

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA



KATEDRA BOTANIKY

PŘÍRODA JAKO VÝCHOVNÁ OBLAST
V JUNÁKU

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Jakub Krč

Studijní obor: Biologie – geografie pro vzdělávání

Forma studia: Prezenční

Vedoucí práce: Mgr. Martina Oulehlová, Ph.D.

Olomouc 2022

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne:

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval Mgr. Lukáši Weberovi a Mgr. Vojtěchu Zeisekovi, Ph.D. za přínosné rady, skautům a skautkám za jejich odpovědi na dotazníkového šetření, své drahé ženě za základní lekce v programu Statistica a Mgr. Martině Oulehlové, Ph.D. za obětavé vedení a pomoc při psaní bakalářské práce.

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení: Jakub Krč

Název práce: Příroda jako výchovná oblast v Junáku

Typ práce: bakalářská práce

Pracoviště: Katedra botaniky, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Vedoucí práce: Mgr. Martina Oulehlová, Ph.D.

Rok obhajoby práce: 2022

Abstrakt: Bakalářská práce se věnuje práci s přírodou při výchově dětí v organizaci Junák – český skaut, z. s. V teoretické části nabízí základní ukotvení a metodiku pro práci s přírodou v Junáku, stejně tak shrnuje důležité poznatky vyplývající z výzkumů na toto téma v organizaci. Dále se zaměřuje na environmentální výchovu (její cíle, programy, oblasti a kontext v ČR) a porovnává kompetence skautských výchovných metod s kompetencemi uvedenými v dokumentech environmentální vzdělávání, výchova a osvěta – EVVO. V praktické části předkládá analýzu dotazníkového šetření mezi vedoucími na téma práce s přírodou. V didaktické části pak nabízí interaktivní návod pro přípravu programů zaměřených na přírodu v Junáku a námět na projektovou výuku na téma Konference o zdrojích elektrické energie ve výuce biologie na základní nebo střední škole. Výsledky práce mohou sloužit Junáku pro lepší přehled praktické práce s touto tematikou v jednotkách a didaktické materiály mohou využít zejména začínající vedoucí Junáku nebo pedagogičtí pracovníci v rámci projektové výuky.

Klíčová slova: příroda, environmentální výchova, environmentální vzdělávání, výchova a osvěta, Junák, kompetence, skautská výchovná metoda, výchovné/vzdělávací programy, Příroda kolem nás.

Počet stran: 118

Počet příloh: 6

Jazyk: Český

Bibliographical identification

Author's name and surname: Jakub Krč

Title: Nature as an educational area in Junák

Type of thesis: bachelor

Department: Department of Botany, Faculty of Science, Palacky University, Olomouc

Supervisor: Mgr. Martina Oulehlová, Ph.D.

The year of presentation: 2022

Abstract: The bachelor's thesis is devoted to working with nature in the education of children in the organization Junák – český skaut, z. s. In the theoretical part, it offers a basic anchoring and methodology for working with nature in Junák, as well as summarizing important findings resulting from research on this topic in the organization. It also focuses on environmental education (its goals, programs, areas and context in the Czech Republic) and compares the competences of Scout educational methods with the competences listed in the environmental education, education and awareness documents – EVVO. In the practical part, it presents an analysis of a questionnaire survey among scout volunteers on the topic of working with nature. In the didactic part, it offers an interactive guide for the preparation of programs focused on nature in Junák and an idea for project teaching on the topic of the Conference on sources of electrical energy in the teaching of biology at primary or secondary school. The results of the work can serve Junák for a better overview of practical work with this topic in the units, and didactic materials can be used especially by beginning volunteers of Junák or pedagogical staff as part of project teaching.

Keywords: nature, environmental education, environmental education, education and enlightenment, Junák, competence, scout educational method, educational programs, Nature around us.

Number of pages: 118

Number of annexes: 6

Language: Czech

Seznam zkratek

CaI = cíle a indikátory pro EVVO v České republice

BOV = badatelsky orientovaná výuka

ČR = Česká republika

EV = environmentální výchova

EVVO = environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

DOV = doporučené očekávané výstupy

GPS = globální polohový systém

KSV = kompetence skautské výchovy

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

MŽP = Ministerstvo životního prostředí České republiky

NAAEE = North American Association for Environmental Education, česky: Severoamerická asociace pro environmentální výchovu

PKN = Příroda kolem nás; je použita jako zkratka pro publikaci (Klápště, 2008) i jako tematický celek v rámci metodik Junáka.

REB = The theory of responsible environmental behaviour, česky: Model odpovědného environmentálního chování

RVP = rámcový vzdělávací program

SP EVVO a EP = Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství (na léta 2016–2025)

SVM = skautská výchovná metoda

VŠ = vysoká škola

VUR = vzdělávání pro udržitelný rozvoj

ŽP = životní prostředí

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 1 |
| Cíle práce..... | 2 |
| 1. Teoretická část..... | 3 |
| 1.1. Junák a příroda..... | 3 |
| 1.1.1. Základní ukotvení přírody v Junáku..... | 3 |
| 1.1.2. Metodika Junáka pro práci s přírodou..... | 4 |
| 1.1.3. Výzkumy ve vztahu Junáka a přírody..... | 7 |
| 1.2. Environmentální výchova..... | 16 |
| 1.2.1. Cíle EVVO..... | 16 |
| 1.2.2. Programy..... | 18 |
| 1.2.3. Oblasti EVVO..... | 21 |
| 1.2.4. EV v prostředí ČR..... | 26 |
| 1.3. Porovnání kompetencí skautské výchovy s kompetencemi EVVO..... | 31 |
| 1.3.1. Porovnání s DOV..... | 31 |
| 1.3.2. Porovnání s CaI..... | 33 |
| 2. Metody výzkumu..... | 34 |
| 2.1. Cíle výzkumu..... | 34 |
| 2.2. Tvorba dotazníku..... | 34 |
| 2.3. Metoda sběru a analýzy dat..... | 34 |
| 3. Výsledky..... | 36 |
| 3.1. Limity výzkumu..... | 36 |
| 3.2. Analýza dotazníku pro vedoucí Junáka..... | 36 |
| 3.2.1. Charakteristika vzorku respondentů..... | 36 |
| 3.2.2. Popisná analýza dotazníku..... | 37 |
| 3.2.3. Korelační analýzy..... | 42 |
| 4. Didaktické zpracování tématu..... | 46 |
| 4.1. Metodika k přípravě programů zaměřených na přírodu..... | 46 |
| 4.2. Námět na konferenci o zdrojích el. energie ve výuce biologie/geografie..... | 61 |
| 4.2.1. Konference o zdrojích elektrické energie ve výuce biologie/geografie..... | 61 |
| 4.2.2. Prezentace ke Konferenci o zdrojích. el. energie..... | 77 |

| | | |
|-----|--------------------------|-----|
| 5. | Diskuse | 83 |
| 6. | Závěr | 87 |
| 7. | Literatura | 89 |
| 8. | Internetové zdroje | 96 |
| 9. | Seznam tabulek | 98 |
| 10. | Seznam obrázků | 98 |
| 11. | Seznam příloh | 99 |
| 12. | Přílohy | 100 |

Úvod

Příroda je jedním z bodů skautské výchovné metody a ve skautské praxi bývá běžným prostředím pro práci s dětmi. Oblast přírody je zakotvena v Junáku i historicky. Má velký význam pro rozvoj osobnosti mladých lidí. Zároveň s narůstající environmentální krizí nabývá tato oblast na významu pro tvoření nových udržitelných vzorců chování. Aplikování environmentální výchovy pro tvorbu těchto vzorců chování, ovšem bývá často velmi neúčinná. Pro zkvalitnění této práce je nutné dobře znát vstupní proměnné, které na úspěšnou aplikaci environmentální výchovy mají vliv, jakým je třeba i prostředí, ve kterém k výchově dochází a znalosti a kompetence vychovatelů o tomto tématu.

Přínos a důvod volby toho tématu pro mě osobně je v rozšíření znalostí a povědomí o obecné teorii environmentálního vzdělávání, výchově a osvětě (EVVO), kteráž to je pouze okrajovým a nepříliš probíraným tématem v rámci oboru Biologie pro vzdělávání, dále v rozšíření povědomí o EVVO v kontextu ČR a v rozšíření znalostí metodiky toho tématu, které budu moci lépe a rovnou využít v rámci své praxe při práci s dětmi nebo vzdělávání dalších dobrovolníků v organizaci Junáka. Další motivací pro toto téma byla snaha udělat si přehled o reálné práci s přírodou v Junáku, o čemž není příliš dat a nabídnout kvantitativní popis těchto skutečností. Posledním dílem mé motivace byla možnost vytvoření didaktického materiálu, který bych mohl přímo využít při své skautské praxi.

Cíle práce

1) Vypracování literární rešerše k zadanému tématu z dostupných informačních zdrojů (příroda ve výchovném pojetí Junáka, metodika práce s dětmi a mládeží v oblasti výchovy k přírodě, environmentální výchova).

2) Pomocí kvantitativních metod analyzovat a popsat obecné platnosti, vyskytující se při práci s přírodou v Junáku (dotazníkové šetření).

3) Vytvoření interaktivních materiálů pro začínající vedoucí/lektory Junáku, které využijí při tvorbě programů zaměřených na přírodu pro děti a mládež (didaktické zpracování tématu).

4) Shrnutí výsledků a jejich interpretace.

5) Zpracování bakalářské práce.

1. Teoretická část

Cílem teoretické části je poskytnout základní charakteristiku pojetí přírody v Junáku, základní charakteristiku environmentální výchovy se zaměřením na český kontext, přehledový základ pro vytváření programů a výchovnou práci s přírodou a porovnání projevů skautských kompetencí v oblasti přírody s kompetencemi pro jiné výchovně-vzdělávací instituce.

V samotné teoretické části je věnováno více prostoru obecným zákonitostem, na základě, kterých by měly být konstruovány cíle a programy pro efektivní výchovu spojenou s přírodou.

1.1. Junák a příroda

Junák pracuje s přírodou jako výchovným prostředkem již od svého založení. Je tedy nedílnou součástí skautské výchovy. Proto je příroda zmiňována hned v několika oblastech organizace.

1.1.1. Základní ukotvení přírody v Junáku

Úvodní podkapitola slouží k základní charakteristice a ke zmínění pasáží obsahující téma přírody ve vyznaných myšlenkových ustanoveních formující směřování organizace Junák – český skaut, z. s.

Stanovy Junáka uvádějí, že jde o: „dobrovolný, nezávislý a nepolitický spolek, jehož posláním a účelem je...“ „...Podporovat rozvoj osobnosti mladých lidí; jejich duchovních, mravních, intelektuálních, sociálních a tělesných schopností tak, aby byli po celý život připraveni plnit povinnosti k nejvyšší Pravdě a Lásce; sobě samým; bližním, vlasti, celému lidskému společenství a přírodě“ (Junák – český skaut, z. s., 2014).

Dále že: „Předmětem činnosti Junáka je...“ „...Podpora všestranného rozvoje dětí a mládeže zahrnuje mimo jiné pořádání schůzek, výprav, táborů, setkání a her; vzdělávací, výchovné, kulturní, praktické, sportovní i další volnočasové aktivity; vydávání vzdělávacích, výchovných, metodických a dalších materiálů a publikací; pořádání kurzů a školení; činnost při ochraně přírody a krajiny...“ (Junák – český skaut, z. s., 2014).

Dále můžeme k principům a metodám skautské výchovy zmínit 3 základní principy: „povinnost k Bohu, chápána jako povinnost hledat a respektovat v životě vyšší hodnoty

než materiální; povinnost vůči ostatním, chápaná jako...“ „úcta a láska prokazovaná bližním a přírodě; povinnost vůči sobě, chápaná jako odpovědnost za rozvoj sebe sama“ (Junák – český skaut, z. s., 2014).

Příroda je také zmíněna ve skautském zákoně, konkrétně v 6. bodě, který zní: „Skaut je ochráncem přírody a cenných výtvorů lidských.“ (Junák – český skaut, z. s., 2014).

Metoda výchovy, s jakou Junák pracuje, se nazývá Skautská výchovná metoda (dále jen SVM). Vychází ze zásad stanovených zakladatelem skautského hnutí (Robertem Baden-Powellem), které byly ověřeny více než sto lety praxe i poznatky moderní pedagogiky. Je založena na sedmi základních prvcích, které dohromady tvoří vnitřně provázaný, nedělitelný systém. Patří mezi ně: slib a zákon, učení se zkušeností, družina, symbolický rámec, příroda, program osobního růstu, dospělí průvodci. V kontextu práce s přírodou a sní spojenou výchovou mají největší význam (na čemž se shoduje i Musilová, 2015): **učení se zkušeností**, která se opírá o vlastní aktivitu a činnost; vychází z přesvědčení, že člověk se nejlépe něco naučí tím, že to dělá; že znalosti, dovednosti i postoje si osvojí nejlépe za pomoci prožitků a zkušeností. Z této zásady není vyjmuta ani výchova mravní; skauting neusiluje jen o to, aby člověk nebyl špatný; usiluje o to, aby dobro činil. Dále **Příroda**, která je nejpřirozenějším výchovným prostředím; je i předmětem zájmu, péče a ochrany; stejně, jako je zdrojem citového a duchovního rozvoje. A **Program osobního růstu**, který usiluje nabídnout pestrého a přitažlivého program mladým lidem každé věkové kategorie; stejně jako podporuje i všestranný individuální rozvoj každého člena založený na jeho vnitřní motivaci a její podpoře (Junák – český skaut, z. s., 2014). Je však nutné říci, že jednotlivé části SVM od sebe nelze plně oddělit.

1.1.2. Metodika Junáka pro práci s přírodou

Pro teoretickou metodickou podporu byla vytvořena publikace Příroda kolem nás (dále jen PKN) (Klápště, 2008). Pro potřeby vůdcovské zkoušky právě dochází k vytváření aktualizované verze. PKN považují za jeden základních teoretických a didaktických pramenů pro práci s přírodou v Junáku, proto většina informací v této kapitole bude vycházet z této příručky. Kromě té existují i další příručky, kurzy nebo přímo odbory jako je např. Ekologický odbor. PKN dělí oblasti práce s přírodou do 5 oblastí a je propojena s kompetencemi pro každou oblast a jejich

projevy. Kompetence jsou soubor vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot důležitých pro učení, osobní rozvoj a uplatnění v životě (Průcha et al., 2009). Kompletní znění těchto kompetencí pro výchovné kategorie od 5 do 15 let jsou uvedeny v příloze č. 3, 4 a 5 (Junák – český skaut, z. s., 2022b). Výchovná kategorie není totéž, co věková kategorie. Věková kategorie je organizační rozdělení skupin dětí v rámci oddílů. Výchovné kategorie jsou proto spíše detailnějším dělením těch věkových. Dělení výchovných kategorií zobrazuje Tab. 1.

Tab. č. 1: Výchovné kategorie dle publikace Příroda kolem nás (Klápště, 2008), pozn: místo předškoláci se dnes používá pojem benjamínci.

| VÝCHOVNÁ kategorie | HLAVNÍ ZMĚNA oproti předchozí kategorii | ORIENTAČNÍ věk | ODPOVÍDAJÍCÍ stupeň školy |
|---|---|----------------|-----------------------------|
| Předškoláci (<i>pozor, včetně 1. třídy!</i>) | | 5–7 let | Školka + 1. třída ZŠ |
| Světlušky a vlčata | Naučí se číst | 8–10 let | 1. stupeň ZŠ (bez 1. třídy) |
| Mladší skautky a skauti | Počátek abstraktního myšlení | 11–13 let | 2. stupeň ZŠ |
| Starší skautky a skauti | Změna motivace – hlavní je parta | 14–15 let | 2. stupeň ZŠ |
| Mladší rangers a roveři | Přechod na střední školu | 16–18 let | 2. stupeň ZŠ |
| Starší rangers a roveři | Přechod na vysokou školu | nad 19 let | Vysoká škola |

Dále je PKN propojena se stezkami, což jsou praktické metodické příručky pro vedoucí různých věkových (i výchovných) kategorií, obvykle obsahují přímé či nepřímé úkoly nebo návodné postupy, které je možné individuálně přizpůsobit. Nutno podotknout, že Stezky se soustředí na více oblastí, mezi než patří: co umím a znám, kdo jsem, moje kamarádství, můj domov, svět okolo nás a PKN. Stezky vychází z kompetenčních modelů (ilustrace viz přílohy č. 3–5). Pro ilustraci je v literatuře ocitována a do přílohy č. 1 vložen úryvek z nových verzí stezek pro skautský věk (11–14 let) (Adamcová et al., 2019). Další metodickou podporou jsou tzv. odborky (či Vlčci a Světýlka), ty stejně jako stezky mají široké spektrum oblastí, kterým se věnují, ale narozdíl od těch je každá z nich mnohem náročnější a jsou tedy uzpůsobeny pro hlubší rozvoj v dané kategorii. Ty, které nejvíce souvisejí s přírodou jsou: chemik, strážce přírody, trosečník, zelený Edison, ekolog, meteorolog, polárník, umělec přírody, potápěč, geocacher, krajinářka, mapař, zálesák,

hvězdář, chovatel a pěstitel, přírodovědec, táborník, cestovatel, horolezec (Junák – český skaut, z. s., 2022c). Pro ilustraci je část jedné z odborek uvedena v příloze č. 2.

PKN uvádí, že výchova k přírodě cílí v zásadě na dvě oblasti. První (více antropocentrický přístup) vidí přírodu jako pomocníka pro osobní rozvoj, prostor pro činnosti. Poukazuje na to, že vztah k přírodě je při formování osobnosti pro každého z nás důležitým bodem hledání svého místa ve světě, což je vysvětlováno tím, že jedinec sám sebe vymezuje a chápe prostřednictvím vztahů ke svému okolí. Proto je příroda důležitá pro duševně, fyzicky a psychicky zdravý život. Druhá poukazuje na to, že vztah k přírodě je důležitý pro její ochranu a péči o ni a že s narůstající ekologickou krizí se důraz, který byl dříve (v Junáku) kladen jednoznačně na první způsob, pomalu přesouvá i na druhý. Dále zdůrazňuje, že vynucované jednání (bez uvědomování si své činnosti) a znalosti o přírodě nemusí nutně vést děti k samostatné péči o přírodu a vyzdvihuje zde důležitost postojů, které se získávají hlavně díky přímým prožitkům s přírodou. Znalosti pak mají hlavně význam ve chvíli, kdy chce dotyčný/á zjistit, jak se chovat šetrně (Klápště et al., 2008).

Zmíněných 5 podoblastí v okruhu PKN jsou: Pobyť v přírodě, Vnímání přírody, Poznávání přírody, Hodnota přírody, Šetrné chování. Každá z podoblastí má v publikaci PKN (Klápště et al., 2008) probránu obecnou teorií, cíle, kterých se snaží při výchově dosáhnout a projevy kompetencí pro každou výchovnou kategorii.

Z výše uvedeného je patrné, že metodická podpora byla vytvořena na základě moderních pedagogických poznatků a zároveň s uchováním základních myšlenek a hodnot skautského hnutí nastíněného v předchozí kapitole. Nebyly zde podrobněji probrány veškeré teoretické poučky pro výchovu spojenou s přírodou obsažené ve skautských metodikách jako PKN (Klápště et al., 2008), protože ty budou obsahem dalších kapitol teoretické části. Je ovšem potřeba zmínit, že je na ně odkazováno. Příkladem může být jeden z významných závěrů pro výchovu a to ten, že znalosti o přírodě samy o sobě nevedou k šetrnému jednání (Soukup, 2001). Zároveň je patrné, že metodická podpora je diverzifikována do širokého spektra prostředků, jakými lze vedoucím metodickou podporu předat a zároveň je uzpůsobena pro

neodborníky, kdy mohou např. stezky pro tyto vedoucí efektivně nahrazovat znalost kompetencí.

1.1.3. Výzkumy ve vztahu Junáka a přírody

Existuje množství výzkumů v oblasti environmentální výchovy a výchovy ve vztahu k přírodě obecně, v kontextu Junáka obvykle vznikají práce v rámci vysokoškolského studia skautských dobrovolníků. Nižší tady budu krátce shrnovat dosavadní dostupná a úzce zaměřená poznání v této oblasti.

Obecně lze říci, že poznatky získané v rámci výzkumů Junáka a přírody korelují s obecnými poznatky výzkumů environmentální výchovy, jak v prostředí českém, tak světovém, na některé z nich je upozorněno přímo v textu, avšak zdaleka nebylo možné popsat vše.

1.1.3.1. Sondy do skautského světa

Ekologický odbor Junáka skrze Mgr. Vojtěcha Zeiseka, Ph.D (2022) pro tuto práci poskytl interní výzkum ze Sond do skautského světa provedené profesionální agenturou. Protože se nejedná o veřejný dokument, není zde přímá citace možná. Výsledky z výzkumu, který se soustředil na ekologii jsou shrnuty níže.

Z dotazníkového šetření na vzorku skautských vedoucích (N=1384) vyplývá, že ekologickým tématům se věnuje 98 % respondentů a pokud už se jim věnují, pak se jim věnují ve více činnostech (třídění odpadu, šetření energiemi, ohleduplné chování k přírodě během akcí, redukce odpadu atd.) a ve většině oblastí (klubovny 86 %, na výpravě 76 %, tábore 90 %). Respondenti nevěnující se ekologickým tématům neměli společné charakteristiky. Nebyly zde rozdíly ve velikosti jednotek (tzn. oddílů, středisek; středisko se dělí na minimálně 3 oddíly), kraji či pohlavím. Skautská kvalifikace (v tomto případě vůdcovský kurz) nemá vliv na ekologické chování ani na věnování se těmto tématům v rámci skautské činnosti (25 % respondentů kurz na téma Příroda kolem nás nepřipravil a nechybí jim to; 14 % kurz nepřipravil a chybí jim to, 34 % neví; 27 % připravil). Cílem vůdcovské zkoušky, která je plněna v rámci vůdcovského kurzu je zjistit, zda kandidát je schopen samostatně a úspěšně vést a vychovávat mládež podle skautských zásad (Junák – český skaut, z. s., 2021a). Přesouvání výprav dovnitř za špatného počasí nesouvisí se znalostmi ani kvalifikací a děje se prakticky vždy, když ke špatnému počasí dojde. Respondenti většinou mají všechny znalosti chování a pobytu v přírodě (vaření na vařiči,

chování za bouřky apod.). Mezi aktivitami, které oddíly nedělají, ale chtěly by vyniká obecný požadavek na větší množství ekologických témat (29 % dotázaných) následovaný tříděním a omezením odpadu (27 %) a pozorováním přírody (24 %).

1.1.3.2. Kvalitativní výzkumy v rámci vysokoškolských kvalifikačních prací

Pravděpodobněji nejlépe zpracovanou kvalifikační bakalářskou prací s kvalitativním výzkumem v oblasti přírody a Junáka je práce Musilové (2015), která měla velmi kladnou kritiku, jak od vedoucí práce (Mgr. Iva Zvěřinová), tak od oponentky (PhDr. Jana Duffková, CSc). Sama autorka ovšem klade důraz na to, že je potřeba brát výsledky jejího kvalitativního výzkumu s rezervou, uvádí, že u některých výzkumných otázek je třeba kvantitativního šetření a že při vyslovování závěrů pravděpodobně dochází k zobecňování (Musilová, 2015). Další práce nazvaná Skauting a příroda – role přírody při uplatňování skautské ideologie od Paříkové (2009) je také kvalitativní, je ovšem o něco více popisná a nedochází tolik k syntéze poznatků, má také užší vzorek. Podobně je možné charakterizovat i bakalářskou práci Heřtusové (2016) na téma Skauting a příroda: Program oddílu a role přírody.

Z výše zmíněného je patrné, že se práce nesnaží charakterizovat univerzálně platné jevy v organizaci, pouze je pojmenovávají a popisují.

Musilová (2015) na základě svého kvalitativního průzkumu uvádí, že určité sdílené normy, očekávání, zvyk a rutina hrají v pro-environmentálním chování u skautů velkou roli (podobný závěr má i Paříková, 2009). Tedy, že dovednost a naplňování šetrného chování k přírodě předávají vedoucí dětem hlavně na základě zvyklostí či tradice a kultury prostředí, avšak uvádějí, že i přes to je potřeba občas cílené stimulace k tomuto chování, která ovšem nebývá tak obvyklá. Nejvíce údajně probíhá na letních táborech (Musilová, 2015).

Aktivity jako např. úklid přírody, sázení stromů vedoucí uváděli, že dělají znatelně méně často oproti ostatním. Vedoucí reflektují jako ekologické problémy spíše ty lokální a záměr při aktivitách je spíše spojen s touhou po zušlechtování a rozvoji jejich obce nebo okolí. Jde tedy spíše o kultivaci, než přímou ochranu a snahu vést děti k tomu, že mohou pro své okolí něco dělat. Také uvádějí, že téma

životního prostředí je pro ně těžko uchopitelné a hůře předatelné lidem (Musilová, 2015). Naopak z práce Paříkové vyplývá, že se každý sledovaný oddíl podílel na nějakém ekologickém projektu (Paříková, 2009). To je možné vysvětlit právě rozdílnými zvyklostmi v různých jednotkách.

Rozdíly v přístupu skautů k přírodě a ekologickém uvažování jsou dány individuálními praktickými a teoretickými přírodovědnými znalostmi, mírou environmentálního uvědomění a odlišným emočním vybavením skautských vedoucích. Přístup skautů lze považovat za převážně (slabě) antropocentrický, avšak nejde o přístup exploatační (Paříková, 2009). Naopak Heřtusová (20016) považuje vnímání přírody skauty za neantropocentrické. V obou pracech je ovšem zmiňován jak význam přírody pro člověka, tak význam hodnoty přírody sama o sobě, zařazení do jedné ze dvou skupin je tedy spíše relativní.

Pozitivní vliv na pro-environmentální chování dětí má také vedoucí jako vzor, což bývá dáno věkovou blízkostí a nehierarchičností organizace. Dále má na takové chování význam rodinné zázemí, např. styl výchovy a trávení volného času v přírodě (Musilová, 2015). Význam vedoucího jako vzoru a předpokladem pro vytváření vztahu s přírodou uvádí i Paříková (2009).

Zmiňuje také, že roli mohou hrát i vrstevníci u kterých se častěji oproti minulosti objevuje pozitivnější vnímání skautingu (Musilová, 2015).

Jako bariéry pro-environmentálního chování vedoucí vidí malou touhu lidí něco měnit a strukturální problémy, finanční náročnost, hygienické normy, avšak cítí odpovědnost za své chování (Musilová, 2015).

Rozdílnost ve vnímání přírody je také na základě pohlaví. Dívky údajně baví zejména aktivity z podkapitoly Šetrné chování, mají větší tendenci reflektovat šetrnost a ochranu přírody, jsou k ní více senzitivní a preferují smyslové vnímání přírody a výrobu z přírodnin (podobné tendence lze sledovat i v práci Paříkové, 2009, ale i Rickinsona, 2001, který u dívek popisuje pozitivnější postoj k životnímu prostředí a větší ochotu k pro-environmentálnímu chování), zatímco chlapci berou přírodu spíše jako hřiště a vyžadují více fyzického vypětí. Z toho důvodu prý narozdíl od dívek mohou chlapci v zápalu hry přírodu ničit. Ovšem celkově chlapci v přírodě přebývají raději, údajně totiž nereflektovali nevýhody přírody, zatímco dívky zmiňovali hygienu nebo počasí. U dívek

objevuje větší lenost chodit ven (Musilová, 2015). Činčera (2012b) také potvrzuje, že chlapci chodí častěji do lesa a dívky se více bojí.

Venkovské děti mají podle vedoucích lepší dovednosti a znalosti o přírodě. Městské nevnímají tolik původ potravin a koloběhy v přírodě (Musilová, 2015).

Na motivaci dětí pobývat venku má vliv věk. Mladší děti v přírodě pobývají raději. Podobný závěr mají i Krajhanzl (2012b) a Kaplan a Kaplan (2002), viz kap. 1.2.2. Souhlasí i Kahn a Kellert (2002), kteří popisují jakousi pauzu od přírody v období adolescence. Vliv má také to, jak často jsou děti zvyklé pobývat venku (čím více pobývají v přírodě, tím více tento pobyt vyžadují). Častost výprav do přírody závisí na zaměření vedoucích a tradicích oddílu. Dále se Musilová domnívá, že častěji do přírody jezdí oddíly městské a chlapecké, to vysvětluje tím, že venkovské oddíly mají přírodu více na dosah a necítí proto takovou potřebu vyrazit do přírody. Městské oddíly častěji při vícedenních výpravách jezdí pod stan a mají k přírodě svátečnější postoj a obdiv, zatím co venkovské berou přírodu jako samozřejmost a mají k ní menší obdiv (Musilová, 2015).

Nejčastěji uváděná četnost výprav byla jednou měsíčně (Musilová, 2015). Stejnou platnost pro frekvenci výprav uvádí i Heřtusová (2016), podotýká také, že snaha dosáhnout této frekvence není při realizaci vždy naplněna a jako jeden z důvodů uvádí délku fungování oddílu (nové oddíly mívají menší frekvenci výprav) (Heřtusová, 2016). V pravidelnosti výprav existují značné odchylky, od jedné za dva týdny, přes jednu za tři týdny až po jednu za čtvrt roku (Paříková, 2009).

Zmiňováno je také, že městské oddíly se potýkají se strachem rodičů o bezpečí svých dětí v přírodě. Problematiku výše zmíněných bariér pro kontakt dětí s přírodou jako bezpečí a hygiena zmiňuje i Louv (2008). V tomto ohledu mají údajně venkované výhodu v lepší možnosti své prezentace na obecních akcích, což zmenšuje obavy rodičů. Tento strach údajně v minulosti nebyl tak značný (Musilová, 2015).

Dále vedoucí zmiňují, že je v dnešní době větší snaha u dětí uměle navodit zdravý životní styl a pobyt venku musí občas být dáván jako cíl (Musilová, 2015). Na problém klesající schopnosti vnímat přírodu upozorňuje Matre (1999). Také, že děti častěji dělají sport vrcholově nebo vůbec (Musilová, 2015).

Adrenalinové výpravy spojené s přírodou se vyskytují u roverského věku (asi 15 let a více), jejich pořádání záleží na vedoucích (pravděpodobně jejich preferencích) a vedoucí zmiňují, že při častosti těchto aktivit dochází k omrzení, pokud není intenzita stupňována. Také starší děti častěji touží po dobrodružství (Paříková, 2009). Programy v přírodě zaměřené pouze na překonávání výzev zřejmě nemají vliv na formování postojů k přírodě Kellert (1998). Že samotný pobyt v přírodě není rozhodující dokládá i Činčera (2011).

Heřtusová se shoduje se Sondami do skautského světa na tom, že počasí zásadně ovlivňuje průběh výpravy (Heřtusová, 2016).

Vedoucí uvádějí, že jeden z podstatných vlivů na metody pro práci s přírodou jsou zvyky oddílů. Mladší děti spíše učí neškodit přírodě, umět si z ní brát suroviny a uvědomování si, že v ní nejsou samy, zatímco se staršími se stupňují aktivity duchovního a estetického rázu (např. tvoření) a delšímu soužití s přírodou i v náročnějších podmínkách. Pro práci s přírodou se jako determinující ukázalo také zaměření a zájmy daného vedoucího. Refletovali, že předávají své „know-how“ a promítají své zájmy do formy vedení. Pokud je vedoucí zainteresován do biologických a ekologických témat, má to vliv na akcentování přírody v činnosti oddílu (Musilová, 2015). Paříková uvádí, že na metody práce či frekvenci aktivit také má velký vliv osobnost vedoucího a jeho preference (Paříková, 2009).

Zmiňováno je také, že se vedoucí snaží o komplexnost při plnění kompetencí, avšak uvádí, že při plnění cílů jsou patrné rozdíly, údajně nejmenší apel přikládají poznávání přírody a nejnanechleji se jim plní pobyt v přírodě (Musilová, 2015). Naopak v práci Paříkové vedoucí uvádějí zaměření na poznávání přírody mnohem častěji (Paříková, 2009) a v práci Heřtusové (2016) se jako nejčastější typ programu spojený s přírodou jeví „poznávačky“ rostlin, stop atd., avšak je zmiňována i důležitost budování vztahu s přírodou.

Vedoucí také akcentovali kompetence osobnostní a postup kdy od učení se odpovědnosti za sebe a následně odpovědnosti za okolí může vést k samostatnému odpovědnému jednání vůči přírodě (Musilová, 2015).

Praktické věci se nejčastěji provozují při vícedenních výpravách a táborech (Musilová, 2015).

Nejčastěji akcentovanými prostředky výchovy byla hra (potvrzuje i Heřtusová, 2016), prožitková pedagogika a učení se zkušeností. Samotná hra (zaměřená na fyzický pohyb, pobavení a odreagování) byla uváděna jako nejčastěji používaná aktivita přímo v přírodě (Musilová, 2015). Paříková (2009) i Musilová (2015) zmiňují, že s přírodou stále častěji souvisí i používání technologií (např. GPS).

Z odpovědí skautských vedoucích vyplývá, že příroda funguje jako významný prostředek pro pochopení skautských ideálů a plní funkci vnější hodnoty, také že slouží k uvědomění si nemateriálních hodnot. Dále, že výchovné působení je možné spatřovat v rozvoji fyzických a psychických sil, sebepoznání a získávání zodpovědnosti. Také se ovšem domnívají, že příroda ve skautingu ztrácí na významu (Paříková, 2009).

Skauti ve svých výpovědích zdůraznili následující rozměry přírody: estetický, duchovní, naučně – poznávací, relaxačně – léčebný, což je podle Paříkové v kontrastu s tím, jak co ve skutečnosti hlavně starší skauti upřednostňují, tedy touha po dobrodružství či adrenalinu (Paříková, 2009).

Často příroda bývá pouze jakýmsi prostředkem nebo spíše kulisou pro jiné cíle. Vztah s přírodou tedy bývá budován spíše mimoděk (Musilová, 2015). Problém přírody jako kulisy bývá zmiňován i Heřtusovou (2016).

Výchovné cíle se nejčastěji týkají aktuálních podnětů k řešení (Musilová, 2015).

Jako podpůrnou metodiku, ze které čerpají vedoucí nejvíce témat jsou uváděné kurzy, dále i skautské weby a časopisy (Musilová, 2015). Heřtusová (2016) naopak uvádí jako nejčastější obecně internet.

Ke stezkám se objevily výhrady k náročnost na čas vedoucích. Některým vedoucím se nelíbí volnější forma plnění, domnívají se, že podepisování úkolů mimo vedoucího snižuje prestižnost a vede k nedůslednosti, dále že ulehčování úkolů nemotivuje k překonávání výzev (Musilová, 2015). Preference vlastního programu na místo používání stezek se akcentovala v práci Heřtusové (2016), většina respondentů však byla se Stezkami spokojena. Kapitulu PKN vedoucí hodnotili jako srozumitelnou (Musilová, 2015).

Během schůzek častěji pobývají venku ty oddíly, které mají v okolí své klubovny více přírodního prostředí, oproti těm, co nemají, avšak celkově tráví oddíly více času schůzky ve vnitřních prostorech (Musilová, 2015).

Při provozu středisek je snaha být šetrný považována za něco automatického (např. třídění odpadu, ježdění vlaky či chození pěšky, zhasínání), avšak nejde o cílené ani systematické projektování šetrného chování). Bariéry pro efektivnější šetrné provozování jsou praktičnost, finance a šetření času (Musilová, 2015). Na ekonomické bariéry proenvironmentálního chování poukazuje také Paříková (2009). Na tyto bariéry poukazuje i Stern (2008).

Jeden ze zásadních problémů výchovy v Junáku Musilová vidí ve fenoménu, kdy se zvyšuje počet dětí v organizaci, ovšem je nedostatek motivovaných vedoucích, což vede k tomu, že nemají dostatek času na svou práci. To že jako vedoucí mají čím dál méně času, uvádí hlavně vysokoškolští studenti (Musilová, 2015). Dle dokumentu Zpráva k registraci 2021 je v organizaci podíl dospělých skautů ku dětským členům v rozmezí let 2017 až 2021 poměrně stabilní. Průměr podílu v období 2017 až 2021 je 31,96 %, přičemž podíl pro rok 2021 je 32,7 % (Junák – český skaut, z. s., 2021b). V roce 2022 došlo ke znatelně většímu nárůstu členské základny organizace, podíl dospělých a dětí se ovšem s hodnotou 32,08 % znatelně neodlišuje od minulých let (Junák – český skaut, z. s., 2022a) (pozn: v době psaní práce ještě není zpracována oficiální zpráva z registrace). V roce 2015 byl podíl 34,99 % (Junák – český skaut, z. s., 2015). Dospělí členové se ovšem nemusejí nutně podílet na výchově dětí nebo její podpoře.

1.1.4. Kvantitativní výzkum v rámci vysokoškolské kvalifikační práce

Kvantitativní výzkum v oblasti přírody a Junáka poskytuje Fadrná (2020) ve své bakalářské práci zabývající se environmentální gramotností skautských vedoucích. I tato práce měla poměrně pozitivní kritiku od vedoucího práce doc. PhDr. Jana Činčeru, Ph.D. a oponenta Mgr. Ing. Martina Černého.

Podle jejího výzkumu (N = 100) téměř 47 % respondentů odpovědělo, že příručku Příroda kolem nás vůbec nevyužívá, 6 % uvedlo, že ji používají „velmi dobře“. 45 % respondentů odpovědělo, že neznají Ekologický odbor Junáka, „velmi dobře“ jej znala 2 %. Respondenti měli silné proenvironmentální postoje, silné odhodlání jednat ve prospěch přírody (odhodlání jednat je vyšší u žen než u mužů), nízký souhlas s využíváním přírody pro potřeby člověka (muži vykazovali vyšší míru souhlasu s využíváním přírody pro potřeby

člověka – zde byl naměřen největší rozdíl mezi pohlavím), silný vztah k přírodě (ženy vykazovaly vyšší tendenci k ocenění přírody), vysokou míru souhlasu u výroků např. „Třídím doma, ve škole nebo v zaměstnání papír.“ a „Když odcházím z pokoje poslední, vždycky zhasnu světlo.“, nízkou míru souhlasu u výroku např. „Poblíž svého domova vyvěšuji ptačí budky nebo krmítka.“ Ženy vykazovaly vyšší tendenci k environmentálnímu chování než muži (Fadrná, 2020).

Korelace mezi kategoriemi environmentální gramotnosti ochrana přírody, odhodlání k jednání, využívání přírody, ocenění přírody a environmentální chování s proměnnými množství času stráveného ve skautu s dětmi, věk a délka členství v organizaci byla velmi slabá nebo slabá (dle Pearsonova koeficientu: 0,00 - 0,19 = „velmi slabá“, 0,20 - 0,39 = „slabá“). Dále jsou rozvedeny závěry „slabé“ korelace. Respondenti, kteří s dětmi tráví více času než ostatní, zastávají mírně slabší environmentální postoj, to by ovšem mohlo být dáno spíše věkem. Čím déle byl respondent členem organizace, tím zastává silnější proenvironmentální postoje. Respondenti, kteří tráví více času s dětmi, jsou odhodlanější k jednání ve prospěch životního prostředí. Věkově starší jedinci mají vyšší tendenci k oceňování přírody. Věkově starší jedinci a jedinci, kteří jsou členy organizace déle mají vyšší tendence k environmentálnímu chování (Fadrná, 2020), věkově starší jedinci dosahovali vyšší environmentální gramotnosti i dle Kroufka (2017).

„Střední“ korelace (0,40 – 0,59) byla naměřena mezi některými kategoriemi environmentální gramotnosti. Jedinci se silnějším vztahem k přírodě se zároveň chovají environmentálněji (zde se závěry autorky shodují s Krajhanzlem, 2009 či Kroufkem, 2017). Jedinci, kteří mají silné odhodlání jednat ve prospěch životního prostředí, se zároveň chovají proenvironmentálně. Níže jsou rozvedeny závěry „slabé“ korelace mezi kategoriemi environmentální gramotnosti. Jedinci se silnými proenvironmentálními postoji vykazují mírně vyšší tendence v odhodlání jednat ve prospěch životního prostředí, dávají k využívání přírody mírně nižší souhlas. Jedinci se silnější mírou vztahu k přírodě vykazovali mírně vyšší odhodlání jednat ve prospěch přírody. Jedinci se silným odhodláním k jednání v zájmu životního prostředí mají mírně nižší tendenci souhlasit s využíváním přírody pro potřebu člověka. Velmi slabá korelace naměřená mezi proenvironmentálními postoji a environmentálním chováním se shoduje závěry Činčery a Štěpánka (2007), (Fadrná, 2020).

U otázky, co by pomohlo lepšímu vedení dětí k pozitivnímu vztahu k přírodě byla nejčastěji akcentována metodická podpora a společenská proměna (Fadrná, 2020).

1.2. Environmentální výchova

Z předchozích kapitol je patrné, že Junák využívá přírodu při výchově poměrně komplexně. Využívá ji nejen jako významného prostředku pro výchovu, psychické zdraví, pozitivní dopady na rozvoj člověka a další nematerialistické využití, ale snaží se i o vedení k odpovědnosti a péči o přírodu. Junák ovšem k tomuto přístupu nemá přesné pojmenování kromě zastřešujícího pojmu „příroda“, které by se podobně využívalo i mimo organizaci v dalších institucích nebo akademické sféře. Současný směr výchovy spojený s přírodou, který má pravděpodobně nejbližší k přístupu Junáka a který je hojně používán i mimo něj, je environmentální výchova (dále jen EV), resp. environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (dále jen EVVO). EVVO často zmiňuje dobrovolnické organizace zabývající se výchovou dětí a neopomíná zmiňovat i skautské hnutí. Nejspíš nelze říci, že EVVO a příroda v Junáku jsou stejné, nicméně pohledy těchto dvou přístupů jsou velmi podobné a vyžít teoretické poznatky EVVO naopak dává pro výchovu spojenou s přírodou v Junáku naprostý smysl. Níže tedy je probrána základní charakteristika EVVO jako cíle a prostředky a uvedení do kontextu českého školství.

1.2.1. Cíle EVVO

Činčera (2013b) vidí předchůdce environmentální výchovy v tradicích přírodních studií, výchovy k ochraně přírody, či výchovy v přírodě. Prohlubující se environmentální krize vedla na přelomu 60. a 70. let 20. století k založení oboru environmentální výchovy (Disinger, 2005). Vymezení cílů environmentální výchovy poskytuje mezinárodní konference v Tbilisi (1977): „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; Činčera, 2005).

V otázce, jakého charakteru chování se snaží EVVO dosáhnout, mají evropští autoři poněkud odlišný pohled od amerických. Evropané spíše preferují

nemanipulativní výchovu demokratického občana vybaveného kompetencemi pro aktivní občanství (Wals a Leij, 1997), podobný pohled a zdůraznění kompetencí zastávají i Breiting et al. (2009) a Jensen a Schnack (2006). Courtney-Hall a Rogers (2002) upozorňují, že by výchova pouze k určitému chování mohla zúžit oblast kompetencí. Wals (2008, 2012) dělí přístupy EV na instrumentální, při kterém pedagog určuje cíle i prostředky, takový přístup formuje určité chování a emancipační, při kterém cíle a prostředky určují sami účastníci a rozvíjí kompetence pro samostatné rozvíjení občana.

Teorie K-A-B (knowledge-attitude-behaviour) stála na předpokladu, že znalosti environmentálních problémů pozitivně ovlivní postoje, a to povede k odpovědnému chování v oblasti životního prostředí (Hungerford a Volk, 1990). Teorie ovšem nebyla praxí nikdy ověřena (Činčera, 2013a). Že znalosti nutně nevedou k šetrnému chování uvádí již zmíněný Soukup (2001). Rozpor mezi chováním a uváděným environmentálním postojem vysokoškoláků dokumentuje Thapa (1999). Meinhold a Malkus (2005) a Bamberg a Möser (2007) uvádí, že postoje korelují s chováním, avšak uvádí i další proměnné, které mají vliv.

Komplexněji problematiku popisuje Model odpovědného environmentálního chování (REB). Ten dělí proměnné ovlivňující výsledné chování na tři. Vstupní (např. environmentální senzitivita, ekologické znalosti či gender – dílčí role), vlastnické (porozumění a zájem o určitý environmentální problém či konflikt) a akční (přesvědčení o vlastní schopnosti ovlivnit životní prostředí). Problém (problem) vzniká, pokud je něco v ohrožení, konflikt (issue), pokud existuje více názorů, hodnot či postupů na řešení problému (Hungerford a Volk, 1990). Na REB navázaly doporučující standardy NAAEE (Severoamerické asociace pro environmentální výchovu) (Simmons, 1999).

Dalšími příklady může být teorie plánovaného chování, ta předpokládá výsledné chování na třech proměnných: přesvědčení o dopadech chování, přesvědčení o zvládnutí chování a přesvědčení o existující sociální normě (Ajzen, 1985, 1991) a teorie hodnoty-přesvědčení-normy (VBN), která na první místo staví ne/antropocentrické hodnoty jedince (Stern, 2000).

Jeden z problémů environmentální výchovy je jev, který by se dal považovat za její neúčinnost či neefektivitu. Saylan a Blumstein (2011) tvrdí, že EV se nedaří ovlivňovat postoje a chování lidí. Nebyl naměřen rozdíl v postojích a chování žáků (základních škol) zaměřených na EV a žáky ze škol, které se na EV nezaměřovaly (Schovajsová, 2010),

podobného názoru je i studie Bezoušky a Činčery (2007). Učitelé měli problém definovat pojmy související s životním prostředím a uvědoměním si dopadů člověka na životní prostředí (Matějček a Bartoš, 2012). Na nedůvěru učitelů EV a jejich zkreslené povědomí o oboru poukazuje Činčera, Gilar a Sokolovičová (2010). Učitelé při sestavování plánů EV často vycházejí pouze z vlastních zkušeností s jednotlivými aktivitami, které dělají výuku méně efektivní, než by mohla být. Předpokladem vyváženého plánu EV je znalost teoretických východisek jednotlivých směrů EV, která umožňuje i adekvátní použití jednotlivých aktivit (Činčera, 2005).

1.2.2. Programy

Činčera (2013a) uvádí 3 druhy prostředků pro EVVO: programy, informační služby a podpůrné materiály. Programy mají z prostředků jak v Junáku, tak ve školách největší význam, proto je tato kapitola věnována pouze jim (EVVO ve školách popisuje podrobněji další kapitola). Pojem environmentální vzdělávací/výchovný program můžeme chápat jako sekvence aktivit, které naplňují určitý cíl či cíle a které fungují jako celek (Simmons et al., 2004). Kvalita programů vychází z více proměnných jako způsob jeho zpracování, implementace, vlastnosti cílové skupiny a podmínky prostředí (Činčera, 2013a).

Dle Činčery (2013a) lze předpokládat, že většina programů je vytvářena intuitivně, bez znalosti související teorie. Činčera (2013a) se domnívá, že i takové programy mohou fungovat dobře díky dobré znalosti prostředí, skupiny a prostoru pro zpětnou vazbu. Vidí problém hlavně v programech krátkých a nevyhodnocovaných a neznalosti lektorů.

Programy předpokládají určitou změnu „...na úrovni kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje, přesvědčení, hodnoty) či chování...“ (Činčera, 2013a). Faktory ovlivňující úspěšnost programů se dají rozdělit na tři teorie (programu, účinku a procesu). Teorie programu popisuje souhrn předpokladů, jak dosáhnout určitých cílů programu (Simmons, 2004), teorie účinku kauzální vztah mezi aktivitami a cíli (Činčera, 2013a) a teorie procesu optimální sekvenci aktivit (Rossi et al., 2004).

Činčera (2013a) zmiňuje, že: „Teorie programu předpokládá určitý způsob implementace.“ „Je-li program implementován v rozporu se svojí teorií, může

fungovat odlišně a nemusí naplnit své cíle.“. Upozorňuje, že: „Lektor nemusí správně chápat smysl programu jako celku ani význam jednotlivých aktivit a může je v dobré víře a se špatným výsledkem měnit.“. Také zmiňuje potřebu brát ohled na kontext tvořený charakteristikou cílové skupiny a prostředím, ve kterém se program odehrává. „Mezi nejčastější chyby patří situace, kdy program opakuje to, co účastníci znají, nebo naopak zahrnuje účastníky velkým množstvím informací, které přesahuje objemem či náročností jejich možnosti.“ (Činčera, 2013a). Ideální program by také měl obsahovat vstupní analýzu skupiny, do které by mimo jiné měla patřit i např. motivace (Ernst et al., 2009).

Osborne et al. (2003) uvádí, že dívky mají horší vztah k přírodním vědám. Na základě Osborne et al. (2003) a Rickinsona (2001) se Činčera (2013a) domnívá, že dívky mohou programy EV hodnotit lépe, přestože nebudou mít takový efekt jako na chlapce. Kaplan a Kaplan (2002) a Krajhanzl (2012b) poukazují, že mladší děti mají větší zájem o přírodu. Lepší hodnocení EV programů, proto Činčera (2013a) očekává i u mladších dětí.

Bartoš (2010) upozorňuje, že přílišné soustředění na teorii může vést k odcizení od přírody. Malířová (2011) poukazuje, že vliv na průběh programu může hrát i sociální statut účastníků.

Činčera (2013a) dělí specifikující znaky programu na intencionální, obsahové a procesní znaky (podrobnější dělení a základní popis nabízí Tab. 2). „Cíl vyjadřuje předpokládanou změnu, kterou aktivita přinese, a může být dále rozpracován pomocí výstupů, myšlenky či otázky.“ (Činčera, 2013a).

Tab. č. 2: Formální znaky programu, upraveno dle Činčery (2013a).

| Kategorie znaků | Popis | Typy | Popis |
|-----------------|--|-----------------------|---|
| Intencionální | Popisují změnu, jakou má program přinést. | Cíle | Základní směřování programu. |
| | | Výstupy | Přesný popis změny, který má nastat z pohledu cílové skupiny či prostředí. |
| | | Předmět | Problematika, kterou se program zabývá. |
| | | Myšlenka (téma) | Koncept, motiv, myšlenka, kterou program komunikuje. |
| | | Otázka (velká otázka) | Problém, nejednoznačná otázka, na kterou účastníci hledají odpověď. |
| Obsahové | Charakterizují aktivity programu a zásady jejich implementace. | Cíl, výstup | Směřování aktivity, změna, jakou má přinést. |
| | | Metoda | Typ činnosti. |
| | | Metodika | Zásady pro řazení činností v aktivitě, pro použité verbální či neverbální prostředky. |
| Procesní | Popisují předpokládanou sekvenci aktivit. | Model učení | Optimální sekvence aktivit v programu. |

U výstupů je zmiňované plánování programů tzv. SMART – Specific, Measurable, Audience, Relevant, Time-bound) (Simmons et al., 2004), tedy aby programy byly „konkrétní, měřitelné, dosažitelné, relevantní a časově specifikované“ (Činčera, 2013a). Simmons et al. (2004) namísto dosažitelnosti programu klade důraz na samotné účastníky programu (audience), nejlépe aby se cíle/výstupy formulovaly z pohledu účastníka. U cílů by mohlo být vhodné rozlišovat je na kurikulární (přebírající cíle např. ze školního kurikula), skupinové (cíle stanové účastníky) a individuální (cíl/e jednotlivých účastníků) (Henton, 1996). „Předpokladem...“ „...pro dosažení dlouhodobých cílů je nezbytné splnění cílů v předchozí časové dimenzi.“ (Činčera, 2013a). Cíle mohou být stanoveny před programem autoritou, ale i v průběhu účastníky, podle Walse et al. (2008) průběžně definované cíle jsou typické pro programy, vycházející z emancipačního přístupu. „Častým problémem praxe je záměna cílů, resp. výstupů a předmětu programu. Pokud je ale program vymezen pouze svým předmětem, není zřejmé, čeho chce dosáhnout. Častou praxí pak je, že program se skládá z aktivit volně souvisejících s vymezeným předmětem bez zřejmého účinku na cílovou skupinu.“ upozorňuje Činčera (2013a). Programy snažící se o nějakou interpretaci by se měly soustředit na jednu hlavní myšlenku (téma) (Ham, 1992), náhradou této myšlenky může být

hlavní otázka, na kterou hledají účastníci odpověď (Činčera, 2013a), ta je typický pro badatelsky orientovanou výuku.

„Metoda charakterizuje typ činnosti, kterou se účastnická skupina zabývá. V případě vzdělávacích aktivit může jít například o výklad, simulační hru, projekt, badatelskou aktivitu a další. Metodika shrnuje základní pravidla pro...“ „...vedení aktivity. Zpravidla zahrnuje doporučený sled činností realizovaných v rámci aktivity, vymezuje vhodné prostředí pro její konání a použité verbální i neverbální prostředky.“ (Činčera, 2013a).

Pro motivaci lze (a v Junáku jde o poměrně běžnou praxi) programy zarámovat tzv. symbolickým rámcem, který je součástí i SVM. Dle autorů není jeho využití pouze motivační, může sloužit mj. např. k předávání hodnot (Hořavová a Klápště, 2009).

1.2.3. Oblasti EVVO

Následující kapitola pojednává o dílčích oblastech EVVO podle dokumentu Cíle a indikátory pro EVVO v České republice (dále jen CaI) (Broukalová a Novák, 2012), stejné dělení používá i Státní program EVVO a environmentálního poradenství (MŽP, 2016). Dílčími částmi jsou vztah k přírodě, vztah k místu, ekologické děje a zákonitosti, environmentální problémy a konflikty, připravenost jednat ve prospěch životního prostředí (dále jen ŽP).

1.2.3.1. Vztah k přírodě

Krajhanzl (2009, 2010) ve své práci dělí vztah k přírodě na: potřebu kontaktu s přírodou, schopnosti a dovednosti pro kontakt s přírodou, environmentální senzitivitu, obecný postoj k přírodě a environmentální vědomí. Okruh schopnosti a dovednosti pro kontakt s přírodou podle Krajhanzla (2009, 2010) jsou obsahově téměř totožné s k okruhem pobyt v přírodě dle PKN. Krajhanzl (2010) dodává, že: „Vysoká úroveň schopností a dovedností pro kontakt s přírodou je ideálem pro Skauting...“. Na komplexnost vlivu pobytu v přírodě na vytvoření vztahu k ní poukazuje např. Bögeholz (2006).

Činčera (2013a) dle CaI dělí proměnné na: environmentální senzitivitu, sympatii k přírodě, propojení s přírodou a postoje k ŽP.

Krajhanzl (2009, 2010) popisuje environmentální senzitivitu jako hloubku prožívání kontaktu jedince s přírodou. V modelu REB Hungerforda a Volkové (1990) jde o vstupní proměnou k odpovědnému environmentálnímu občanství, avšak jiní autoři (např. Stern, 2000) environmentální senzitivě přiřkládají jen malý význam pro odpovědné chování. Činčera (2013a) shrnuje: „Podle autorů, kteří zkoumali, jaké faktory vedly k rozvoji environmentální senzitivity, hraje nejdůležitější úlohu opakovaný, přímý a příjemný kontakt s přírodou, zejména pak v raném věku.“

Sympatie k přírodě je dle Kals et al. (1999) definována jako emoční vztah k přírodě. Krajhanzl (2010) sympatie řadí spíše do oblasti obecného postoje k přírodě.

Cheng a Monroe (2012) pro index propojení s přírodou navrhuje, že by se měl skládat z požitku z přírody, empatii k tvorům, pocitu jednoty a smyslu pro zodpovědnost.

Krajhanzl (2009, 2010) popisuje, že postoje k přírodě lze rozdělit kupříkladu na „...panský, správcovský, partnerský, náboženský, hostilní atd.“ a ty „...následně zhodnotit dominancí či submisí vůči přírodě a spřízněností (afiliace) či nepřátelstvím (hostilita) k přírodě.“

Obecně je vztah člověka k přírodě spíše pozitivní a závisí na zkušenosti i genetice (Kahn a Kellert, 2002). Na vlivu genetiky se dle Činčery (2013a) neshodují všichni autoři. Dále závisí na genderu, osobní zkušenosti a rodinných hodnotách (Berg a Heijne, 2005, Skår, 2010) nebo obecně sociálním prostředí, vnímání nebezpečnosti (u zvířat), skepticismus vůči ochraně přírody a další (Fisher et al. 2011).

„Můžeme tedy předpokládat, že většina cílových skupin programů EVVO zastává na obecné rovině příznivé environmentální postoje a má spíše kladný vztah k přírodě. To na druhé straně neznamena, že vztah k přírodě není možné u cílových skupin posilovat vhodně připravenými programy EVVO.“. Programy by měly „...usilovat o zprostředkování opakovaného a pozitivního přímého kontaktu s přírodou, ve kterém cílová skupina bude s přírodou v přímé interakci...“ „...a který pak bude cíleně reflektovat...“ „...jednorázové programy, které nezprostředkovávají žákům prožitek intenzivního ponoření se do přírody, budou mít na žáky patrně jen zanedbatelný efekt...“ „...Přímý kontakt s přírodou dále nelze nahradit

symbolickými prostředky.“. Povídací programy „mohou mít vliv na formování znalostí, jejich efekt na vztah k přírodě je nepravděpodobný.“ (Činčera, 2013a).

Pro budování vztahu k přírodě se zdá být efektivní model plynulého učení (vytvořený J. Cornellem, 1989). Ten se snaží nejdříve o zaujetí účastníků programu následované ostřením pozornosti, přímou zkušeností a nakonec sdílením (Činčera, 2013a), jeho účinek v českém prostředí popisují Činčera & Komárková (2010) a Činčera (2012b).

1.2.3.2. Vztah k místu

Je v CaI dělen na znalosti místa a vědomí sounáležitosti s místem. Druhý pojem také může zastupovat tzv. sense of place (smysl pro místo), který Ardoin et al. (2012) definují jako propojení s určitým místem na základě čtyř odlišných dimenzí a to biofyzikální, sociokulturní, politicko-ekonomické a psychologické. Podle Jorgensena a Stedmana (2006) jde o konstrukt reprezentující přesvědčení, emoce a behaviorální závazky týkající se konkrétního geografického prostředí.

Pro vytváření vztahu k místu je možné využít interpretativních programů nebo místně zakotveného učení, které pro své cíle využívá místního prostředí.

„...vztah ke konkrétnímu místu je výsledkem interpretace znalostí, které o něm jedinec má, osobních zkušeností, očekávání a biologických determinant.“. „Přímá zkušenost účastníků programu s lokalitou by tedy měla být doprovázena aktivitami, které návštěvníkům umožní místo interpretovat a vytvořit si k němu vztah.“ (Činčera, 2013a).

1.2.3.3. Ekologické děje a zákonitosti

Tato část se soustředí převážně na znalosti (vysvětlování jevů atd.).

Podle zjištění Palečkové et al. (2007) „... čeští žáci...“ „...mají osvojeno velké množství přírodovědných poznatků a teorií, problémy jim ale dělá vytvářet hypotézy, využívat různé výzkumné metody, experimentovat, získávat a interpretovat data, posuzovat výsledky výzkumu, formulovat a dokazovat závěry apod.“. Také na celkové přírodovědné škále podle autorů neexistují rozdíly mezi dívkami a chlapci. Ačkoliv jsou dívky lepší v rozpoznávání otázek a chlapci ve vysvětlování jevů.

Pro tento okruh se zdá být efektivní např. Project WILD, který stojí na základech učení se zkušeností, kdy je jednoduchá hra následně propojena s reflexí, která propojuje

zkušenost ze hry s teorií nebo Project Learning Tree, který staví na konstruktivistickém přístupu, úvodní částí je diskuse tématu, následně samotný program a nakonec reflexe (Činčera, 2013a). Project Learning Tree byl vyhodnocen Marcinkowskim a Iozzim (1994) jako efektivně ovlivňující environmentální znalosti a postoje.

Využit se dá i již zmíněné badatelsky orientované výuky (dále jen BOV), která nepředává účastníkům učivo v hotové podobě, ale namísto toho vytváří znalosti pomocí řešení problémů a kladení otázek (Papáček, 2010), ačkoliv dosažení efektivity BOV může být podle řady autorů komplikované.

„Doporučené strategie pro porozumění vybraným ekologickým konceptům zpravidla směřují k tomu, aby se učitel v jedné chvíli soustředil na jeden jasně definovaný klíčový koncept. Na ten by se pak měl soustředit aktivitou či sledem aktivit, ve kterých žáci budou mít možnost koncept prozkoumat, najít příklady jeho fungování v přírodě a propojit jej s vlastním životem.“ Velký význam má také reflexe, u badatelské výuky je důležité zapojení do celého badatelského cyklu. Naopak problémové mohou být programy, které „vycházejí z velkého počtu nejasně uchopených konceptů, které si žáci nedokážou propojit s reálným životem, abstraktní učení bez konkrétních příkladů, příliš velký důraz na informace formulované vědeckým jazykem.“ (Činčera, 2013a)

1.2.3.4. Environmentální problémy a konflikty

V 70. letech bylo toto téma jedno z hlavních EV, konkrétně se jednalo o environmentální vědomí (environmental awareness). Mělo sloužit k „vytvoření základní informovanosti o problémech životního prostředí, jejich příčinách, projevech, dopadech a možných řešeních.“ (Činčera, 2013a).

Jak již bylo zmíněno výše problémy (problems) vznikají, pokud je něco v ohrožení, konflikty (issues), pokud existuje více názorů, hodnot či postupů na řešení problému (Hungeford a Volk, 1990).

Míra environmentálního vědomí je dle Rickinsona (2001) u žáků základních škol dobrá, jsou si vědomí environmentálních problémů (o těch se často dozvídají i z médií). Nejčastějšími uváděnými zdroji jsou televize, rádio, internet a noviny či magazíny (Yurttas a Sülün, 2010). Naopak podle Člověka v tísní (2017) jsou

dominantními zdroji sociální sítě, online servery a televize. Tisk je nevýznamný. Oproti roku 2014 výrazně posílil vliv sociálních sítí a poklesl vliv televize (Člověk v tísni, 2017). Podle Rickinsona (2001) existují důkazy, že na znalosti a chápání environmentálních konfliktů má vliv pohlaví, věk, socioekonomické seskupení, zeměpisná poloha a školní vzdělání. Poukazuje i na fakt, že mladší žáci a dívky jsou otevřenější environmentálním problémům a že znalosti bývají běžně nepřesné, matené nebo mají mylné představy. Objevoval se také skepticismus k výraznějšímu ovlivnění problémů vlastní činností. Podle Člověka v tísni (2017) cítí větší míru možnosti ovlivnit společenské problémy ve svém okolí dívky, gymnazisté a žáci rodičů s VŠ (výzkum se týkal obecných problémů světa).

Nagel (2005) upozorňuje na jevy, které se vlivem formální i neformální výuky o environmentálních konfliktech začaly objevovat. Jeden z nich popisuje jako apatii a druhý nazval naučenou beznadějí (či zoufalství), tedy pocit zhoršujícího se životního prostředí do takové míry, že jej není možné zvrátit a nedá se s tím moc dělat. Nebezpečí spojené s environmentálními problémy na psychiku shrnuje i Krajhanzl (2012a), popisuje i pocity viny, strachu atd., mimo to poskytuje i praktické rady pro práci s tematikou.

Činčera (2013a) upozorňuje, že právě výuka zaměřená na environmentální problémy sice může podpořit environmentální vědomí (awareness), avšak může vést k již zmíněné apatii či frustraci. Upřednostňuje spíše výuku zaměřenou na konflikty, kde se žáci mohou zapojit vlastními názory, postoji či řešeními a identifikovat zainteresované strany. To podle něj podporuje demokratickou diskusi a spíše vede k akci a důvěře ve vlastní kompetenci. Mimo to doporučuje nejdříve začínat s problémy lokálními, u kterých se mohou účastníci zapojit do řešení a spíše probrat jeden do hloubky než několik nedostatečně.

1.2.3.5. Přípravenost jednat ve prospěch životního prostředí

Tato oblast se dotýká (dle modelu REB) hlavně tzv. empowerment variables, v češtině se dnes spíše používá pojmu „akční“ proměnné (či kompetence). Hlavními proměnnými, které podle autorů mají vliv na odpovědné jednání jedinců jsou znalosti a vnímané schopnosti pro uskutečňování akčních environmentálních strategií, vlastní víra v úspěch či zlepšení určité činnosti/chování (tzv. ohnisko kontroly) a odhodlání k jednání (Hungerford a Volk, 1990).

Existuje více možností, jakými programy přistupovat k této oblasti EVVO. Sociálním marketingem by bylo možné zahrnout programy, které se snaží o dobrovolnou změnu chování cílové skupiny za účelem zlepšení blahobytu či společnosti (Andreasen, 1994), obvykle jde o jednoduchou změnu chování, bez potřeby zvláštních dovedností. Příkladem mohou být úklidy přírody atd. Patří sem i instrumentální přístup, kdy expert připraví sledy aktivit pro vytvoření určitého chtěného návyku (např. třídění odpadu), případně odnaučení určitého nechtěného návyku (např. odhazování odpadků v lese). Instrumentální přístup je vhodnější pro mladší, starší ji mohou vyhodnotit jako manipulativní (Činčera, 2013a).

Emancipační přístup (programy) naopak spoléhá více na samotné zapojení účastníků, kteří si sami kladou cíle. Vyžívá se díky tomu sociálního učení, které je podpořené participací. Lektor programu tedy bývá spíše facilitátorem (Wals et al., 2008). Na emancipačním přístupu stojí i komunitní programy, které se obvykle soustřeďují na lokalitu obce či komunity. Práce Činčery a Krajhanzla (2013) poukazuje na to, že „Kompetence...“, „...korelovaly s mírou, v jaké žáci věřili tomu, že mají možnost podílet se na rozhodování o činnosti ve třídě a ve škole“. Podobně v práci Činčery a Kováčikové (2012) se ukazuje, že když byl učitel příliš dominantní, bral tím žákům iniciativu a možnost identifikovat se s programem, díky čemuž v programu žáci neviděli smysl.

Za zmínku také stojí přístup, který stojí na tzv. double-loop learning (dvousmyčkovém učení), který se snaží poukázat na rozpor mezi zastávanou teorií jedince a jeho akcemi (praxí) a na základě toho se snaží změnit akce tak, aby odpovídali teorii jedince (Argyris, 1995).

1.2.4. EV v prostředí ČR

Základem pro EVVO v ČR se dá považovat zákon o životním prostředí č. 17/1992 Sb., § 16, který říká, že: „Výchova, osvěta a vzdělávání se 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.“, případně zákon č. 123/1998 Sb., (§13 EVVO) o právu na informace o životním prostředí.

Následující podkapitoly popisují významné dokumenty EVVO českého prostředí.

Hlouběji zde není probrána Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008–2015) (dále jen VUR), která stanovuje, že EVVO se soustředí na „nejrůznější aspekty životního prostředí“, zatímco VUR je „prioritně zaměřeno na vzájemnou interakci a souvislosti mezi ekonomickými, sociálními, environmentálními a právními aspekty rozvoje“ (MŠMT, 2008). Toto pojetí je ovšem kritizováno J. Činčerou (Envigogika, 2008) jako v rozporu s definicemi EVVO.

Dokument CaI (Broukalová a Novák, 2012) slouží poskytovatelům EVVO k vyhodnocování programů EVVO. Obsahuje stejné oblasti kompetencí a rámcových cílů EVVO jako SP EVVO a EP (viz Tab. 3) a nabízí ke každému rámcovému cíli příklady možností ověření jejich naplňování. Porovnání CaI se skautskými kompetencemi nabízí další kapitola (kap. 1.3.2.).

1.2.4.1. Státní program EVVO a environmentálního poradenství na léta 2016–2025 (SP EVVO a EP)

Dokument (MŽP, 2016) definuje vizi, cíle a opatření pro široké spektrum subjektů od státní správy až po soukromé subjekty. SP EVVO a EP dělí kompetence environmentálně odpovědného jednání do následujících oblastí (viz Tab. 3). Stejné dělení používá i CaI.

Pro EVVO ve školách a další výchovných organizacích mohou stát za zmínku tyto cíle, které dokument zmiňuje: motivování k ustavování funkce koordinátorů EV; podporovat propojování EVVO a praktických programů; analýza legislativních i nelegislativních norem (jako bariér) v oblasti hygieny a bezpečí a pro kontakt s přírodou; v RVP popsat výuku v terénu a v přímém kontaktu s přírodou jako plnohodnotný a nepominutelný způsob vzdělávání (v RVP 2021 pro základní vzdělávání (Jeřábek et al., 2021) je tato terénní výuka popisována v rámci zeměpisu a tělocviku např. pro práci s mapou, avšak celkově nikoliv jako “plnohodnotný a nepominutelný způsob vzdělávání“ pro širší spektrum předmětů); motivovat školy, aby se orientovaly na kontakt žáků s přírodou; zpracovat analýzu bariér bránících školám v realizaci vzdělávání v přírodě; usnadnit školám vzdělávání v přírodě; podpořit vydání materiálů z oblasti vzdělávání v terénu; podporovat různé formy mimoškolního vzdělávání a výchovy v přírodě; podporovat spolupráci organizací činných v EVVO s aktéry ochrany přírody; podporovat (znovu)vytvoření přírodního podnětného prostředí; podporovat zapojení místních

partnerů do výuky k místu; podporovat uplatňování participativního přístupu ve školách; podporovat vzdělávání, výchovu a osvětu k šetrnému spotřebitelství; podporovat zavádění šetrného provozu škol a soc. služeb; podporovat vzdělávání v oblasti vlivu zemědělské produkce na životní prostředí; podpora (vzdělávacích) programů zaměřených na pochopení změn klimatu, zavádění mitigačních a adaptačních opatření.

Tab. č. 3: Oblasti kompetencí s rámcovými vzdělávacími cíli dle SP EVVO a EP.

| Oblast kompetencí | Rámcové vzdělávací cíle |
|---|---|
| Vztah k přírodě | <ul style="list-style-type: none"> • Potřeba kontaktu s přírodou • Schopnost přímého kontaktu s přírodním prostředím • Citlivost k přírodě • Reflexe různých pohledů na přírodu, postojů k ní a ujasňování si vlastních hodnot a postojů |
| Vztah k místu | <ul style="list-style-type: none"> • Znalost místní krajiny, jejích jedinečností a schopnost interpretovat je v souvislostech • Vědomí sounáležitosti s místem a regionem a pocit zodpovědnosti za něj |
| Ekologické děje a zákonitosti | <ul style="list-style-type: none"> • Zájem o pochopení ekologických dějů a jejich zkoumání • Schopnosti a dovednosti pro zkoumání přírody a životního prostředí • Porozumění základním ekologickým dějům a zákonitostem • Porozumění významu ekologických dějů a zákonitostí pro život člověka • Propojování znalostí ekologických dějů a zákonitostí s každodenním životem |
| Environmentální problémy a konflikty | <ul style="list-style-type: none"> • Schopnost analýzy environmentálních problémů a konfliktů • Schopnost formulovat vlastní názor na problém, posuzovat variantní řešení a navrhnout řešení vlastní • Schopnost spolupráce a komunikace při řešení environmentálních konfliktů |
| Připravenost jednat ve prospěch životního prostředí | <ul style="list-style-type: none"> • Znalost základních principů ochrany životního prostředí • Znalosti a dovednosti potřebné pro šetrné zacházení s přírodou a přírodními zdroji • Znalosti a dovednosti pro spotřebitelské chování • Znalosti a dovednosti pro aktivní ovlivňování svého okolí • Přesvědčení o vlastním vlivu na předcházení a řešení problémů životního prostředí |

1.2.4.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP)

Dokument RVP vymezuje „závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy vzdělávání“. Pro základní vzdělávání (Jeřábek et al., 2021) řadí EV jako průřezové téma většiny vzdělávacích oblastí. Jmenovitě jsou to: Člověk a jeho svět (pouze 1. stupeň), Člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis a zeměpis), Člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství), Člověk a zdraví (výchova ke zdraví,

tělesná výchova), Umění a kultura (hudební a výtvarná výchova) a Člověka svět práce.

Definuje také přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností a v oblasti postojů a hodnot.

Tematickými okruhy průřezového tématu EV jsou: **Ekosystémy** (les, pole, vodní zdroje, moře a tropický deštný les, lidské sídlo – město – vesnice a kulturní krajina); **Základní podmínky života** (voda, ovzduší, půda, ochrana biologických druhů, ekosystémy – biodiverzita, energie a přírodní zdroje); **Lidské aktivity a problémy ŽP** (zemědělství a ŽP, ekologické zemědělství, doprava a ŽP, průmysl a ŽP, odpady a hospodaření s odpady, ochrana přírody a kulturních památek, změny v krajině a dlouhodobé programy zaměřené k růstu ekologického vědomí veřejnosti); **Vztah člověka k prostředí** (naše obec, náš životní styl, aktuální (lokální) ekologický problém, prostředí a zdraví a nerovnoměrnost života na Zemi).

1.2.4.3. Doporučené očekávané výstupy (DOV)

Dokument DOV (Pastorová et al., 2011) slouží jako metodická podpora k průřezovým tématům RVP pro základní školy (i gymnázia) a dělí témata EV na klíčová a propojující. Dále dokument obsahuje seznam doporučených očekávaných výstupů zvlášť pro 1. a 2. stupeň základní školy pro každé z klíčových témat. Porovnání DOV se skautskými kompetencemi se věnuje další kapitola (kap. 1.3.).

Klíčová témata jsou „zásadní pro rozvíjení odpovědného environmentálního chování“ a patří sem senzitivita, zákonitosti, problémy a konflikty, výzkumné dovednosti a znalosti a akční strategie. Klíčovým tématům by se podle tohoto dokumentu mělo věnovat postupně v pořadí v jakém jsou napsány v předchozí větě (tedy u nejmladších žáků by se mělo začít od vytváření environmentální senzitivity, a naopak akční strategii by se mělo věnovat hlavně na konci povinné školní docházky). Ke každému klíčovému tématu DOV řadí i tematické okruhy průřezového tématu RVP (viz kap. 1.2.4.2.).

Senzitivitou je rozuměna „citlivost, vztah a empatie vůči přírodě a životnímu prostředí, včetně citlivého vztahu ke zvířatům a rostlinám. Je základním předpokladem k projevení zájmu učít se o životním prostředí“. Pro toto téma má největší význam začít od raného věku a možnost častého a příjemného kontaktu s přírodou (Pastorová et al., 2011).

Zákonitostmi jsou rozuměny „znalosti základních principů fungování životního prostředí“ (toky energie a koloběh látek, potravní vztahy, vztahy mezi organismy a prostředím, sociální struktury populací a společenstev a antropogenní vliv na životní prostředí) (Pastorová et al., 2011).

Problémům a konfliktů je rozuměno stejně jako v kap. 1.2.1. Téma by mělo být rozvíjeno až po osvojení dvou předchozích témat (Pastorová et al., 2011).

Téma výzkumných dovedností a znalostí „rozvíjí schopnosti žáků samostatně zkoumat environmentální problémy a konflikty a vyhodnocovat jejich možná řešení“. Důležitý schopnostmi může být formulování výzkumných otázek či hypotéz, vyhodnocení závěrů, prezentování výsledků atd. V 2. stupni by žáci měli mít možnost samostatnějšího fungování (Pastorová et al., 2011).

Akční strategie jsou definovány jako „znalosti a dovednosti potřebné...“ „...k jednání, které...“ „...povede k environmentálně nejpriznivějším důsledkům“. Může jít např. o ekomanagement, spotřebitelství, přesvědčování nebo politické a právní akce. Význam pro toto téma má přesvědčení o vlastním vlivu a respektování svobody žáka (Pastorová et al., 2011).

Propojující témata nejsou vázaná k určitému věku a mohou být rozvíjeny napříč klíčovými tématy. Mezi propojující témata patří vztah k místu, přesvědčení o vlastním vlivu, osobní odpovědnost, kooperativní dovednosti a environmentální postoje a hodnoty (Pastorová et al., 2011).

1.3. Porovnání kompetencí skautské výchovy s kompetencemi EVVO

Dokumenty s kompetencemi v kap. 1.2.4. se převážně soustředily na věk základních škol (v českém školství jde o věk asi 6 až 15 let.), čemuž věkově ve skautské výchově odpovídají benjamínci (5–7 let) vlčata a světlušky (8–10 let) a skauti a skautky (11–15 let), proto zde budou porovnány kompetence skautské výchovy (dále jen KSV) pro tyto věkové kategorie. Kompletní znění v příloze č. 3, 4 a 5 (Junák – český skaut, z. s., 2022b). Při porovnávání je také přihlédnuto ke stezkám výchovných kategorií (jednotlivým úkolům). Jejich plné znění je dostupné na krizovatka.skaut.cz nebo je úryvek uveden v příloze č. 1.

SP EVVO a EP (MŽP, 2016) nabízí poměrně vhodné porovnání obou kompetencí, avšak CaI nabízí naprosto totožné doplnění o indikátory těchto kompetencí, proto bude níže pro porovnání nahrazeno CaI. Podobně není vhodné ani porovnání s RVP, který nabízí spíše charakteristiku a tematické okruhy v rámci školního kurikula soustředěného na vzdělání nikoliv na komplexnější projevy kompetencí.

1.3.1. Porovnání s DOV

KSV (Junák – český skaut, z. s., 2022b) i DOV (Pastorová et al., 2011) mají velmi podobný přístup k sekvenci osvojovaných kompetencí, pracují s postupným získáváním schopností od jednodušších po složitější úměrné věku a také s respektováním postupného budování vztahu/senzitivity k přírodě následované získáváním znalostí jako základ pro další environmentální jednání.

Velmi podobné kompetence jsou hlavně u tématu “senzitivity“ (DOV) a “vnímání přírody“ (případně “hodnota přírody“) (KSV), některé mají téměř totožné znění. Pro starší je toto téma obsáhlejší spíše v KSV, za předpokladu porovnání se stezkami, které umožňují více dobrovolných aktivit a také díky podobnému tématu “hodnoty přírody“ (Pastorová et al., 2011), (Junák – český skaut, z. s., 2022b).

Podobnými tématy jsou i “zákonitosti“ (DOV) a “poznávání přírody“ (KSV). Avšak DOV se soustředí téměř pouze na děje a principy fungování ŽP (viz, jak je popsáno v kap. 1.2.4.3.), zatímco KSV se mimo to věnuje obecným či praktickým znalostem (např.

poznávání jedovatých organismů), avšak zákonitosti neprobírá do takové hloubky (Pastorová et al., 2011), (Junák – český skaut, z. s., 2022b).

Téma “problémy a konflikty“ (DOV) je podobně jako předchozí téma přítomno i v KSV, nejvíce asi v podoblasti “šetrné chování“, opět by ovšem dalo říci, že na úrovni teorie jde DOV mnohem více do hloubky, zatímco v KSV ubírá teorie ku prospěchu praktických činností (Pastorová et al., 2011), (Junák – český skaut, z. s., 2022b).

DOV se následně mnohem více soustředí na téma “výzkumné dovednosti a znalosti“. Této oblasti jako celku se KSV téměř nevěnuje, avšak je možné si všimnout jistých dílčích průniků, např. pozorování, zakreslování, prezentace, přemýšlení (to můžeme považovat za zjednodušené kladení výzkumných otázek) nebo vyhledávání informací, a ačkoliv ty obvykle slouží pro dosažení jiných cílů, nelze říci, že by toto téma bylo pro KSV okrajovou záležitostí. Je ovšem potřeba říci, že DOV se na toto téma soustředí odborněji (Pastorová et al., 2011), (Junák – český skaut, z. s., 2022b).

Poslední téma DOV “akční strategie“ lze přirovnat právě k praktické části “šetrného chování“, které mají opět velmi podobné cíle. Rozdílem by tak spíše mohlo být, že DOV očekává (hlavně u starších) obsáhlejší očekávané výstupy, než je tomu u KSV, která část z nich nechává na jisté dobrovolnosti (Pastorová et al., 2011), (Junák – český skaut, z. s., 2022b).

KSV se více soustředí na “pobyt v přírodě“ (schopnosti pro kontakt s přírodou), který rozvíjí v průběhu všech věkových kategorií, patří sem i radost z pobytu v přírodě. Tomu se naopak DOV nevěnuje, používá sice pojmu “vztah k místu“, nejde ovšem o budování schopností pro kontakt s přírodou, ale spíše o sounáležitost s daným místem, které KSV jako samotný cíl neuvádějí. Z dalších propojujících témat DOV lze zmínit “přesvědčení o vlastním vlivu“, které není v oblasti PKN tolik akcentováno jako samostatná důležitá “vlastnost“, nicméně je součástí KSV v oblasti Svět okolo nás (podoblast “já v demokracii“). Naopak “osobní odpovědnost“, “kooperativní dovednosti“ a “environmentální postoje a hodnoty“ jsou obdobně brány v obou konceptech (Pastorová et al., 2011), (Junák – český skaut, z. s., 2022b).

Obecně lze říci, že DOV a KSV jsou si v částech podobné. Základním rozdílem je, že za ultimátní cíl DOV by se dala považovat výchova pro schopné pro-environmentální bytí, zatímco KSV bere přírodu více jako celek (Pastorová et al., 2011), (Junák – český skaut, z. s., 2022b).

1.3.2. Porovnání s CaI

KSV (Junák – český skaut, z. s., 2022b) a CaI (Broukalová a Novák, 2012) chápou stejně (nebo velmi podobně) většinu aspektů z oblasti “vztahu k přírodě“ (CaI): Potřebu “kontaktní s přírodou“, jako zájem trávit v přírodě volný čas. “Schopnost přímého kontaktu s přírodním prostředím“, tedy aby se tam jedinec cítil dobře, znal principy pobytu atd. (narozdíl od DOV, který nedává takový důraz na kontakt s přírodou a schopností pobytu v ní). “Citlivost k přírodě“ vyjádřenou vnímáním či všímavostí nebo schopností vyjádřit pocity z přírody. Drobné odlišení se ovšem nachází u “reflexe různých pohledů na přírodu, postojů k ní a ujasňování si vlastních hodnot a postojů“, zatímco CaI popisuje všechny části rámcových cílů, KSV se soustředí spíše na druhou část, tedy „vysvětlit a obhájit své postoje“. Je ovšem potřeba zmínit, že na různorodost pohledů na svět se v KSV soustředí oblast Svět okolo nás.

Podobně jako v DOV (Pastorová et al., 2011) je vztah k místu je v CaI chápán jako znalost a vědomí sounáležitosti s místem, který ovšem v KSV jako samostatný cíl chybí (ačkoliv se tohoto tématu týkají některé z úkolů stezek). Další oblasti CaI “ekologické děje a zákonitosti“, “environmentální problémy a konflikty“ a “přípravenost jednat ve prospěch životního prostředí“ (v DOV pod názvem akční strategi) a další dovednosti jako schopnost komunikace, přesvědčení o vlastním vlivu atd. jsou obdobnými způsoby popsány v DOV, ačkoliv používají např. jinou strukturu, proto by porovnávací analýza dospěla k velmi podobným závěrům a není zde více rozebrána (Broukalová a Novák, 2012), (Junák – český skaut, z. s., 2022b).

Závěr je podobný jako u DOV, CaI se narozdíl od KSV více soustředí na environmentální znalosti a dovednosti potřebné pro pro-environmentální život a narozdíl od DOV přidává sféru pobytu v přírodě, avšak se tolik nesoustředí na badatelsky orientované dovednosti (Pastorová et al., 2011), (Broukalová a Novák, 2012), (Junák – český skaut, z. s., 2022b).

2. Metody výzkumu

Výzkum probíhal pomocí dotazníkového šetření a následné kvantitativní analýzy u vzorku vedoucích v organizaci Junák - český skaut.

2.1. Cíle výzkumu

Výzkumná část práce se snaží pomocí kvantitativních metod analyzovat a popsat obecné platnosti, vyskytující se při práci s přírodou v Junáku. Nesoustředí se při tom na detailní oblasti, spíše si klade za cíl popsat jaké zde existují jevy a zda mezi některými z nich existuje spojení.

2.2. Tvorba dotazníku

Polostrukturovaný dotazník byl vytvořen a uzpůsoben pro široké spektrum vedoucích na základě osobních zkušeností s tématem, předchozích kvalitativních výzkumech, na které v některých otázkách navazoval, chybějících či nezjišťovaných dat a dále na základě podnětů Mgr. Lukáše Webera a Mgr. Vojtěcha Zeiseka, Ph.D a zpětné vazby pokusných respondentů. Většina otázek byla uzavřených pro možnost jednodušší kvantitativní analýzy, obvykle za použití Likertovy škály nebo sémantického diferenciálu, menší množství otázek bylo otevřených a polouzavřených. První otevřená otázka na začátku dotazníku měla motivační charakter pro respondenta. Odpovědi v uzavřených otázkách byly strukturovány tak, aby co nejlépe odpovídaly očekávané realitě.

2.3. Metoda sběru a analýzy dat

Dotazník byl určen pro vedoucí v organizaci Junák, kteří pravidelně a přímo pracují s dětmi. Dotazník je k nahlédnutí v příloze 6. Nejdříve byl dotazník rozeslán na emailové schránky 29 středisek (z celkových 33) z Olomouckého kraje, které byly dostupné na portálu <https://is.skaut.cz/>. Kvůli malé návratnosti odpovědí způsobené pravděpodobně neaktivními vedoucími středisek, kterým byly dané emaily poslány, a kteří vykonávali svoji funkci pouze papírově nikoliv aktivně, byl dotazník následně rozeslán na emailové schránky oddílů (střediska by se měla skládat z alespoň 3 oddílů) z Moravskoslezského, Zlínského a Jihomoravského

kraje, celkem dalších 123 středisek a 436 emailů (ne veškeré oddíly, na které byl dotazník poslán museli nutně pracovat s dětmi - dotazník byl poslán i do oddílů rodinného skautingu). Celkový počet emailů byl 465, byla možnost jej cíleně přeposlat vedoucím, kterých se dotazník týkal. Sbírání odpovědí bylo ukončeno po dosažení 100 respondentů.

Při kvantitativní analýze dat bylo vycházeno z publikace *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání* (Chráška, 2016). Data byla zpracovávána v programech Microsoft Excel a Statistica. Kromě základního popisu kvantitativních dat bylo využíváno Spearmanova korelačního koeficientu a vyhodnocení nulové hypotézy o nezávislosti proměnných (hladina významnosti stanovena na 0,05). V textu je koeficient korelace (r) uváděn pouze v kladných číslech, prezentace závěrů je pak obsažena obvykle v další větě. Interpretace koeficientu korelace je následující (dle Chráška, 2016):

Tab. č. 4: Interpretace Spearmanova korelačního koeficientu.

| Koeficient korelace | Interpretace |
|----------------------|----------------------------|
| $r = 1$ | naprostá závislost |
| $1,00 > r \geq 0,90$ | velmi vysoká závislost |
| $0,90 > r \geq 0,70$ | vysoká závislost |
| $0,70 > r \geq 0,40$ | střední (značná) závislost |
| $0,40 > r \geq 0,20$ | nízká závislost |
| $0,20 > r \geq 0,00$ | velmi slabá závislost |
| $r = 0$ | naprostá nezávislost |

3. Výsledky

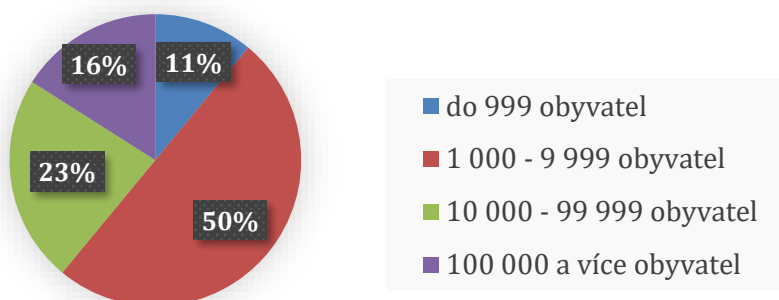
3.1. Limity výzkumu

Vzorek respondentů je nepříliš velký ($N = 100$), není homogenní, jediným společným jmenovatelem pro všechny respondenty je přímá a pravidelná práce s dětmi. Vzorek respondentů nemusí být reprezentativní vzhledem k reálné zájmové skupině z důvodu nedostupnosti dat o zájmové skupině (a praktické nemožnosti tyto data zajistit). Nebylo možné zjistit přesnou návratnost. Odpovědi na dotazníkové šetření podléhají subjektivitě respondentů. Při vyhodnocování odpovědí dochází k určité generalizaci. Zjištěné korelace nemusejí nutně implikovat kauzalitu mezi dvěma jevy, ani přímý důsledek jednoho jevu jevem druhým. Omezením je také nezkušenost autora s výzkumnou prací, mohlo tedy dojít k nevědomým chybám v procesu výzkumu. Z těchto důvodů je nutné brát veškeré závěry s rezervou.

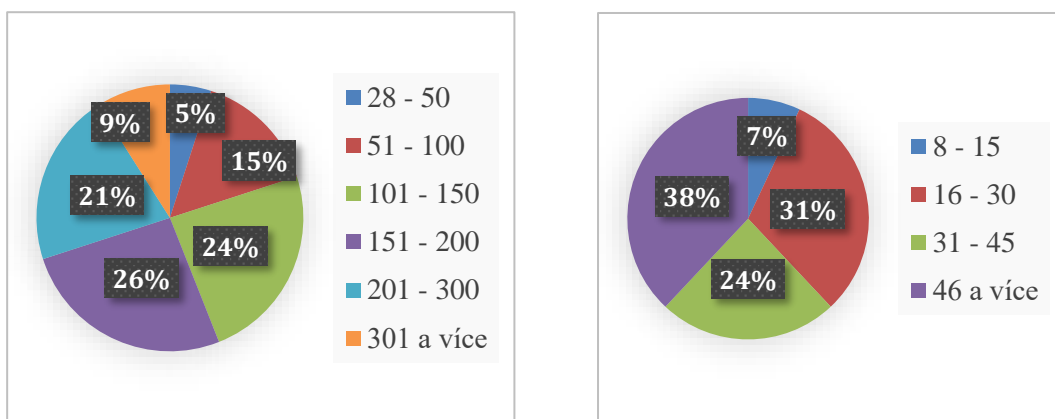
3.2. Analýza dotazníku pro vedoucí Junáka

3.2.1. Charakteristika vzorku respondentů

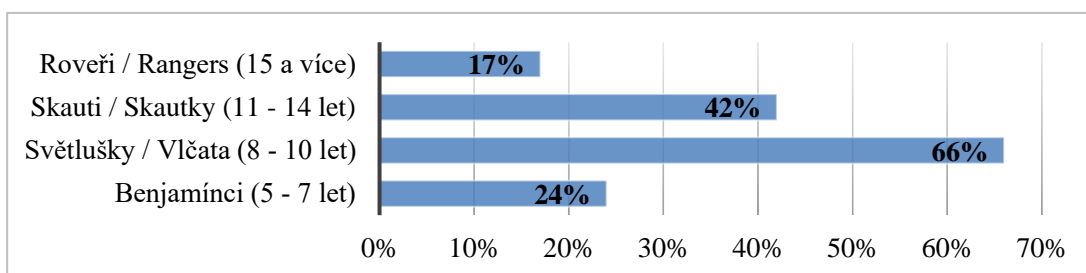
Společným jmenovatelem všech 100 respondentů je, že se jedná vedoucí v organizaci Junák, kteří pravidelně a přímo pracují s dětmi v Olomouckém, Moravskoslezském, Zlínském nebo Jihomoravském kraji z celkem 58 středisek a 74 oddílů. 29 % respondentů je mladších 18 let, 44 % je ve věku 18 až 26 let a 27 % je ve věku 27 a více let. Další charakteristiku respondentů zobrazují obr. č. 1, 2, 3 a 4.



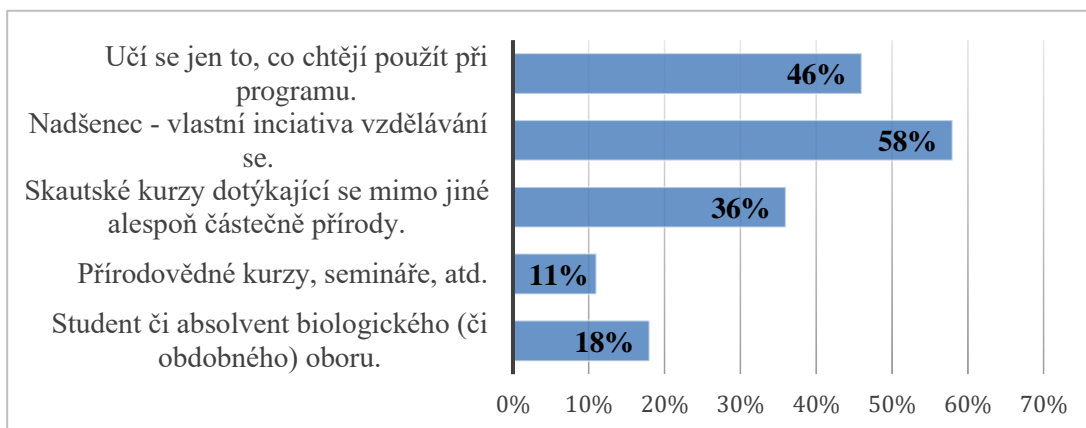
Obr. č. 1: Rozložení respondentů dle velikosti obcí.



Obr. č. 2: Rozložení respondentů dle počtu členů ve středisku (vlevo) a oddílů (vpravo), pozn: minimální hodnoty vychází z podmínek nutných pro existenci střediska či oddílu.



Obr. č. 3: Rozložení respondentů dle věkových skupin, se kterými pracují (součet může dát více než 100 %, respondenti mohli zvolit více odpovědí).

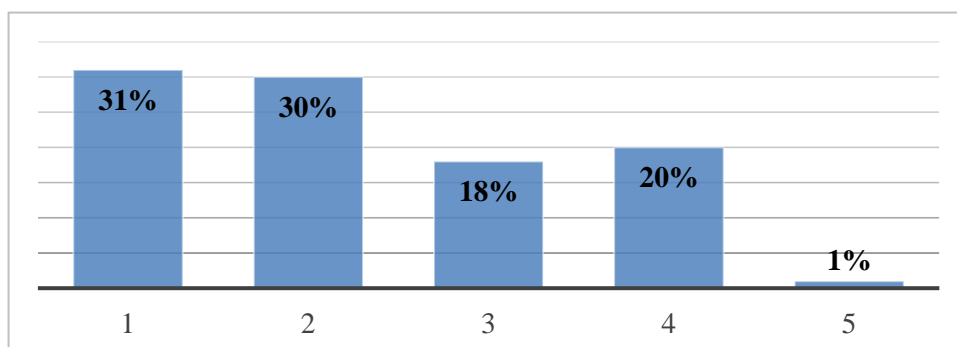


Obr. č. 4: Rozložení respondentů dle vzdělání v oblasti přírody (součet může dát více než 100 %, respondenti mohli zvolit více odpovědí).

3.2.2. Popisná analýza dotazníku

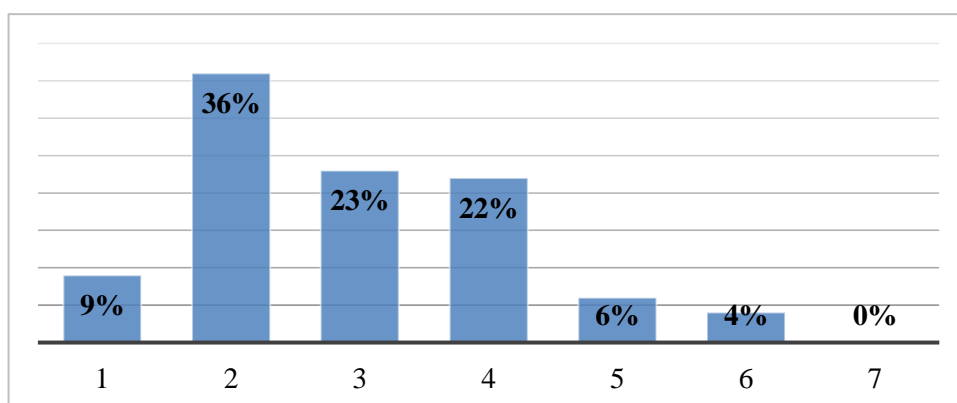
96 % oddílů nemá ve vnitřních prostorech možnost nahrazovat venkovní prostředí (tělocvičny, lezecká stěna atd.).

Respondenti hodnotili, jak vnímají své okolí schůzek od 1 (zcela přírodní prostředí) do 5 (zcela umělé prostředí). Poměr hodnocení zobrazuje obr. č. 5. Průměr hodnocení je 2,3.



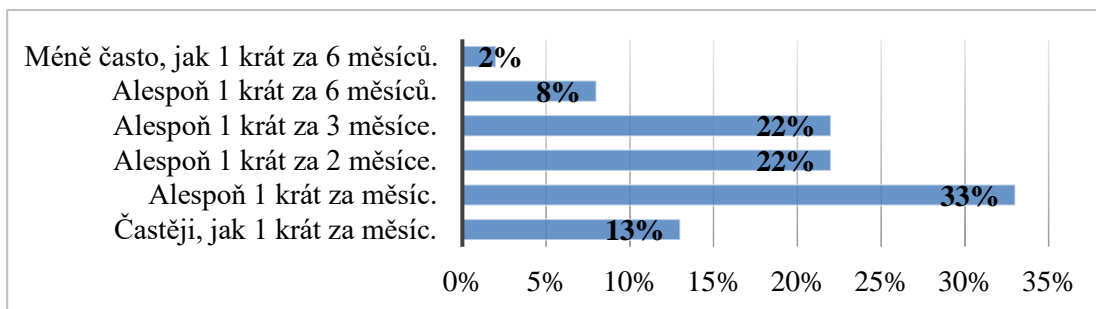
Obr. č. 5: Rozložení respondentů dle vnímání okolí schůzek, (1) přírodní prostředí, (5) umělé prostředí.

Respondenti hodnotili, kolik času tráví na schůzkách od 1 (téměř veškerý čas venku) do 7 (téměř veškerý čas uvnitř). Poměr hodnocení zobrazuje obr. č. 6. Průměr hodnocení je 2,9.

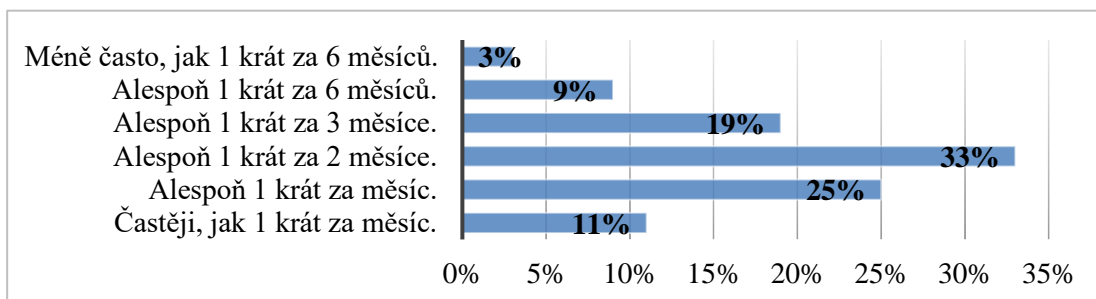


Obr. č. 6: Rozložení respondentů dle poměru času tráveného na schůzkách, (1) téměř veškerý čas venku, (7) téměř veškerý čas uvnitř.

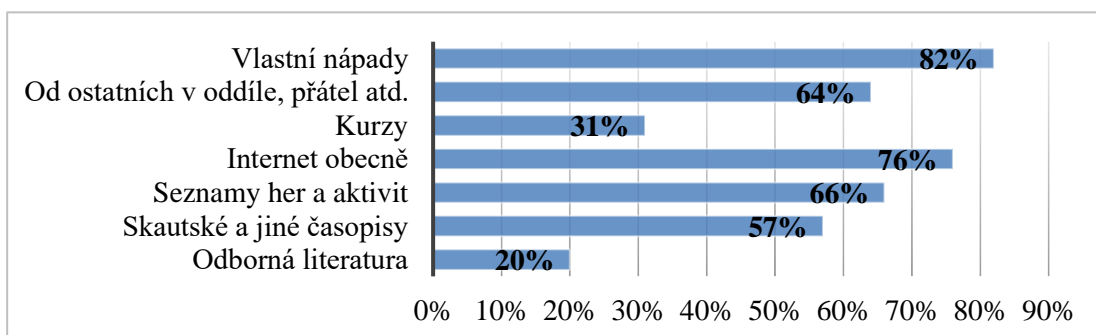
Rozložení respondentů, dle jimi uváděné frekvence výprav uvádí obr. č. 7 a dle uváděné frekvence výprav do přírody uvádí obr. č. 8. Rozložení respondentů dle zdroje inspirace a informací pro práci s přírodou zobrazuje obr. č. 9. Rozložení respondentů dle míry upřednostňování tématu přírody ve vztahu k ostatním tématům zobrazuje obr. č. 10.



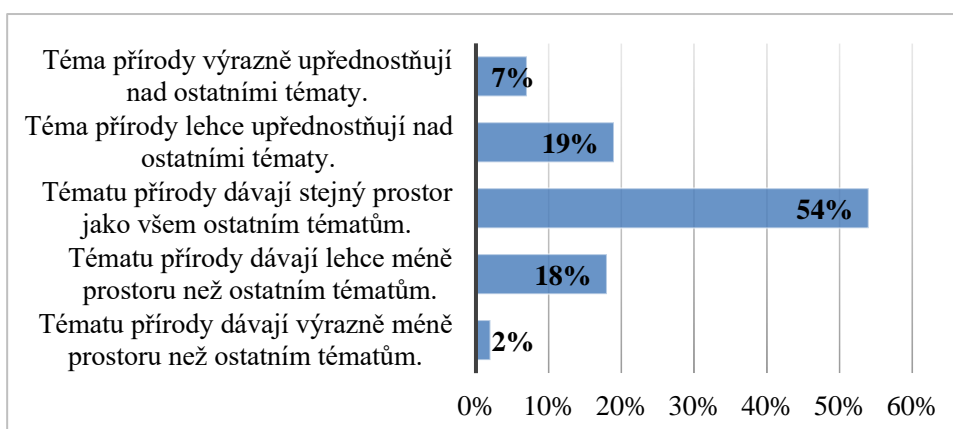
Obr. č. 7: Rozložení respondentů dle frekvence výprav.



Obr. č. 8: Rozložení respondentů dle frekvence výprav do přírody.



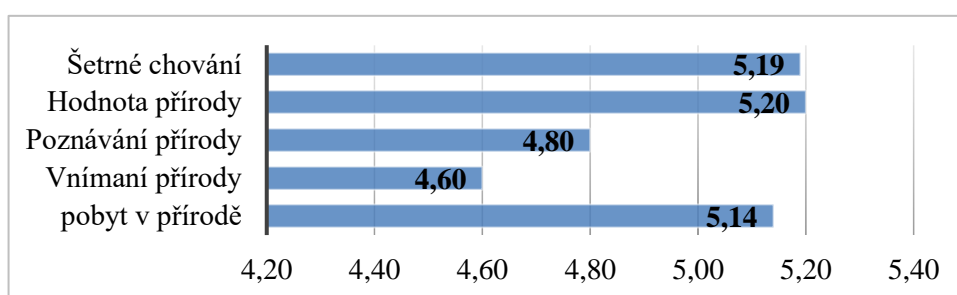
Obr. č. 9: Rozložení respondentů dle zdroje inspirace a informací pro práci s přírodou.



Obr. č. 10: Rozložení respondentů dle míry upřednostňování tématu přírody ve vztahu k ostatním tématům.

80 % respondentů uvádí, že nedostávají od vyššího vedení podporu pro práci s přírodou. 34 % respondentů uvádí, že nepracují se stezkami či jejich obdobou. Ze zbylých 66 respondentů, kteří s nimi pracují, 12 % z nich uvádí, že se jim s oblastí PKS pracuje určitě dobře, 50 % spíše dobře, 35 spíše špatně a 3 % určitě špatně. Odborky se plní u 60 % družin respondentů, u 40 % z nich (26 respondentů) někdo plní odborku se zaměřením na přírodu.

Respondenti hodnotili, jak důležité jim přijdou jednotlivé podoblasti PKS pro výchovu od 1 (nedůležité) do 6 (velmi důležité). Modus všech podoblastí je 6. Průměry podoblastí zobrazuje obr. č. 11.

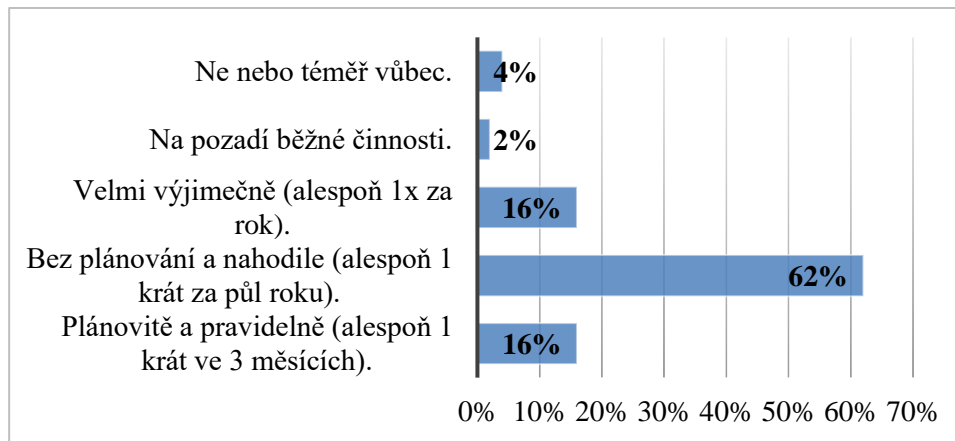


Obr. č. 11: Průměrné hodnocení významnosti podoblastí PKS pro výchovu, (1) nedůležité, (6) velmi důležité.

Respondenti hodnotili, jak vnímají poměr důležitosti citové a rozumové složky pro vnímání přírody. Pro prezentaci je význam pouze citové složky roven 0 % a pouze rozumové 100 %. Průměr poměru je 53,3 %. Respondenti hodnotili, jak vnímají poměr důležitosti postojů (0 %) a znalostí (100 %) podle toho, čeho by se podle nich mělo při výchově dosáhnout. Průměr poměru je 46,3 %. Respondenti hodnotili, jak vnímají poměr důležitosti postojů (0 %) a znalostí (100 %) podle významu pro jednání ve vztahu k přírodě. Průměr poměru je 47,3 %.

Respondenti hodnotili, jak moc je součástí “kultury“ jejich oddílů/družin šetrné chování k přírodě (0 % jako neexistující, 100 % jako běžné). Průměr je 61,4 %.

Frekvenci věnování se ochraně přírody (aktivně nebo pasivně) či environmentálním problémům zobrazuje obr. č. 12.



Obr. č. 12: Frekvence věnování se ochraně přírody či environmentálním problémům.

Součástí dotazníku byly i tři dobrovolné otevřené konstruktivní otázky. Odpovědi respondentů na jednotlivé otázky byly rozřizeny do určitých kategorií. Nejčastěji zmíněné odpovědi jsou níže. Velký vliv při rozdělování do kategorií měla generalizace.

Na uplatnění skautských metod ve školách odpovědělo 89 respondentů. Asi 75 % z nich odpovědělo, že si myslí, že skautské metody by mohly mít uplatnění ve školách nebo uvedlo konkrétní příklad. 4,5 % si myslí, že ne. Asi 44 % akcentovalo větší důraz na praxi nebo pobyt v přírodě, případně obojí. Asi 30 % akcentovalo využití skautských metod/forem pro práci s dětmi (hry, přístup k dětem, spolupráce dětí, SVM atd.). Asi 8 % akcentovalo aktivní ochranu přírody.

Na návrhy na zlepšení práce s přírodou ve skautu odpovědělo 55 respondentů. Asi 20 % z nich akcentovalo věnování více času přírodě nebo pobytu v ní, případně obojí. Asi 15 % akcentovalo potřebu pomocných materiálů a větší potřebu a možnost vzdělávání a sebezvzdělávání vedoucích. Asi 9 % akcentovalo důležitost motivace (dětí či vedoucích). Asi 9 % akcentovalo větší účast na pro-environmentálních nebo ochrannářsky zaměřených akcích. Asi 7 % akcentovalo spolupráci s dalšími organizacemi nebo odborníky.

Na možný způsob přispění skautingu k řešení globálních environmentálních problémů odpovědělo 54 respondentů. Asi 50 % z nich akcentovalo význam osvěty (veřejnosti či členů). Asi 30 % akcentovalo význam individuálního přičinění jednotlivců nebo význam jejich příkladu, případně obojí. Asi 26 % akcentovalo aktivní přímou činnost (aktivní občanství apod.).

3.2.3. Korelační analýzy

U následujících proměnných byla zmínuta nulová hypotéza a závislost mezi proměnnými byla alespoň nízká.

Střední (značná) závislost ($r = 0,430$) byla naměřena u velikosti obcí a vnímání přírodních/umělých prvků venkovního prostředí respondenty. Respondenti z větších obcí, vnímají okolí schůzek jako více uměle vytvořené.

Nízká závislost ($r = 0,375$) byla naměřena u velikosti obcí a frekvencí výprav. Respondenti z větších obcí jezdí častěji na výpravy.

Nízká závislost ($r = 0,287$) byla naměřena u velikosti obcí a frekvencí výprav do přírody. Respondenti z větších obcí jezdí častěji na výpravy do přírody.

Střední (značná) závislost ($r = 0,644$) byla naměřena u frekvencí výprav a výpravami do přírody. Respondenti, kteří jezdí častěji na výpravy, jezdí i častěji do přírody. Není tedy zcela zřejmé, zdali je větší frekvence výprav do přírody dána velikostí obce nebo častějšími výpravami.

Nízká závislost byla naměřena u vnímání přírodních/umělých prvků venkovního prostředí schůzek a frekvencí výprav ($r = 0,298$) a frekvencí výprav do přírody ($r = 0,201$). Respondenti, kteří vnímají více umělých prvků v okolí schůzek, jezdí častěji na výpravy a výpravy do přírody.

Nízká závislost ($r = 0,296$) byla naměřena u vnímání přírodních/umělých prvků venkovního prostředí schůzek a poměrem času tráveného uvnitř/venku během schůzek. Respondenti, kteří vnímají více umělých prvků v okolí schůzek, tráví více času uvnitř.

Nízká závislost ($r = 0,287$) byla naměřena u velikosti oddílů a věku respondentů. Respondenti z větších oddílů jsou zároveň mladší.

Nízká závislost ($r = 0,373$) byla naměřena u poměru času tráveného uvnitř/venku během schůzek a “kulturou“ šetrnosti jednotek. Respondenti, kteří tráví na schůzkách více času venku mají v jednotkách silnější “kulturou“ šetrnosti.

Nízká závislost ($r = 0,286$) byla naměřena u věku respondentů a prostoru dávaného PKS. Starší respondenti dávají více prostoru PKS.

Nízká závislost ($r = 0,217$) byla naměřena u věku respondentů a vnímané důležitosti podoblasti PKS “vnímání přírody“ pro výchovu. Starší respondenti připisují větší důležitost vnímání přírody.

Nízká závislost ($r = 0,205$) byla naměřena u prostoru davaného tématu PKS a vnímanou významností postojů/znalostí pro výchovu zaměřenou na přírodu. Respondenti, kteří více upřednostňují postoje při výchově, zároveň dávají více prostoru PKS. Naopak ti, co upřednostňují znalosti dávají PKS méně prostoru.

Střední (značná) závislost (průměr $r = 0,569$) byla naměřena u vnímané důležitosti jednotlivých podoblastí PKS pro výchovu (pobyt v přírodě, poznávání přírody, hodnota přírody, šetrné chování) navzájem. Respondenti, kteří přikládali větší význam jedné z podoblastí PKS, zároveň přikládali větší význam i všem dalším.

Nízká závislost ($r = 0,387$) byla naměřena u vnímané významnosti postojů/znalostí pro výchovu a vnímané významnosti postojů/znalostí pro jednání ve vztahu k přírodě. Respondenti, kteří přikládají větší význam postojům pro výchovu, zároveň přikládají větší význam postojům pro jednání ve vztahu k přírodě. To stejné platí pro znalosti.

Nízká závislost ($r = 0,208$) byla naměřena u vnímané důležitosti podoblasti “Poznávání přírody“ PKS pro výchovu a věnování se ochraně přírody či environmentálním problémům. Respondenti, kteří přikládají větší důležitost “Poznávání přírody“, zároveň reportují, že se v jednotkách věnují více ochraně přírody či environmentálním problémům.

Nízká závislost ($r = 0,347$) byla naměřena u “kultury“ šetrného chování v jednotkách a věnování se ochraně přírody či environmentálním problémům. Respondenti, kteří reportují v jednotkách silnější “kulturu“ šetrného chování, se zároveň více věnují ochraně přírody či environmentálním problémům.

3.2.3.1. Nepotvrzené závislosti

Nulová hypotéza o nezávislosti proměnných nebyla zamítnuta (není potvrzen vztah) u následujících proměnných:

Velikost obce, kde respondenti působí a věk, poměr času tráveného uvnitř/venku během schůzek, prostor tématu PKS, “kultura“ šetrného chování, věnování se ochraně přírody či env. problémům.

Velikost oddílů a frekvence výprav či výprav do přírody, vnímání přírodních/umělých prvků venkovního prostředí, “kultura“ šetrného chování v nich, věnování se ochraně přírody či env. problémům.

Vnímání přírodních/umělých prvků venkovního prostředí a prostor dávaný PKS.

Poměr času tráveného uvnitř/venku během schůzek a výpravami a výpravami do přírody, prostorem dávaného PKS, vnímané významnosti rozumové/citové složky pro vnímání přírody, věnování se ochraně přírody či env. problémům.

Frekvence výprav či výprav do přírody a vnímaná významnost rozumové/citové složky pro vnímání přírody, prostor dávaný PKS, a “kultura“ šetrného chování, věnování se ochraně přírody či env. problémům.

Věk a vnímaná důležitost podoblastí PKS (pobyt v přírodě, poznávání přírody, hodnota přírody, šetrné chování) pro výchovu, vnímaná významnost rozumové/citové složky pro vnímání přírody, vnímaná významnost postojů/znalostí pro výchovu, vnímaná významnost postojů/znalostí pro jednání ve vztahu k přírodě, “kultura“ šetrného chování, věnování se ochraně přírody či env. problémům.

Prostor dávaný PKS a vnímaná důležitost podoblastí PKS pro výchovu, vnímaná významnost rozumové/citové složky pro vnímání přírody, vnímaná významnost postojů/znalostí pro výchovu nebo jednání ve vztahu k přírodě, “kultura“ šetrného chování, věnování se ochraně přírody či env. problémům.

Vnímaná důležitost jednotlivých podoblastí PKS pro výchovu a významnost rozumové/citové složky pro vnímání přírody, vnímaná významnost postojů/znalostí pro výchovu nebo jednání ve vztahu k přírodě, “kultura“ šetrného chování, věnování se ochraně přírody či env. problémům (neplatí pro podoblast “Poznávání přírody“).

Vnímaná významnost rozumové/citové složky pro vnímání přírody a vnímaná významnost postojů/znalostí pro výchovu nebo jednání ve vztahu k přírodě, “kultura“ šetrného chování, věnování se ochraně přírody či env. problémům.

Vnímaná významnost postojů/znalostí pro výchovu a “kultura“ šetrného chování, věnování se ochraně přírody či env. problémům.

Vnímaná významnost postojů/znalostí pro jednání ve vztahu k přírodě a “kultura“ šetrného chování, věnování se ochraně přírody či env. problémům.

4. Didaktické zpracování tématu

4.1. Metodika k přípravě programů zaměřených na přírodu

Didaktická část slouží jako interaktivní metodický návod k přípravě programů soustředujících se svým obsahem či tématem na přírodu. Její využití je možné jako kapesní příručka pro účastníky na vzdělávacích kurzech i mimo ně. Čtenáře provádí základním postupem přípravy programu, při čemž se přizpůsobuje svým obsahem čtenáři. Počet stran: 28.





(1)

Ahoj! Slyšel jsem, že bys rád/a nacheystal/a program pro děti. Pokud jsi v tom nováček, dovol mi, abych Ti nabídl svou pomoc. Připravit kvalitní program, který bude mít pozitivní dopad na Tvé svěřence totiž může být docela fuška. Proveďu Tě přípravným procesem od začátku do konce a na Tobě nechám si vybrat, jak budeš postupovat. Poprvé to nejspíš bude vypadat náročně, ale nenech se odradit, praxe dělá mistra, čím víckrát si to vyzkoušíš, tím méně často mě budeš potřebovat a půjde to rychleji. Samozřejmě taky ne každý program musí být dokonalý přesně podle návodu. Postup je jednoduchý, mé bubliny směřují vždy zleva a jsou zelené. Tvé směřují zprava a jsou bílé. V mých bublinách se Ti budu snažit připomínat důležité věci; na které je dobré myslet, dám Ti nějaké základní informace k tématu a budu se Tě doptávat na Tvůj program. Za každou mojí bublinou bude vždy jedna Tvá a v ní možné odpovědi na mé otázky. Odpovědi si můžeš ale libosti vybrat, za nimi pak bude číslo v závorce, které Tě pošle na mou další bublinu, například tato bublina má číslo (1). Rozumíš postupu?

- Myslím, že ano. (2)
- Asi úplně ne, můžeš to zopakovat? (1)

1

(2)

Mimochodem, než začneme, zajímalo Tě někdy, proč se vlastně přírodě ve skautu věnujeme?

- Spíš ne, možná příště. Teď potřebuju rychle udělat program. (5)
- Zajímalo, rád/a si to poslechnu. (3)

(3)

Jsou tu vlastně dva hlavní důvody. První je kvůli samotné ochraně přírody, zkrátka vést děti k šetrnému chování, aby krása přírody byla zachována i pro další generace a my sami si nezhoršovali kvalitu života na této planetě. Druhým důvodem je, že příroda může být skvělé místo pro rozvoj mladých lidí a pomáhá formování osobnosti. Tějí prostředí je jedinečnou příležitostí dostat se z komfortní zóny domova, a tak podnítit učení a získávání zkušeností; zároveň má pozitivní vliv na naši duševní stránku a psychiku.

Když už si tu tak hezky povídáme o teorii, zajímalo by Tě i něco víc o vztahu postavů, jednání a znalosti?

- Prozatím mi to stačí, pojďme na program! (5)
- No, když už jsi to nakouzl, tak povídej! (4)

2

(4)

Jsem moc rád, že se tak zajímáš! Takhle Tě možná překvapí, ale zkus na to vždycky pamatovat: Znalosti o přírodě samy o sobě spíše nevedou k šetrnému chování k ní. Můžeš tedy své svěřence učit o tom, jak funguje globální oteplování, ale to pravděpodobně nepovede k tomu, že se výrazně sníží jejich uhlíková stopa. Naopak na chování v tomhle ohledu mají spíše vliv postoje dětí, na základě kterých se dítě samo rozhodne, že se chce chovat šetrně, protože mu na tom záleží. Postoje se mohou tvořit například příjemnými prožitky s přírodou. Chceš-li tedy, aby se Tvůj svěřenec choval ohleduplně k přírodě, pokus se vymyslet, jak zajistit, aby si takové hodnoty zvnitřnil. Stejně tak není příliš efektivní dělat nějakou činnost prospěšnou pro přírodu bez pochopení jejího významu. Na a znalosti pak mají vliv hlavně ve chvíli, kdy chceme vědět, jak se šetrně chovat. Snad jsem Tě teď nepřehltl informacemi hned za začátku. Můžeme pokračovat?

- Pojďme na to! (5)
- Zajímá mě ještě mnohem víc! (9)

(5)

Pojďme si položit zásadní otázku. Má Tvůj program nějaký cíl? Snaží se něčeho dosáhnout? Něco naučit, poukázat na nějaký problém nebo změnit chování dětí?

- No... vlastně jsem o tom moc nepřemýšlel/a. Byl to spíš spontánní nápad, jen tak pro zábavu. (6)
- Ano, má cíl! (7)

(6)

To vůbec nevadí! I program, který nemá cíl může být lépe nebo hůře připravený, bezpečný nebo potenciálně nebezpečný atd. Máme teď dvě možnosti, buď to dáme našemu programu nějaký vyšší smysl, než "aby byl" nebo se jej alespoň pokusíme co nejlépe připravit bez cíle.

- Pro tentokrát chci pokračovat bez cíle. (8)
- Tak jo, zkusím se zamyslet, čeho by mohl program dosáhnout. (7)

(7)

Výborně! Tak teď je důležité si opravdu přesně říct, jakým způsobem Tvůj program dosáhne stanovených cílů, zkus se při tom vyhnout nějakému vágnímu "asi tak nějak přibližně". Opravdu se nad tím prosím počádně zamysli, ať zbytečně složité nepřemýšlíš program, který realně nebude mít žádný efekt. Pokud jsi v tom nový/á, zkus ten proces, jakým dojde k plnění cíle, vysvětlit někomu staršímu z vedení nebo někomu blízkému, který by Ti Tvou představu potvrdil.

- Jdu na to, ať můžeme pokračovat! (31)
- Pořád si v tom nejsem tak úplně jistý/á, nemáš nějaká doporučení, jak si stanovit dobrý cíl? (15)

(8)

Dobrá. Předpokládám, že když nemá cíl, nejspíš není ani součástí nějakého dlouhodobého plánu je to tak?

- No vlastně je... (10)
- Máš pravdu, není. (11)

(9)

Pak se můžeš podívat třeba přímo na metodiku Příroda kolem nás. Najdeš ji mj. zde: casopisy.skaut.cz.

- Díky! Pojďme teda na ten program. (5)

(10)

Opravdu je? To mě docela překvapuje. Obvykle, když se plánuje více programů, které na sebe navazují, je to s nějakým cílem. Například při učení některých dovedností jako spolupráce nebo odpovědnost, ale i šetrné chování vůči přírodě. To proto, že naučit se takovou dovednost chvíli trvá, jeden program na takové téma obvykle nestačí a jde v tomhle ohledu spíše o dlouhodobý proces, jakousi nikdy nekončící cestu, při které je vždy prostor se zdokonalovat, proto se chystají třeba celoroční plány. Nakonec je to ale Tvůj program, tak pokračujme.

- Dobrá. Půjště se nad tím zkusím víc zamyslet. (11)

(11)
Teď už se můžeme vrhnout na další téma. Pro koho je program určen? Začínáme věkem. Pro jak staré děti má program být? Zkusím Ti ke každé kategorii dát nějaké typy.

- Pro benjamínky (5-7 let). (17)
- Pro vlčata a/nebo světlušky (8-10 let) (18)
- Pro skautky a/nebo skauty (11-14 let) (19)
- Pro rovery a rangers (od 15 let) (20)

(12)
Skvěle! Pojďme dál. Chceš nějaká doporučení pro program zaměřený na kluky nebo na holky? Jen pamatuj, že ne všechna doporučení platí přesně na všechny, nezapomínej, že každý je jedinečný.

- Myslím, že to zvlád. Už je to všechno? (25)
- Ta doporučení pro holky by se hodila. (26)
- Ta doporučení pro kluky by se hodila. (27)

(13)
Chceš-li, aby byl program efektivní a v Tvých světencích něco zanechal, může Ti pomoci tato sekvence aktivit programu. Začni tím, že dáš prostor k tomu, aby si děti mohly vybast, co už znají, jejich myšlenky, pocity, souvislosti či domněnky k danému tématu. Pomůže Ti to i zorientovat se v představách a znalostech dětí. Poté může přijít samotná "hlavní část" programu, kde se budou učit nebo zkoušet nové věci, něco si prožijí atd. Nakonec je potřeba se s účastníky programu ohlednout za tým, co se naučili, co prožili, tak aby ještě jednou mohli přemýšlet nad smyslem naučeného či prožitého. Pomůže to utřídit si názory nebo upevnit nové vědomosti. Může zároveň jít i o jakousi zpětnou vazbu.

- Tak, teď už nás čeká další téma? (11)



(14)

Zkrátka s nimi buď v přírodě a dělejte tam něco zajímavého, při čem ideálně využijí i více smyslů, například stavět domečky. Je to věk pohybu a pokud je ta možnost, bude jen ku prospěchu, pokud si budou benjamínci moci hrát přímo v přírodě. Neopomeň pomalu děti učit, jak se obléct, proč by samy neměly jíst lesní plody a podobně. Zatím ještě nevyžaduj příliš znalostí o přírodě, spíše se při vhodných příležitostech jen tak zmiň nebo povyprávěj příběh či pohádku. Nezapomínej, že jsi pro děti vzorem a uč je neničit přírodu, že do hub se nekope a broučci se nezašlapávají, budou Tě brát jako přírozenou autoritu, a tak bys neměl/a mít problém s tím, aby Tě poslouchli, pokud se tak sám/sama budeš chovat.

- Teď už vím dost, díky. (12)
- Vydrži. Ještě mě zajímají ostatní věkové kategorie! Jaké že bylo to předchozí číslo? (11)

(15)

Nezoufej. Umět dobře pracovat s cíli je náročná věc. Prvně může pomoci zamyslet se nad tím, co Tým světecním chybi, v čem by bylo dobré, aby se zlepšili a podle toho stanovit cíl. Věbec obecně cíl přizpůsobit co možná nejvíce na míru tým, pro něž je vytvářen (podle věku, pohlaví atd.). Pokud se na to cítíš, můžeš nechat i samotné účastníky programů, aby se podíleli na vytváření cílů, určitě to hlavně u starších nebude na škodu.

- Fuhi! Pro zatím mi to stačí, pokračujeme dál prosím. (31)
- Už začínám mít představu, ale myslím, že zvládnu i další informace! (16)



(16)

Pomocť Ti může i to, že si stanovíš, jak změřit úspěšnost nebo plnění konkrétních cílů. Například cíl "na konci roku bude každý člen družiny schopen vysvětlit vlastními slovy každý bod zákona" se dá velmi jednoduše vyhodnotit právě tak, jak je popsáno v samotném znění cíle. Také programy bys pro takový cíl zvolil/a už je na Tobě. Nezapomínej také na to, že by cíle měly být relevantní, měly by být i časově stanovené. Už sis možná všiml/a, měly by být i časově stanovené. Mimochodem to, co jsme si zde řekli pro cíle se dá použít i pro samotné programy.

- Tohle budu muset chvíli vyřebávat. Co nás čeká dál? (31)
- Myslím, že zvládnu ještě víc informací! (22)

(17)

U benjamínkovských programů zaměřených na přírodu je nejdůležitější zprostředkovat dětem příjemný a přímý kontakt s přírodou (takže žádné strašidelné stezky odvahy!).

- Budu na to myslet, díky. (12)
- Já chci ale vědět ještě víc! (14)

11

(18)

U vícát a světlušek je základem programů zaměřených na přírodu zprostředkovat dětem příjemný a přímý kontakt s přírodou. Ke škodě není ani nechat děti spontánním hrám, které budou chtít samy dělat (stavby z přírodnin a podobně).

- Budu na to myslet, díky. (12)
- Já chci ale vědět ještě víc! (21)

(19)

U Skautek a skautů už není hlavní důraz pouze na příjemný kontakt s přírodou, ale větší význam přechází k dovednostem se v přírodě postarat sám o sebe. Ideálně poslouží výpravy do přírody či tábor.

- Budu na to myslet, díky. (12)
- Já chci ale vědět ještě víc! (23)

12

(20)

Roveri a rangers budou stále víc tlhnout po více adrenalinových zážitcích. Dávej pozor, ať se jich příliš rychle nenasytí, o přírodu samotnou by pak v honbě za zážitky mohli lehce ztratit zájem, zároveň ovšem můžeš využít toho, že přírodu dokáží prožívat hlouběji než dřív.

- Budu na to myslet, díky. (12)
- Já chci ale vědět ještě více! (24)



13

(21)

Snaž se také podnítit vnímání přírody různými smysly, k tomu existují různé hry a využít se dá i přiběhů nebo zvědavosti dětí, snaž se tedy dávat pozor na to, co děti baví a využij to ke svému prospěchu. Může Ti to pomoci i při učení základních znalostí o přírodě, jen po nich nechtěj dlouhodobé učení zopakovat, raději si přímo v terénu zkusíte určit pár kyttek (dnes už ti s tím mohou pomoci i různé aplikace jako PlantNet apod.) nebo se učte formou hry, je to lepší než se nezávazně šprtát z knih bez kontaktu s přírodou. Neopomínej děti pomalu učit základům pobytu v přírodě (orientace v terénu, jak se obléct, kterým lesním plodům se vyhnout atd.). Udělej jim z kontaktu s přírodou příjemný zvyk, stejně jako z šetrného chování v přírodě. Děti by Tě ještě stále měly brát jako přírozenou autoritu a pokud se Ty sám/sama budeš chovat příkladně, neměly by ani děti mít problém dodržovat stanovená pravidla.

- Teď už vím dost, díky. (12)
- Vydrží Teště mě zajímají ostatní věkové kategorie! Jaké že bylo to předchozí číslo? (11)

14

(22)

Teště si můžeš dát pozor na to, aby po sobě jdoucí cíle na sebe opravdu navazovaly přesně definovaným postupem a svými výstupy a nevytvářela jsi jen několik cílů s podobným "tématem", které na sebe ovšem nenavazují. Pak je hlavně důležité přesouvat se k plnění následujících cílů až poté, co se dokončí cíle předchozí. Např. chceš-li se s dětmi efektivně věnovat aktivní ochraně přírody, je nejprve vhodné vědět, jak na to a chápat související environmentální problémy. Tomu předchází znalost přírodních zákonitostí a těm by zase v ideálním případě měl předcházet pozitivní vztah k přírodě.

➤ Teď už snad vím dost. Co tam máš dál? (31)

(23)

V tomto věku by už měli být schopni přírodu sami pozorovat, sami o ni přemýšlet a uvědomovat si souvislosti v ní. I v tom jim můžeš být nápomocna, pomoz jim pochopit, jak člověk přírodu ovlivňuje a jak ona člověka. U mladších by mělo stále přetrvávat nadšení pro přírodu, zatímco u starších se nejspíše začne projevovat menší zájem a budou spíše vyhledávat nějaké "zážitkovější" akce. Nebude na škodu jim nechat i trochu volnosti a odpovědnosti za vlastní činnost. Tu můžeš využít např. i při aktivní (lokální) péči o přírodu, už budou schopni pochopit, proč je taková činnost potřebná a když jim dáš možnost vlastního řešení, spíše se za něj budou cítit zodpovědní. Kouzlo mohou mít rituály v přírodě a nezapomínej ani na zážitky. K tomu všemu patří znalosti a dovednosti jako rozdělování ohně, stavby přístřešku, orientace, základy bezpečného a ohleduplného chování v přírodě atd.

➤ Teď už vím dost, díky. (12)
➤ Vydrži! Teště mě zajímají ostatní věkové kategorie! Také že bylo to předchozí číslo? (11)

program

bez cíle



s cílem



(24)

V tomto věku už si také sami dokážou (a měli by) říct, co chtějí v přírodě dělat. Uspokojující může být putování přírodou, ale dokáží s přírodou pracovat i více uměleckými prostředky. O věcech už dokáží přemýšlet velmi komplexně, a tak je vhodné je i přizvat k řešení problémů, diskutovat s nimi a podnikat více vzdělávací programy a vhodné je podpořit v touze měnit svět a tím i přírodu k lepšímu. Zároveň se spíše budou sami učit konkrétní věci, které je zajímají. Tento věk je také skvělým prostorem pro větší a náročnější hry, které by ovšem stále měly mít nějaký smysl. Také neopomeň důležitost šetrného chování k přírodě, a to i v běžném životě.

➤ Teď už vím dost, díky. (12)

➤ Vydrži! Ještě mě zajímají ostatní věkové kategorie! Jaké že bylo to předchozí číslo? (11)

(25)

Skorol Už snad jen 2 poslední otázky. Než se k nim ovšem dostaneme, dovol mi říct, že právě Ty své děti budeš znát možná ze všech nejlíp. Zkus proto přemýšlet, jak právě jím program co nejlépe přizpůsobit. Pokud nevíš, kde začít, zjisti nejdříve, co umí a znají ať nenošíš dřevo do lesa.

➤ Neučit orla lítat... Ale opakování je matka moudrosti... chápu... (28)

(26)

Holky mají k přírodě více šetrné chování a jsou k ní i více senzitivní než kluci, preferují i programy na tato témata. Mimo to mají obecně radši programy zaměřené na smysly nebo výrobu z přírodnin. K využití přírody pro potřeby člověka dávají menší souhlas než kluci. Narozdíl od nich ale obvykle nevyhledávají přírodu tolik, ať proto, že se více bojí nebo jim vadí neduhy počasí, či hygiena.

➤ Díky. Už končíme? (25)

➤ Ještě bych rád slyšel/a ty doporučení pro kluky. (27)

(27)

Kluci touží trochu více po pohybu, mohou tak přírodu brát víc jako hřiště a z toho důvodu ji i v zápalu hry více poškozovat. Souvisí s tím i to, že chlapci jsou spíše ochotní využívat přírodu pro potřeby člověka. Na rozdíl od dívek jim tolik nevadí neduhly počasí ani nižší hygienický standard a přírody se tolik nebojí, i proto tráví v přírodě o něco více času než dívky.

➤ Díky. Už končíme? (25)

➤ Ještě bych rád slyšel/a ty doporučení pro holky. (26)

(28)

Jsem rád, že si rozumíme. Předposlední otázka. Je Tvůj program bezpečný fyzicky i psychicky?

➤ Zkusíš prosím rozvést to fyzické bezpečí? (29)

➤ Zkusíš prosím rozvést to psychické bezpečí? (30)

➤ Ano, tohle mám pod kontrolou. (32)

(29)

Rádli vysvětlit fyzické bezpečí je trochu víc názorné. Zkrátka jestli máš zajištěné to, že se při aktivitě nikdo nezraní. Taková bezpečnost práce. Např. pokud budeš chtít s dětmi slaňovat převís, je potřebné, aby všichni děti byly řádně poučeny, jak pracovat s lanem, měly helmy atd. Když budete pracovat se sekýrou nebo vyřezávat je potřeba vědět, jak nářadí používat, myslet na to, že můžeš zranit ostatní apod. Neznámenní to, že bys neměl/a dělat programy, při kterých se někdo může zranit, to by byla pěkná nuda a nejspíš byste se asi nikdy nic nenačili, je ale potřeba tu šanci zranění minimalizovat a pokud k tomu dojde, být připraven situaci řešit.

➤ Ještě by mě zajímalo to psychické bezpečí. (30)

➤ Vyřešeni Poslední otázka? (32)



(30)
Psychické bezpečí je trochu těžší vysvětlit. Naprosto zjednodušeně jde o to, aby nedošlo k psychologické újmě Tých světců, aby daný program neprožili s negativními následky v jejich vnitřním světě v hlavě. Například se může stát, že má někdo panický strach ze tmy. Nutit někoho takového k noční hře pro něj/ni může být velmi nepřijemný zážitek, stejně jako pro někoho s arachnofobií expedice za pavouky. Programy simulující evakuaci tábora taky nemusí zvládnout s klidem úplně každý, hlavně kvůli nejistotě. Hry inscenací a prožitkové mohou vyvolat nepřijemné vzpomínky atd. To neznamená, že by se takové programy neměly zaražovat, je ovšem potřeba snížit rizika na minimum a případně být připraven vzniklou situaci adekvátně řešit.

- Ještě by mě zajímalo to fyzické bezpečí (29)
- Vyřešeni! Poslední otázka? (32)

(31)
Ještě mi dovol poslední věc ke kvalitnímu plnění cíle programu, která se týká jeho struktury.

- Přijďte prosím. Už je toho moc! (11)
- Poslouchám. (13)

21



(32)
Gratuluji! Máš za sebou základní poučky k přípravě programů!
Poslední otázka zní... Na co by ses rád/a zeptal/a Ty?

- Kde můžu brát inspiraci na konkrétní aktivity? (33)
- Co když mi to nejde? (34)
- Co když nevím, čemu se mám v oblasti přírody věnovat? (35)
- Co dáli můžu dělat, aby měl můj program reálný dopad? (36)
- Tak vytvořit program budující vztah k přírodě? (37)
- Máš nějaké další doporučení k předávání znalostí o přírodě? (38)
- Na co dalšího bych si měl/a při tvorbě programu dávat pozor? (39)
- Máš nějaká další doporučení k podpoře pro-environmentálního chování? (40)
- Tak předat těžko sdělitelné myšlenky nebo postoje? (41)
- Asi mám problém porozumět některým částem textu. (42)

22

(33)

Doporučuju podívat se na skautskou metodiku Příroda kolem nás, je tam několik návrhů na aktivity, nebo se můžeš jít podívat na: chystamprogram.skaut.cz/hledat-aktivity/priroda-kolem-nas

(34)

Žádný učení z nebe nespadá, a ne každému musí jít příprava vlastních programů. Pokud hned nevidíš zlepšení, nezoufej. Úspěšná environmentální pedagogika je náročná, byl bych spíš překvapen, kdybys to zvládal/a hned od začátku. Dej tomu čas a uvidíš, že s odstupem určitě k nějakému zlepšení dochází. Jen to nevzdávat!

(35)

Pak doporučuju držet se stezky. Pokud nechceš plnit přímo úkoly v ní, stačí, když se zamyslíš nad jejich smyslem, to Ti může pomoci se zorientovat v tom, čeho bys měla/a s dětmi dosáhnout.

(36)

Kromě již dříve zmíněného, doporučuju vyhýbat se jednorázovým a nahodilým programům. Dále zkoušej ty své vyhodnocovat, abys vědě/a, s jakým úspěchem dosáhly svých cílů. A pokud se chceš zabývat nějakým složitějším tématem, je nutná dobrá znalost problému, nebo si pozvi odborníka!

(37)

Něco už jsi určitě pochytil/a, nicméně ještě jednou: důležitý je opakovaný, přímý a příjemný kontakt s přírodou, a to zejména v raném věku. Z toho důvodu nejspíš nebudou mít na vytvoření vztahu k přírodě velký vliv čistě jen "povídací" programy. Může také pomoci vytvoření vztahu k určitému místu, např. v okolí bydliště nebo tábořiště, pokud jezditě každý rok stejně. Mimochodem, čím více času v přírodě trávíme, tím častěji se do ní chceme vracet. A nakonec Ti může pomoci i sekvence programu, kdy nejřídiv účastníky zaujmeš, poté je necháš ať si prožijí program, a nakonec jim dáš prostor ke sdílení.

(38)

Nezapomínej na učení se zkušeností. Dávej pozor, abys děti nepřehltl/a množstvím informací. Pokud se věnuješ většímu tématu, jasně ho definuj a dávej pozor ať jde skutečně pouze o jedno téma! Dětem v přírodovědné oblasti chybí hlavně dovednost klást si otázky, vytvářet hypotézy, schopnost experimentovat a formulovat závěry. Pokud jim s tímto dokážeš pomoci, můžeš si být jistý/á, že jim předáváš něco potřebného, ale je to velmi nelehký úkol i pro Tebe.

(39)

Dávej pozor, aby se příliš často nestávalo, že příroda bude jen jakousi kulisou pro ostatní aktivity. Budeš-li probírat environmentální problémy snaž se dbát na to, abys ve svých svěřencích nevyvolával/a tzv. naučenou bezraději. Pokud si budou myslet, že všechno špatně dopadne a nic nemá cenu, jen těžko se budou snažit o zlepšení, i tohle vlastně patří do psychické bezpečnosti: U skautského a roverského věku si dej pozor na příliš mnoho adrenalinových zážitků v přírodě, pokud jim takový program budeš nabízet příliš brzy, nebudou se mít v pozdějším věku na co těšit, protože takové programy, pokud se nestupňují, se často velmi rychle omrzí a tím dojde i ke ztrátě radosti z obvyčejné přírody. Takové akce obvykle nevedou k budování postojů k přírodě.

25

(40)

Ve skautu se dodržuje šetrné chování hlavně na základě tradic. Pokud máš pocit, že to v Tvé jednotce chybí, zkus se zasadit o zlepšení situace, jsem si jist, že to časem bude mít veliký dopad. Značný vliv na takové chování má i role vedoucího jako vzoru, buď tedy sám/sama, co možná nejlepším příkladem. Také množství času, jaké v přírodě strávíme se zdá, že má pozitivní dopad (čím více času v ní býváme, tím jsme k ní šetrnějši). Zásadní význam pro pro-environmentální chování má také přesvědčení o pozitivním dopadu našeho jednání a také to, že věříme, že jsme něco schopni změnit. Tato dvě přesvědčení jsou opravdu důležitá, vždy se je snaž ve svých svěřencích podpořit. Budeš-li se chtít věnovat řešení nějakých problémů, začni spíše s těmi ve vašem okolí než těmi globálními. Měj se ovšem i na pozoru, to, že má někdo pro-environmentální postoje ještě vůbec nemusí znamenat, že se podle nich bude chovat.

(41)

Zkus využít symbolického rámce. Příběh, na kterém ukážeš důležitost některých postojů, vlastností nebo myšlenek může pomoci hlavně mladším dětem k jejich pochopení.

26

(42)
Zkus se mi ozvat! Třeba Ti pomůžu. Email:
kacer321@skaut.cz.

Autor textu: Jakub Krč (Kačer)

Design obrázků: pch.vector / Freepik

Zdroji:

- Činčera, J. (2013): Environmentální výchova: efektivní strategie. Praha: Agentura Koniklec. ISBN 978-80-210-6642-7.
- Klámpěť, P., ed. (2008): Příroda kolem nás. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR. ISSN 1210-9827.
- Pastorová, M. a kol. (2011): Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN: 978-80-87000-76-2.

4.2. Námět na konferenci o zdrojích el. energie ve výuce biologie/geografie

4.2.1. Konference o zdrojích elektrické energie ve výuce biologie/geografie

Motivace:

Využívání energie patří ke každodennímu fungování lidské společnosti. A tento trend od průmyslové revoluce stále narůstá. S modernějšími vědeckými poznatky se ale ukazuje, že generování a využívání zdrojů energie ve velkém má kromě obrovského technického posunu i své negativní dopady například na životní prostředí. Vzhledem k rostoucím poptávkám po zdrojích energie a mediálně diverzifikovaným názorům na ně, je v zájmu mladých lidí, aby se s touto problematikou setkávali a byli schopni o ni nejen odpovědně přemýšlet a přijímané informace kritickému myšlení, ale i adekvátně vyjadřovat své názory.

Cíl:

Program projektové výuky si klade za cíl, aby byli studenti/žáci schopni získat potřebné informace o zdrojích elektrické energie. Tyto informace prezentovat a následně debatovat nad veškerými aspekty problematiky. Výstupem by tedy měl být student/žák, který má v těchto otázkách přehled, dává si pozor na argumentační fauly, dokáže vyložit svůj názor a vést konstruktivní debatu k danému tématu.

Úvod:

Jako modelový příklad nám bude sloužit třída střední školy o 30-ti žácích. Žákům bude řečeno, že za měsíc (případně za jinou časovou jednotku určenou na přípravu) proběhne v jejich třídě konference o zdrojích elektrické energie, kde se budou snažit zpropagovat určitý typ elektráren. Úkolem žáků bude rozdělit se do skupin po 6. Každá skupina si vybere jedno z témat (každá jiné): uhelné zdroje el. energie, jaderné zdroje el. energie, vodní zdroje el. energie, sluneční zdroje el. energie a ostatní zdroje el. energie. Na svá témata žáci ve skupinách zpracují krátkou prezentaci, plakát či něco podobného k propagaci jejich elektráren. Dále si každý žák přečte minimálně základní informace, které budou na konci tohoto dokumentu. Nejde při tom o zapamatování si veškerých informací,

ale o získání pokročilejšího přehledu. Kromě toho mají žáci volnou ruku v tom, kde budou další informace hledat. Také by se mělo zmínit, že kromě hledání informací o jejich vlastním tématu, by bylo vhodné zjistit i nějaké informace o ostatních tématech, aby byli schopni konkurenci vytknout její negativa. Míra těchto znalostí už bude na samotných studentech. Součástí úvodu by měla být i krátká motivační část, která by se pokusila studenty pro téma nadchnout.

Realizace:

Pro samotnou realizaci jsou časově vyměřeny 2 vyučovací hodiny, tedy 90 minut (v případě základních škol nebo speciálně zaměřených gymnázií by bylo vhodné tento čas upravit). V ideálním případě by se lavice ve třídě poskládaly do kruhu, případně obdobným způsobem tak, aby se všechny skupiny navzájem viděly a mohly spolu komunikovat. Žáci se posadí podle skupin, případně půjdou ve skupinách k projektoru mají-li počítačovou prezentaci. Učitel by se měl pohybovat uprostřed vytvořeného kruhu a během celé projektové výuky by měl být facilitátorem debat.

Časový harmonogram je následující: Prvních 5 minut bude úvod, kdy učitel zopakuje a vysvětlí následující dění. Poté bude mít každá skupina 5 minut na prezentování jejich tématu, při kterém se bude snažit jej vyzdvihnout a zpropagovat. Následně ostatní skupiny budou mít každá 1,5 minuty na reakci, při které se budou snažit vypíchnout negativa prezentujícího tématu. Prezentující by měli dostat možnost se bránit. Zde je důležité důsledně dodržovat časové limity 5 minut na prezentaci a 1,5 minuty na reakci každé skupiny. To z toho důvodu, aby byli žáci nuceni vybírat jen ty důležité informace a zároveň věděli, že mají omezený čas, a to je podněcovalo ke konstruktivním a přesným reakcím. Zároveň proto, aby se všechno stihlo v časovém rozpětí. Speciálně zde je role učitele jako facilitátora nejdůležitější, aby nedošlo k situacím, kdy jeden člověk překřičí ostatní. Jde tedy o to, by se žáci naučili respektovat to, že musí nechat prostor k vyjádření i ostatním. Tímto způsobem se vystřídají všechny skupiny. Celkový čas na tuto samotnou "konferenci" je: $6 \times (5 + 1,5 \times 5)$ minut. To je 75 minut celkem. Posledních 10 minut je vyhrazených pro krátkou zpětnou vazbu určenou žákům (též na konci dokumentu).

Může se také stát, že některý z žáků bude argumentovat nepravdivými informacemi. To samo o sobě není problém a může to být příležitostí pro ostatní spolužáka opravit. Pokud by se tak nestalo, je úkolem učitele uvést informace na pravou míru (což lze provést až po skončení debat žáků).

Pozn. k sekvenci programu: Pro zvýšení efektivity tohoto programu je vhodné, aby byl pouhou součástí dlouhodobého plánu nebo jeden z programů v sekvenci programů na toto téma. Nahodilé jednorázové použití nejspíše sníží požadovaný výchovný efekt.

Pozn. k aktuálnosti: Pro zvýšení efektivity programu je vhodné aktualizovat data/grafy, pokud již budou příliš zastaralá.

Pozn. k učebnímu textu: Učební text je psán pro spíše pro úroveň gymnázií, nebo alespoň středních škol. Při psaní jsem se snažil vycházet z mnou pozorovaných znalostí, které děti mají ve věku cca 15-ti let na toto téma.

Zdroje grafů: faktaoklimatu.cz, IEA, Our World In Data.

Učební text

Tento text slouží k dosažení minimálního obsahu vědomostí pro zúčastnění se konference o zdrojích el. energie, neklade si však za cíl dopodrobna probrat jednotlivé zdroje el. energie. První část textu se soustředí na problematiku výroby energie a uvedení do kontextu sociálních, ekologických a geografických otázek s důrazem na vypouštění emisí oxidu uhličitého a tím způsobených změn klimatu. Další část věnuje pozornost krátkému slovnímu shrnutí charakteristik jednotlivých elektráren, především jejich vlivům na okolí. Následně se přechází tematicky do oblastí České republiky. U celého textu je snaha využívání názorných grafů a schémat a jejich slovního popisu, proto se jim pokuste věnovat maximální pozornost, mohou Vám říci mnohem víc, než samotný text.

Úvod

Když mluvíme o energii, je důležité si uvědomit, že neexistuje pouze ta elektrická. Můžeme zmínit např. chemickou, která probíhá uvnitř našich buněk, a která dodává našim tělům potřebnou energii pro každodenní činnosti, jako je pohyb, myšlení atd. Mnohem bližší našemu tématu, ale může být energie z fosilních paliv – z uhlí, ropy nebo zemního plynu. Ty vznikaly miliony let, a proto je řadíme mezi neobnovitelné zdroje. Uhlí a uhelné elektrárny jsou známá věc, ale k těm se dostaneme později. Ropa se nachází pod zemským povrchem a má mnoho využití. Jejím zpracováním se zabývá petrochemický průmysl. Výsledkem pak může být například nafta jako zdroj energie pro motory aut a dalších dopravních prostředků. Kde je ropa, tam se většinou nachází i zemní plyn. Ten může být použit například v domácnostech na vytápění či ohřev vody.

Historie a vznik CO₂

Pojďme se teď ale podívat trochu do historie a zjistit, kde se vzaly problémy spojené s produkcí energie. O oxidu uhličitém jste již určitě slyšeli. Kde se vzal v atmosféře? To je dobrá otázka. Za normálních okolností je koloběh uhlíku asi takový: v atmosféře se nachází v podobě CO₂. Tento vzdušný oxid uhličitý jsou schopny navázat za pomoci chlorofylu rostliny, které si z uhlíku tvoří svá těla. Zbytky kyslíku vypouští zpět do atmosféry jako vedlejší produkt. Tato rostlina časem buďto umře a rozloží se, nebo je pozřena býložravým živočichem. A tak tato potravní pyramida pokračuje, až se daný živočich dostane do fáze smrti, kdy se

vlivem biologických procesů jeho tělo rozloží a uhlík se opět dostane do atmosféry v podobě CO₂. Ovšem může se stát, že za určitých okolností k rozkladu nedojde a organická hmota se přemění například na již zmíněné uhlí. Takový proces ale trvá miliony let.

Díky průmyslové revoluci, která probíhala v 18. a 19. století, se rozmohlo mimo jiné využívání uhlí, jako zdroje energie. Díky tomu došlo k velkému rozmachu v oblasti zemědělství, výroby, těžby, dopravy a dalších odvětví. A dozajista i díky tomu dnes dosahujeme takové kvality života jakou máme. S tím ovšem přišla i určitá potíž. Totiž ta, že veškerý uhlík, který se po miliony let ukládal uvnitř zemské kůry, se teď ve velkém, spalováním ($C + O_2 \rightarrow CO_2$), dostával zpět do atmosféry. Dostáváme k obr.1. Zde můžeme sledovat výkyvy v koncentracích CO₂ v atmosféře, které se ovšem významně měnily v řádu několika stovek milionů let. Pokud se podíváme na úplný konec grafu, můžeme si všimnout, že nárůst oxidu uhličitého značně stoupl, a to nikoliv v řádu milionů let, ale pouhých dvou století.

Kde je ten problém s větší koncentrací CO₂ v atmosféře? Na to nám odpoví další graf obr.2. Zde můžeme pozorovat trend zvyšující se teploty atmosféry. Proč tomu tak je? Velice zjednodušeně řečeno CO₂ dokáže absorbovat teplo a vyzářit ho zpět do atmosféry. Tím se atmosféra zahřívá. Určitě už jste slyšeli o skleníkovém efektu. Tento efekt není pouze na škodu! Bez něj by průměrná teplota na naší planetě byla okolo -15 až -18 stupni Celsia. Je ale nepopíratelné, že zvyšování teploty může vést i k dalším nechtěným efektům. Na ty se podíváme v další kapitole.

Dopady růstu teploty

Poměrně detailně popisuje tyto komplexní dopady obr.3. Můžeme zde vidět, že spalování fosilních paliv není jedinou příčinou globální změny klimatu. A nejde jen o změnu teploty, ale i o okyselování oceánů atd. Snažte se při čtení ve schématu zaměřit i na to, jak jsou vzájemně propojené určité jevy. Ptáte se, proč by Vás měly konečné dopady na konci grafu zajímat? U extrémnějších jevů jako povodně, vlny veder, hurikány a sucha Vás možná napadne, že to může mimo jiné způsobovat i nemalé finanční náklady. Například hurikány a povodně, které ničí domy i celá města, stojí tamní vlády obrovské sumy peněz, nehledě na to, že lidé v takových oblastech, musejí žít v dosti nejisté životní situaci, pokud jim další den může veškeré věci, které mají, zničit nějaká katastrofa. To může vést i k migraci obyvatel (tedy k přesunu obyvatel mezi zeměmi). Vlny veder, ale

také působí své problémy, a to převážně zdravotní. S těmito obtížemi se potýkají hlavně starší lidé, ale jsou to stresující podmínky i pro zvířata či rostliny, což opět může vést i k jejich migraci. Tím se může narušovat biodiverzita (rozmanitost organismů) určitých míst, což opět může mít další následky. Jako například umírání korálových útesů, které jsou domovem největším biodiverzitám na naší planetě. Úhyn korálů tak může mít za následek to, že se v dané lokalitě bude nacházet méně ryb, což určitě pocítí lidé, jež jsou na rybolovu životně závislí. Tyto dopady, jak jsme si popsali jsou tedy poměrně složité a hlavně velmi propojené a je těžké oddělit jednu složku od druhé. *Zkuste se zamyslet nebo i najít nějaké další dopady, které s touto tematikou souvisí.*

Svět a elektrická energie

Celosvětově naše požadavky na dostatek el. energie stále rostou, a tak každý rok vyrábíme více a více elektřiny. To nám může přehledně ukázat i obr.4. Začneme tím, co to je to GWh – Giga Watthodina, je to jednotka užívaná pro měření elektrické energie. $1 \text{ GWh} = 1\,000\,000 \text{ kWh}$ (kilowatthodin). Pro představu v ČR nás jedna kWh stojí asi 4 až 5 Kč. Graf uvádí celosvětovou výrobu. Pokud porovnáme rok 1990 s rokem 2016 můžeme vidět, že se výroba elektřiny se od té doby téměř zdvojnásobila. Odspodu můžeme vidět tenkou modrou linii, která nám zobrazuje množství vyrobené energie spalováním odpadu. Nad ní světlezelená je spalování biomasy. Dále tu máme dominující spalování uhlí a nad ním oranžově znázorněnou ropu. Zemní plyn je žlutý a nad ním červené jádro. Opět oranžovou barvu má voda, po které následuje vítr a následné další zdroje jako solární panely, geotermální zdroje a příliv.

Ne všechny země však vyrábí stejné množství elektřiny, a ne každá země vypouští do ovzduší stejné množství CO_2 . Na to se můžeme podívat na obr.5. „ CO_2 emissions per capita“ česky znamená „emise CO_2 na obyvatele.“ „Average carbon dioxide emissions per capita measured in tonnes per year“ by se přeložilo jako „Průměrné emise oxidu uhličitého na obyvatele měřeno v tunách za rok“. Kartogram nám tedy neukazuje, kolik tun CO_2 se v dané zemi vyprodukuje, ale vztahuje tuto hodnotu k počtu obyvatel státu. Můžete si všimnout, že USA je to kolem 20 tun CO_2 na obyvatele za rok. Zajímavá pro nás může být i Čína. Ta sice patří mezi největší vypouštěče oxidu uhličitého do atmosféry, ale díky jejímu velkému počtu obyvatel se zde drží v oranžových číslech. Další velkou zajímavost

můžete spatřit, zadíváte-li se na Evropu. Přímou v jejím středu uvidíte malou Českou republiku, která je o odstín červenější než okolní státy. Bohužel ČR opravdu patří mezi větší znečišťovatele i v celoplanetárním měřítku, pokud to vztáhneme na počet obyvatel.

V předešlých odstavcích jsme si řekli, jaké může mít nadměrná produkce CO₂ nepřímé následky, jako zvyšování teploty atd. Kromě toho může mít, ale i více přímé následky. To nám ukazuje obr.6. Graf udává počet úmrtí na 1 TWh (= 1000 GWh) vyrobenou z daného zdroje. TWh je opět jednotka pro měření elektrické energie. Pro představu Česká republika spotřebuje necelých 75 TWh ročně. Tyto úmrtí nejvíce souvisí se znečištěným ovzduším. Než se začnete bát o své zdraví, protože je ve vašem městě uhelná elektrárna, je důležité zmínit, že toto je problém hlavně velkých a velmi znečištěných měst, které jsou například v Číně. I proto jste možná viděli, že v některých městech z těchto důvodů nosí ochranné prostředky, například respirátory. Nejen v ČR mají uhelné elektrárny filtry, které minimalizují vznik těchto škodlivých emisí.

Uhelné elektrárny

Uhelné elektrárny jsou jedním z nejběžnějších typů elektráren po celém světě. Už jsme se toho o nich vlastně hodně dozvěděli. Pojd'me si to teda trochu shrnout. Pro svůj provoz potřebují hnědé nebo černé uhlí. To se získává povrchovou nebo podpovrchovou těžbou a je poměrně snadno dostupné. Místo to dokáží vyrobit poměrně obtojně množství el. energie v porovnání např. se solárními nebo větrnými elektrárnami. Uhelné elektrárny také vypouští největší množství oxidu uhličitého, což jak už jsme si řekli má zásadní vliv nejen na změnu klimatu, ale i znečištění ovzduší. Avšak díky lepším technologiím dnes už nejsou příčinou kyselých dešťů.

Hlavním tahounem uhelných elektráren je tedy jejich poměrně levný provoz, avšak za velkou cenu na ničení prostředí.

Jaderné elektrárny

Když se řekne jaderná elektrárna mnozí z vás si představí obrovský betonový kužel, ze kterého stoupá obrovský dým. Jiným z vás se třeba vybaví Monty Burns, více méně záporná postava ze seriálu Simpsonovi, která svou jadernou elektrárnou zamořuje okolí. Ti neskeptičtější z vás si vzpomenou na Černobyl nebo Fukušimu. I přes špatné jméno, které jaderné elektrárny mají patří mezi „zelené“ zdroje el. energie. Ten hutný bílý „dým“, co z nich stoupá není nic jiného než vodní pára. Ne CO₂. Dokáží vyrobit poměrně velké

množství elektřiny v poměru ke spotřebě paliva (uranu). K tomu všemu patří mezi ty nejbezpečnější elektrárny vůbec. To hlavně proto, že vážnější problémy by způsobily velké škody (viz. např. Černobyl). Není to ale jediný problém. Dalším můžeme jmenovat radioaktivní odpad, který má při nesprávném skladování také negativní vlivy na prostředí. Kupříkladu u nás se uzavírá do speciálních sudů, které se skladují hluboko v podzemí bývalých dolů. Nepraktická na jaderných elektrárnách je i jejich náročnější výstavba, délka zpuštění či cena v porovnání např. se solárními panely, které jsou velmi flexibilní.

Jaderné elektrárny jsou tedy zajímavou alternativou pro ty uhelné, protože nemají negativní dopad na klima. I přes to ale mají svá zásadní negativa.

Vodní elektrárny

Konečně se dostáváme k těm „zeleným“ obnovitelným zdrojům elektrické energie. Těch je spousta druhů. Můžeme jmenovat Dlouhé stráně v Jeseníkách. Ta je označována jako tzv. přečerpávací. Je tvořena dvěma nádržemi, jedné na vrcholku kopce a druhé pod ním. Voda z vrchní nádrže „padá“ dolů a roztáčí turbínu, která generuje elektřinu. Část této elektřiny je posléze využita pro vypumpování vody zpět do horní nádrže. Další typ vodní elektrárny může být v podobě hráze, kdy se zahradí vodní tok (řeka) a opět se využívá proudu tekoucí vody pro výrobu energie. Již méně známý typ může být v podobě vrtule, která je umístěna pod vodou. Princip je samozřejmě obdobný, využívá se proudu vody např. v řekách nebo častěji na pobřežích.

Ani vodní elektrárny ale nejsou bez vady. Vybudovat velkou přehradu je nejen finančně a materiálně náročné, ale často dochází k záplavě velkého území. Dalším negativem je např. přerušování vodního toku a s tím i migrace ryb a dalších vlivů na ekologii. Obrovská hmota vody také může působit negativně na podloží. A samozřejmě je potřeba zmínit, že kde není voda tam nemůže být ani vodní elektrárna. Celkově tedy vodní elektrárny mohou významně zasáhnout do krajiny, a to i velmi negativně. Na druhou stranu neprodukují žádný oxid uhličitý.

Solární elektrárny

I solární panely neprodukují žádný CO₂. K provozu jim stačí pouze sluneční záření. Další ohromnou výhodou je jejich flexibilita. Jsou malé a mobilní, mohou se tedy využít, jak na velká území polí, tak na střechy domů. Ani tento druh

elektráren, ale není bez chyby. Jejich životnost je v porovnání s ostatními poměrně krátká. S potřebou slunečního záření se nese ta nevýhoda, že pokud nesvítí nevyrábí elektřinu. Aby se pomocí solárních panelů vyrobil dostatek energie je potřeba velké plochy a to mnohem větší, než by jinak zabrali například uhelné nebo jaderné elektrárny.

Větrné elektrárny

Nejspíš není potřeba zmiňovat, že větrné elektrárny potřebují ke svému provozu proudění větru. Každý nejspíš někdy viděl větrnou turbínu. Je to další zástupce „zelené“ energie, která neprodukuje žádné zplodiny. Bohužel ani těmto elektrárnám neunikají negativa. Opět jako u předešlých příkladů bychom mohli zmínit, že bez větru větrné elektrárny nebudou generovat elektřinu. Proto se větrné turbíny staví hlavně na pobřežích moří, což například u nás jakožto u vnitrozemního státu není možné. Zde ale výčet negativ bohužel nekončí. Podobně jako vodní přehradý komplikují život rybám, tak větrné turbíny komplikují život ptactvu. Ročně tak celosvětově z tohoto důvodu zahyne řádově asi 100 000 ptáků. Další otázkou může být, jak moc takové bílé turbíny zapadají do rázu krajiny.

Další elektrárny

Jako další zdroje energie můžeme jmenovat elektrárny na spalování biomasy. Co takové elektrárny spalují? Obvykle to jsou nejrůznější plodiny vypěstované na polích, u nás můžeme jmenovat obilnou slámu, řepkovou slámu a traviny v podobě sena. Takové elektrárny sice produkují oxid uhličitý, ale stejné množství jako vypouští zároveň rostliny spotřebovaly při svém růstu.

Dále můžeme jmenovat plynové elektrárny. Ty fungují svým způsobem obdobně jako uhelné, jen místo uhlí používají např. zemní plyn. Stejně tak produkují CO₂, ale v menším množství než uhelné.

Posledním typ, který zde můžeme zařadit je využívání geotermální energie. S takovým využitím se u nás nesetkáme. Zjednodušeně řečeno se využívá tepelné energie zemského jádra, která se nám na povrchu projevuje například vyvěráním horkých pramenů či rovnou gejzírů.

Jak je to s elektřinou u nás?

To je přehledně zobrazeno na obr. 7. Můžeme si zde podrobněji ukázat i efektivitu jednotlivých elektráren. V červeném sloupci vidíme, kolik jednotlivé elektrárny vypouští

emisí oxidu uhličitého. Fialový zase udává, kolik elektrárna vyrobí energie. Při pohledu na uhelné elektrárny je jasně vidět jejich prvenství v množství emisí, celých 88%. Přitom ale vyrobí pouze necelou polovinu z celkové produkce u nás. Naproti tomu plynové a na biomasu mají podobné podíly, jak v produkci emisí, tak ve výrobě. Úplným opakem jsou potom jsou elektrárny jaderné. Ty na 1% emisí CO₂, vyrobí 34% elektřiny. Obdobně jsou na tom i vodní, solární a větrné elektrárny. Ty ovšem vyrobí společně jen 7% z celkového objemu elektřiny. Větrné turbíny, kterých máme v ČR něco málo přes 200 přitom vyrábí pouze 1%. Když se podíváme v grafu dále doprava, vidíme, že se k nám část elektřiny i dováží. Mnohem větší množství se pak vyváží do okolních států, např. Rakouska.

Říkáte si jaký je rozdíl mezi hrubou spotřebou a čistou spotřebou? Ačkoliv jsme technicky schopní vyrobit velké množství elektřiny, nemáme zatím technologie, které by nám dovolily efektivně elektrickou energii uchovávat nebo transportovat na velké vzdálenosti. Proto při transportu a ukládání elektřiny dochází k jejímu „unikání“. Čistá spotřeba je tedy množství elektřiny, které skutečně spotřebuje. Hrubá spotřeba je potom čistá spotřeba + již zmíněné ztráty. Na úplném konci grafu je pak spotřeba rozdělena do jednotlivých odvětví.

Závěr

Došli jsme na konec našeho učebního textu. Ne všechno, co jsme si zde četli musíte umět nazpaměť. Mnohem důležitější bylo získat přehled a vyzkoušet si čtení z grafů. Možná jste si všimli, že je tu ještě 8. graf, kterému jsme se nevěnovali. Ten už si s nově nabitými znalostmi zkuste popsat sami pro sebe. Pokud vás něco zaujalo, nebojte se podívat se na internet nebo na jiné zdroje informací.

Převodník pro hodnoty wattů:

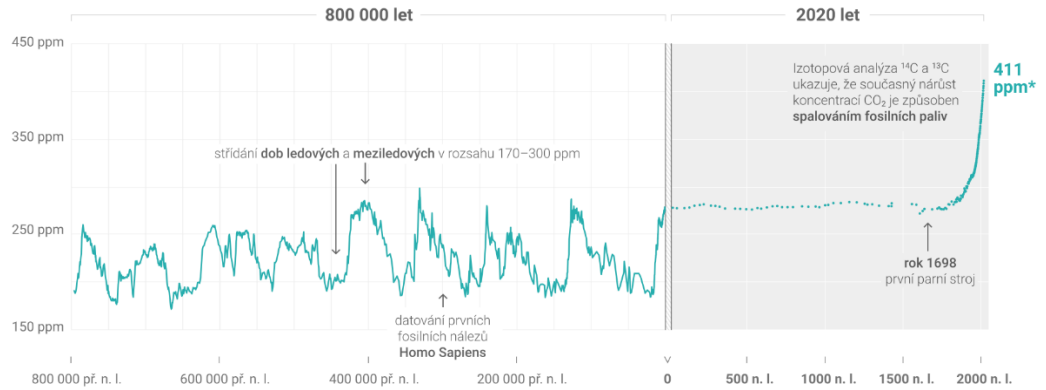
*1 watt je výkon, při němž se vykoná práce 1 joulu za 1 sekundu.

| | | | | | |
|-------|---|----------------------|-------|---|----------------|
| 1 TWh | → | 1 000 GWh | 1 GWh | → | 0,001 TWh |
| 1 GWh | → | 1 000 000 kWh | 1 kWh | → | 0,00 000 1 GWh |
| 1 kWh | → | 1 000 Wh. | 1 Wh | → | 0,001 kWh |
| 1 TWh | → | 1 000 000 000 kWh | | | |
| 1 GWh | → | 1 000 000 000 Wh1 | | | |
| TWh | → | 1 000 000 000 000 Wh | | | |

VÝVOJ KONCENTRACE CO₂ V ATMOSFÉŘE

Dnešní koncentrace CO₂ dosahují hodnot, které na Zemi nebyly za celou dobu existence lidstva

ppm (parts per milion) je jednotka koncentrace
Koncentrace 400 ppm CO₂ v atmosféře znamená,
že v jednom milionu molekul vzduchu je 400 molekul CO₂



* V květnu 2020 dosáhly koncentrace CO₂ dosavadního maxima: **417 ppm**

Hodnoty koncentrace CO₂ pocházejí z **analýzy ledovcových vrtů** EPICA v Antarkidě a z **přímých měření** na Mauna Loa, Havaj

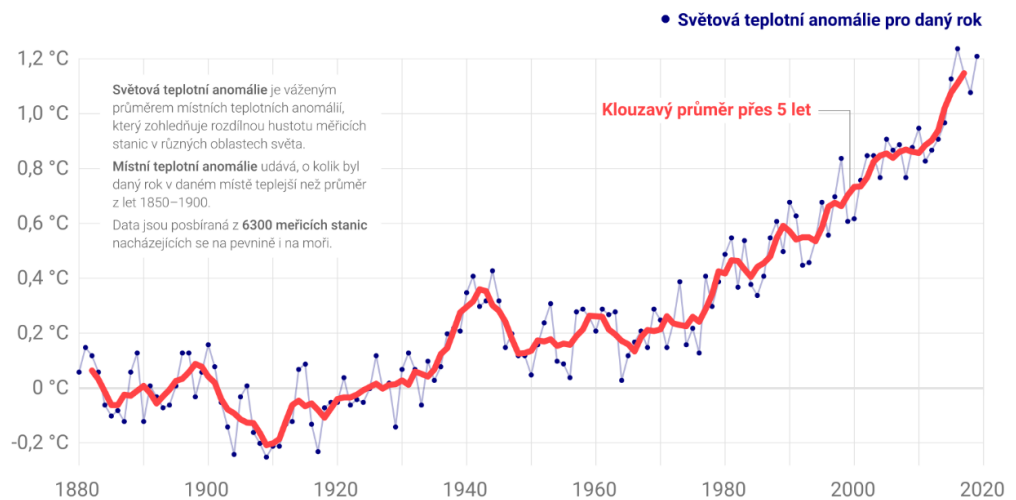
VERZE 3.0
více info na faktaoklimatu.cz/koncentrace-co2

zdroj dat: NOAA – Národní úřad pro oceán a atmosféru Ministerstva obchodu Spojených států amerických

Obr. 1: Vývoj koncentrace CO₂ v atmosféře.

VÝVOJ SVĚTOVÉ TEPLOTNÍ ANOMÁLIE

Svět je nyní o **1,2 °C** teplejší než v letech 1850–1900



VERZE 2.0
více info na faktaoklimatu.cz/vyvoj-teplotni-anomalie

zdroj dat: NASA Goddard Institute for Space Studies

Obr. 2: Vývoj světové teplotní anomálie.

SCHEMATICKÁ MAPA KLIMATICKÉ ZMĚNY

Klimatická změna je mnohem víc než jen nárůst teplot

LIDSKÁ ČINNOST

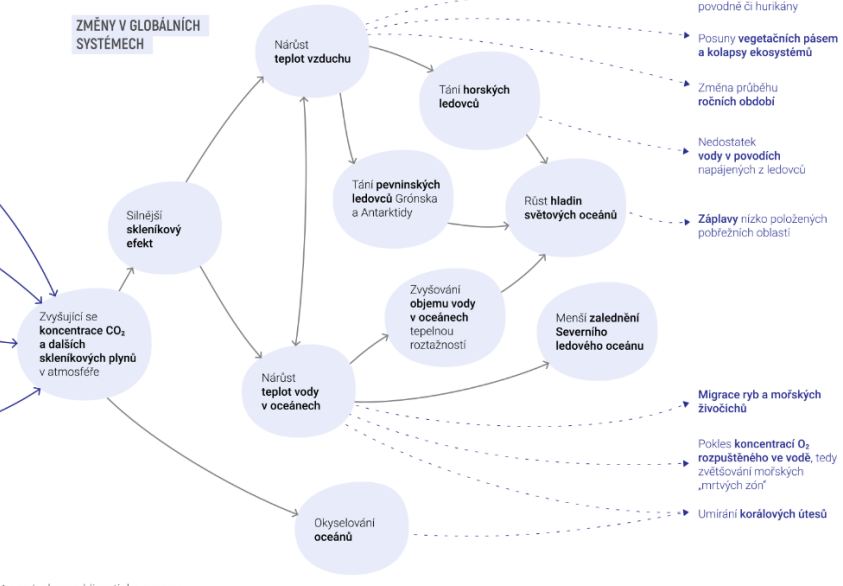
Spalování fosilních paliv

Odlesňování a změny ve využití půdy

Chov dobytka a průmyslová hnojiva v zemědělství

Průmyslové procesy, např. výroba cementu

ZMĚNY V GLOBÁLNÍCH SYSTÉMECH



VYBRANÉ DOPADY NA EKOSYSTÉMY A SPOLEČNOST

Častější a silnější extrémní jevy: vlny veder, sucha, povodně či hurikány

Posuny vegetačních pásem a kolapsy ekosystémů

Změna průběhu ročních období

Nedostatek vody v povodích napájených z ledovců

Záplavy nízkopoložených pobřežních oblastí

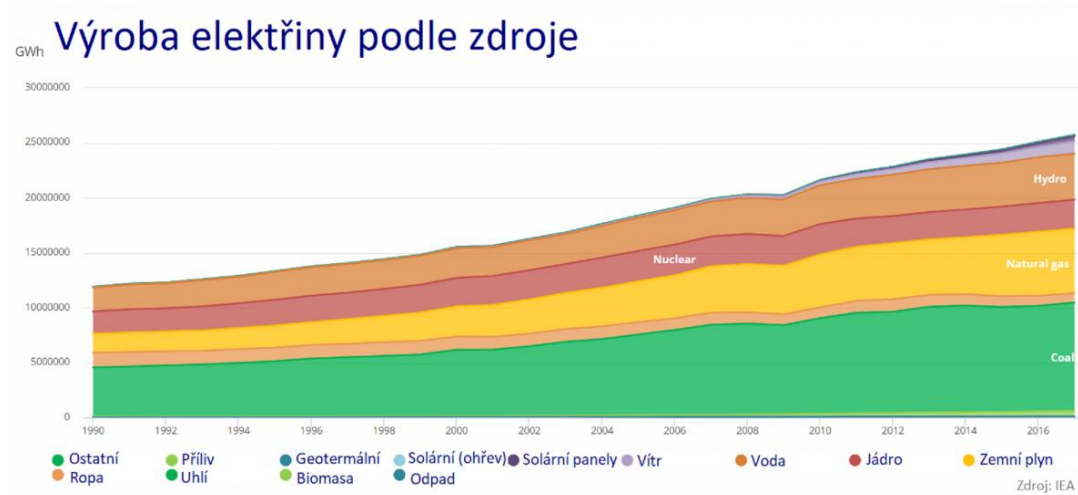
Migrace ryb a mořských živočichů

Pokles koncentrací O₂ rozpuštěného ve vodě, tedy zvětšování mořských „mrtvých zón“

Umírání korálových útesů

VERZE 1.0
více info na faktaoklimatu.cz/schema-klimaticke-zmeny

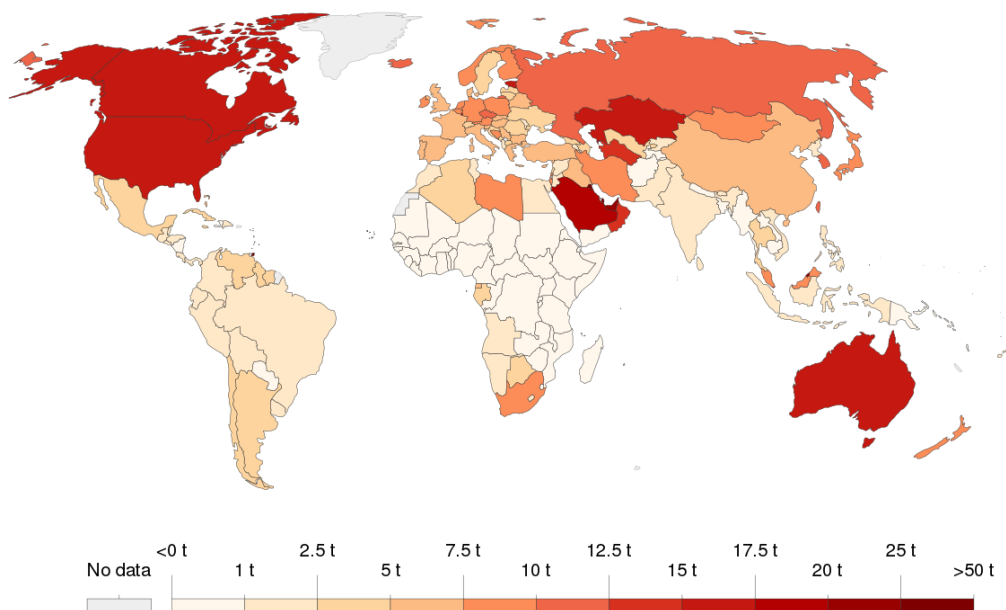
Obr. 3: Schématická mapa klimatické změny.



Obr. 4: Výroba elektřiny podle zdroje.

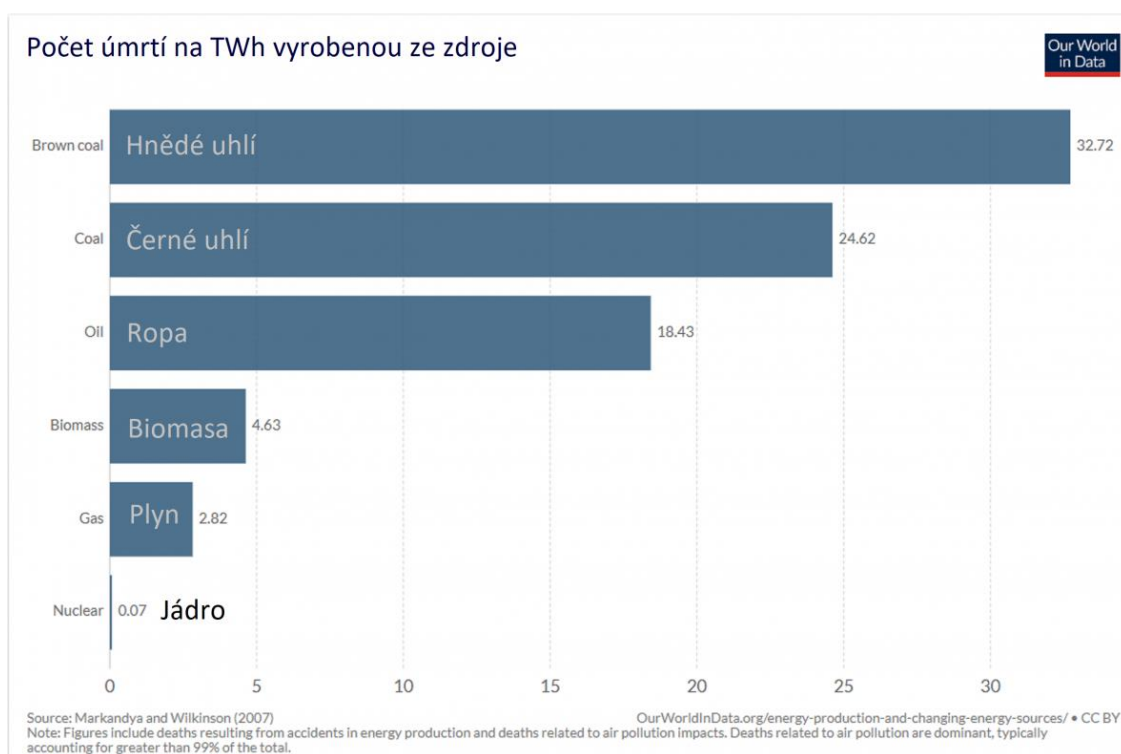
CO₂ emissions per capita, 2017

Average carbon dioxide (CO₂) emissions per capita measured in tonnes per year.



Source: OWID based on CDIAC; Global Carbon Project; Gapminder & UN

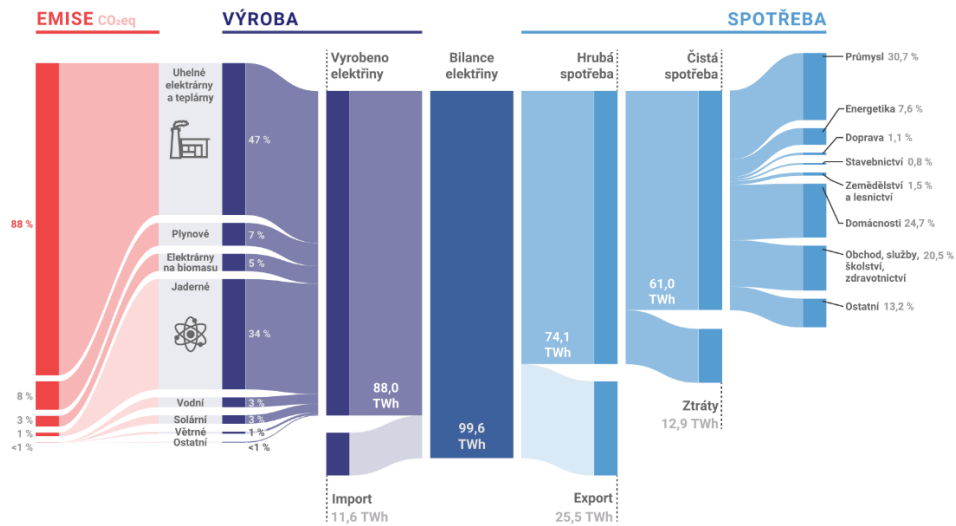
Obr. 5: Produkce CO₂ na obyvatele, 2017.



Obr. 6: Počet úmrtí na TWh vyrobenou ze zdroje.

ELEKTŘINA V ČR: VÝROBA, SPOTŘEBA A EMISE

V roce 2018 produkovaly uhelné zdroje naprostou většinu emisí v rámci české elektroenergetiky



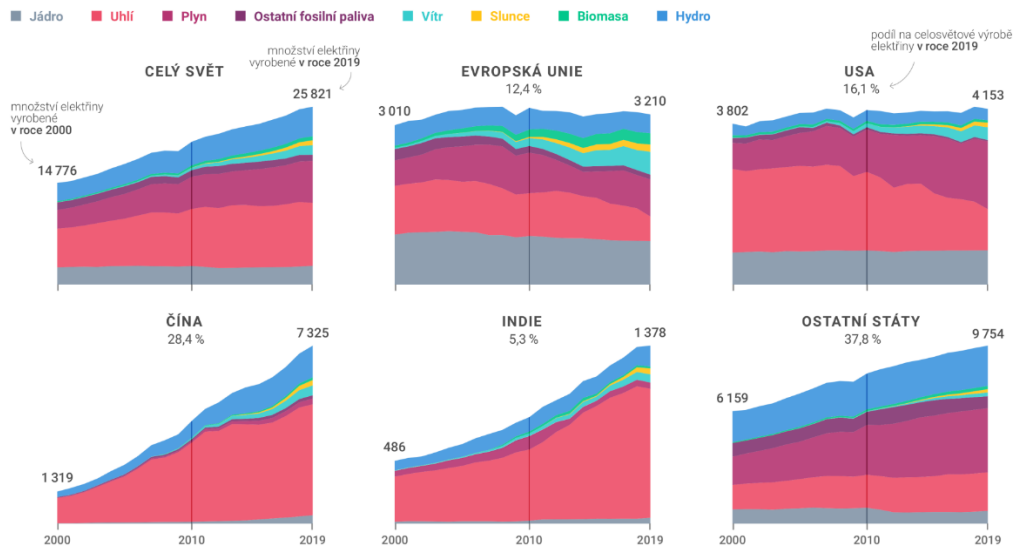
VERZE 1.2
více info na faktaoklimatu.cz/elektrina-cr

zdroj dat: ERÚ Roční zpráva o provozu ES ČR

Obr. 7: Elektřina v ČR: výroba, spotřeba, emise.

VÝROBA ELEKTŘINY VE SVĚTOVÝCH REGIONECH

Vývoj celkové výroby elektřiny podle jednotlivých zdrojů v letech 2000–2019 celosvětově a pro jednotlivé regiony. Hodnoty jsou uváděné v TWh na rok.



více info na faktaoklimatu.cz/elektrina-svet

zdroj dat: Ember

Obr. 8: Výroba elektřiny ve světových regionech.

5) Změnil se tvůj názor na některé zdroje el. energie? Jak a proč?

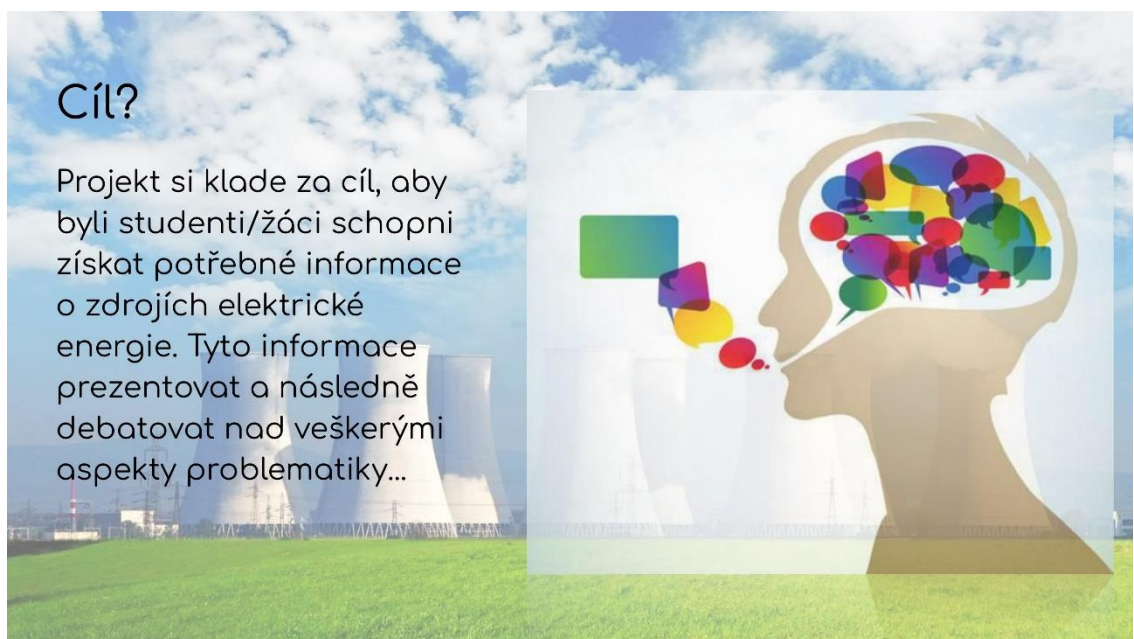
6) Dokázal/a bys obecně a stručně charakterizovat dopady různých zdrojů el. energie?

7) Všímal/a jsi si nějakých problémů při komunikaci tohoto tématu s ostatními spolužáky?

4.2.2. Prezentace ke Konferenci o zdrojích. el. energie



Obr. č. 13: Slide č. 1



Obr. č. 14: Slide č. 2



Obr. č. 15: Slide č. 3



Obr. č. 16: Slide č. 4



Forma? - úvod



- 01 Ve třídě proběhne konference o zdrojích el. energie
 - 30 žáků → 6 skupin po 5
 - 1 měsíc na přípravu
- 02 Skupiny:
 - Téma na 1 zdroj el. energie
 - 5 minutová prezentace, plakát... na propagaci
 - Učební materiál +?

Obr. č. 17: Slide č. 5



Forma? - realizace



- 01 Organizace?
 - Po skupinách v kruhu...
 - Projektor
 - Učitel facilitátorem
- 02 Časový harmonogram:
 - 2 vyuč. hodiny
 - 5 min. - úvod
 - 5 min. - každá skupina na prezentaci
 - 1,5 min. - reakce každé skupiny
 - 10 min. - zpětná vazba

Obr. č. 18: Slide č. 6

Učební text?

Součástí projektu je i učební text, který se snaží využívat popis grafů a dává základní přehled o tématu.

SCHEMATICKÁ MAPA KLIMATICKÉ ZMĚNY

Klimatická změna je mnohem víc než jen nárůst teplot.

LIDSKÁ ČINNOST

- Spalování fosilních paliv
- Odeškování a změny ve využití půdy
- Chov dobytka a průmyslová lesna v zemědělství
- Průmyslové procesy naší společnosti

ZMĚNY V GLOBÁLNÍCH SYSTÉMECH

- Nárůst teplot vzduchu
- Nárůst teplot vody v oceánech
- Okysličování oceánů
- Nárůst hladin světových oceánů
- Menší zalednění Severního ledového oceánu
- Změsolení objemu vody v oceánech
- Tání permafrostních ledovců Grónska a Antarkidy
- Tání horských ledovců
- Silnější slunečkový efekt

VYBRANÉ DOPADY NA EKOSYSTÉMY A SPOLEČNOST

- Častější a silnější extrémní jevy: horký vlny, sucha, povodně a hurikány
- Časné a vegetační přesuny a kolapsy ekosystémů
- Změna přírodních ročních období
- Nedostatek vody v zemědělních napájecích a lesních oblastech
- Zaplaty rizika položených polních plodin
- Migrace ryb a mořských živočichů
- Přírodní koncentrací CO₂ napájecího ve vodě, tedy znečištění mořských živočichů
- Uplatnění karbových útesů

Verze 1.0
více info na faktacklimatu.cz/schema-klimaticke-zmeny

obr. 3

Obr. č. 19: Slide č. 7

Učební text?

- 5 (+8) stránek
- pouze popis grafů
- 8 grafů
- spíše kontext než množství informací
- z patra
- aktivizační otázky

dopady, jak jsme si popsalí jsou tedy poměrně složité a hlavně velmi propojené a je těžké oddělit jednu složku od druhé. **Zkuste se zamyslet nebo i najít nějaké další dopady, které s touto tématikou souvisí.**

Závěr

Došli jsme na konec našeho učebního textu. Ne všechno, co jsme si zde četli musíte umět nazpaměť. Mnohem důležitější bylo získat přehled a vyzkoušet si z čtení grafů. Možná jste si všimli, že je tu ještě 8. graf, kterému jsme se nevěnovali. Ten už si s nově nabitými znalostmi zkuste popsat sami pro sebe. Pokud vás něco zaujalo, nebojte se podívat se na internet nebo na jiné zdroje informací.

Obr. č. 20: Slide č. 8

Učební text? - Témata

- Úvod
- Historie a vznik CO₂
- Dopady růstu teploty
- Svět a elektrická energie
- Uhlé elektrárny,..
- Jak je to s elektřinou u nás?
- Závěr

Jaderné elektrárny

Když se řekne jaderná elektrárna mnozí z vás si představí obrovský betonový kužel, ze kterého stoupá obrovský dým. Jiným z vás se třeba vybaví Monty Burns, více méně záporná postava ze seriálu Simpsonovi, která svou jadernou elektrárnou zamořuje okolí. Ti

Historie a vznik CO₂

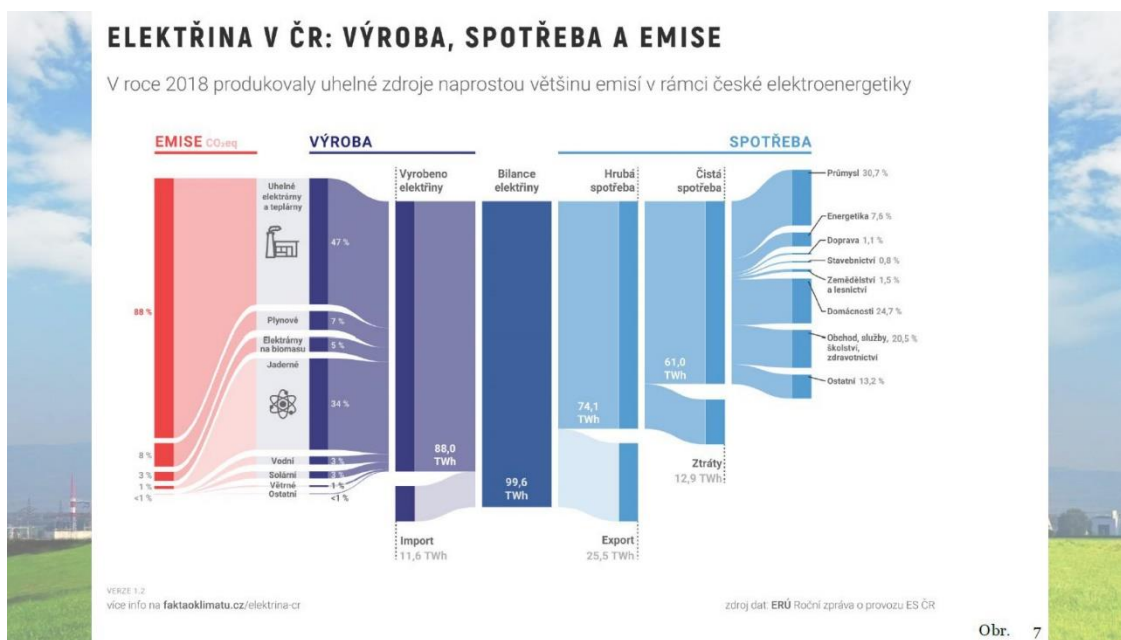
Pojďme se teď ale podívat trochu do historie a zjistit, kde se vzaly problémy spojené s produkcí energie. O oxidu uhličitým jste již určitě slyšeli. Kde se vzal v atmosféře? To je dobrá otázka. Za normálních okolností je koloběh uhlíku asi takový: v atmosféře se nachází v podobě CO₂. Tento vzdušný oxid uhličitý jsou schopny navázat za pomoci chlorofylu rostliny, které si z uhlíku tvoří svá těla. Zbytky kyslíku vypouští zpět do atmosféry jako vedlejší produkt. Tato rostlina časem buďto umře a rozloží se, nebo je pozřena býložravým

Převodník pro hodnoty wattů:

*1 watt je výkon, při němž se vykoná práce 1 joulu za 1 sekundu.

| | | | | | |
|-------|---|----------------------|-------|---|------------------|
| 1 TWh | → | 1 000 GWh | 1 GWh | → | 0,001 TWh |
| 1 GWh | → | 1 000 000 kWh | 1 kWh | → | 0,000 001 GWh |
| 1 kWh | → | 1 000 Wh. | 1 Wh | → | 0,001 kWh |
| 1 TWh | → | 1 000 000 000 kWh | 1 GWh | → | 1 000 000 000 Wh |
| 1 TWh | → | 1 000 000 000 000 Wh | | | |

Obr. č. 21: Slide č. 9



Obr. č. 22: Slide č. 10

Obr. č. 23: Slide č. 11

5. Diskuse

Dotazovaní vedoucí potvrzují důležitost tématu přírody pro výchovu (a EV), kdy veškeré podoblasti tématu Příroda kolem nás dosáhly vysokého průměrného hodnocení při dotázání na jejich významnost, nejvyššího hodnocení přitom dosáhly podkapitoly hodnota přírody a šetrné chování. Tuto důležitost EV v reakci na prohlubující environmentální krizi zmiňují i Klápště et al. (2008) ve své metodické příručce nebo Disinger (2005) při popisu zavedení EV jako oboru.

Problematika četnosti výprav do přírody v kontextu velikosti obce (venkovské/městské) na základě předpokladu Musilové (2015) z jejího kvalitativního výzkumu, že městské oddíly jezdí častěji na výpravy do přírody než ty venkovské, nebyla jednoznačně rozřešena. Ačkoliv korelační analýza potvrzuje, že respondenti z větších obcí jezdí častěji na výpravy do přírody, potvrzuje to samé i pro výpravy obecně a střední závislost mezi těmito jevy, lze tedy jednoznačně říci, že respondenti z větších obcí jezdí častěji na výpravy a tím nejspíš i na výpravy do přírody. Význam vnímání umělých (městských) prvků na četnost výprav (a výprav do přírody) nicméně potvrzuje i další korelační analýza. Další ukazuje střední závislost mezi vnímáním umělých (městských) prvků a velikostí obce. Na základě těchto analýz se domnívám, že více umělé (městské) prostředí skutečně více motivuje ke konání výprav, nicméně stále není přesně objasněný proces a to zdali nejsou jsou častější výpravy do přírodu způsobené samotnými častějšími výpravami.

Z korelační analýzy vyplývají stejné závěry jako v práci Musilové (2015) s tvrzením, že během schůzek častěji pobývají venku ty jednotky, které mají v okolí své klubovny více přírodního prostředí. Stejně tak analýza naznačuje, že na výpravy jezdí častěji ty jednotky, které mají více umělých prvků v okolí místa konání schůzek.

Dle výzkumu za ideálních či průměrných ročních podmínek respondenti reportovali, že tráví více času venku než vevnitř během schůzek. Tyto závěry jsou opačné narozdíl od závěrů Musilové, která ovšem nepracovala se specifikem ideálních podmínek (2015).

Výsledky korelační analýzy “kultury“ šetrného chování a věnování se ochraně přírody či environmentálním problémům částečně odpovídá teorii plánovaného chování Ajzena (1985, 1991), která předpokládá výsledné chování mj. na existující sociální

normě. I Musilová (2015) dokládá, že šetrné chování bývá v jednotkách dáno hlavně na základě tradic.

Analýza vztahu vnímané významnosti postojů/znalostí pro výchovu a vnímané významnosti postojů/znalostí pro jednání ve vztahu k přírodě poukazuje na problém, který Klápště et al. (2008) zmiňují ve své metodice, tedy ten, že někteří vedoucí očekávají, že učení znalostí povede k šetrnějšímu chování k přírodě, což jak dokládá Soukup (2001) nebývá pravdou. Je třeba zdůraznit, že Thapa (1999) zároveň poukazuje na rozpor mezi chováním a uváděným environmentálním postojem. Zajímavé také je, že z dotazníku vyplývá, že vedoucí si spíše myslí, že postojů by se mělo při výchově spíše dosáhnout a že spíše mají i větší vliv na jednání, nicméně při vnímání přírody přikládají spíše větší význam rozumové složce.

Zajímavý je i jev, kdy se nejspíše s věkem dostávají do popředí významu pro jedince určité interakce s přírodou. Dle Fadrné (2020) mají věkově starší jedinci vyšší tendenci k oceňování přírody. Při korelační analýze výsledků se ukázalo, že straší jedinci považují za důležitější pro výchovu vnímání přírody. Přitom jde o téma, která dosáhlo průměrně nejmenší významnosti ze sledovaných témat.

Jak již uváděl Činčera (2013a) lze předpokládat, že většina programů je vytvářena intuitivně, bez znalosti související teorie. I takové programy mohou fungovat dobře díky dobré znalosti prostředí, skupiny a prostoru pro zpětnou vazbu. Vidí problém hlavně v programech krátkých a nevyhodnocovaných a neznalosti lektorů. Podobné problémy naznačuje i Musilová (2015), že téma životního prostředí je pro vedoucí těžko uchopitelné a hůře předatelné lidem. Domnívám se, že k podobnému problému pravděpodobně dochází i v rámci Junáka, protože vedoucí jsou často dobrovolníci a nelze proto očekávat obecně hlubokou znalost problematiky. Že jde v této oblasti (věnování se ochraně přírody či environmentálním problémům) často o programy nahodilé a bez plánu dokládají i výsledky odpovědí z dotazníku, kdy právě tuto možnost volilo 62 % respondentů, zatímco jako plánovitou ji označilo pouze 16 %. Větší vliv EV na děti bych proto v prostředí Junáka očekával spíše při běžné činnosti či zvycích, jak tvrdí i Musilová (2015) a Paříková (2009), než cílených programech. Že se ekologickým tématům věnuje spíše v běžné činnosti než cíleně, dokládají i závěry ze Sond so skautského světa, kdy věnování se těmto tématům akcentovalo 98 % respondentů.

Podobně jako Činčera (2013a) poukazyval na nebezpečí záměny cílů a prostředků, se ze své zkušenosti domnívám, že podobný problém má ve skautském prostředí záměna symbolického rámce za cíl. Zvláštní je, že převážně mimo Junák (ovšem i v něm) bývá symbolickému rámci připisován pouze motivační charakter, přitom sami autoři metodiky k symbolickému rámci zmiňují, že tohle je pouze jeden přístup a druhý může sloužit k předávání hodnot apod. (Hořavová a Klápště, 2009). Jako o čistě motivačním nástroji o něm hovoří i již zmíněný Činčera (2013a), který se přitom na předchozí autory odkazuje.

Zprostředkování opakovaného a pozitivního přímého kontaktu s přírodou se v práci několikrát opakoval a zmiňuje ho např. Činčera (2013a). Ve skautské praxi bych v tomhle ohledu viděl jako problematické držení se hesla, že „zážitek nemusí být pozitivní, stačí když je silný“. I Musilová (2015) upozorňuje, že často příroda bývá (ve skautské praxi) pouze jakýmsi prostředkem nebo spíše kulisou pro jiné cíle.

Jako podpůrnou metodiku, ze které čerpají vedoucí nejvíce témat jsou uváděné kurzy, dále i skautské weby a časopisy (Musilová, 2015). Heřtusová (2016) naopak uvádí jako nejčastější obecně internet. Avšak z dotazníku vyplynulo, že 82 % považuje za inspiraci vlastní nápady a naopak z kurzy jako zdroje inspirace a informací uvedlo jen 31 %.

Dle Heřtusové (2016), většina respondentů byla se Stezkami spokojena. Dle Musilové (2015) kapitolu PKN vedoucí hodnotili jako srozumitelnou. Na toto téma poskytly výsledky doplňující data: 34 % respondentů uvádí, že nepracují se stezkami či jejich obdobou. Ze zbylých 66 respondentů, kteří s nimi pracují, 12 % z nich uvádí, že se jim s oblastí PKS pracuje určitě dobře, 50 % spíše dobře, 35 spíše špatně a 3 % určitě špatně.

Ze své zkušenosti potvrdit, že se základní teorií programu, jako je práce s cíli nebo zmíněné SMARTování, se lze běžně setkat při hlavních skautských vzdělávacích kurzech jako čekatelský a vůdcovský kurz. Nejsou mi ovšem známy upřesňující data k této problematice.

Při uplatnění skautských metod ve školách byl dle odpovědí dotazníku nejvíce akcentován důraz na praxi a pobyt v přírodě. Přitom výuka v terénu je v RVP 2021 pro základní vzdělávání (Jeřábek et al., 2021) dle mého stále opomíjené téma přesto, že na něj existuje poptávka a pobyt v přírodě (přímý kontakt s přírodou) je v rámci EV zmíněn jako stěžejní (Činčera, 2013a).

Závěr diskuse zakončím tím, že se zdá, že Junák dokáže poskytnout dětem přímý kontakt s přírodou, který je potřebný pro vytvoření vztahu k přírodě a dalším významným proměnným pro environmentální výchovu. Může tak vyplnit tuto mezeru, pokud není zprostředkovávána školou nebo rodinným prostředím. Dokládá to i fakt, že 88 % respondentů koná alespoň 1 výpravu do přírody za 3 měsíce.

6. Závěr

Obsahem bakalářské práce je v teoretické části shrnutí základního ukotvení přírody jako výchovné oblasti v organizaci Junák – český skaut a související metodiky, kterou Junák používá pro práci s tímto tématem. Dále shrnuje kvalitativní a kvantitativní výzkumy na téma práce s přírodou v Junáku (zejména pomocí výzkumu ze Sond do skautského světa a vysokoškolských kvalifikačních prací). Dalším tématem teoretické části je environmentální vzdělávání, výchova a osvěta, její cíle, metodika pro tvorbu programů, oblasti (vztah k přírodě, vztah k místu, ekologické děje a zákonitosti, environmentální problémy a konflikty a připravenost jednat ve prospěch životního prostředí) a kontext environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice na základě dokumentů Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství, Rámcového vzdělávacího programu, Doporučených očekávaných výstupů, Cílů a indikátorů a Vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Poslední segment teoretické části srovnává kompetence skautské výchovy v oblasti přírody s kompetencemi pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu uváděnými v předchozích dokumentech.

Výzkumná část práce se snaží převážně pomocí kvantitativních metod na základě dotazníkového šetření určeného pro vedoucí přímo pracujícími s dětmi v Junáku analyzovat a popsat obecné platnosti, vyskytující se při práci s přírodou v Junáku s návazností na některé předchozí závěry vzniklé z kvalitativních výzkumů. Nabízí přehledné popisující výsledky v grafech a řadu korelačních analýz s jak vyvrácenou nulovou hypotézou, tak i ty s nevyvrácenou. Výsledky potvrzují vnímanou důležitost tématu, popisují způsob práce s tématem na vzorku 100 respondentů, potvrzují či upřesňují některé z hypotéz vzniklých na základě kvantitativních výzkumů a přináší nová data k tomuto málo se věnovanému tématu.

Didaktická část nabízí interaktivní návod pro začínající vedoucí Junáka či jiné pedagogické i nepedagogické pracovníky k přípravě programů zaměřených na přírodu se zřetelem k cílům EV a jejich úspěšnému naplňování, bezpečnosti atd. Dále návrh projektové výuky na téma Konference o zdrojích elektrické energie ve výuce biologie/geografie, která má sloužit rozšíření znalostí žáků v této oblasti, dovedností zpracovávat, prezentovat a argumentovat tyto informace a své postoje. Jeho využití může být primárně ve školách, ale i v jiných výchovných či vzdělávacích institucích

V bakalářské práci byly naplněny všechny stanovené cíle, tedy vypracování literární rešerše se všemi tématy, kvantitativně analyzovat obecné platnosti, vyskytující se při práci s přírodou v Junáku, vytvoření didaktických materiálů a shrnutí výsledků společně s interpretací.

Z praktického hlediska mohou výsledky práce (hlavně výsledky dotazníkového šetření) posloužit Junáku (např. Ekologickému odboru) k doplnění obrazu o tom, jak se s přírodou v praxi pracuje ve střediscích, a které metody a postupy dobře fungují a naopak které přístupy je možno zlepšit, těchto informací je jinak poměrně málo. Stejně tak je k praktickému použití na kurzech nebo v běžné činnosti možné využít materiály z didaktické části bakalářské práce. Těchto výhod budu s největší pravděpodobností čerpat ve své skautské praxi (a nejspíš i školské) i já, stejně jako z informací a literárního přehledu, který vznikl během psaní teoretické části práce.

7. Literatura

Adamcová M. – Sýkorová M. – Sochorcové D. – Tříleté K. – Kupky O. (2019): *CESTA ZEMĚ & VODY: 1. stupeň skautské stezky*. 1. vyd. Praha : Junák – český skaut, Tiskové a distribuční centrum. ISBN 978-80-7501-134-3.

Ajzen, I. (1985): From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In: Kuhl, J. – Beckmann, J.: *Action Control. From Cognition to Behavior*. Berlin : Springer.

Ajzen, I. (1991): The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179–211.

Andreasen, A.R. (1994): Social Marketing: Its definition and domain. *Journal of Public Policy & Marketing*, 13, (1), 108–119.

Ardoin, N. M. – Schuh, J. S. – Gould, R. K. (2012): Exploring the dimensions of place: a confirmatory factor analysis of data from three ecoregional sites. *Environmental Education Research*, 18, 5, 583–607.

Argyris, C. (1995): Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10 (6), 20–26.

Bamberg, S. – Möser, G. (2007): Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour. *Journal of Environmental Psychology*. 27 (1), 14–25.

Bartoš, M. (2010): O ekologické výchově s láskou. *Envigogika*, 5(1).

Berg, van den A. E. – Heijne, ter M. (2005): Fear versus Fascination: An exploration of emotional responses to natural threats. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 261–272.

Bezouška, A. – Činčera, J. (2007): Vliv environmentální profilace středních škol na proenvironmentální postoje a jednání žáků. *Envigogika*, 2 (3).

Bögeholz, S. (2006): Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: recent German empirical contribution. *Environmental Education Research*, 12 (1), 65–84.

Breiting, S., – Hedegaard K. – Mogensen F. – Nielsen K. – Schnack K. (2009): *Action Competence, Conflicting interests and Environmental Education*. Copenhagen: Aarhus University.

Broukalová, L., – Novák, M. (2012): Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice. *Envigogika*, 7(1).

Cornell, J. (1989): *Sharing the Joy of Nature. Nature activities for All Ages*. Nevada City : DAWN Publications.

Courtney-hall, P. – Rogers, L. (2002): Gaps in Mind: problems in environmental knowledge-behavior modeling research. *Environmental Education Research*, 8 (3). 283–297.

Činčera, J. (2005): Environmentální výchova. Ale jaká? *Pedagogická orientace*, 3, 17–24. ISSN 1211-4669.

Činčera, J. (2011): Vliv pobytového programu o Jizerských horách na proenvironmentální postoje a hodnoty. *Envigogika*, 6(3).

Činčera, J. (2012a): Vliv výukového programu na rozvíjení environmentální senzitivity žáků. *Envigogika*, 7(2).

Činčera, J. (2012b): Strach z lesa: vliv programu environmentální výchovy na snižování obav žáků z pobytu v lesním prostředí. *Envigogika*, 7(2).

Činčera, J. (2013a): *Environmentální výchova: efektivní strategie*. Praha : Agentura Koniklec. ISBN 978-80-210-6642-7.

Činčera, J. (2013b): Paradigmatická proměna domácího pojetí environmentální výchovy. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha : Vydavatelství M. D. Rettigové, (3), 182-197. ISSN 2336-2189.

Činčera, J. – Gilar, P. – Sokolovičová, J. (2010): Specializační studium pro koordinátory environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty: interpretace a efektivita z pohledu absolventů. *Envigogika*, 5(1).

Činčera, J. – Komárková, M. (2010): Využití kresby jako prostředku evaluace programu na rozvíjení environmentální senzitivity mladších dětí. *Envigogika*, 5 (2).

Činčera, J. – Kováčiková, S. (2012): *Ekoškola 2012: evaluační zpráva z kvalitativní části výzkumu*. Interní dokument. Praha : Sdružení TEREZA.

Činčera, J. – Krajhanzl, J. (2013): Eco-Schools: What factors influence pupils' action competence for pro-environmental behavior? *Journal of Cleaner Production*.

Činčera, J. – Štěpánek, P. (2007): Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol. *Envigogika*, 2(1).

Člověk v tísní (2017): *Jeden svět na školách: Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách z roku 2017 včetně porovnání s rokem 2014, 2012 a 2009*. Praha : Člověk v tísní.

Disinger, J.F. (2005): Environmental education's definitional problem. In Hungerford, H. H., Bluhm, W. J., Volk, T.L., Ramsey, J. M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes, 17-32.

Envigogika (red.) (2008): Poslední verze Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky. *Envigogika*, 3(1).

Ernst, J. A. – Monroe, C. – Simmons, B. (2009): *Evaluating Your Environmental Education Programs. A Workbook for Practitioners*. Washington : NAAEE.

Fadrná, R. (2020): *Environmentální gramotnost skautských vedoucích*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.

Fisher, A. – Langers F. – Bednar-Friedl B. – Geamana N. – Skogen K. (2011): Mental representations of animal and plant species in their social contexts. Results from a survey Across Europe. *Journal of Environmental Psychology*, 31, 118–121.

Ham, S. H. (1992): *Environmental interpretation: a practical guide for people with big ideas and small budgets*. Colorado : Fulcrum Publishing.

Henton, M. (1996): *Adventure in the Classroom. Using Adventure to Strengthen Learning and Build a Community of Life-Long Learners*. Dubuque : Kendall/Hunt.

Heřtusová, M. (2016): *Skauting a příroda: Program oddílu a role přírody*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.

Hořavová, K. – Klápště, P. (2009): *Symbolický rámeček podle 3. B*. Praha: Junák.

Hungerford, H. R. – Volk, T. L., (1990): Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8–21.

Cheng, J. C.-H. – Monroe, M. C. (2012): Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature. *Environment and Behavior*, 44 (1), 31–49.

Chráska, M. (2016): *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vyd. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

Jensen, B. B. – Schnack, K. (2006): The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12 (3), 163–178.

Jeřábek, J. (ed.) – Tupý J. (ed.) – Lisnerová R. – Smejkalová A. (2021): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Jorgensen, B. S., – Stedman. R. C. (2006): A comparative analysis of predictors of sense of place dimensions: Attachment to, dependence on, and identification with lakeshore properties. *Journal of Environmental Management* 79: 316–27.

Kahn, P. H. – Kellert, S. R. (2002): *Children and Nature: Psychological, sociocultural, and Evolutionary Investigations*. Cambridge : MIT.

Kals, E. – Schumacher, D. – Montada, L. (1999): Emotional Affinity toward Nature as a Motivational Basis to Protect Nature. *Environment and Behavior*, 31 (2), 178–202.

Kaplan, R. – Kaplan, S. (2002): Adolescents and the Natural Environment: A Time Out? In: Kahn, P. H. – Kellert, S. R.: *Children and Nature: psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. Cambridge : Massachusetts Institute of Technology.

Keller S. R. (1998): A National Study of Outdoor Wilderness Experience.

Klápště, P., ed. (2008): *Příroda kolem nás*. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR. ISBN ISSN 1210–9827.

Krajhanzl, J. (2009): *Člověk + příroda = udržitelnost?: texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha : Zelený kruh. APEL. ISBN 978-80-903968-5-2.

Krajhanzl, J. (2010): *Charakteristika osobního vztahu k přírodě: úvod do teorie a pojmosloví*. Disertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

Krajhanzl, J. (2012a): *Dobře utajené emoce a problémy životního prostředí*. Brno : Lipka.

Krajhanzl, J. (2012b): Špetka ekopsychologie pro ekopedagogickou praxi. In: Máchal, A. – Nováčková, H. – Sobotková, L. (eds.): *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání. Soubor učebních textů*. Brno : Lipka, 95–110.

Kroufek, R. (2017): *Environmentální gramotnost studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy a možnosti jejího zjišťování*. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Louv, R. (2008): *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill : Algonquin Books.

Malířová, E. (ed.) – Biolek J. (2011): *PodObal. Příručka pro výuku o globálních souvislostech našeho obchodování*. Brno : NaZemi - společnost pro fair trade. ISBN 978-80-260-0692-3.

Marcinkowski, T. – Iozzi, L. (1994): *Project Learning Tree. National Field Study Executive Summary*.

Matějček, T., – Bartoš, J. (2012): Environmentální gramotnost učitelů a studentů učitelství. *Envigogika*, 7(2).

Matre, S. (1999): *Earth Education. a new beginning*. Greenville : The Institute for Earth Education.

Meinhold, J. L. – Malkus, A. J. (2005): Adolescent environmental behaviors. Can Knowledge, Attitudes, and Self-Efficacy Make a Difference? *Environment and Behavior*, 37 (4), 511–532.

Musilová, M. (2015): *Environmentální výchova v ČR v kontextu skautské praxe*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2008): *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008–2015)*. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Ministerstvo životního prostředí České republiky (2016): *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025*. Praha : Ministerstvo životního prostředí.

Nagel, M. (2005): Constructing Apathy: How Environmentalism and Environmental Education May Be Fostering „Learned Hopelessness“ in Children. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 71–80.

Osborne, J. – Simon, S. – Collins, S. (2003): Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25 (9), 1049–1079.

Palečková, J. – Tomášek V. – Basl J. – Kramplová I. (2007): *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Poradí si žáci s přírodními vědami?* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání.

Papáček, M. (2010): Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in educatione*, 1 (1), 33–49.

Paříková, H. (2009): *Skauting a příroda – role přírody při uplatňování skautské ideologie*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.

Pastorová, M. – Svobodová J. – Činčera J. – Jančaříková K. – Kidlmannová J. – Šimonová P. – Volfová A. (2011): *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický. ISBN: 978-80-87000-76-2

Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (2009): *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

Rossi, P. H. – Lipsey, M. W. – Freeman, H. E. (2004): *Evaluation. A Systemic Approach*. Thousand Oaks: Sage.

Rickinson, M. (2001): Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7 (3), 207–320.

Saylan, C. – Blumstein, D. (2011): *The Failure of Environmental Education and How We Can Fix It*. Berkeley : University Press.

Schovajsová, J. (2010): *Současný stav environmentální výchovy na základních školách – vybrané aspekty environmentální gramotnosti dětí mladšího školního věku*. Disertační práce. Univerzita Palackého Olomouc, Pedagogická fakulta.

Simmons, B. (ed.), et al. (1999): *Excellence in Environmental Education. Guidelines for Learning (K-12)*. Washington : North American Association for Environmental Education.

Simmons, B. (ed.), et al. (2004): *Nonformal Environmental Education Programs – Guidelines for Excellence*. Washington : North American Association for Environmental Education.

Skår, M. (2010): Forest dear and forest fear: Dwellers' relationships to their neighbourhood forest. *Landscape and urban planning*, 98, 110–116.

Stern, P. C. (2000): Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, 56 (3), 407–424.

Stern, P. (2008): Environmentally significant behavior in the home. In: Lewis, E.: *The Cambridge handbook of psychology and economic behaviour*. Cambridge : Cambridge University Press.

Soukup, Petr (2001): *ISSP – Životní prostředí*. Praha : Sociologický ústav AV ČR. ISBN 80-7330-000-1.

Thapa, B. (1999): Environmentalism: The Relation of Environmental Attitudes and Environmentally Responsible Behaviors Among 121 Undergraduate Students. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 19 (5), 426–438.

Wals, A. (2012): Learning our way out of unsustainability: the role of environmental education. In: Clayton, S.: *The Oxford Handbook of Environment and Conservation*. Oxford : Oxford university press, 628–644.

Wals, A. – Geerling-Eijf F. – Hubeek F. – Kroon (2008): All mixed up? Instrumental and emancipator learning toward a more sustainable world: considerations for EE policymakers. *Applied Environmental Education and Communication*, 7, 55–65.

Wals, A. E. J. – Leij, T. van der. (1997): Alternatives to National Standards in Environmental Education: Process-Based Quality Assessment. *Canadian Journal of Environmental Education*, 2.

Yurttas, D. G. – Sülün, Y. (2010): What are the most important environmental problems according to the second grade primary school students? *Procedia Social and Behavioral Science*, 2, 1605–1609.

8. Internetové zdroje

ČESKO. Zákon č. 17/1992 Sb. Ze dne 16.ledna 1992 o životním prostředí. In: Sbírka zákonů České republiky. 1992, částka 4. Dostupný také z: https://www.mzp.cz/www/platnalegislativa.nsf/5B17DD457274213EC12572F3002827DE/%24file/Z%2017_1992.pdf

ČESKO. Zákon č. 123/1998 Sb. Ze dne 16.května 1998 o o právu na informace o životním prostředí. In: Sbírka zákonů České republiky. 1992, částka 42. Dostupný také z: https://www.mzp.cz/www/platnalegislativa.nsf/5263F44CC9B71746C1256FFE00293E2F/%24file/Z%20123_1998.pdf

Junák – český skaut (2014): Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s. In: *Skaut.cz* [online]. [cit. 8.3.2022]. Dostupné na: <https://www.skaut.cz/wp-content/uploads/2018/05/stanovy-junaka.pdf>.

Junák – český skaut, z. s. (2015): Analýza registrace 2015. In: *opendata.skaut.cz* [online]. [cit. 2.4.2022]. Dostupné na: https://opendata.skaut.cz/data/registration/registrace_2015_zprava.pdf

Junák – český skaut (2021a): Řád pro vzdělávání činovnic a činovníků. In: *krizovatka.skaut.cz* [online]. [cit. 8.3.2022]. Dostupné na: <https://krizovatka.skaut.cz/spisovna/rady/rad-pro-vzdelavani-cinovnic-a-cinovniku>.

Junák – český skaut, z. s. (2021b): Zpráva z registrace 2021. In: *opendata.skaut.cz* [online]. [cit. 2.4.2022]. Dostupné na: https://opendata.skaut.cz/data/registration/registrace_2021_zprava.pdf

Junák – český skaut, z. s. (2022a): Již známe výsledky z registrace 2022!. In: *krizovatka.skaut.cz* [online]. [cit. 2.4.2022]. Dostupné na: <https://zpravodajstvi.skaut.cz/clanek/jiz-zname-vysledky-z-registrace-2022>

Junák – český skaut, z. s. (2022b): Kompetence skautské výchovy. In: *krizovatka.skaut.cz* [online]. [cit. 8.3.2022]. Dostupné na: <https://krizovatka.skaut.cz/vedu-oddil/skautska-vychova/k-cemu-vychovavame-aneb-kompetence-skautske-vychovy>

Junák – český skaut, z. s. (2022c): Skautské odborky. In: *odborky.skaut.cz* [online]. [cit. 8.3.2022]. Dostupné na: <https://odborky.skaut.cz/>

UNESCO (1977): Tbilisi Declaration (1977). In: *gdrc.org* [online]. [cit. 16.3.2022]. Dostupné z: <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>

9. Seznam tabulek

| | |
|---|---------|
| Tab. č. 1: Výchovné kategorie dle publikace Příroda kolem nás. | Str. 5 |
| Tab. č. 2: Formální znaky programu. | Str. 20 |
| Tab. č. 3: Oblasti kompetencí s rámcovými vzdělávacími cíli dle SP EVVO a EP. | Str. 28 |
| Tab. č. 4: Interpretace Spearmanova korelačního koeficientu. | Str. 35 |

10. Seznam obrázků

| | |
|---|---------|
| Obr. č. 1: Rozložení respondentů dle velikosti obcí | Str. 36 |
| Obr. č. 2: Rozložení respondentů dle počtu členů ve středisku. | Str. 37 |
| Obr. č. 3: Rozložení respondentů dle věkových skupin, se kterými pracují. | Str. 37 |
| Obr. č. 4: Rozložení respondentů dle vzdělání v oblasti přírody. | Str. 37 |
| Obr. č. 5: Rozložení respondentů dle vnímání okolí schůzek. | Str. 38 |
| Obr. č. 6: Rozložení respondentů dle poměru času tráveného na schůzkách. | Str. 38 |
| Obr. č. 7: Rozložení respondentů dle frekvence výprav. | Str. 39 |
| Obr. č. 8: Rozložení respondentů dle frekvence výprav do přírody. | Str. 39 |
| Obr. č. 9: Rozložení respondentů dle zdroje inspirace a informací pro práci s přírodou. | Str. 39 |
| Obr. č. 10: Rozložení respondentů dle míry upřednostňování tématu přírody ve vztahu k ostatním tématům. | Str. 39 |
| Obr. č. 11: Průměrné hodnocení významnosti podoblastí PKS pro výchovu. | Str. 40 |
| Obr. č. 12: Frekvence věnování se ochraně přírody či environmentálním problémům. | Str. 41 |
| Obr. č. 13: Slide č. 1 | Str. 76 |
| Obr. č. 14: Slide č. 2 | Str. 76 |
| Obr. č. 15: Slide č. 3 | Str. 77 |
| Obr. č. 16: Slide č. 4 | Str. 77 |
| Obr. č. 17: Slide č. 5 | Str. 78 |
| Obr. č. 18: Slide č. 6 | Str. 78 |
| Obr. č. 19: Slide č. 7 | Str. 79 |
| Obr. č. 20: Slide č. 8 | Str. 79 |
| Obr. č. 21: Slide č. 9 | Str. 80 |
| Obr. č. 22: Slide č. 10 | Str. 80 |
| Obr. č. 23: Slide č. 11 | Str. 81 |

Pozn.: Pro přehlednost učebního textu, v němž se Obr. nacházejí je zachování číslování od 1 bez “č.”.

| | |
|--|---------|
| Obr. 1: Vývoj koncentrace CO ₂ v atmosféře. | Str. 70 |
| Obr. 2: Vývoj světové teplotní anomálie. | Str. 70 |
| Obr. 3: Schématická mapa klimatické změny. | Str. 71 |
| Obr. 4: Výroba elektřiny podle zdroje. | Str. 71 |
| Obr. 5: Produkce CO ₂ na obyvatele, 2017. | Str. 72 |
| Obr. 6: Počet úmrtí na TWh vyrobenou ze zdroje. | Str. 72 |
| Obr. 7: Elektřina v ČR: výroba, spotřeba, emise. | Str. 73 |
| Obr. 8: Výroba elektřiny ve světových regionech. | Str. 73 |

11. Seznam příloh

| | |
|--|--------------|
| CESTA ZEMĚ & VODY, 2019 | Str. 100–101 |
| Výňatek z odborky zálesák | Str. 102 |
| Kompetence pro benjamínky (5–7 let) | Str. 103 |
| Kompetence pro světlušky a vlčata (8–10 let) | Str. 103 |
| Kompetence pro skauty a skautky (11–15 let) | Str. 104 |
| Dotazník pro vedoucí Junáka | Str. 105–110 |

12. Přílohy

1. CESTA ZEMĚ & VODY, 2019

Příroda kolem nás

POBYT V PŘÍRODĚ

Bavi mě chodit do přírody. Umím se správně obléci, vzít si potřebné věci, sbalit si batoh a v přírodě přespát.

33. PŘESPÁNÍ

Najdu vhodné místo na přespání v přírodě, postavím tam stan nebo přístřešek. Přenocuji v něm s družinou, kamarádem či kamarádkou apod.

Přespa/a jsem (kde) a jak se mi spalo:

Co bych přišle udělal/a, aby se mi spalo lépe:

.....

Můj podpis Podpis svědků/svedkyne Podpis vedení

34. BALENÍ

Na třech výpravách v roce prokážu, že jsem se sám/sama dobře sbalil/a a nechybělo mi žádné důležité vybavení. Vše bude v batohu nebo vhodné připravené (např. karimatka) a správně si nastavím a použiji popruhy batohu.

Dobře jsem se zabalil/a na těchto výpravách:

1.
2.
3.

.....

Můj podpis Podpis svědků/svedkyne Podpis vedení



31

Příroda kolem nás

VNÍMÁNÍ PŘÍRODY

Příroda je nesmírně zajímavá a má nám co říci, proto v ní můžeme nacházet stále něco nového. Je v ní také spousta krásného. Snažím se tuto krásu hledat.

35. ZÁŽITEK V PŘÍRODĚ

Napišu nebo jímak zvěřím (komissově, hudebně, dramaticky) krátký příběh o nějakém svém zajímavém zážitku v přírodě (noční zvuky při hliďce, východ slunce nad rybníkem, setkání s vydrou apod.).

Vybral/a jsem si zážitek:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Můj podpis Podpis svědků/svedkyne Podpis vedení



32

POZNÁVÁNÍ PŘÍRODY

Příroda je rozmanitá a složitá. Snažím se poznávat různé organismy v přírodě a rozumět jejich vzájemným vztahům. Dokážu se postarat o rostlinu či zvíře.

36. ROSTLINA ČI ZVÍŘE

Najdu si informace a pokyny k pěstování konkrétní rostliny a zkusím ji od semínka vypěstovat (např. bylinky, zahravní květiny). Budu sledovat, jak roste (povědu si jednoduše zaznam). Svoji péči zhodnotím. Nebo: Alespoň měsíc se budu starat o domácí zvíře (budu ho krmit, chodit s ním ven, ...). Budu sledovat, co dělá (povědu si jednoduše zaznam), svoji péči zhodnotím.

Starám se o:

Při chovu či pěstování sleduji:

Zazním vedu: zápisky fotky s popisky videa internetový blog

jiné:

Stručně zhodnotení:

Můj podpis

Podpis svědků/svědkyně

Podpis vedení

37. POZNÁVÁNÍM PŘÍRODU

Na výpravě nebo na táboře si vyberu oblast nebo oblasti (botanika, geologie, meteorologie, zoologie, ...) ve které/ych následně prokážu své znalosti poznáním deseti až dvaceti pro mě nových objektů (rostlin, hmyzu, hornin, oblaků, ...).

Nové poznám:

- | | |
|----------|----------|
| 1. | 11. |
| 2. | 12. |
| 3. | 13. |
| 4. | 14. |
| 5. | 15. |
| 6. | 16. |
| 7. | 17. |
| 8. | 18. |
| 9. | 19. |
| 10. | 20. |

Můj podpis

Podpis svědků/svědkyně

Podpis vedení

HODNOTA PŘÍRODY

Vím, že se lidé bez přírody neobejdou. Přírodu mám rád/a a nerád/a ji. Vím, že naše každodenní chování přírodu ovlivňuje, a přemýšlím, jak mohu nezávadci dopady zmírnit.

38. OHLEDUPLNOST

Dokážu žít delší dobu (lva a více týdnů) v přírodě a přitom ji nepoškodovat. Ukážu na pěti různých konkrétních příkladech, co v přírodě (ne)dělam či jak se (ne)chovám.

konkrétní příklady:

1.
2.
3.
4.
5.

Můj podpis

Podpis svědků/svědkyně

Podpis vedení

DOKAŽ TO (hlavní podmínky)



| ZADÁNÍ AKTIVITY | CO PLNĚNÍM AKTIVITY PROKÁŽU, ŽE ZNÁM / UMÍM / DOKÁŽU VYUŽÍT? | PODPISY |
|--|--|-----------------|
| A Pobyt a spaní v přírodě. Během jednoho roku strávím postupně minimálně 20 dní v přírodě a vedu si o tom záznamy. Během toho alespoň šestkrát přespím v přírodě. | <ul style="list-style-type: none"> Umím strávit v přírodě delší dobu. Umím si najít místo na přespání. | Já Patron/ka |
| | | Patron/ka |
| B Zajistění tepla. Vyberu vhodné místo a typ ohniště v přírodě. Rozdělám oheň min. třemi různými způsoby (sítky, Křesadlo, zapalovač apod.), z toho jednou za deště a jednou v zimě. Po té ohniště správně zamaskuji. | <ul style="list-style-type: none"> Vím, jak správně vybrat místo pro ohniště. Umím připravit ohniště a uklidit jej po sobě. Umím zapálit oheň různými způsoby. Umím rozdělát oheň v nepříznivých podmínkách. | Já Patron/ka |
| | | Patron/ka |
| C Vybavení do přírody. Družinu sezarám s výbavou nutnou pro pobyt v přírodě. Zhodnotím její praktičnost, využití, váhu a objem. Popíšu, jak se o dané věci starat. | <ul style="list-style-type: none"> Umím si najít informace o potřebné výbavě na výpravu. Znam vlastnosti jednotlivých částí výbavy. Umím se správně starat o svoji výbavu. | Já Patron/ka |
| | | Patron/ka |
| D Orientace v terénu. Ukážu družině, co všechno se dá využívat při orientaci v terénu (záchranné body, cesty, potoky, urcování severu, ...). Během jednoho výletu dlouhého alespoň 15 km tyto věci prakticky využiju. | <ul style="list-style-type: none"> Zvládnou se orientovat v přírodě pomocí přírodních orientačních bodů. Umím družině ukázat, jak se lze orientovat v přírodě. | Já Patron/ka |
| | | Patron/ka |
| E Beze stopy. Umím se v přírodě vhodně chovat, nezanechávám po sobě stopy. Po dvou- nebo více dnech v něm taborem smazu všechny pobytové stopy tak, aby někdo nepoznal, že jsem tam byl/a. | <ul style="list-style-type: none"> Prokážu, že se v přírodě umím vhodně chovat a nezanechávám po sobě stopy. | Já Patron/ka |
| | | Patron/ka |
| F Zručnost. Prakticky ukážu družině, jak se nabrousí nůž a sekera a napr. ne plát píly. Nabrouším alespoň tři nože a dvě sekery. Sekeru porazím soušku, osekám ji, napežu na polínka, ze kterých udělám třísky. | <ul style="list-style-type: none"> Umím používat nůž, sekuru a pílu. | Já Patron/ka |
| | | Patron/ka |

2. Výňatek z odborky zálesák

Skautská odborka ZÁLESÁK/ZÁLESÁČKA

UKAŽ SE (doplňující podmínky)



| POPIS AKTIVITY | PODPISY |
|--|-----------------|
| 1 Bezpečnost v přírodě. Před výpravou s přespáním v přírodě zjistím nejbližší bezpečná místa a místa, která by mohla být riziková. Vysvětlím družině, jak se chovat při nepříjemném počasí (bouřka, silné deště apod.). | Já Patron/ka |
| 2 Práce s kůží. Vyroším si pouzdro na nůž nebo sekuru. | Já Patron/ka |
| 3 Přenos ohně. Přenosu rozdělány oheň na vzdálenost alespoň 1 km. | Já Patron/ka |
| 4 Vaření. Na výpravě uvařím na ohni složitější velmi chutné jídlo (budu používat jen základní suroviny). Přípravu ohniště, rozdělání ohně, vaření i uklidit stihnu do dvou hodin. | Já Patron/ka |
| 5 Různé typy ohniště. Uvařím dobré jídlo na alespoň čtyřech mňe neznámých různých typech ohnišť (např. ohniště z kamenu, kanadský kůb, oheň lenochů, tři jehlice, stolové ohniště, chipewajská kucnyň, francouzský oheň, citramovy oheň aj.). | Já Patron/ka |
| 6 Jídlo z přírodnin. Uspořádám přednášku s praktickými ukázkami rostlin a hub, které jsou jedlé, včetně jejich možného použití jako jídla. Přednášku mohu doplnit ochutnávkou zpracovaných přírodnin. | Já Patron/ka |
| 7 Jedovaté a nejedlé rostliny a houby. Během výpravy ukážu alespoň pět jedovatých a deset nejedlých rostlin a hub. Popíšu, proč jsou jedovaté, co jed může způsobit a jaká je první pomoc při otravě. | Já Patron/ka |
| 8 Stopy zvířat. Najdu a určím v přírodě stopy sedmi zvířat a zhotovím alespoň tři sadrové odlitky různých druhů. Zaznamenaním, kdy a kde byla stopa pořízena. | Já Patron/ka |
| 9 Stopování zvířete. Stopuji zvíře alespoň kilometr až do jeho nory nebo místa, kde ho uvidím. Zvíře podle stop určím. | Já Patron/ka |
| 10 Plátí. Jednoznačně rozeznám pět druhů plátů vizuálně i po hase. Vysvětlím družině, podle čeho se daný plát pozná, aby ho také zvládli poznat. | Já Patron/ka |

Skautská odborka ZÁLESÁK/ZÁLESÁČKA

3. Kompetence pro benjamínky (5 – 7 let)

| OBLAST | PODOBLAST | KOMPETENCE | PROJEV |
|-------------------|-------------------|---|---|
| Příroda kolem nás | Pobyt v přírodě | Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat. | Rád/a chodí ven, rád/a si hraje venku. V přírodě se snaží chovat bezpečně a s ohledem na ostatní. Učí se s dopomocí dospělého vhodně obléci dle počasí a typu činnosti. |
| | Vnímání přírody | Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny. | Vnímá přírodu různými smysly. Umí různými uměleckými prostředky znázornit přírodu. Pozoruje přírodu a život v ní. Zajímá se o příběhy vyprávějící o přírodě (poslouchá je, prohlíží si knížky...). |
| | Poznávání přírody | Učí se porozumět přírodě a krajíně kolem sebe. | Učí se poznávat běžné druhy organismů ve svém okolí. Poznává mláďata některých zvířat a ví, kde žijí. Vnímá rozdílnost přírody v různých ročních obdobích. |
| | Hodnota přírody | Uvědomuje si hodnotu přírody, rozvíjí a kultivuje svůj vztah k přírodě. | K přírodě se chová ohleduplně. |
| | Šetřivé chování | Chová se šetřivě a ví proč. | Ukáže jednoduché příklady dopadů lidské činnosti na přírodu. Snaží se třídít odpad. Některý odpad zkouší znovu využít. Odpadky hází do koše. |

4. Kompetence pro světlušky a vlčata (8 – 10 let)

| OBLAST | PODOBLAST | KOMPETENCE | PROJEV |
|-------------------|-------------------|---|---|
| Příroda kolem nás | Pobyt v přírodě | Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat. | Rád/a chodí do přírody, vyhledává ji pro hru. Chová se v přírodě bezpečně a ohleduplně. Umí se vhodně obléci dle počasí a typu činnosti. |
| | Vnímání přírody | Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny. | Nachází krásu v přírodě. Vnímá, že krásné je i to, co člověk nevytvořil. Umí jednoduchými uměleckými prostředky vyjádřit krásu přírody. Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní. Zajímá se o příběhy (např. vyprávění, beletrie nebo film) realisticky vyprávějící o přírodě, krajíně, vztahu s člověkem a jejich proměnách. |
| | Poznávání přírody | Učí se porozumět přírodě a krajíně kolem sebe. | Poznává běžné druhy organismů ve svém okolí v jejich přirozeném prostředí. Snaží se porozumět základním vztahům v přírodě (včetně proměn během roku) a ukáže je na jednoduchých příkladech. Uvědomuje si a popíše, co má člověk se zvířaty společného a čím se liší. Uvědomuje si, že příroda se v čase vyvíjí, že růst a tvorba trvají mnohem déle než zničení. |
| | Hodnota přírody | Uvědomuje si hodnotu přírody, rozvíjí a kultivuje svůj vztah k přírodě. | Vytváří svůj vztah k přírodě, přírodu má rád/a. Při pobytu v přírodě k ní zachovává pokoru a respekt. Má úctu ke všem tvorům. |
| | Šetřivé chování | Chová se šetřivě a ví proč. | Uvědomuje si propojení člověka a přírody. Ví, že i sám/sama ovlivňuje přírodu. Umí vyjmenovat jednoduché příklady dopadů lidské činnosti na přírodu. Vytváří si konkrétní návyky šetřivého chování, v běžné činnosti doma a v oddíle tyto návyky uplatňuje. Považuje šetřivé chování k přírodě za správné. |

5. Kompetence pro skauty a skautky (11 – 15 let)

| OBLAST | PODOBLAST | KOMPETENCE | PROJEV |
|-------------------|-------------------|---|--|
| Příroda kolem nás | Pobyt v přírodě | Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat. | Chodí do přírody, cítí se tam dobře, líbí se mu/jí tam. Má zajímavé zážitky a do přírody se chce vracet. Ví, jak se má chovat v přírodě včetně chráněných území a chová se tak. Ví, co se mu/jí nepříjemného může v přírodě přihodit, dokáže předcházet vážnějším rizikům a řešit jednoduché nepříjemné situace (dojde pití, ztratí se, je zima...). |
| | Vnímání přírody | Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny. | Nachází krásu v přírodě. Je schopný/schopná ji jednoduchými uměleckými prostředky vyjádřit. Pozoruje přírodu a život v ní. Snaží se z pozorování poučit. Uvědomuje si jedinečnost a neopakovatelnost přírody. Zajímá se o příběhy přírody a krajiny, je schopný/schopná je prožívat a vyprávět. Uvědomuje si vliv člověka na utváření krajiny. |
| | Poznávání přírody | Učí se porozumět přírodě a krajíně kolem sebe. | Rozšiřuje svoje znalosti živé a neživé přírody kolem sebe (organismy, horniny, jevy...). Snaží se porozumět vztahům v přírodě, na příkladech umí tyto vztahy popsat a vysvětlit. Je si vědom/a, že člověk je součástí všeho živého a zároveň se od zvířat liší. Vnímá časové měřítko vývoje v přírodě – uvědomuje si, že růst a tvorba trvají mnohem déle než zánik, zabití, zničení. |
| | Hodnota přírody | Uvědomuje si hodnotu přírody, rozvíjí a kultivuje svůj vztah k přírodě. | Vytváří a kultivuje svůj vztah k přírodě, přírodu má rád/a. Váží si krásy přírody, vnímá krásu přírody jako hodnotu. Při svých činnostech a aktivitách zachovává pokoru a respekt k přírodě. Má úctu ke všem tvorům. |
| | Šetrné chování | Chová se šetrně a ví proč. | Uvědomuje si, že lidská činnost má řadu dopadů na přírodu. Je si vědom/a, že zanechává „ekologickou stopu“ a aktivně se snaží ji zmenšovat. Zvládne vysvětlit a obhájit své postoje a snahu o šetrné chování k přírodě. Postupně přejímá odpovědnost za sebe i za své okolí. Uvědomuje si závislost člověka na přírodě – materiální závislost na zdrojích včetně prostoru naší země jako neobnovitelného zdroje. |

6. Dotazník pro vedoucí Junáka

Jak pracují skautští vedoucí s tématem přírody?

Jak pracují skautští vedoucí s tématem přírody? Existují podobné metody ve školách? Rádi bychom na tyto otázky znali odpovědi. Proto tě prosím o vyplnění dotazníku, který nám pomůže na tyto otázky odpovědět. Zabere 10 - 15 minut.

Dotazník je určen pro skauty a skautky přímo pracující s některou výchovnou kategorií během běžné celoroční činnosti oddílů. Nezáleží tedy jestli čerstvý rádce(-kyně) nebo dlouholetý vedoucí oddílů, hlavní je pravidelná práce s dětmi.

Kvůli karanténě by se nejspíš některé odpovědi lišily. Pokus se prosím odpovídat tak, jako kdyby nebyla žádná omezení. Zároveň na konci dotazníku bude prostor cokoliv doplnit.

Předem děkuji za spolupodílení se na výzkumu, Jakub Krč - Kačer.

***Povinné pole**

1. Souhlasím se zpracováním osobních údajů: *

GDPR - některé otázky vyžadují osobní údaje. Slouží k lepší lokalizaci dat, např. pro zařazení do stejných oddílů nebo k získání základních informací o tvé osobě pro lepší zpracování dat. V dotazníku se neuvádí jméno nebo datum narození.

Označte jen jednu elipsu.

Ano

2. Myslíš, že skautské metody by našly své uplatnění ve školách? Napadá tě jak?

Např. v oblastech, které pro školu nejsou typické jako: Pobyt v přírodě, její vnímání, hodnota nebo šetrné chování.

Ty a tvé zázemí oddílu (1/2)

3. V jak velké obci působíš? *

Označte jen jednu elipsu.

- do 1 000 obyvatel
 1 000 - 10 000 obyvatel
 10 000 - 99 999 obyvatel
 100 000 a více

4. Jak se jmenuje tvé středisko? *

Není potřeba oficiální název. Slouží pouze k identifikaci stejných jednotek (příklad odpovědi: Járy Kaštila Prostějov).

5. Kolik členů má tvé středisko? *

Označte jen jednu elipsu.

- 28 - 50
 51 - 100
 101 - 150
 151 - 200
 200 - 300
 300+

6. Jak se jmenuje tvůj oddíl (/kmen)? *

Slouží pouze k identifikaci stejných jednotek (příklad odpovědi: Mustangové).

7. Kolik členů má tvůj oddíl (/kmen)? *

Označte jen jednu elipsu.

- 8 - 15
 16 - 30
 31 - 45
 45+

Ty a tvé zázemí oddílu (2./2)

8. Máte v klubovně možnosti, které mohou nahrazovat venkovní prostředí? Pokud ano (odpověď "Jiné"), jaké? *

*Např. velká tělocvična, lezecká stěna, bazén atd.

Označte jen jednu elipsu.

- Ne
 Jiné: _____

9. Jak vypadá venkovní prostředí, ve kterém máte schůzky? *

Čím blíže k jedné z možností umístíš "tečku", tím více je okolí vaší klubovny charakterizováno bližší možností. Možnost uprostřed (3) má přibližně stejný poměr přírodních a městských prvků.

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

Přírodní prostředí (les, venkov, větší parky,...) Umělé vytvořené prostředí (umělá hřiště, městská zástavba,...)

10. Jaký je poměr času, který trávíte na schůzkách venku a uvnitř v klubovně? *

Je samozřejmé, že v dešti nebo v zimě budou schůzky spíše uvnitř. Pro odpověď si představ ideální nebo průměrné celoroční podmínky.

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5 6 7

Téměř veškerý čas venku Téměř veškerý čas uvnitř

11. Jak často míváte výpravy (jakékoliv)? *

Počítají se oddílové, družinové i střediskové výpravy dohromady.

Označte jen jednu elipsu.

- Častěji, jak 1 krát za měsíc.
- Alespoň 1 krát za měsíc.
- Alespoň 1 krát za 2 měsíce.
- Alespoň 1 krát za 3 měsíce.
- Alespoň 1 krát za 6 měsíců.
- Méně často, jak 1 krát za 6 měsíců.

12. Jak často míváte v oddíle výpravy do přírody? *

Příroda nemusí být hlavním cílem výpravy, počítá se např. i to, když se jen v rámci výpravy prochází krajinou atd. Počítají se oddílové, družinové i střediskové výpravy dohromady.

Označte jen jednu elipsu.

- Častěji jak 1 krát za měsíc.
- Alespoň 1 krát za měsíc.
- Alespoň 1 krát za 2 měsíce.
- Alespoň 1 krát za 3 měsíce.
- Alespoň 1 krát za 6 měsíců.
- Méně často, jak 1 krát za 6 měsíců.

13. Dostáváte od vedení (střediska, oddílu) nějakou podporu týkající se práce s přírodou? *

Pokud ano, zkus popsat jakou (např. finanční, metodickou, atd.)

Označte jen jednu elipsu.

- Ne
- Jiné: _____

14. Jaký je tvůj věk? *

Označte jen jednu elipsu.

- méně jak 18
- 18 - 26
- 27 a více

15. S jakou věkovou skupinou pracuješ? *

Pokud pracuješ s věkové smíšenou družinou nebo více věkovými kategoriemi, můžeš zaškrtnout více políček.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Bejamínci
- Světlušky / Vlčata
- Skauti / Skautky
- Roveři / Rangers

16. Jaké máš vzdělání v oblasti přírody? *

Můžeš zaškrtnout více políček.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Student či absolvent biologického (či obdobného) oboru.
- Přírodovědné kurzy, semináře,...
- Skautské kurzy dotýkající se mimo jiné alespoň částečně přírody.
- Nadšenec - vlastní iniciativa vzdělávání se.
- Učím se jen to, co chci použít na schůzce, výpravě...
- Jiné: _____

Jak pracuješ s přírodou?

V této sekci jsou veškeré (s 1 výjimkou) otázky směřovány přímo na tebe, tedy nikoliv na to, jak pracuje oddíl (samozřejmě za předpokladu, že nepracuješ s celým oddílem).

17. Kde bereš inspiraci (případně informace) na schůzky, výpravy, atd. na téma přírody? *

Můžeš zaškrtnout více políček.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Skautské a jiné časopisy
- Odborná literatura
- Seznamy her a aktivit (knižní, internetové atd.)
- Internet obecně
- Kurzy
- Od ostatních v oddíle, přátel atd.
- Vlastní nápady
- Jiné: _____

18. Kolik prostoru dáváš na schůzkách, výpravách atd. tématu přírody ("příroda kolem nás")? *

Např. v porovnání k ostatním tématům stezek / cestiček jako: co umím a znám, kdo jsem, moje kamarádství, můj domov a svět okolo nás.

Označte jen jednu elipsu.

- Téma přírody výrazně upřednostňuji nad ostatními tématy.
- Téma přírody lehce upřednostňuji nad ostatními tématy.
- Tématu přírody dávám stejný prostor jako všem ostatním tématům.
- Tématu přírody dávám lehce méně prostoru než ostatním tématům.
- Tématu přírody dávám výrazně méně prostoru než ostatním tématům.

19. Pracuje se ti dobře s úkoly ve stezkách / cestičkách v sekci "příroda kolem nás"? *

Počítá se např. i pokud je bereš jako inspiraci.

Označte jen jednu elipsu.

- Stezky / cestičky nepoužívám
- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

20. Plní někdo z tvé družiny aktivně jednu z těchto odborek? *

Matematik, chemik, fyzik, strážce přírody, trosečník, zelený Edison, ekolog, meteorolog, polárník, umělec přírody, potápěč, geocacher, krajinářka, mapář, zálesák, hvězdář, chovatel a pěstitel, přírodovědec, táborník, cestovatel, horolezec.

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Ne (ale odborky se u nás plní)
 Ne (odborky se u nás NEplní)

21. Jak moc ti přijdou jednotlivé oblasti důležité pro výchovu dětí (nehleď na věku)? 1 = nedůležité, 6 = velmi důležité *

A) Pobyt v přírodě znamená: být rád v přírodě a umět se v ní chovat. B) Vnímání přírody znamená: prožívat krásu přírody a vnímat jejich příběhy. C) Poznávání přírody znamená: učit se porozumět přírodě. D) Hodnota přírody znamená: uvědomovat si hodnotu přírody a rozvíjet vztah k ní. E) Šetrné chování znamená: chování se šetrně k přírodě a vědět proč.

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| A) Pobyt v přírodě | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| B) Vnímání přírody | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| C) Poznávání přírody | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| D) Hodnota přírody | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| E) Šetrné chování | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

22. V jakém poměru je podle tebe vůči sobě důležitost těchto dvou složek, kterými můžeme vnímat přírodu? *

Čím blíže k tématu umístíš "tečku", tím větší význam má. Uprostřed (4) znamená, že mají stejný význam.

Označte jen jednu elipsu.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| Citová složka | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Rozumová složka |

23. Čeho je podle tebe důležitější při výchově ve vztahu k přírodě dosáhnout? *

Čím blíže k tématu umístíš "tečku", tím důležitější je tento cíl. Uprostřed (4) znamená, že mají stejný význam.

Označte jen jednu elipsu.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| Postojů | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Znalostí |

24. Co má podle tebe zásadnější vliv na jednání ve vztahu k přírodě**? *

**Např. šetrné, udržitelné chování jako třídění odpadů, neplýtvání atd. Čím blíže k tématu umístíš "tečku", tím zásadnější význam má. Uprostřed (4) znamená, že mají stejný význam.

Označte jen jednu elipsu.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| Postoje | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Znalostí |

25. Jak moc je součástí "kultury" tvé družiny/šestky (oddílu) šetrné/udržitelné* chování? *

*Např. třídění odpadu, neplýtvání energiemi (netopení a svícení nadarmo), vodou či jídlem, atd.

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

Takové chování je v oddíle naprosto běžné pro všechny. Takové chování se v oddíle vlastně vůbec nevyskytuje.

26. Věnujete se s dětmi tématu ochrany přírody (ať už aktivně či pasivně) nebo globálním enviromentálním problémům? Jak často? *

Ať už na schůzkách, výpravách, táborech atd. | Pokud je odpověď "Rád bych, ale..." využij možnost "Jiná...". U této otázky se počítá věnování se tématu na úrovni oddílu i družin dohromady.

Označte jen jednu elipsu.

- Ano, plánovitě a pravidelně (alespoň 1 krát ve 3 měsících).
- Ano, ale bez propracovaného plánování a spíše nahodile (alespoň 1 krát za půl roku).
- Ano, ale velmi výjimečně (alespoň 1x za rok).
- Ne nebo téměř vůbec.
- Jiné: _____

Vlastní nápady

27. Napadá tě, jak by se mohla práce s přírodou ve skautu zlepšit?

28. Napadá tě, jak by mohl skauting přispět k řešení globálních enviromentálních problémů?

Doplnění:

29. Pokud je něco co bys chtěl/a doplnit, zde máš prostor:
