnosti, které odpovídají platnosti nulové hypotézy. Očekávanou četnost pro příslušné pole kontingenční tabulky jsme vypočítali vynásobením odpovídajících marginálních četností v tabulce a jejich součin jsme následně dělili celkovou četností. (Marginální „okrajové“ četnosti jsou součty četnosti v řádcích a sloupcích kontingenční tabulky.)

Testové kritérium  $\chi^2$  je ukazatelem velikostí rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou a bylo stanoveno podle vztahu z hodnot P a O, tj. **součtem vypočítaných hodnot  $\frac{(P-O)^2}{O}$**  ve všech polích kontingenční tabulky. Pro posouzení vypočítané hodnoty  $\chi^2$  jsme dále určili počet **stupňů volnosti** ve výchozí kontingenční tabulce podle vztahu  $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$ , kde  $r$  je počet řádků v kontingenční tabulce a  $s$  je počet sloupců v kontingenční tabulce.

Ověřování hypotéz proběhlo na **hladině volnosti, 0,05**, tj. získané výsledky přijímáme s 5 % rizikem omylu.

Jak již bylo zmíněno, podmínkou je, že test nezávislosti chí-kvadrát by neměl být prováděn v případě, kdy ve více než 20 % polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a případech, kdy v některém poli je očekávaná četnost menší než 1.



## Testování hypotézy č. 1

**H1:** Učitelé kladoucí důraz na všechny dimenze environmentální výchovy nevnímají vztah žáků k environmentální výchově jako kladnější než učitelé, kteří nekladou důraz na všechny dimenze environmentální výchovy.

Podkladem pro verifikaci hypotézy H1 jsou otázky č. 8 a č. 9 dotazníku.

- *Environmentální výchova má několik dimenzí. Vyjádřete na stupnici 1-5, jak velký důraz by podle Vás měl být kladen na rozvoj jednotlivých dimenzí (složek) EV při začleňování EV do výuky čtvrtých a pátých ročníků.*
- *Jak vnímáte vztah žáků čtvrtých a pátých ročníků k environmentální výchově?*

**Tabulka č. 11:** Kontingenční tabulka 1 (pozorované četnosti)

H1 (P)	Ano	Ne	Celkem
1	19	6	25
2	12	38	50
3	9	15	24
4 a 5	3	1	4
Celkem	43	60	103

**Tabulka č. 12:** Kontingenční tabulka 1 (očekávané četnosti)

H1 (O)	Ano	Ne	Celkem
1	10,4	14,6	25
2	20,9	29,1	50
3	10	14	24
4 a 5	1,7	2,3	4
Celkem	43	60	103

H<sub>0</sub>: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se dimenzí environmentální výchovy a vztahem žáků k environmentální výchově z pohledu učitelů není závislost.

H<sub>A</sub>: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se důrazu na všechny dimenze environmentální výchovy a vztahem žáků k environmentální výchově z pohledu učitelů je závislost.

### Výpočet testového kritéria chí-kvadrát ( $\chi^2$ ) pro kontingenční tabulku 1:

Tabulka č. 13: Testové kritérium chí-kvadrát ( $\chi^2$ ) pro kontingenční tabulku 1

P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
19	10,4	8,6	73,96	7,112
6	14,6	-8,6	73,96	5,066
12	20,9	-8,9	79,21	3,79
38	29,1	8,9	79,21	2,722
9	10	-1	1	0,1
15	14	1	1	0,071
3	1,7	1,3	1,69	0,994
1	2,3	-1,3	1,69	0,735
				<b>Σ 20,59</b>

$$\chi^2 = \Sigma (P-O)^2 / O = 20,59$$

$$f = (4 - 1) \cdot (2 - 1) = 3$$

$$\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 < 20,59 = \text{platí } H_A$$

Na základě získaných výsledků odmítáme nulovou hypotézu  $H_0$ , a naopak hypotézu alternativní  $H_A$  přijímáme. Mezi odpověďmi byla prokázána statisticky významná souvislost a výsledkem tedy je, že **učitelé kladoucí důraz na všechny dimenze environmentální výchovy vnímají vztah žáků k environmentální výchově stejně nebo kladněji jak učitelé, kteří nekladou důraz na všechny dimenze environmentální výchovy.**

**Hypotéza H1 nebyla potvrzena.**

## Testování hypotézy č. 2

**H2: Učitelé, kteří spatřují problém v malé svobodě učitelů nevyužívají méně prostředků metod a forem k realizaci environmentální výchovy než učitelé, kteří problém v malé svobodě učitelů nespapřují.**

Podkladem pro verifikaci hypotézy H1 jsou otázky č. 13 a č. 20 dotazníku.

- Které prostředky, formy výuky či metody byste chtěli zařadit při realizaci environmentální výchovy ve výuce, ale nemáte k tomu vhodné podmínky?
- Jsou podle Vás následující tvrzení aktuálními problémy při realizaci environmentální výchovy v praxi? {malá svoboda učitelů}

*Tabulka č. 14: Kontingenční tabulka 2 (pozorované četnosti)*

H2 (P)	4 a méně	5 až 6	7 a více	Celkem
Ano/spíše ano	7	12	4	23
Nevím	8	5	3	16
Spíše ne	8	18	13	39
Ne	5	10	10	25
Celkem	28	45	30	103

*Tabulka č. 15: Kontingenční tabulka 2 (očekávané četnosti)*

H2 (O)	4 a méně	5 až 6	7 a více	Celkem
Ano/spíše ano	6,3	10	6,7	23
Nevím	4,3	7	4,7	16
Spíše ne	10,6	17	11,4	39
Ne	6,8	10,9	7,3	25
Celkem	28	45	30	103

H<sub>0</sub>: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se zařazení prostředků, metod a forem při realizaci environmentální výchovy a problémem s malou svobodou učitelů není závislost.

H<sub>A</sub>: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se zařazení prostředků, metod a forem při realizaci environmentální výchovy a problémem s malou svobodou učitelů je závislost.

### Výpočet testového kritéria chí-kvadrát ( $\chi^2$ ) pro kontingenční tabulku 2:

Tabulka č. 16: Testové kritérium chí-kvadrát ( $\chi^2$ ) pro kontingenční tabulku 2

P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
7	6,3	0,7	0,49	0,077
12	10	2	4	0,4
4	6,7	-2,7	7,29	1,088
8	4,3	3,7	13,69	3,184
5	7	-2	4	0,571
3	4,7	-1,7	2,89	0,615
8	10,6	-2,6	6,76	0,638
18	17	1	1	0,059
13	11,4	1,6	2,56	0,225
5	6,8	-1,8	3,24	0,476
10	10,9	0,9	0,81	0,074
10	7,3	2,7	7,29	0,999
				<b>Σ 8,03</b>

$$\chi^2 = \Sigma (P-O)^2 / O = 8,03$$

$$f = (4 - 1) \cdot (3 - 1) = 6$$

$$\chi^2_{0,05}(6) = 12, 592 > 8,03 = \text{platí } H_0$$

Na základě získaných výsledků přijímáme nulovou hypotézu  $H_0$  a odmítáme hypotézu alternativní  $H_A$ . Statisticky významná souvislost nebyla prokázána a výsledkem je, že **učitelé, kteří spatřují problém v malé svobodě učitelů nevyužívají méně prostředků metod a forem k realizaci environmentální výchovy než učitelé, kteří problém v malé svobodě učitelů nespátřují.**

**Hypotéza H2 byla potvrzena.**

### Testování hypotézy č. 3

**H3: Učitelé, kteří spolupracují s Centry environmentální výchovy nespatřují menší problém v malé propojenosti environmentální výchovy s místní komunitou než učitelé, kteří s Centry environmentální výchovy nespupracují.**

Podkladem pro verifikaci hypotézy H3 jsou otázky č. 16 a č. 20 dotazníku.

- S kým spolupracujete při realizaci environmentální výchovy? {S Centry environmentální výchovy}
- Jsou podle Vás následující tvrzení aktuálními problémy při realizaci environmentální výchovy v praxi? {malá propojenost environmentální výchovy s místní komunitou}

*Tabulka č. 17: Kontingenční tabulka 3 (pozorované četnosti)*

H3 (P)	1	2	Celkem
Ano	1	6	7
Spíše ano	14	19	33
Nevím	11	16	27
Spíše ne/Ne	17	19	36
Celkem	43	60	103

*Tabulka č. 18: Kontingenční tabulka 3 (očekávané četnosti)*

H3 (O)	1	2	Celkem
Ano	2,9	4,1	7
Spíše ano	13,8	19,2	33
Nevím	11,3	15,7	27
Spíše ne/Ne	15	21	36
Celkem	43	60	103

H<sub>0</sub>: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se spolupráce s Centry environmentální výchovy a problémem malé propojenosti environmentální výchovy s místní komunitou není závislost.

H<sub>A</sub>: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se spolupráce s Centry environmentální výchovy a problémem malé propojenosti environmentální výchovy s místní komunitou je závislost.

### Výpočet testového kritéria chí-kvadrát ( $\chi^2$ ) pro kontingenční tabulku 3:

*Tabulka č. 19: Testové kritérium chí-kvadrát ( $\chi^2$ ) pro kontingenční tabulku 3*

P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
1	2,9	-1,9	3,61	1,245
6	4,1	1,9	3,61	0,88
14	13,8	0,2	0,04	0,003
19	19,2	-0,2	0,04	0,002
11	11,3	-0,3	0,09	0,008
16	15,7	0,3	0,09	0,006
17	15	2	4	0,235
19	21	-2	2	0,211
				<b>Σ 2,59</b>

$$\chi^2 = \Sigma (P-O)^2 / O = 2,59$$

$$f = (4 - 1) \cdot (2 - 1) = 3$$

$$\chi^2_{0,05} (3) = 7,815 > 2,59 = \text{platí } H_0$$

Na základě získaných výsledků přijímáme nulovou hypotézu  $H_0$  a alternativní hypotézu  $H_A$  odmítáme. Mezi odpověďmi nebyla prokázána statisticky významná souvislost a výsledkem je, že **učitelé, kteří spolupracují s Centry environmentální výchovy nespatřují menší problém v malé propojenosti environmentální výchovy s místní komunitou než učitelé, kteří s Centry environmentální výchovy nespolečně pracují.**

**Hypotéza H3 byla potvrzena.**

## Testování hypotézy č. 4

**H4:** Učitelé, kteří jsou pro rozpuštění průřezových témat nepocítují větší problém s nedostatkem časové dotace pro realizaci environmentální výchovy než učitelé, kteří nejsou pro rozpuštění průřezových témat.

Podkladem pro verifikaci hypotézy H4 jsou otázky č. 20 a č. 22 dotazníku.

- Jsou podle Vás následující tvrzení aktuálními problémy při realizaci environmentální výchovy v praxi? {nedostatek času}
- Připravuje se změna RVP ZV a jednou z možností je rozpuštění průřezových témat. Jaký je Váš názor na tuto problematiku?

*Tabulka č. 20: Kontingenční tabulka 4 (pozorované četnosti)*

H4 (P)	Ano	Spíše ano	Nevím	Ne/Spíše ne	Celkem
Ano	5	15	3	6	<b>29</b>
Ne	23	31	3	17	<b>74</b>
Celkem	<b>28</b>	<b>46</b>	<b>6</b>	<b>23</b>	<b>103</b>

*Tabulka č. 21: Kontingenční tabulka 4 (očekávané četnosti)*

H4 (O)	Ano	Spíše ano	Nevím	Ne/Spíše ne	Celkem
Ano	7,9	13	1,7	6,5	<b>29</b>
Ne	20,1	33	4,3	16,5	<b>74</b>
Celkem	<b>28</b>	<b>46</b>	<b>6</b>	<b>23</b>	<b>103</b>

H<sub>0</sub>: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající problému s nedostatkem času při realizaci environmentální výchovy a názorem učitelů na rozpuštění průřezových témat není závislost.

H<sub>A</sub>: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající problému s nedostatkem času při realizaci environmentální výchovy a názorem učitelů na rozpuštění průřezových témat je závislost.

### Výpočet testového kritéria chí-kvadrát ( $\chi^2$ ) pro kontingenční tabulku 4:

Tabulka č. 22: Testové kritérium chí-kvadrát ( $\chi^2$ ) pro kontingenční tabulku 4

P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
5	7,9	-2,9	8,41	1,065
15	13	2	4	0,308
3	1,7	1,3	1,69	0,994
6	6,5	-0,5	0,25	0,038
23	20,1	2,9	8,41	0,418
31	33	-2	4	0,121
3	4,3	-1,3	1,69	0,563
17	16,5	0,5	0,25	0,015
				<b>Σ 3,522</b>

$$\chi^2 = \Sigma (P-O)^2 / O = 3,522$$

$$f = (2 - 1) \cdot (4 - 1) = 3$$

$$\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 > 3,522 = \text{platí } H_0$$

Na základě získaných výsledků přijímáme nulovou hypotézu  $H_0$  a alternativní hypotézu  $H_A$  odmítáme. Mezi odpověďmi nebyla prokázána statisticky významná souvislost a výsledkem je, že **učitelé, kteří jsou pro rozpuštění průřezových témat nepociťují větší problém s nedostatkem časové dotace pro realizaci environmentální výchovy než učitelé, kteří nejsou pro rozpuštění průřezových témat.**

**Hypotéza H4 byla potvrzena.**



### 8.3 Diskuse

Environmentální výchova představuje ve světě i v českém prostředí společensky respektovaný obor. V současném vzdělávání ČR environmentální výchova tvoří povinnou součást základního vzdělávání a je realizována pomocí průřezového tématu Environmentální výchova, které by mělo být rozvíjeno prostřednictvím různých vzdělávacích oblastí. Pojetí průřezového tématu Environmentální výchova blíže vymezuje RVP ZV a ŠVP. Příprava nové strategie vzdělávací politiky ČR 2030+, jejíž tvorba byla zahájena v roce 2018 roku, se stala podmínkou pro revizi současných kurikulárních dokumentů, kterou připravuje z pověření MŠMT Národní ústav pro vzdělávání. Tato revize by se měla týkat mj. i průřezového tématu Environmentální výchova. Jan Činčera, který zpracoval pro revizi průřezového tématu Environmentální výchova podkladovou studii (2017), zmiňuje, že i přes dílčí výzkumy a evaluační programy nevíme, jaký je stav environmentální gramotnosti žáků, jaké strategie školy v environmentální výchově uplatňují, což je příčinou toho, že nevíme, které cílové oblasti by bylo třeba posílit.

Ve výzkumné části jsme se proto zabývali realizací environmentální výchovy na prvním stupni základní školy, konkrétně ve čtvrtých a pátých třídách, v současné praxi. Hlavním cílem bylo zmapovat přístup učitelů k realizaci environmentální výchovy ve čtvrtých a pátých třídách základní školy v současné praxi a analyzovat současné podmínky a možnosti realizace průřezového tématu Environmentální výchova. Výsledky dotazníkového šetření pozitivně hovoří o vztahu učitelů k environmentální výchově, kdy 85,3 % respondentů uvedlo, že má kladný vztah k začleňování environmentální výchovy do výuky (z toho 62 % velmi kladný), ale výsledky vypovídají také o problémech a nedostacích, které realizaci environmentální výchovy provázejí.

Odpovědí na obecnou výzkumnou otázku a současně splněním hlavního cíle je proto tvrzení, že **učitelé přistupují k realizaci environmentální výchovy ve výuce čtvrtých a pátých tříd kladně, ale potýkají se s nepříznivými podmínkami a problémy, které jim neumožňují adekvátně naplňovat cíle environmentální výchovy.** Nejvíce respondentů, konkrétně 71,9 % dotázaných učitelů vidí problém v nedostatku času. Problémem je i malá propojenost environmentální výchovy s praxí, nezačleňování všech složek environmentální výchovy a omezování environmentální výchovy pouze na některé její oblasti, což způsobuje, že nejsou adekvátně naplňovány cíle environmentální výchovy.

Tyto výsledky korespondují s tvrzením Činčery (2009), který charakterizuje vymezení environmentální výchovy jako primárně přírodovědné, kladoucí důraz na předávání znalostí

o přírodě a problémech životního prostředí, nedostatečně specifikující relevantní dovednosti a nahodilě ve výběru dílčích témat, což může učitele odvádět od účinné praxe.

Výsledky dále ukazují, že učitelé vnímají vztah žáků k environmentální výchově spíše pozitivně. Učitel a žák jsou ve vzájemné interakci, kdy styl výuky a osobnost učitele působí na žáka a ovlivňuje jeho vztah k předmětu a stejně tak vztah žáka k předmětu ovlivňuje přístup učitele. Verifikací hypotézy H1 jsme zjistili, že zapojení všech složek environmentální výchovy pozitivně ovlivňuje to, jak učitelé vnímají vztah žáků k environmentální výchově, kdy **učitelé kladoucí důraz na všechny dimenze environmentální výchovy vnímají vztah žáků k environmentální výchově jako kladnější než učitelé, kteří nekladou důraz na všechny dimenze environmentální výchovy.**

V rámci dílčího cíle, konkrétně výzkumné otázky č. 2, jsme se zabývali způsoby realizace environmentální výchovy v současné praxi. Z výsledků vyplývá, že environmentální výchova je nejčastěji začleňována do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, do které environmentální výchovu integruje 75 % respondentů. Pozitivní je, že 68,9 % učitelů začleňuje environmentální výchovu nejméně do čtyř vzdělávacích oblastí a využívají k tomu nejčastěji minimálně pět různých metod, forem či prostředků, přičemž nejvíce učitelů využívá Projektovou výuku (77,7 %) a Výuku ve venkovním prostředí (66 %). Méně pozitivní je, že pouze 11 % respondentů využívá Místně zakotvené učení, které je z pohledu cílů současné environmentální výchovy velmi podstatné. Pozitivní výsledky nepřineslo i zjištění, že některé prostředky, které jsou velmi vhodné pro realizaci environmentální výchovy, učitelé nezačleňují jen z důvodu nevhodných podmínek. Nejvýrazněji se to projevilo u Badatelsky orientované výuky, kterou by za lepších podmínek využilo 40 % respondentů, často však byla zmiňována i Nabídka center environmentální výchovy a Výuka ve venkovním prostředí.

Verifikací hypotézy H2 jsme se snažili zjistit, zda má na volbu prostředků vliv malá svoboda učitelů. Právě relativně malou svobodu učitelů uvádí Činčera ve své studii (2017) jako jednu z příčin institucionálních a konceptuálních bariér. Ověřením hypotézy H2 jsme ale zjistili, že **učitelé, kteří spatřují problém v malé svobodě učitelů nevyužívají méně prostředků metod a forem k realizaci environmentální výchovy než učitelé, kteří problém v malé svobodě učitelů nespatřují.** Avšak podle Činčery malá svoboda učitelů může komplikovat zavádění emancipačních přístupů, terénní výuku či propojování environmentální výchovy s místní komunitou.

Velmi pozitivní je, že 86 % respondentů uvedlo, že má „velmi nebo spíše dobrou“ podporu školy a 69 % učitelů považuje za „velmi dobré nebo spíše dobré“ zajištění funkce

koordinátora environmentální výchovy na škole. Přístup a podmínky školy respondenti celkově hodnotili pozitivně.

Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na spolupráci učitelů s Centry environmentální výchovy, se kterými spolupracuje 40,8 % respondentů. Verifikací hypotézy H3 se ukázalo, **učitelé, kteří spolupracují s Centry environmentální výchovy nespatřují menší problém v malé propojenosti environmentální výchovy s místní komunitou než učitelé, kteří s Centry environmentální výchovy nespolupracují**, z čehož vyplývá, že respondenti nevnímají, že by se Centra environmentální výchovy napomáhala propojení environmentální výchovy s místní komunitou. Pozitivní je, že 85 % dotazovaných učitelů při realizaci environmentální výchovy spolupracuje s mimoškolními organizacemi, a to nejčastěji s Lesy ČR, Vojenskými lesy a statky ČR nebo Církevními lesy ČR a využívá jejich nabídky programů lesní pedagogiky. Bohužel velmi malé procento respondentů využívá nabídky současně nabízených dlouhodobějších environmentálních programů a 60 % dotazovaných učitelů nevyužívá žádný současně nabízený dlouhodobější program environmentální výchovy.

Dalším dílčím cílem bylo zmapovat osobní pohled učitelů čtvrtých a pátých tříd na současné vymezení environmentální výchovy v RVP ZV. Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že největší počet dotázaných učitelů (58 %) nehodnotí současné pojetí environmentální výchovu pozitivně ani negativně, příčinou však může být nedostatečná informovanost o této problematice. Pozitivně současné vymezení environmentální výchovy v RVP ZV hodnotí 37 % respondentů. Činčera však ve své analýze současných kurikulárních dokumentů (2017) považuje pojetí environmentální výchovy za zastaralé a neodpovídající mezinárodnímu diskurzu. S tím souvisí problematika připravované revize pojetí environmentální výchovy v RVP ZV, kdy výsledky ukazují rozdílnost názorů jednotlivých učitelů. Téměř třetina respondentů je pro rozpuštění průřezových témat do jednotlivých vzdělávacích oblastí. Podle Činčery by to ale ještě více posílilo nekompatibilitu s ostatními dokumenty jako například EVVO a řešení vidí ve výrazné obsahové revizi současného pojetí, kterou blíže představuje ve své podkladové studii (2017). Pro výraznou obsahovou revizi průřezového tématu se vyjádřilo 32 % dotázaných učitelů.

Pomocí hypotézy H4 jsme zjišťovali, zda na názor učitelů, že by průřezové téma Environmentální výchova mělo být rozpuštěno do jednotlivých vzdělávacích oblastí má vliv problém s nedostatkem času na realizaci environmentální výchovy. Verifikací H4 jsme zjistili, že **učitelé, kteří jsou pro rozpuštění průřezových témat nepociťují větší problém**

**s nedostatkem časové dotace pro realizaci environmentální výchovy než učitelé, kteří nejsou pro rozpuštění průřezových témat.**

Nejvíce respondentů v současné praxi považuje za problém nedostatek času (74 %), špatné podmínky pro realizaci environmentální výchovy ve venkovním prostředí (46 %) a nedostatek prostoru (43 %).

Shrneme-li výše uvedené, tak výsledkem výzkumné části je fakt, že učitelé čtvrtých a pátých tříd základní školy mají kladný vztah k environmentální výchově a k její integraci do výuky. Problémem je malá propojenost s praxí a omezování environmentální výchovy pouze na některé její oblasti, přičemž učitelé, kteří považují za podstatné klást velký důraz na všechny složky environmentální výchovy, vnímají lépe vztah žáků k environmentální výchově.

Dále jsme zjistili, že většina dotazovaných respondentů integruje environmentální výchovu minimálně do pěti vzdělávacích oblastí, přičemž nejčastěji je začleňována do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. K integraci environmentální výchovy využívají respondenti minimálně pět různých metod, forem a prostředků a většina spolupracuje s dalšími zájmovými organizacemi. Největším problémem při realizaci environmentální výchovy je nedostatek času a špatné podmínky pro realizaci environmentální výchovy ve venkovním prostředí.

Posledním zjištěním je fakt, že učitelů s pozitivním názorem na současné vymezení environmentální výchovy v RVP ZV je více než učitelů s pohledem negativním, avšak více jak polovina učitelů zastává k současnému vymezení environmentální výchovy v RVP ZV neutrální postoj.

## 8.4 Limity výzkumu

Je nutné zmínit, že výsledky tohoto výzkumu mohou být ovlivněny řadou faktorů. Jedním z limitujících faktorů může být nízký počet respondentů, kdy se našeho dotazníkového šetření zúčastnilo jen malé procento ze všech učitelů čtvrtých a pátých tříd v České republice. Dalším limitujícím faktorem je subjektivita výpovědí jedince, která ovlivňuje volbu jednotlivých odpovědí. Jedinci mohou mít tendenci prezentovat se sociálně přijatelně a nemusí tedy odpovídat podle skutečnosti, ale tak jak by chtěli být viděni. Limitem může být také nedostatek informací o dané problematice, případně respondentům nemusí vyhovovat způsob dotazování, což vede ke zkresleným odpovědím. Na závěr uvedme, že limitujícím faktorem je samotná metoda sběru dat, kdy v našem případě byl zvolen online dotazník, který byl mj. umístěn i na sociálních sítích. Proto si nemůžeme být jisti, že všichni respondenti splňovali zadaná kritéria.

## 8.5 Doporučení pro praxi

Výsledky ukazují, že pro zkvalitnění environmentální výchovy by přispělo, pokud by učitelé měli zajištěny vhodnější podmínky pro její realizaci. Jak zmiňuje i Činčera (2017) k zajištění vhodnějších podmínek by přispělo vytvoření nového modernějšího koncepčního pojetí environmentální výchovy, které by zahrnovalo všechny dimenze environmentální výchovy a rovnoměrně se zaměřovalo na všechny oblasti environmentální výchovy (s ohledem na věk a specifika žáků) a zvláště pak na budování kompetencí k odpovědnému jednání k přírodě i lidem. Účinné by mohlo být i zpracování podrobnějších metodik, zaměřujících se na propojení environmentální výchovy s praxí a které by také zahrnovaly všechny dimenze a oblasti environmentální výchovy, kladly důraz na propojování environmentální výchovy s místní komunitou a využívání různých druhů prostředků, metod a forem. V neposlední řadě je nutno zmínit větší podporu koordinátorů environmentální výchovy na školách, kteří pomáhají jednotlivým učitelům s konkrétní realizací environmentální výchovy a kteří jsou zodpovědní za to, aby environmentální výchova v praxi splňovala stanovené obecné cíle environmentální výchovy. Přínosem pro environmentální výchovy by dle výsledků bylo i zkvalitnění pedagogické přípravy v oblasti environmentální výchovy na vysokých školách a další vzdělávání učitelů s ohledem na jejich možnosti.

## Závěr

Tato diplomová práce se zabývá environmentální výchovou a její realizací v současné praxi z pohledu učitelů čtvrtých a pátých ročníků základní školy. Cílem práce je zmapovat přístup učitelů čtvrtých a pátých ročníků základní školy k realizaci environmentální výchovy v současné praxi, analyzovat současné podmínky realizace tohoto průřezového tématu a zjistit, s jakými problémy se učitelé potýkají.

Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a výzkumnou. Cílem teoretické části je provést analýzu odborné literatury a vytvořit soubor teoretických poznatků o environmentální výchově, které jsou nezbytné pro zorientování se v problematice a na jejichž základě je postavena výzkumná část.

Teoretická část obsahuje pět kapitol, které se blíže dotýkají environmentální výchovy a její integrace do výuky čtvrtých a pátých tříd. První kapitola se zabývá základní charakterizací environmentální výchovy a jejím významem, popisuje základní pojmy týkající se environmentální výchovy a vymezuje její obsah. Další kapitola se zaměřuje na vývoj environmentální výchovy a vztahu člověka k životnímu prostředí. Třetí kapitola se věnuje environmentální výchově ve vzdělávání ČR. Je zde charakterizováno současné vymezení environmentální výchovy v kurikulárních a legislativních dokumentech, představeno současné vymezení průřezového tématu Environmentální výchova, a také shrnuty problémy současného pojetí environmentální výchovy v RVP ZV. Ve čtvrté kapitole se zabýváme specifiky environmentální výchovy ve čtvrtém a pátém ročníku prvního stupně ZŠ, přičemž se zaměřujeme zvláště na potřeby dítěte mladšího školního věku a představujeme možné způsoby realizace environmentální výchovy s využitím různých prostředků, metod a forem. Poslední kapitola teoretické části věnuje pozornost učitelům prvního stupně ZŠ v kontextu environmentální výchovy.

Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat přístup učitelů čtvrtých a pátých tříd k integraci environmentální výchovy do výuky a zjistit možnosti realizace environmentální výchovy v současné praxi. Pro jeho naplnění jsme využili kvantitativní metodu dotazníku, analýzu získaných dat a verifikaci hypotéz. Na základě těchto kroků jsme zjistili, že učitelé čtvrtých a pátých tříd mají kladný vztah k realizaci environmentální výchovy ve výuce, využívají různé prostředky, metody a formy výuky, ale potýkají se s nepříznivými podmínkami a problémy, které jim neumožňují adekvátně naplňovat cíle environmentální výchovy. Nejčastějším

problémem je nedostatek času, omezování environmentální výchovy pouze na některé její oblasti a malá propojenost s praxí.

Je nutné podotknout, že tato práce nebyla schopna pojmut širí dané problematiky. Avšak výsledky výzkumu poukazují na to, že i přes snahu a zájem učitelů environmentální výchovy je potřeba pracovat na jejím vymezení a zlepšení podmínek k realizaci environmentální výchovy v současné praxi. Výsledky výzkumu mohou také být podnětem pro výzkumy další a tato práce může sloužit mj. i jako inspirace pro další učitele, jelikož odpovědi některých respondentů byly obohacující a inspirativní pro využití v praxi.

## Seznam použité literatury a zdrojů

### **KNIŽNÍ ZDROJE:**

*Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad.* 21. Praha: Česká biblická společnost, 2019. ISBN 978-80-7545-083-8.

BRANIŠ, Martin. *Základy ekologie a ochrany životního prostředí: učebnice pro střední školy.* 3., aktualiz. vyd. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-024-5.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana a Roman KROUFEK. *Environmentální výchova jako průřezové téma školního vzdělávacího programu: příručka pro učitele.* V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-826-1.

BŘICHÁČEK, Václav. *Rovering.* Liberec: Skauting, 2000. Skautské prameny. ISBN 80-85421-29-1.

ČEŘOVSKÝ, Jan a Aleš ZÁVESKÝ. *Stezky k přírodě.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Praktické příručky pro učitele. ISBN 80-04-22378-8.

ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: efektivní strategie.* Praha: Agentura Koniklec, 2013. ISBN 978-80-210-6642-7.

ČINČERA, Jan. *Střediska ekologické výchovy mezi teorií a praxí.* Praha: Agentura Koniklec, 2013. ISBN 978-80-210-6525-3.

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

ČINČERA, Jan, Kateřina JANČAŘÍKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Petra ŠIMONOVÁ, Jan BARTOŠ, Miroslav LUPAČ a Lenka BROUKALOVÁ. *Environmentální výchova z pohledu učitelů.* Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8439-1.

ČINČERA, Jan, Veronika MACHKOVÁ a Martin BÍLEK. *Participativní přístup: metodický text pro studenty učitelství.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2019. ISBN 978-80-7435-765-7.

ČINČERA, Jan, Michal MUSÍLEK a Martin BÍLEK. *Celoškolní přístup: metodický text pro studenty učitelství.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2019. ISBN 978-80-7435-758-9.



ČINČERA, Jan, Ivo KRÁLÍČEK a Martin BÍLEK. *Výuka ve venkovním prostředí: metodický text pro studenty učitelství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2019. ISBN 978-80-7435-761-9.

DAŇKOVÁ, Lenka, Jiří KULICH a Blanka TOUŠKOVÁ, ed. *Škola pro život II: jak na ekologickou/environmentální výchovu po zavedení Rámcových vzdělávacích programů*. Praha: Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina, 2009. ISBN 978-80-903345-9-5.

DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Přeložil Josef HRŮŠA. V Praze: Jan Laichter, 1932. Laichterova filosofická knihovna.

DYTRTOVÁ, Radmila. *Environmentální výchova a vzdělávání: textová a studijní opora*. V Praze: Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, 2014. ISBN 978-80-213-2459-6.

HÁK, Tomáš a Ivan RYNDA, ed. *Lidé a ekosystémy: sborník přednášek*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-902635-6-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-5326-3.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, c2010. Nahlízet – nacházet. ISBN 978-80-86307-95-4.

KOPP, Jan, ed. *Environmentální výchova jako průřezové téma: [sborník příspěvků studentů a pedagogů Fakulty pedagogické ZČU v Plzni z konference 14.11.2008]*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN 978-80-7043-757-5.

KOVALIK, Susan a Karen D. OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model*. 2. opr. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-1-5.

KULICH, J. *Celoživotní vzdělávání ve vztahu k životnímu prostředí. Shrnutí*. Praha: CENIA, 2006, roč.4, č. 2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

*Laudato si' papeže Františka: Bud' pochválen: encyklika o péči o společný domov: 24. května 2015*. Praha: Paulínky, 2015. ISBN 978-80-7450-187-6.

LEBLOVÁ, Eliška. *Děti a příroda: environmentální výchova hrou*. 2. revidované vydání. Ilustroval Lenka PROCHÁZKOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1229-4.

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

LUKÁŠOVÁ, Hana, Hana HORKÁ. ed. *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě: registrační číslo VZO: msm174500001 = Teacher training for primary education and future scenario planning in Europe*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-376-5.

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

MÁCHAL, Aleš, Marcela KRÍŽOVÁ, Helena NOVÁČKOVÁ a Lenka SOBOTOVÁ. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů*. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87604-01-4.

MATĚJČEK, Tomáš. *Ekologická a environmentální výchova: učební text k průřezovému tématu Environmentální výchova podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, 2007. ISBN 978-80-86034-72-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986

PALMER, Joy, A. *Environmental education in the 21st Century*. London; New York: Routledge Falmer, 2003. ISBN 0-425-13196-0.

PETR, Jan. *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování: (DiBi 2010): sborník příspěvků semináře: 25. a 26. března 2010, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*. editor Miroslav Papáček. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-210-6.

PIKE, Graham. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.

PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. Zkušenosti, nápady, inspirace. ISBN 80-7238-157-1.

PROTIVÍNSKÝ, Tomáš a Monika DOKULILOVÁ. *Občanské vzdělávání v kontextu českého školství: analytická sonda*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5833-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROSECKÁ, Zdena. *Malá didaktika činnostního učení*. 2., upr. a dopl. vyd. Brno: Tvořivá škola, 2006. ISBN 80-903397-2-7.

SEIFERT, Miloš. *Přírodou a životem k čistému lidství: příručka českých junáků*. Praha, 1920.

SCHWEITZER, Albert. *Nauka úcty k životu*. Přeložil Věra KOVAŘÍČKOVÁ. Praha: DharmaGaia, 1993. ISBN 80-901225-7-4.

SLOCOMBE, Scott, D. *Getting to the heart of sustainable development. Green Teacher. Education for Planet Earth*. Issue 35, 1993. ISBN 1192-1285.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN isbn978-80-7367-778-7.

SKÝBOVÁ, Jana. *Environmentální výchovné projekty a ekologické hry ve školní a mimoškolní praxi: pro učitelství biologie a environmentálního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-411-2.

ŠVECOVÁ, Milada, Dobroslav MATĚJKA a Ilona HORYCHOVÁ, ed. *Teacher and education for sustainable development: Učitel a vzdělávání pro udržitelný rozvoj: international conference: Prague, Czech Republic 19th-23st september 2004*. Prague: Milan Čermák, c2004. ISBN 80-86360-42-3.

THOROVSKÁ, Alena. *Environmentální výchova*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-674-1.

### **Odborné články:**

VAVROUŠEK, Josef. *Lidské hodnoty trvale slučitelné s udržitelným způsobem života*. In: *Lidské hodnoty a trvale udržitelný způsob života*, 1993. Sborník Olomouc: Univerzita Palackého.

### **INTERNETOVÉ ZDROJE:**

#### **Odborné články a studie:**

BROUKALOVÁ, Lenka, Miroslav NOVÁK. [online]. *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice*. Praha: Karlova Univerzita, Envigogika, VII/I, 2012. ISSN 1802-3061. [cit. 2021-02-12]. Dostupné z [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni\\_vzdelavani\\_poradenstvi/\\$FILE/OEDN-Cile\\_a\\_indikatory\\_EVVO-20200717.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OEDN-Cile_a_indikatory_EVVO-20200717.pdf)

ČINČERA, Jan. *Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu*. [online]. Praha: Karlova univerzita, Envigogika, VI/2, 2011. ISSN 1802-3061. [cit. 2021-02-06]. Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=66241&view=4001&block=52835>

ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova jako průřezové téma, podkladová studie*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017. [cit. 2021-01-08]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3226/>

ČINČERA, Jan, Filip HAVLÍČEK. *Centra environmentálního vzdělávání z pohledu učitelů*. [online]. Praha: Karlova univerzita, *Envigogika*, XI/2, 2016. ISSN 1802-3061. [cit. 2021-02-13]. Dostupné z <https://doi.org/10.14712/18023061.534>

ČINČERA, Jan, J. KULICH, D. GOLLOVÁ. *Efektivita, evaluace a podpora programů environmentální výchovy*. [online]. Praha: Karlova univerzita, *Envigogika*, IV/2, 2009. ISSN 1802-3061. [cit. 2021-02-03].

Dostupné z <https://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/39/42>

ČINČERA, Jan, Kateřina JANČAŘÍKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Petra ŠIMNOVÁ, Jan BARTOŠ, Miroslav, LUPAČ, Lenka BROUKALOVÁ. *Environmentální kompetence z pohledu učitelů*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2016. [cit. 2021-02-17]. Dostupné z [https://www.vlada.cz/assets/ppov/udrzitelny-rozvoj/vybory-rvur/KD-3-Environmentalni-vychova-z-pohledu-ucitelu\\_prezentace\\_panelFINAL.pdf](https://www.vlada.cz/assets/ppov/udrzitelny-rozvoj/vybory-rvur/KD-3-Environmentalni-vychova-z-pohledu-ucitelu_prezentace_panelFINAL.pdf)

ČINČERA, Jan. K. KOHOUTOVÁ, J. SOKOLOVIČOVÁ. *Účastníci specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy: očekávání, hodnocení a první přínosy*. [online]. Praha: Karlova univerzita, *Envigogika*, V/3, 2010. ISSN 1802-306. [cit. 2021-02-22]. Dostupné z <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/55>

DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka – Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích, disertační práce*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010 [cit. 2021-02-09]. Dostupné z <https://theses.cz/id/p0n2be/>

DYTRTOVÁ, Radmila. *Výchova a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v přípravě učitelů odborných předmětů*. [online]. Praha: Institut vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity v Praze, 2005. [cit. 2021-02-20]. Dostupné z <https://www.czp.cuni.cz/knihovna/konf0509/Dytrtova.pdf>

GUDJONS, H., *Handlungsorientiert lehren und lernen – Schüleraktivierung, Selgstätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, 2008. ISBN 978-3-7815-2001-1 [cit. 2021-02-09].

GRECMANOVÁ, H., E. Urbanovská, *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. [online]. Pedagogika, č. 1. 1997 [cit. 2021-02-09]. Dostupné z [file:///C:/Users/marub/Downloads/Pedag\\_1997\\_1\\_06\\_Projektov%C3%A9\\_37\\_45.pdf](file:///C:/Users/marub/Downloads/Pedag_1997_1_06_Projektov%C3%A9_37_45.pdf)

HOFMANN, E., M. TRÁVNÍČEK, P. SOJÁK. [online] *Integrovaná terénní výuka jako systém*. In Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu (pp. 310-315), 2011. [cit. 2021-02-14]. Dostupné z <https://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/hofmanntravniceksojak.pdf>

CHARVÁT, Ondřej. *Usnesení Výboru pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji Rady vlády pro udržitelný rozvoj k revizi kurikula (RVP)*. [online]. Úřad vlády České republiky: Oddělení pro udržitelný rozvoj, 2017 [cit. 2021-02-03]. Dostupné z [https://www.vlada.cz/assets/ppov/udrzitelny-rozvoj/vybory-rvur/VpVUR\\_Zapis\\_12--jednani\\_20170914.pdf](https://www.vlada.cz/assets/ppov/udrzitelny-rozvoj/vybory-rvur/VpVUR_Zapis_12--jednani_20170914.pdf)

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Environmentální výchova na prvním stupni ZŠ, disertační práce*. [online]. Praha: Karlova univerzita, 2008. [cit. 2021-02-02]. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/19437/140019904.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

JENSEN, Bjarne Bruun., K. Schnack. *The action competence approach in environmental education*. [online]. Environmental Education, Environmental Education Research, 3:2, 1997. [cit. 2021-02-05]. Dostupné z <http://mewewhole.com/wp-content/uploads/2016/06/Jensen-and-Schnack-1997-1.pdf>

KROUFEK, Roman. *Environmentální gramotnost studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy a možnosti jejího*. [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2016. [cit. 2021-02-23]. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/39722/150036968.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

### **Kurikulární dokumenty:**

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2021-01-06]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/41216/>

### **Strategické dokumenty:**

MIKULICOVÁ, Hana, Petr DANIŠ, Veronika ENDRŠŤOVÁ, Kristýna HRUBANOVÁ, Roman KROUFEK, Jiří KULICH, Martina NOVORNÁ, Petra ŠIMONOVÁ, Jiří VORLÍČEK. *Kompetence k odpovědnému jednání k přírodě a lidem.* [online]. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání Brno, 2019. [cit. 2021-01-29]. Dostupné z [https://www.lipka.cz/soubory/vyvojove\\_kontinuum\\_final--f11643.pdf](https://www.lipka.cz/soubory/vyvojove_kontinuum_final--f11643.pdf). ISBN 978-80-88212-23-2

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* [online]. Praha: Ústí pro vzdělávání – Tauris, 2001, [cit. 2021-01-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

*Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025.* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2016 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z [https://www.mzp.cz/cz/statni\\_program\\_evvo\\_ep\\_2016\\_2025](https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025)

United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) in cooperation with the U.N. Environment Programme. *Tbilisi Declaration (1977).* [online] Tbilisi, Georgia (USSR) [cit. 2021-01-08]. Dostupné z <https://files.nc.gov/deqee/documents/files/tbilisi-declaration.pdf>

## **Webové stránky:**

*Badatelsky orientované vyučování.* [cit. 2021-02-14]. Dostupné z <http://badatele.cz/cz>

*Časopis Ochrana přírody.* [cit. 2021-02-14]. Dostupné z <https://www.casopis.ochranaprirody.cz/>

*Česká společnost pro právo životního prostředí.* [cit. 2021-02-13]. Dostupné z <https://www.cspzp.com/>

*Ekocentra.* Portál Ministerstva životního prostředí. [cit. 2021-02-12]. Dostupné z <https://www.ekocentra.cz/>

*Ekologická výchova.* [cit. 2021-02-13]. Dostupné z <https://www.ekologickavychova.cz/>

*Ekologický institut Veronica.* [cit. 2021-02-13]. Dostupné z <https://www.veronica.cz/>

*Ekoškola.* [cit. 2021-02-13]. Dostupné z <https://ekoskola.cz/cz>

*Envigogika – odborné recenzované periodikum.* [cit. 2021-01-23]. Dostupné z <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/about>

*Environmentální výchova ZŠ a MŠ Vranovice.* [cit. 2021-02-14]. Dostupné z <https://environmentalni-vychova.webnode.cz/>

*Eviweb.* [cit. 2021-02-14]. Dostupné z <http://www.enviweb.cz/>

*Evropská agentura pro životní prostředí.* [cit. 2021-02-14]. Dostupné z <https://www.eea.europa.eu/cs>

*Hnutí Brontosaurus.* [cit. 2021-02-13]. Dostupné z <https://www.brontosaurus.cz/>

*International Union for Conservation of Nature, IUCN.* [cit. 2021-01-14]. Dostupné z <https://www.iucn.org/>

*Lesní pedagogika.* [cit. 2021-02-13]. Dostupné z <https://www.lesnipedagogika.cz/>

*Metodický portál RVP.* [cit. 2021-02-14]. Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4001>

*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.* [cit. 2021-01-29]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/>



Ministerstvo životního prostředí. [cit. 2021-01-26]. Dostupné z [https://www.mzp.cz/cz/statni\\_program\\_evvo\\_ep\\_2016\\_2025](https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025)

Národní ústav pro vzdělávání, revize RVP. [cit. 2021-02-13]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/>

Neziskové organizace „Učitel naživo“. [cit. 2021-02-14]. Dostupné z <https://www.ucitelnazivo.cz/>

Pavučina – Síť středisek ekologické výchovy. [cit. 2021-02-13]. Dostupné z <http://www.pavucina-sev.cz/>

Skautské webové stránky. [cit. 2021-02-13]. Dostupné z <https://www.skaut.cz/>

Síť středisek ekologické výchovy Pavučina [cit. 2021-02-12]. Dostupné z <http://www.pavucina-sev.cz/>

Škola pro udržitelný život, Místně zakotvené učení. [cit. 2021-02-12]. Dostupné z <https://www.skolaprozivot.cz/Mistne-zakotvene-uceni.html>

Vzdělávací centrum TEREZA. [cit. 2021-02-10]. Dostupné z <http://terezanet.cz/cz>

Vzdělávací portál o lese, dřevě a přírodě „Mezi stromy“. [cit. 2021-02-13]. Dostupné z <https://www.mezistromy.cz/>

### **Legislativa:**

Zákon č. 17/92 Sb., o životním prostředí. [online], [cit. 2021-01-11]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/www/platnalegislativa.nsf/5B17DD457274213EC12572F3002827DE/%24file/Z%2017\\_1992.pdf](https://www.mzp.cz/www/platnalegislativa.nsf/5B17DD457274213EC12572F3002827DE/%24file/Z%2017_1992.pdf)

Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí. [online], [cit. 2021-01-14]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-123>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online], [cit. 2021-01-14]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

## **SEZNAM PŘÍLOH:**

Příloha č. 1 – Dotazník.....	I
Příloha č. 2 – Asociace k otázce č. 5: „Co pro Vás znamená environmentální výchova? Napište tři klíčová slova, která se Vám vybaví.“.....	IX
Příloha č. 3 – Seznam tabulek.....	XII
Příloha č. 4 – Seznam grafů .....	XIII
Příloha č. 5 – Seznam zkratk .....	XIV

## Přílohy:

### Příloha č. 1 – Dotazník

21. 4. 2021

Realizace průřezového tématu Environmentální výchova ve výuce čtvrtých a pátých tříd základní školy

## Realizace průřezového tématu Environmentální výchova ve výuce čtvrtých a pátých tříd základní školy

Dobrý den,  
jmenuji se Marie Bednářová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Diplomová práce, na které v současné době pracuji, se zabývá environmentální výchovou a její realizací ve čtvrtých a pátých ročnících základní školy. Z tohoto důvodu bych Vás chtěla poprosit o vyplnění dotazníku, který se zaměřuje na možnosti realizace environmentální výchovy v současné praxi a také na Váš osobní pohled na environmentální výchovu. Dotazník je zcela anonymní, zahrnuje převážně uzavřené otázky a jeho vyplnění by vám nemělo zabrat více jak 15 minut.  
Předem moc děkuji za Váš čas a každou odpověď.  
Marie Bednářová

\* Required

1. 1. Jsem \*

Mark only one oval.

- muž  
 žena

2. 2. Můj věk \*

Vyberte jednu odpověď.

Mark only one oval.

- 20-30  
 31-40  
 41-50  
 51-60  
 61 a více

3. 3. Vyučuji \*

Vyberte jednu odpověď.

Mark only one oval.

- v obci s méně než 5 000 obyvateli  
 v obci nad 5 000 obyvatel  
 v obci nad 15 000 obyvatel  
 v obci nad 40 000 obyvatel

## 4. 4. Jaká je délka Vaší praxe na 1. stupni ZŠ? \*

Vyberte jednu odpověď.

Mark only one oval.

- 0-5 let
- 6-10 let
- 11-20 let
- 21 a více let

## 5. 5. Co pro Vás znamená environmentální výchova? Napište tři klíčová slova, která se Vám vybaví. \*

---



---



---



---

## 6. 6. Můj vztah k začleňování environmentální výchovy do výuky je: \*

Pokuste se vyjádřit na stupnici 1-5.

Mark only one oval.

- 1      2      3      4      5
- Kladný      Záporný

## 7. 7. Ve výuce na prvním stupni základní školy, konkrétně ve čtvrtých a pátých ročnících, považují za podstatné: \*

Vyjádřete svou míru souhlasu s daným tvrzením.

Mark only one oval per row.

	Velmi podstatné	Spíše podstatné	Spíše nepodstatné	Naprostο nepodstatné
Pomáhat žákům vnímat Zemi, jako dar, učit je starat se o ni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vést žáky k interdisciplinárnímu myšlení a chování založeném na zásadách udržitelného rozvoje a zodpovědnosti vůči životnímu prostředí, společnosti i vůči budoucím generacím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pomáhat žákům objevovat hodnoty spjaté s trvale udržitelným rozvojem, uvědomovat si negativní důsledky činnosti člověka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Budovat sebevědomí založené na možnosti svobodného rozhodování, sounáležitosti, toleranci, úctě k životu a vědoucí k uvědomělé skromnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 8. Environmentální výchova má několik dimenzí. Vyjádřete na stupnici 1-5, jak velký důraz by podle Vás měl být kladen na rozvoj jednotlivých dimenzí (složek) EV při začleňování EV do výuky čtvrtých a pátých ročníků. \*

1=nejmenší důraz na rozvoj dané dimenze EV, 5 = největší důraz na rozvoj dané dimenze EV

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Poznávací: výchova o životním prostředí (souhrn poznatků a informací o stavu a trendech vývoje životního prostředí)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postojová: výchova v životním prostředí (hodnotové utváření)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Činnostní: výchova pro životní prostředí (ochota odpovědného jednání)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 9. Jak vnímáte vztah žáků čtvrtých a pátých ročníků k environmentální výchově? \*

Pokuste se vyjádřit na stupnici 1-5.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Velmi pozitivní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi negativní

10. 10. Jak vnímáte environmentální gramotnost žáků čtvrtých a pátých ročníků? \*

Pokuste se vyjádřit na stupnici 1-5.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Velmi dobrá úroveň environmentální gramotnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi nízká úroveň environmentální gramotnosti

11. 11. Do kterých vzdělávacích oblastí začleňujete environmentální výchovu ve výuce čtvrtých a pátých ročníků? \*

Check all that apply.

- Jazyk a jazyková komunikace  
 Matematika a její aplikace  
 Člověk a jeho svět  
 Člověk a zdraví  
 Informační a komunikační technologie  
 Umění a kultura  
 Člověk a svět práce

Other:  \_\_\_\_\_

12. Do které z vybraných vzdělávacích oblastí začleňujete environmentální výchovu nejčastěji? \*

Vyberte jednu odpověď.

*Check all that apply.*

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Člověk a jeho svět
- Člověk a zdraví
- Informační a komunikační technologie
- Umění a kultura
- Člověk a svět práce

13. Které prostředky, formy výuky či metody využíváte k realizaci environmentální výchovy ve výuce? \*

Vyberte maximálně pět. Ty, které využíváte nejčastěji.

*Check all that apply.*

- Nabídka programů center environmentální výchovy
- Projektová výuka
- Výuka ve venkovní prostředí
- Integrovaná tematická výuka
- Badatelsky orientovaná výuka
- Místně zakotvené učení
- Učebnice/pracovní sešity
- Přednášky, besedy s odborníky
- Diskusní techniky a práce s textem
- Simulační hry a hry s rolími
- Monitoring přírody a exkurze do přírody
- Práce (na pozemcích školy apod.)
- Internetové aplikace, využití moderních technologií
- Kooperativní hry

Other:  \_\_\_\_\_

14. Pokud využíváte k realizaci environmentální výchovy jiné prostředky, metody či formy, než jsou v nabídce otázky 13., které to jsou?

Odpovědi budou dostupné k inspiraci dalším pedagogům.

---

---

---

---

---

15. 14. Které prostředky, formy výuky či metody byste chtěli zařadit při realizaci environmentální výchovy ve výuce, ale nemáte k tomu vhodné podmínky? \*

Vyberte prosím maximálně pět odpovědí.

Check all that apply.

- Nabídka programů center environmentální výchovy
- Projektová výuka
- Výuka ve venkovní prostředí
- Integrovaná tematická výuka
- Badatelsky orientovaná výuka
- Místně zakotvené učení
- Učebnice/pracovní sešity
- Přednášky, besedy s odborníky
- Diskusní techniky a práce s textem
- Simulační hry a hry s rolemi
- Monitoring přírody a exkurze do přírody
- Práce (na pozemcích školy apod.)
- Internetové aplikace, využití moderních technologií
- Kooperativní hry

Other:  \_\_\_\_\_

16. 15. Které prostředky vnímáte jako nejvhodnější pro realizaci environmentální výchovy ve čtvrtých a pátých ročnících? \*

\_\_\_\_\_

17. 16. S kým spolupracujete při realizaci environmentální výchovy? \*

Check all that apply.

- S rodinou
- S Centry environmentální výchovy/Středisky ekologické výchovy
- S Občanským sdružením TEREZA
- Se Skauty
- S Lesy ČR / Vojenskými lesy a statky ČR/ Církevními lesy ČR - Lesní pedagogika
- S dalšími zájmovými organizacemi
- Nespolupracuji

Other:  \_\_\_\_\_

18. 17. Využíváte některé ze současně nabízených environmentálních programů? \*

Check all that apply.

- Ekoškola
- Les ve škole
- GLOBE
- Jděte ven
- Učíme děti venku
- CIVIS
- Nevyužívám

Other:  \_\_\_\_\_

21. 4. 2021

Realizace průřezového tématu Environmentální výchova ve vyuce čtvrtých a pátých tříd základní školy

19. Pokud využíváte jiné environmentální programy, než jsou v nabídce otázky č. 17., které to jsou?  
Odpovědi budou dostupné k inspiraci dalším pedagogům.

---

---

---

---

---

20. 18. Využíváte při realizaci environmentální výchovy pro inspiraci nebo vlastní vzdělávání některé užitečné webové stránky? \*

Check all that apply.

- Web časopisu Envigogika  
 Enviweb  
 Ekologický institut Veronica  
 Evropská agentura pro životní prostředí  
 Metodický portál RVP, Environmentální výchova  
 Národní ústav pro vzdělávání  
 Ekocentra – Portál Ministerstva životního prostředí  
 Vzdělávací centrum TEREZA  
 Lesní pedagogika, akce v lese s lesníkem po lese  
 Vzdělávací portál o lese, dřevě a přírodě „Mezi stromy“  
 Web Ekologická výchova  
 Webové stránky badatelsky orientovaného vyučování  
 Web neziskové organizace „Učitel naživo“  
 Nevyužívám

Other:  \_\_\_\_\_

21. Pokud využíváte jiné užitečné webové stránky související s environmentální výchovou, než jsou v nabídce předchozí otázky č. 18., které to jsou?

Odpovědi budou dostupné k inspiraci dalším pedagogům.

---

---

---

---

---



22. 19. Na stupnici 1-5 ohodnotte přístup a podmínky školy v souvislosti s environmentální výchovou. \*

1 = velmi dobré, 5 = velmi špatné

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Podpora od vedení školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Začlenění environmentální výchovy do školního vzdělávacího programu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nabídka dalšího vzdělávání pedagogů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zajištění funkce koordinátora environmentální výchovy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podpora a vytvoření podmínek pro využití různých forem, metod a prostředků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vybavení školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. 20. Jsou podle Vás následující tvrzení aktuálními problémy při realizaci environmentální výchovy v praxi? \*

Mark only one oval per row.

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
Malá svoboda učitelů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Špatné podmínky pro realizaci environmentální výchovy ve venkovním prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatek podpory školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Malá propojenost environmentální výchovy s místní komunitou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatek času	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatek prostoru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Důraz na znalostní složku a opomíjení ostatních dimenzí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. 21. Jak Vám vyhovuje současné pojetí Environmentální výchovy podle RVP ZV \*

Pokuste se vyjádřit na stupnici 1-5.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Naprostou vyhovuje <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vůbec nevyhovuje					

21. 4. 2021

Realizace průřezového tématu Environmentální výchova ve výuce čtvrtých a pátých tříd základní školy

25. 22. Připravuje se změna RVP ZV a jednou z možností je rozpuštění průřezových témat. Jaký je Váš názor na tuto problematiku? \*

Mark only one oval.

- Jsem pro rozpuštění průřezových témat, tedy i průřezového tématu Environmentální výchova do jednotlivých vzdělávacích oblastí.
- Jsem pro zachování průřezového tématu Environmentální výchova.
- Jsem pro zachování průřezového tématu Environmentální výchova, ale zároveň pro jeho obsahovou revizi.
- Other: \_\_\_\_\_

26. Co vnímáte jako hlavní cíl environmentální výchovy ve čtvrtých a pátých ročnících?

Pokud chcete, můžete vyjádřit svůj názor pro obohacení ostatních. (Otázka navíc.)

---

---

---

---

---

Děkuji za Váš čas i odpovědi a přeji Vám hezký den.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

**Příloha č. 2 – Asociace k otázce č. 5: „Co pro Vás znamená environmentální výchova?**

**Napište tři klíčová slova, která se Vám vybaví.“**

<b>Asociace – s největší četností odpovědí</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
<b>Příroda</b>	<b>45</b>
<b>Životní prostředí</b>	<b>28</b>
<b>Ochrana životního prostředí/přírody</b>	<b>25</b>
<b>Ekologie</b>	<b>24</b>
<b>Třídění odpadu</b>	<b>13</b>
<b>Udržitelný rozvoj/Udržitelný způsob života, využití zdrojů</b>	<b>10</b>
<b>Zodpovědnost/Zodpovědné chování v každodenním životě</b>	<b>9</b>
<b>Planeta/Svět</b>	<b>8</b>
<b>Recyklace</b>	<b>8</b>
<b>Zdraví</b>	<b>7</b>
<b>Život</b>	<b>6</b>
<b>Lidé/Člověk/Společnost</b>	<b>6</b>
<b>Vztah k přírodě/Člověk a příroda</b>	<b>6</b>

<b>Asociace s četností odpovědí méně než 5 – rozdělení do kategorií pro lepší přehlednost</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
<b>Asociace související se školou/vzděláváním</b>	<b>27</b>
Výchova pro praktický partnerský život s přírodou/Výchova kladného vztahu k přírodě	2
Výchova/ V současné době velmi potřebná výchova	4
Venkovní program/učení venku/pobyt v přírodě	3
Základ vzdělávání – láska k přírodě – pomoc sobě i druhým	1
Výchova ke zdraví	1
Mezipředmětové vztahy	1
Průřezová témata	1
Vedení	1
Poučení	1
Vlastní příklad	1
Dotknout se, vyzkoušet, zkoumat	1
Náročnost zaujmout žáky tímto tématem	1
projekt	1
přírodověda	1
debaty	1
Škola/ Vzdělávání	1
Informace/poznávání	2
Děti	2
Poznávání regionu	1

<b>Asociace týkající se vztahů</b>	<b>20</b>
Země a my/Vztah člověka k životnímu prostředí	3
Člověk a společnost	1
Vztah k okolí	1
Život s přírodou	1
Návrat ke kořenům	1
Prostředí	4
Interakce	1
Chování člověka	3
Chování lidí s ohledem na zvýšení kvality životního prostředí a kvality života/Umět se v přírodě chovat	2
budoucnost	3
<b>Asociace související s hodnotami a postoji jedince</b>	<b>25</b>
čistota	2
Krása	1
Radost	1
Láska	1
Úcta	1
Soucitnost	1
spolupráce	1
Etické hodnoty	1
spokojenost	1
Hodnotová orientace	1
Svoboda	1
Únava	1
bezmocnost	1
Prožití	1
Zábava	2
Osobní postoj/postoj	2
Komplexnost/Provázanost	2
Péče	2
Důležitost/nutnost	2
<b>Asociace týkající se přírody a prostředí</b>	<b>10</b>
energie	1
vzduch	1
Klimatické změny	1
ekosystémy	1
Obnovitelné zdroje	1
krajina	1
Znečištění přírody	1
oteplování	1
Čistota životního prostředí/ovzduší	2
<b>Asociace vztahující se k recyklaci</b>	<b>4</b>
Třídění surovin	1
Barevné kontejnery	1
Nekupovat balenou vodu	1

Sběry	1
<b>Jiné</b>	<b>6</b>
Kvalita života	3
záchrana	1
Den Země	1
Počítač	1

### **Příloha č. 3 – SEZNAM TABULEK:**

<i>Tabulka č. 1 – Rozdíl mezi projektovou a integrovanou tematickou výukou .....</i>	<i>41</i>
<i>Tabulka č. 2 – Četnost odpovědí v jednotlivých kategoriích k otázce č. ....</i>	<i>66</i>
<i>Tabulka č. 3 – „Jiné“ k otázce č. 11 .....</i>	<i>73</i>
<i>Tabulka č. 4 – „Jiné“ k otázce č. 13 .....</i>	<i>75</i>
<i>Tabulka č. 5 – „Jiné“ k otázce č. 14 .....</i>	<i>77</i>
<i>Tabulka č. 6 – „Jiné“ k otázce č. 15 .....</i>	<i>78</i>
<i>Tabulka č. 7 – „Jiné“ k otázce č. 16 .....</i>	<i>80</i>
<i>Tabulka č. 8 – „Jiné“ k otázce č. 17 .....</i>	<i>82</i>
<i>Tabulka č. 9 – „Jiné“ k otázce č. 18 .....</i>	<i>84</i>
<i>Tabulka č. 10 – „Jiné“ k otázce č. 22 .....</i>	<i>90</i>
<i>Tabulka č. 11: Kontingenční tabulka 1 (pozorované četnosti) .....</i>	<i>94</i>
<i>Tabulka č. 12: Kontingenční tabulka 1 (očekávané četnosti) .....</i>	<i>94</i>
<i>Tabulka č. 13: Testové kritérium chí-kvadrát (<math>\chi^2</math>) pro kontingenční tabulku 1 .....</i>	<i>95</i>
<i>Tabulka č. 14: Kontingenční tabulka 2 (pozorované četnosti) .....</i>	<i>96</i>
<i>Tabulka č. 15: Kontingenční tabulka 2 (očekávané četnosti) .....</i>	<i>96</i>
<i>Tabulka č. 16: Testové kritérium chí-kvadrát (<math>\chi^2</math>) pro kontingenční tabulku 2 .....</i>	<i>97</i>
<i>Tabulka č. 17: Kontingenční tabulka 3 (pozorované četnosti) .....</i>	<i>98</i>
<i>Tabulka č. 18: Kontingenční tabulka 3 (očekávané četnosti) .....</i>	<i>98</i>
<i>Tabulka č. 19: Testové kritérium chí-kvadrát (<math>\chi^2</math>) pro kontingenční tabulku 3 .....</i>	<i>99</i>
<i>Tabulka č. 20: Kontingenční tabulka 4 (pozorované četnosti) .....</i>	<i>100</i>
<i>Tabulka č. 21: Kontingenční tabulka 4 (očekávané četnosti) .....</i>	<i>100</i>
<i>Tabulka č. 22: Testové kritérium chí-kvadrát (<math>\chi^2</math>) pro kontingenční tabulku 4 .....</i>	<i>101</i>

#### **Příloha č. 4 - SEZNAM GRAFŮ:**

<i>Graf 1: charakteristika respondentů – pohlaví</i> .....	61
<i>Graf 2: charakteristika respondentů – věk</i> .....	62
<i>Graf 3: charakteristika respondentů – obec, ve které respondenti vyučují</i> .....	63
<i>Graf 4: charakteristika respondentů – délka praxe</i> .....	64
<i>Graf 5: Asociace k environmentální výchově</i> .....	65
<i>Graf 6: Vztah učitele k začleňování environmentální výchovy</i> .....	67
<i>Graf č 7: Podstata environmentální výchovy ve výuce čtvrtých a pátých tříd</i> .....	68
<i>Graf 8: Dimenze environmentální výchovy</i> .....	69
<i>Graf 9: Vztah žáků čtvrtých a pátých tříd k environmentální výchově</i> .....	70
<i>Graf č. 10: Environmentální gramotnost žáků čtvrtých a pátých ročníků z pohledu učitele</i>	71
<i>Graf 11: Začlenění environmentální výchovy do vzdělávacích oblastí</i> .....	72
<i>Graf č 12: Nejčastěji využívaná vzdělávací oblast pro realizaci environmentální výchovy ..</i>	73
<i>Graf č. 13: Prostředky, metody a formy využívané k realizaci environmentální výchovy ve výuce</i> .....	74
<i>Graf č. 14: Prostředky, formy a metody, které by učitelé rádi zařadili, ale nemají k tomu vhodné podmínky</i> .....	76
<i>Graf č. 15: Nejvhodnější prostředky, metody a formy z pohledu učitelů</i> .....	77
<i>Graf č. 16: Spolupráce s mimoškolními organizacemi a rodinou při realizaci environmentální výchovy</i> .....	79
<i>Graf č. 17: Využití současně nabízených programů</i> .....	81
<i>Graf č. 18: Využití webových stránek pro realizaci environmentální výchovy či vlastní vzdělávání učitelů</i> .....	83
<i>Graf č. 19: Přístup a podmínky školy v souvislosti s environmentální výchovou</i> .....	85
<i>Graf č. 20: Problémy při realizaci environmentální výchovy</i> .....	87
<i>Graf č. 21: Současné pojetí environmentální výchovy v RVP ZV</i> .....	88
<i>Graf č. 22: Názor učitelů na připravovanou změnu pojetí environmentální výchovy v RVP ZV</i> .....	89

## **Příloha č. 5 – SEZNAM ZKRATEK**

EVVO – Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

FEE – Foundation for Environmental Education

ITV – Integrovaná tematická výuka

IUCN – International Union for Conservation of Nature (Mezinárodní svaz ochrany přírody)

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MŽP – Ministerstvo životního prostředí

NAAEE – North American Association for Environmental Education

OSN – Organizace spojených národů

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Státní program EVVO – Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství

ŠVP – Školní vzdělávací program

UNEP – The United Nations Environment Programme (Program OSN pro životní prostředí)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu)



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Marie Bednářová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D
<b>Rok obhajoby:</b>	2021
<b>Název práce:</b>	Realizace průřezového tématu Environmentální výchova ve výuce čtvrtých a pátých tříd základní školy
<b>Název v angličtině:</b>	Implementation of the cross-sectional topic Environmental education in the teaching of the fourth and fifth grades of primary school
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zabývá environmentální výchovou a její realizací v současné praxi z pohledu učitelů čtvrtých a pátých tříd základní školy. Cílem práce je zmapovat přístup učitelů čtvrtých a pátých tříd základní školy k realizaci environmentální výchovy a zjistit jaké jsou podmínky integrace environmentální výchovy do výuky v současné praxi. Teoretická část práce vymezuje základní pojmy a charakterizuje environmentální výchovu jak v obecné rovině, tak i se zaměřením na její integraci do výuky čtvrtých a pátých tříd ZŠ. Výzkumná část se pak snaží zmapovat přístup učitelů čtvrtých a pátých tříd k integraci environmentální výchovy do výuky a zjistit možnosti realizace environmentální výchovy v současné praxi.</p> <p>Pro potřeby výzkumu byla použita metoda dotazníku a následná analýza dat. Výsledkem bylo zjištění, že učitelé čtvrtých a pátých tříd mají kladný vztah k realizaci environmentální výchovy ve výuce, využívají různé prostředky, metody a formy výuky, ale potýkají se s nepříznivými podmínkami a problémy, které jim neumožňují adekvátně naplňovat cíle environmentální výchovy.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	environmentální výchova, průřezová téma, učitel, žák

<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The diploma thesis deals with environmental education and its implementation in current school system from the perspective of fourth and fifth grade primary school teachers. The aim of this thesis is to map the approach of teachers of the fourth and fifth grades of primary school to the implementation of environmental education and to find out what are the conditions for the integration of environmental education into teaching in current practice. The theoretical part of the thesis defines the basic concepts and characterizes environmental education both in general and with a focus on its integration into the teaching of the fourth and fifth grades of elementary school. The research part then tries to map the approach of fourth and fifth grade teachers to the integration of environmental education into teaching and to find out the possibilities of implementing environmental education in current practice. For the needs of the research, the questionnaire method and subsequent data analysis were used. The result was the finding that fourth and fifth grade teachers have a positive attitude to the implementation of environmental education in teaching, use various methods and forms of teaching, but face unfavorable conditions and problems that do not allow them to adequately meet the goals of environmental education.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	environmental education, cross-sectional topic, teacher, pupil
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	5 příloh
<b>Rozsah práce:</b>	122 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk