

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce
Bc. Kristýna Linhartová

ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA
VE ŠKOLNÍCH DRUŽINÁCH

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Environmentální výchova ve školních družinách* vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne

.....
Kristýna Linhartová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala paní PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za její vedení, odbornost a cenné rady během psaní diplomové práce. Velmi děkuji všem ředitelům a vychovatelům, kteří se podíleli na výzkumném šetření. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině, která mi byla po celou dobu studia oporou.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Kristýna Linhartová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Environmentální výchova ve školních družinách
Název v angličtině:	Environmental education in school groups
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje environmentální výchově ve školních družinách. Hlavním cílem práce je zjistit míru začleňování environmentální výchovy do činností školních družin. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se dělí do 4 kapitol, přičemž první kapitola se věnuje vymezení školní družiny, její historii, účastníkům, funkcím a činnostem. Další kapitola pojednává o environmentální výchově a její historii. Třetí kapitola propojuje předešlá témata, věnuje se tedy environmentální výchově ve školních družinách a aktuálním tématům výchovy. Poslední teoretická kapitola se věnuje aktuálnímu stavu zkoumané problematiky. Empirická část se soustředí na výzkumné šetření, které probíhalo formou online dotazníku. Výzkum se zaměřuje na vychovatele školních družin.
Klíčová slova:	Školní družina, environmentální výchova, vychovatel, dítě mladšího školního věku
Anotace v angličtině:	The thesis is devoted to environmental education in school groups. The main aim of the thesis is to find out the degree of incorporation of environmental education into the activities of school groups. The thesis is divided into theoretical and empirical parts. The theoretical part is divided into 4 chapters, the first chapter is devoted to the definition of school group, its history, participants, functions and activities. The next chapter deals with

	<p>environmental education and its history. The third chapter connects the previous topics, therefore, it focuses on environmental education in school groups and current issues in education. The last theoretical chapter discusses the current status of the researched issue. The empirical part focuses on the research investigation, which was conducted in the form of an online questionnaire. The research focuses on the educators of school groups.</p>
Klíčová slova v angličtině:	School group, environmental education, educator, child of younger school age
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	81 stran
Jazyk práce:	čeština

OBSAH

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Školní družina	10
1.1 <i>Historický vývoj a vymezení školní družiny</i>	10
1.1.1 Historický vývoj	10
1.1.2 Vymezení školní družiny	11
1.2 <i>Prostředí a materiální vybavení školní družiny</i>	13
1.3 <i>Aktéři školní družiny</i>	15
1.3.1 Žáci mladšího školního věku	15
1.3.2 Vychovatel školní družiny	17
1.4 <i>Funkce a činnosti školní družiny</i>	19
1.4.1 Funkce školní družiny	19
1.4.2 Činnosti školní družiny	20
2 Environmentální výchova	24
2.1 <i>Historie environmentální výchovy</i>	25
2.2 <i>Vymezení environmentální výchovy</i>	27
2.2.1 Aktuální témata environmentální výchovy	28
3 Environmentální výchova ve školních družinách	32
3.1 <i>Metody environmentální výchovy ve školní družině</i>	34
4 Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky	37
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	41
5 Metodologie výzkumu.....	42
5.1 <i>Cíle výzkumu a výzkumné otázky</i>	42
5.2 <i>Výzkumný soubor a organizace výzkumu</i>	43
2.1 <i>Výzkumné metody</i>	43
6 Výsledky výzkumného šetření	45
5.3 <i>Závěrečná shrnutí výzkumu</i>	63
7 Diskuse	70
Závěr	74
Seznam použitých zdrojů a literatury	76
Seznam zkratk.....	80
Seznam tabulek a grafů.....	81

Úvod

V dnešní době se globální problémy stávají čím dál naléhavější. Je tedy nezbytné, aby budoucí generace byla vybavena znalostmi a dovednostmi, kterými budou moci pomoci k udržitelnému životnímu stylu. Právě environmentální výchovu můžeme považovat za klíčový prvek, jehož prostřednictvím lze zvýšit povědomí dětí o životním prostředí a také podpořit jejich angažovaný přístup k této problematice. V současnosti se nabízí hned několik možností, jak můžeme děti snadno seznámit s oblastmi z dané problematiky a dále podporovat jejich zájem.

Školní družiny nabízejí žákům prostředí, ve kterém se mohou věnovat různorodým aktivitám, poskytují tedy prostor pro neformální vzdělávání. Pro žáky je v dnešní době mimo jiné důležitý pohyb venku a dostatečná osobní interakce s vrstevníky. Žáci ve školní družině by měli pravidelně přicházet do přímého kontaktu s přírodou, což přímo vybízí k propojení kooperativních nebo skupinových činností s činnostmi spadajícími do environmentálních vzdělávacích programů.

Možnosti realizace environmentální výchovy v rámci školních družin je podmíněna několika faktory. Tím nejdůležitějším je faktor spolupráce. Nejedná se přitom jen o spolupráci mezi vychovateli, ale především o spolupráci vychovatelů s vedením školy a rodiči žáků. Podpora ze strany vedení školy může vychovatelům přinést množství materiálních, finančních i dalších prostředků, které vychovatelé mohou pro environmentální výchovu využít. Z pohledu environmentální výchovy jsou klíčovými předpoklady vzdělání a informovanost pedagogických pracovníků. Vedle spolupráce je tedy dalším důležitým faktorem kvalifikovanost pedagogických pracovníků.

Tato diplomová práce se věnuje environmentální výchově ve školních družinách, jelikož právě u cílové skupiny, která školní družiny navštěvuje, je nutné rozvíjet a podporovat environmentální. Cílem diplomové práce je zjistit, v jaké míře a jakým způsobem vychovatelé ve školních družinách pracují s environmentální výchovou, která podporuje rozvoj environmentální gramotnosti u žáků mladšího školního věku.

Teoretická část této diplomové práce je rozdělena do čtyř kapitol, přičemž první kapitola vymezuje hlavní činnosti školní družiny, popisuje její cíle a poslání. Kapitola věnovaná školním družinám se zabývá i účastníky, kteří se v družině objevují, tedy vychovateli a žáky mladšího školního věku. V rámci teoretické části se věnujeme environmentální výchově, kdy zmiňujeme historii, ale i vymezení této výchovy, která se

dotýká celé populace. Další kapitola se věnuje propojení kapitol předešlých, tedy environmentální výchově ve školních družinách a metodám, které vychovatelé mohou pro činnost využívat. V teoretické části je obsaženo i zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky, na které navazuje empirická část práce.

Empirická část práce je rozdělena do tří kapitol. V první z nich je nastíněna metodologie výzkumu. Následující kapitola představuje výsledky dotazníkového šetření a závěrečnou část empirické části tvoří diskuse, jež získané výsledky porovnává s relevantními informacemi obsaženými v teoretické části.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní družina

Školní družiny jsou obvykle zřizovány při základních školách. Mohou však fungovat i jako samostatná zařízení pro žáky více škol. Jsou určeny převážně pro žáky prvního stupně základní školy. Ve školní družině tráví děti značnou část své doby po vyučování. Je to zařízení, které ovlivňuje velkou část dětské populace (Hájek a kol., 2003, s. 35).

Školní družina výrazně působí na dítě a jeho vývoj. Na dítě působí hned několik faktorů zároveň a s některými se může dítě setkat i poprvé. Vychovatelé by se tedy měli snažit v rámci školní družiny vytvořit pro děti co nejvíce bezpečné prostředí, kde jim bude věnován dostatek pozornosti a času pro jejich rozvoj.

Hájek a kol. (2007, s. 8) pojednávají o tom, jak školní družiny svou činností přispívají k formování příští generace, jejíž příslušníci mají být přímí a otevření, slušní a odpovědní, vzdělaní a vzdělání chtiví, sebevědomí a rozhodní. Na učitelkách a učitelích na prvním stupni základních škol a stejně tak na vychovatelkách ve školních družinách v tomto ohledu spočívá značná odpovědnost za výchovu mladé generace.

1.1 Historický vývoj a vymezení školní družiny

Školní družina je v dnešní době jednou z nejčastějších forem neformálního vzdělávání u žáků mladšího školního věku. Abychom si mohli představit vymezení školní družiny v dnešní době musíme se nejdříve seznámit s jejím historickým vývojem.

1.1.1 Historický vývoj

Počátek vývoje školních družin lze datovat do konce 19. století. Za předchůdce družin v tom případě můžeme považovat útulky, jež byly zřizovány pro chudé děti, které musely plnit školní docházku. První útulek vznikl v pražské obci na Vyšehradě v roce 1885 a byl určen pro děti, které měly pracovní zaneprázdněné nebo nemocné rodiče, kteří se tak o své děti nemohli starat.

Meziválečné období (přesněji rok 1931) přineslo změnu názvu z útulku na družinu. Změna názvu měla především odkazovat k výchovnému záměru oproti původnímu sociálně charitativnímu. V družinách již pracovaly ženy s pedagogickým vzděláním a bylo

doporučováno, aby družiny navštěvovaly i děti nepocházející z chudých rodin (srov. Hájek, Pávková a kol., 2011).

Rok 1945 zaznamenal výrazný nárůst družin mládeže. Bylo tomu tak především ze společenských důvodů: ženy už nezůstávaly v domácnosti, ale měly se zapojit do pracovního procesu. Později, v roce 1948, došlo k propojení družin mládeže se školami, a to na základě školského zákona, který tato dvě zařízení sjednotil. V rámci družin se pedagogičtí pracovníci začali více soustředit na přípravu dětí na vyučování či na rozvoj jejich zájmů. Školským zákonem z roku 1960 byla družina ustanovena zařízením pro výchovu žáků mladšího školního věku, tedy žáků 1.–5. tříd, mimo vyučování. Kromě školského zákona byly vydány směrnice, které informovaly o organizování výchovně-vzdělávacích činností a snížily počet dětí v družině na 30 žáků. Směrnice dále požadovaly, aby družiny poskytovaly dostatek pohybu venku, naučné i rekreační činnosti a prostor pro sebevyjádření (srov. Hájek, Pávková a kol., 2011).

Následující školské zákony a jiné dokumenty, které vydalo Ministerstvo školství a tělovýchovy v 70., 80. a 90. letech 20. století nepřinesly žádné výrazné změny týkající se školních družin. Jediná významnější změna se uskutečnila v roce 1978, kdy bylo povoleno zřídit školní družinu i jako mimoškolní zařízení.

1.1.2 Vymezení školní družiny

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vymezuje školní družiny jako školská zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo několika základních škol podle vlastního vzdělávacího programu, který jim umožňuje výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb žáků. Školní družina slouží výchově, vzdělávání a rekreační, sportovní a zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování.

Pro některé děti je školní družina klíčová v rámci výchovy, jelikož v jejím prostředí tráví mnoho času. Děti v družině mohou být už před vyučováním, ale především v ní tráví čas po vyučování, dokud nejdou domů. Školní družina musí proto zahrnovat širokou škálu činností, které dítě rozvíjí a podporují. Některé školy souběžně s družinou umožňují žákům účast na různých zájmových kroužcích, které ovšem mnohdy narušují výchovně-vzdělávací činnost. Vychovatelé by se tedy měli snažit využít veškerý čas, který děti ve školní družině tráví, co nejkvalitněji. Nezáleží na tom, kolik času dítě ve družině stráví, pokud bude čas kvalitně využit, tak z něj dítě bude vždy nějakým způsobem obohaceno.

Školní družina je prostředí, které pedagogicky působí na dítě a poskytuje řadu příležitostí k formování jeho osobnosti. Je přechodným místem mezi školou a rodinou, respektive mezi školním vyučováním a domácí výchovou (Bendl 2015, s. 225).

Zájmové vzdělávání ve školní družině by mělo podporovat především rozvoj dítěte jako jedince. Působení pedagogických pracovníků, by mělo probíhat záměrně i nezáměrně, ale průběžně by mělo plnit cíle, které jsou ukotvené ve vzdělávací soustavě ve školském zákoně v §2 odst. č. 2:

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
- b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
- d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,
- e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
- f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,
- g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Při stanovení cílů pro potřeby školní družiny vycházíme z cílů, které jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2023):

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;

- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci;
- pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života.

Pokud bude pedagogický pracovník s cíli pracovat záměrně a bude propojovat jednotlivé činnosti, jedním z výsledků jeho působení na dítě by mělo být získávání určitých kompetencí. Tyto kompetence jsou specifikovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2023). Jedná se o kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci pracovní, kompetenci občanskou, kompetenci sociální a personální, kompetenci digitální. Jelikož se jedná o zájmové vzdělávání, je navíc připojena kompetence k trávení volného času.

1.2 Prostředí a materiální vybavení školní družiny

Jednou z klíčových podmínek pro úspěšnou činnost školní družiny je i její prostředí a materiální vybavenost. Prostory, ve kterých je školní družina provozována musí splňovat několik podmínek, které jsou průběžně posuzovány.

Školní družiny by měly mít pro svou činnost k dispozici prostory vyhovující všem předpisům, jež budou vybaveny na způsob herny. Prostor by měl být dostatečně velký, ideálně rozčleněný na více koutků. Tyto koutky by měly umožňovat odpočinek, ale i vybízet k různým činnostem, práci ve skupinách a k volné hře dětí. Celkově by prostředí školní družiny mělo dětem navozovat pocit radosti a bezpečí (srov. Hájek, Pávková a kol., 2011).

Požadavky na prostory a provoz škol, předškolních zařízení a některých školských zařízení přesněji vymezuje vyhláška Ministerstva zdravotnictví č. 108/2001 Sb., která v § 2 odst. 7 stanovuje, že: Prostory pro pobyt žáků ve školských zařízeních pro výchovu mimo vyučování musí být upraveny a zařízeny tak, aby se výrazně odlišovaly od vybavení školních

učeben. Nejmenší plocha volného prostoru je stanovena ve výměře 2 m² na 1 žáka (Metodický pokyn č. j.: 17 749/2002-51).

Vyhláška č. 108/2001 v § 2 odst. 4 dále stanovuje, že podlahy v užívaných prostorách musí odpovídat charakteru činnosti a musí být snadno čistitelné. Podlahová krytina má umožňovat celou škálu činností provozovaných ve školní družině bez výraznějších omezení či příprav, což nesplňuje celoplošné pokrytí kobercem. Kobercová krytina téměř vylučuje modelářské práce nebo práci s barvami. Koberce v prostorách školní družiny by měly být užívány pouze v místech určených ke hrám či jiným činnostem na zemi. Podlahovou krytinu je nutné denně čistit (Metodický pokyn č. j.: 17 749/2002-51).

Podoba prostorů školní družiny by měla zohledňovat skutečnost, že někteří žáci ve školní družině tráví několik hodin svého volného času. V některých školách navíc bývá oddělení školní družiny součástí třídy, ve které děti mnohdy tráví přes 8 hodin denně. Prostředí školní družiny by tedy mělo žáky co nejvíce aktivizovat k zájmovým činnostem a zvyšovat jejich zájem o aktivity nabízené vychovateli (srov. Bendl, 2015).

Z materiálního hlediska, je každé oddělení školní družiny velmi specifické. Praxe totiž ukazuje, že i v rámci jedné školy se materiální zařízení jednotlivých oddělení může značně lišit. Mezi základní vybavení lze zařadit dostatek nábytku přizpůsobeného potřebám dětí, didaktické pomůcky, hračky a hry, sportovní a výtvarné vybavení. V dnešní době již také některé školní družiny začleňují i různé technologické pomůcky, jako jsou interaktivní tabule, tablety atd.

Právě technologické pomůcky, televizory a jiná audiovizuální technika mohou v současnosti usnadnit práci vychovatelů. Je však třeba dodat, že pasivní sledování pořadů, není ideální formou výchovně-vzdělávací činnosti, kterou má zájmové vzdělávání poskytnout. Pokud jsou televizní pořady nebo videa řazeny do činnosti školní družiny, mělo by k tomu docházet výjimečně, za předpokladu propojení s další činností, např. s rozhovorem na dané téma, výtvarným vyjádřením příběhu nebo dramatizací příběhu (srov. Metodický pokyn č.j.:17 749/2002-51).

Při nákupu hraček je nutné myslet na to, aby hračky nebyly nijak zdravotně závadné a co nejvíce napomáhaly rozvoji žáka. Školní družina může do svého prostoru zařadit i koutek s knihovnou, kde mohou být například dětské encyklopedie, ale i knihy pohádek nebo časopisy, které jsou dětem známé. Tento vzdělávací koutek může být doplněn i o koberec s polštáři, kde mohou děti společně odpočívat (srov. Hájek, Pávková a kol., 2011).

O materiálním vybavení školní družiny, však nerozhoduje pouze vychovatelka. Ve větší míře je do pořizování pomůcek zapojeno vedení školy, které školní družině poskytuje finance. Vedení školy by mělo vychovatelkám poskytovat finanční příspěvky dle domluvy (měsíční, čtvrtletní nebo pololetní), na některých školách poskytuje i finance na nákup pomůcek, které si oddělení školní družiny nadělí na Vánoce.

Výzdoba družiny by se měla v průběhu školního roku obměňovat a měla by být tvořená převážně z výrobků dětí. Je vhodné, aby se měnila alespoň každé roční období. V praxi ale většina vychovatelů mění výzdobu častěji, což je také zábavnější pro děti, které se na výzdobě podílejí a mohou tak mnohdy reflektovat své zájmy. K výzdobě prostoru řadíme i různé plakáty, nástěnné obrazy, fotografie, mapy nebo nástěnky (srov. Hájek, Pávková a kol., 2011).

Úspěšná činnost školní družiny je tedy z části odvozena také od vyhovujícího prostředí a dostatku materiálního vybavení, což se ve většině případů odvíjí od míry podpory ze strany vedení školy. Důležité je, aby prostředí žáky aktivizovalo, rozvíjelo a podporovalo jejich zájem o nabízené činnosti. Žáci by se v prostředí školní družiny měli cítit bezpečně. K tomu může přispět i jejich spolupráce na výzdobě družiny.

1.3 Aktéři školní družiny

Školní družina je určena pro žáky prvního stupně, kteří ji mohou navštěvovat po ukončení doby během které probíhá základní vzdělávání. Na žáky v družinách působí pedagogičtí pracovníci, vychovatelé. Ti mají na starost veškerou činnost, která se v družině odehrává, a proto musejí mít odpovídající vzdělání.

1.3.1 Žáci mladšího školního věku

Raný školní věk trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6 do 9 let. Je pro něj charakteristická změna sociálního postavení stimulující další vývoj dětské osobnosti i různých dílčích schopností a dovedností (Vágnerová, 2021, s. 713).

Říčan (2021) udává jako horní věkovou hranici pro mladší školní věk 11 let. Právě v tomto věku podle něj pro dítě končí klidné období, a to jak po stránce biologické, tak psychologické. Dítě se totiž pomalu přesouvá do období pubescence a začíná se tak výrazněji měnit z hlediska biologie i psychiky.

Thorová (2015) mladší školní věk charakterizuje jako období, během kterého nedochází k zásadním proměnám. I přesto toho děti během tohoto období musí zvládnout

mnoho, od úkolů spojených s formováním jejich sebepojetí a genderové identity až k upevnování jejich postojů ke vzdělávání.

Období mladšího školního věku není pro dítě snadným obdobím. V jeho očích se mění spousta věcí a musí se postupně adaptovat na nové podmínky. Dítě začne věci více vnímat a chce jim také porozumět, typická proto může být otázka „Proč?“.

Děti v mladším školním věku začínají přemýšlet logičtěji a zlepšuje se jejich abstraktní myšlení. Dítě dokáže propojit různé myšlenkové procesy v jedné chvíli, myšlenkové postupy na úrovni konkrétně-logických operací tvoří jednotný systém. Zlepšuje se také paměť dětí. Dokáží déle uchovat informace z krátkodobé paměti a pomalu si začínají osvojovat propojování jednotlivých myšlenek (Pugnerová 2019, s. 49).

Pro počátek mladšího školního věku je typická slovní zásoba dostatečná k tomu, aby dítě dokázalo vést konverzaci. Po nástupu dítěte do školy jazykový vývoj pokračuje, ačkoliv už není tak intenzivní. Slovní zásoba dítěte se rozšiřuje díky interakci s okolím, ve kterém dítě žije. V některých skupinách se dítě může naučit i slangové výrazy, které pro něj mohou být způsobem, jak získat vyšší společenský status (srov. Vágnerová, 2021).

Velmi výrazný je tělesný růst, děti v tomto období rychle rostou do výšky a mění se stavba jejich těla. Výrazně se zlepšuje jemná i hrubá motorika, což dětem dovoluje provádět složitější pohybové aktivity. Mezi chlapci a dívkami začnou být vidět znatelné odlišnosti. U dívek dochází k postupnému rozšiřování boků, zatímco chlapcům se rozšiřují ramena.

S proměnou tělesné stavby úzce souvisejí také změny v ovládnutí těla. Špatně koordinované a neekonomické pohyby malého dítěte se začínají kolem šesti let zřetelně měnit. Dítě lépe šetří silami, je schopno drobných i přesnějších pohybů (nezbytných při psaní), lépe koordinuje automatické i volní pohyby. Také jeho mimika se stává uměřenější a kontrolovanější (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 113).

V mladším školním věku si děti začínají vytvářet trvalejší vztahy se svými vrstevníky. Zkušenost dítěte přesahuje rámec rodinných vztahů a dítě je vystaveno srovnávání a hodnocení v širším výběru školních a mimoškolních situací. Může se objevit rivalita a snaha o soupeření s okolím, nebo naopak pasivita v chování či mutilace (Pugnerová, 2019, s. 48).

Počátek tohoto věkového období je spjat s nástupem dítěte do školního vzdělávání. Dítě se ocitá pod velkým tlakem, setkává se s širokou škálou nových informací i osob, učí se novým sociálním rolím. Z hlediska školní docházky je klíčové třídní klima, které značně ovlivňuje třídní učitel, neboť ten se podílí na utváření vztahů ve vrstevnické skupině.

Vztahy ve vrstevnické skupině umožňují dětem mladšího školního věku především rozvoj sociálních dovedností a sociálního porozumění. Vágnerová (2021) uvádí, že přijetí dítěte vrstevnickou skupinou je pro dítě důležité z důvodu získání pro ně přijatelné pozice. Pokud je dítě společenské a dokáže se ke svému okolí chovat vstřícně a ochotně, je zpravidla přijímáno lépe než dítě úzkostné, pasivní či agresivní.

V období mladšího školního věku se dítě mnohdy poprvé setkává s neúspěchem. Každé dítě se s neúspěchem vyrovnává jiným způsobem, ale je důležité, jaký postoj zastává rodina. Celkově je důležité, aby rodina dítě podporovala a s daným neúspěchem mu pomohla se vyrovnat. Rodina by v dítěti neměla vytvořit pocit, že je zklamalo, ale naopak by v něm měla budovat pozitivní přístup a naučit jej, že neúspěchy jsou součástí života.

1.3.2 Vychovatel školní družiny

Vychovatel jakožto pedagogický pracovník má ve školní družině významnou roli. Působí na dítě přímo i nepřímo, dítě ji tedy vnímá po celý svůj pobyt v prostředí školní družiny. Role vychovatele a jeho důležitost spočívá v tom, že je v procesu výchovy nositelem cíle a obsahu výchovy. Posláním vychovatele je rozvíjet u dětí takové vlastnosti, hodnoty a postoje, které prospívají jak vychovávaným, tak ostatním lidem, společnosti (Bendl, 2015, s. 13).

Na kompetence vychovatele jsou kladeny čím dál větší požadavky. Pávková (2014, s. 104–105) tyto požadavky rozdělila do tří skupin. Do první skupiny patří především fyzická, zdravotní a vzhledová stránka vychovatele, ale také to, jak dokáže navazovat a udržovat sociální vztahy. Druhou skupinu tvoří kompetence, které jsou důležité pro každou pedagogickou profesi, a to vztah k dětem a druhým lidem. Vychovatel by měl mít rozvinuté komunikační dovednosti, měl by být schopen empatického chování vůči svému okolí a ve své profesi by měl prokázat přiměřenou míru dominantnosti. Termínem dominantnosti však Pávková (2014, s. 104) nechápe autoritativní prosazování vlastních názorů a požadavků za každou cenu, ale spíše působení přirozené autority a schopnost získat zájem dětí o činnost. Poslední skupinu kompetencí pak tvoří požadované osobnostní rysy, které by měl mít vychovatel jakožto pedagog volného času. Pávková (2014, s. 105–106) sem řadí např. schopnost přizpůsobovat se, tvořivost, hravost, aktivnost, fyzickou zdatnost nebo smysl pro humor.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících je vychovatel definován jako pedagogický pracovník, který se aktivně věnuje pedagogickým úkonům. Pro vykonávání

své činnosti musí být vychovatel plně způsobilý k právním jednáním, bezúhonný a fyzicky způsobilý, musí také prokázat schopnost užívat český jazyk a odpovídající odbornou kvalifikaci.

Předepsaná odborná kvalifikace dle MŠMT:

- Vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd.
- Vysokoškolské vzdělání získané ukončením akreditovaného programu a dalším vzděláním v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném vysokou školou nebo studiem pedagogiky.
- Vysokoškolské vzdělání získané ukončením jiného akreditovaného bakalářského programu a studiem pedagogiky.
- Vyšší odborné vzdělání získané ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství, pedagogiku volného času, speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku.
- Vyšší odborné vzdělání získané ukončením akreditovaného programu a dalším vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou se zaměřením na vychovatelství, sociální pedagogiku, pedagogiku volného času, přípravu učitelů základní školy nebo střední školy.
- Vyšší odborné vzdělání získané ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu a studiem pedagogiky.
- Střední vzdělání s maturitní zkouškou zaměřené na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času.
- Střední vzdělání s maturitní zkouškou zaměřené na přípravu učitelů předškolního vzdělávání a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky zaměřené na vychovatelství.
- Střední vzdělání (nepedagogického směru) s maturitní zkouškou a další vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňované vysokou školou se zaměřením na vychovatelství, sociální pedagogiku, pedagogiku volného času, přípravu učitelů základní školy nebo střední školy.

Práce vychovatelů se stejně jako u jiných pedagogických pracovníků rozděluje na práci přímou a na práci související s přímou pedagogickou činností. Pracovník musí mít vždy domluveno se svým nadřízeným, kolik hodin týdně bude vykonávat činnost přímou a kolik hodin věnuje práci související s přímou činností. Do přímé práce řadíme čas, který pracovník

reálně stráví práci s dětmi – tedy přímou výchovnou činností. Práce související s přímou pedagogickou činností pak zahrnuje přípravu na činnosti, psaní dokumentace nebo komunikaci s jinými pedagogickými pracovníky.

Vychovatelé školních družin mají rozsah přímé pedagogické činnosti běžně stanovený na 28–30 hodin týdně. Počet hodin výchovné práce určuje ředitel školy, a to dle provozu školní družiny. Je potřeba zmínit, že vychovatel nemůže v rámci svých hodin vyučovat, poněvadž na tuto činnost musí mít sepsanou pracovní smlouvu zvlášť (Hájek, Pávková, 2003, s. 38).

Hájek (2003) mimo jiné nastiňuje plán vychovatelů školních družin, jenž vychází z celkového poslání školní družiny. Do práce vychovatelů mohou patřit následující pracovní povinnosti:

- Pravidelně komunikovat se zákonnými zástupci.
- Posilovat praktiky osobní hygieny dětí a jejich respekt k normám společenského chování.
- Zajišťovat při činnostech s dětmi bezpečnost, dohlížet na hygienu a čistotu okolí školní družiny, respektovat BOZP.
- Realizovat výchovně-vzdělávací činnosti se žáky dle předpisu psychohygieny a určené denní organizace ve školní družině.
- Vždy být důkladně připraven na všechny výchovně-vzdělávací činnosti a mít nachystané potřebné pomůcky.
- Vytvářet přátelskou a harmonickou atmosféru ve školní družině, utvářet bezpečné prostředí a budovat z oddělení vzájemně podporující kolektiv.

1.4 Funkce a činnosti školní družiny

Vychovatelky by měly dětem ve školní družině nabízet pestrý program. Dítě ale může dobu strávenou ve školní družině naplnit i jinou činností, dle svého vlastního zájmu. Školní družina plní několik funkcí, které jsou důležité pro rozvoj a další vývoj dětí.

1.4.1 Funkce školní družiny

Níže si představíme funkce mimoškolní výchovy, které vymezují Hájek, Hofbauer a Pávková (2011).

- Vzhledem k tomu, že se ve školní družině odehrává výchovný proces, za klíčovou můžeme považovat výchovně-vzdělávací funkci. Děti mají v rámci této funkce dostatek prostoru

pro rozvoj sociální a emocionální složky, učí se spolupracovat s ostatními a být empatické. Vychovatel by měl dětem dokázat zajistit bezpečné a podnětné prostředí, ve kterém se budou cítit dostatečně motivované k získávání nových schopností, dovedností a návyků.

- Zdravotní funkce by měla být zabezpečena tak, aby měly děti dostatek různorodých činností, přičemž by na sebe měly navazovat činnosti tělesné a duševní. Vychovatel by měl dětem zajistit pravidelný režim, který si děti osvojí a bude jim pomáhat v udržování zdravého životního stylu. Děti by měly mít především dostatek pohybu na čerstvém vzduchu, při němž bude zajištěna bezpečnost (pravidla stanovená vychovatelem, zásady o bezpečnosti).
- Sociální funkce se propojuje s funkcí výchovně-vzdělávací. Družina je jedním z klíčových faktorů, které dítěti pomáhají utvořit si žádoucí sociální vztahy. Vychovatelé musí v rámci činností brát ohled na všechny děti, které školní družinu navštěvují. Některé děti přitom z různých důvodů tráví v družině většinu svého volného času. Sociální funkce přispívá i ke spolupráci a socializaci dětí, které nemusí mít ve své blízkosti další děti a do styku tak se svými vrstevníky přichází pouze ve školním prostředí.
 - Preventivní funkce, tedy prevence sociálně-patologických jevů, zahrnuje podporu dětí ve správném trávení jejich volného času. Vychovatelé v rámci plnění této funkce mohou děti vést k vytváření a udržování vztahů s jejich vrstevníky, mohou je učit, jak řešit problémy či krizové situace. V rámci prevence realizovat různé projekty, nebo besedy.

1.4.2 Činnosti školní družiny

Školní družina nabízí dětem pestrý program, do kterého jsou zařazovány činnosti, díky kterým je v družině přátelské prostředí, a činnosti tak působí na celkový rozvoj dětí nebo na podporu sociálních dovedností. Vychovatel hraje klíčovou roli v celém procesu, jelikož právě na něm stojí organizace a realizace jednotlivých aktivit.

Vychovatel musí během celého pobytu dětí v družině volit správné aktivity, s žáky mladšího školního věku je lepší, pokud se častěji střídají různé druhy činností. Jako první většinou vychovatelky radí činnosti odpočinkové a relaxační. Na základě praxe můžeme říci, že tento poobědový klid tráví nejčastěji předčítáním, poslechem nebo rozhovorem v komunitním kruhu. Mezi další činnosti by měly být řazeny zájmové a pohybové aktivity, často se zde radí pohybové hry nebo kreativní činnosti (srov. Bendl, 2015).

Obsah výchovy mimo vyučování, kam spadá i výchova v prostředí školní družiny, se dělí do následujících činností: činnosti odpočinkové a rekreační, zájmové činnosti, veřejně

prospěšné činnosti, příprava na vyučování a sebeobslužné činnosti. Níže si nastíníme charakteristiku jednotlivých činností.

Ve školní družině je kladen velký důraz na odpočinkové a rekreační činnosti, které mají za cíl nejen fyzický odpočinek, ale také podporu psychické pohody dětí. Pávková (2014, s. 64) popisuje odpočinkové a rekreační činnosti následovně: Odpočinkové činnosti jsou chápány jako velmi klidné, pohybově i psychicky nenáročné. Do režimu dne se většinou zařazují při vyšším stupni únavy. Rekreační činnosti mají podobu rekreačních pohybových aktivit. Jejich úkolem je kompenzovat nedostatek pohybu a nerovnoměrné svalové zatížení z vyučování.

Vychovatelé by do těchto činností mohli zařadit především klidnější hry, poslechové aktivity, klid na místě, předčítání, sdělování zážitků, vyprávění, relaxační cvičení, hudebně pohybové aktivity a případně i pozvolnější procházky přírodou. Odpočinkové a rekreační činnosti jsou většinou zařazovány po příchodu dětí z oběda a trvají zhruba 30 minut.

Zájmové činnosti přispívají k rozvoji osobnosti žáka tím, že mu umožňují seberealizaci, popřípadě kompenzaci případných školních neúspěchů. Tyto aktivity dále poskytují prostor pro rozvoj pohybových dovedností a obohacují poznání žáků. Zájmové aktivity mohou být také organizovány pro vybrané studenty z různých oddělení v rámci zájmového oddílu, který vede vychovatel školní družiny, pedagog nebo externista. Do zájmových činností spadají následující činnosti:

- Společenskovední činnosti mají za cíl budování vztahu dětí k dění kolem nich, sledování aktuálních událostí, ale také vytvoření kladných mezilidských vztahů. V rámci společenskovední činnosti můžeme u dětí začít budovat mediální gramotnost, která je v dnešní době poměrně důležitá. Aktivity často zahrnují poznávání okolí školy, které bývá v oblasti bydliště žáků, nebo aktivity zaměřené na poznání naší země, tradic a zvyků atd.
- Pracovně technické činnosti napomáhají k systematickému zdokonalování manuálních dovedností, obohacují vědomosti o technické poznatky a umožňují aplikaci těchto poznatků v praxi. Prostřednictvím mnohostranné činnosti se prohlubuje zájem žáků o tvořivou práci, o přiměřenou účast na řešení současných problémů vědy a techniky (srov. Hájek, Pávková a kol., 2011).
- Přírodovědné činnosti jsou zaměřeny na objevování a zkoumání přírodního světa. Cílem těchto aktivit je podporovat zájem dětí o přírodní vědy, rozvíjet jejich schopnost pozorování, a přinášet nové poznatky o okolním prostředí. Hájek, Pávková a kol. (2011,

s. 114–115) nabízejí následující obsah přírodovědných činností: pozorování přírodních objektů, pěstitelství, chovatelství, ochrana a tvorba životního prostředí.

- Esteticko-výchovné zájmové aktivity jsou zaměřeny na rozvoj estetického vnímání a schopnost nalézat krásu ve všedním životě, přírodě, společnosti a lidských výtvorech. Tyto aktivity také přispívají k utváření vkusu a vztahu k umění, přičemž dětem poskytují možnost osvojení znalostí z různých uměleckých oborů. Zároveň se zaměřují na rozvoj dovedností vyjadřovat se uměleckými prostředky a podporují fantazii, nápaditost a tvořivost. Činnosti poskytují dětem prostor k projevům svých pocitů a napomáhají formování citlivosti vůči kráse a uměleckým hodnotám ve všedním životě.
- Mezi tělovýchovné činnosti zahrnují Hájek, Pávková a kol. (2011, s. 89) běh, různé druhy cvičení, míčové hry, ale také posilování vztahu ke zdravému životnímu stylu a osobní hygieně. V rámci různých aktivit mohou vychovatelé pracovat s fair play, spoluprací a rivalitou.

Zájmové činnosti ve školní družině tedy hrají klíčovou roli v seberealizaci žáků, jejich obohacování a zdokonalování se. Přinášejí pestrou škálu zážitků, které podporují komplexní rozvoj dětí ve školní družině.

Příprava na vyučování je také jednou ze základních činností realizovaných ve školní družině, může mít rozmanitou podobu plnění domácích úkolů, opakování a procvičování učiva formou didaktických her, konkrétní aplikace poznatků z vyučování při vycházkách, zájmových činnostech apod. Pro psaní domácích úkolů v družině musí být vhodné podmínky, hlavně klidné prostředí. Důležitá je vždy dohoda s rodiči. Hlavní roli v rámci přípravy na vyučování hraje, které prostředí je pro dítě vhodnější. Roli také hraje délka pobytu dítěte v družině (Bendl, 2015, s. 133).

Přípravu na vyučování využívají v družině spíše starší děti, které v družině zůstávají déle. Úkoly si většinou plní individuálně a následně konzultují s vychovatelkou. Vychovatel v rámci přípravy nefiguruje jako učitel, ale spíše jako poradce, který dítěti může látku dovysvětlit, ale samotný domácí úkol s ním nepíše.

Veřejně prospěšné činnosti ve školní družině mají klíčový význam pro rozvoj odpovědnosti, občanského přístupu a společenského uvědomění u dětí. Nejvýraznější činností, kterou řadíme do veřejně prospěšných, je dobrovolnictví – to může probíhat i v rámci zapojení do různých akcí a oslav životního prostředí (např. Den Země). Prostřednictvím veřejně prospěšných činností také budujeme vztah dětí k majetku, který je

kolem nich, vedeme je k úctě k lidské práci, odpovědnosti za své úkoly a také ke spolupráci ve skupině.

Sebeobslužné činnosti Pávková (2014, s. 79) charakterizuje jako aktivity soustředící se na povzbuzení dětí k samostatnosti při péči o sebe, své osobní věci, vyřizování osobních záležitostí a chování ve společnosti. Hlavním cílem sebeobslužných činností je získání žádaných znalostí, dovedností a návyků.

Pro pedagogy je klíčová důslednost, vytrvalost, pravidelná kontrola a poskytování kladných vzorů. Proces vytváření návyků podléhá zákonitostem senzomotorického nebo sociálního učení a vyžaduje opakované vykonávání činnosti v různých situacích. Upevněný návyk pak slouží jako silný motivátor, charakterizovaný snahou realizovat již osvojené činnosti.

2 Environmentální výchova

V dnešní době pojem environmentální výchova můžeme slýchat čím dál častěji. S budováním vztahu k přírodě, tedy s environmentální výchovou, se seznamujeme již v mateřských školách. Dříve se však používaly spíše pojmy jako ekologie či ochrana životního prostředí. Mateřská škola je jedním z klíčových prostředí, ve kterém se vztah dítěte k přírodě buduje. Bezprostředně by měla navazovat environmentální výchova v rámci základního vzdělávání, s čímž se pojí i environmentální výchova v rámci výchovy mimo vyučování (např. v rámci školní družiny nebo školního klubu).

Environmentální výchova se stává čím dál aktuálnějším tématem pro společnost a stále se rozvíjí. Jedním z možných důvodů může být medializace problémů spjatých se stavem životního prostředí. Dle Národního akčního plánu (2021) ovlivňují klimatické změny každého jednotlivce. Jedná se přitom o hlavní projevy změny klimatu jako je dlouhodobé sucho, povodně, zvyšování teplot, vydatné srážky, extrémní vítr a teploty, požáry vegetace.

Pojem environmentální výchova byl zaveden na konci 90. let 20. století Ministerstvem životního prostředí. V českém prostředí dochází k jeho zaměňování s pojmem ekologická výchova. Za identické tyto pojmy považují i někteří odborníci, jiní je však odlišují (Thorovská, 2014, s. 8). Dle Činčery (2007) je termín environmentální výchova nadřazen pojmu ekologická výchova. Ekologická výchova pak představuje jeden ze směrů environmentální výchovy.

Leblová (2012) považuje za cíl environmentální výchovy rozvíjet mezi lidmi pozitivní vazby s přírodou, zkoumat vztahy v přírodě a působení člověka na ni. Environmentální výchovu vnímá jako způsob zkoumání toho, nakolik člověk ovlivňuje ekosystémy. Stejně jako Činčera tedy environmentální výchovu považuje za pojmově nadřazenou výchově ekologické.

Účelem environmentální výchovy je sdělovat žákům informace vhodné pro jejich věkovou skupinu, které se promění ve znalosti a povedou k formování proekologických postojů. Postoje by měly jedinci poskytnout základ pro rozvoj dovedností k jednání, které bude v souladu s environmentální výchovou (srov. Jančaříková, 2010).

Cambridge dictionary definuje environmentální výchovu jako „The process of giving students and the public the knowledge they need to protect the environment“ (Cambridge dictionary, 2024). Tuto definici můžeme do češtiny převést následovně: proces, jímž jsou studentům a veřejnosti předávány znalosti, které potřebují pro ochranu životního prostředí.

2.1 Historie environmentální výchovy

Člověk je s přírodou spojen od počátku lidstva. V období pravěku byl lidský jedinec s přírodou v kontaktu neustále, žil v souladu s ní. Postupně se ovšem lidstvo zdokonalovalo v lovu a sběratelství a začalo do životního prostředí zasahovat zemědělstvím. Po průmyslové revoluci člověk začíná více využívat životní prostředí pro své potřeby, roste světová populace a společnost se shlukuje ve městech, neobydlené oblasti se využívají k zemědělství (srov. Thorovská, 2014).

Pojem environmentální výchova se začal používat v Evropě a Severní Americe, jelikož si společnost začala uvědomovat potřebu zabývat se problémy životního prostředí a jeho ochranou. Poprvé byl tento pojem použit v roce 1947 na konferenci Mezinárodní unie ochránců přírody. O třicet let později byla na konferenci v Tbilisi přijata definice environmentální výchovy, jejíž principy jsou využívány dodnes (srov. Hublová, 2015). Klíčová pasáž definice, již definoval Jan Čeřovský, jeden z průkopníků ochrany přírody, zní: „Výchova k péči o životní prostředí se musí uskutečňovat jako souvislý celoživotní proces, který začíná v předškolním věku a pokračuje ve všech známých a provozovaných formách a stupních školní i mimoškolní výchovy“ (Čeřovský, et al., 1989, s. 149).

Nadále bylo podporováno budování pozitivního vztahu k přírodě různé zájmové útvary. Můžeme zde zmínit především organizaci Junák – český skaut, který v ČR musel v některých obdobích fungovat v ilegalitě. Vedle Junáka vznikla organizace Pionýr, která byla v této době preferovaná, především kvůli její ideologii. Postupně pak začalo působit Hnutí Brontosaurus, dále vznikaly i další kluby a kroužky zaměřující se na přírodu (mladý přírodovědec) a také vznikaly další oddíly Asociace turistických oddílů mládeže. V 80. letech 20. století začal svou činnost Český svaz ochránců přírody a působit začala také střediska ekologické výchovy.

V 90. letech se u nás environmentální výchova stala populární a díky úsilí středisek ekologické výchovy se rychle dostávala do škol. Tyto organizace začaly nabízet hotové programy a metodiky, které byly atraktivní alternativou k převládající málo aktivní formě školní výuky. Teoretická reflexe oboru se ale zaměřovala spíše na terminologické otázky, jako byl zejména spor o pojmenování oboru než na jeho reálný výzkum. Ten byl zahájen počátkem 21. století a jeho výsledky byly publikovány v nově vzniklém časopise *Envigogika* (Bartoš et al., 2016, s. 11).

90. léta také environmentální výchově přinesla vlnu kritiky ze stran různých ekologických spolků a hnutí. V čele kritiky stálo Hnutí Brontosaurus, Společnost pro trvale

udržitelný rozvoj a Český svaz ochránců přírody. Spolu s dalšími spolky negativně nahlíželi především na nedostatečnou propracovanost environmentální výchovy, která se odehrává ve školním i mimoškolním prostředí. Problematická přitom byla nedostačující vzdělanost pedagogů, kteří na děti ve vzdělávacím prostředí působí (srov. Máchal, 1996).

1. 1. 1990 bylo založeno Ministerstvo životního prostředí, které ihned schválilo Program obnovy životního prostředí, který je známý také pod názvem Duhový program. Tento program určil cíle, formy a obsah resortu, který se zabýval obnovou vody, půdy, ovzduší a krajiny. Program obnovy životního prostředí také začlenil do vládního usnesení ekologicky žádoucí změny, které se spolupodílejí na utváření životního stylu občanů (srov. Máchal, 1996).

V roce 1992 se v Riu de Janeiru uskutečnila Konference o životním prostředí a rozvoji tzv. Summit Země. Této konferenci se zúčastnil Josef Vavroušek, který přednesl neúspěšný návrh na principiální reformu OSN. Ve stejném roce vznikla Strategie ekologické výchovy v ČR a Strategie státní podpory ekologické výchovy v ČR. První strategie se přitom zaměřovala na nevládní organizace, kdežto druhá na potřeby škol.

První Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání již počítal s environmentální výchovou jako jedním z průřezových témat. Environmentální výchova tedy patří k povinným součástem českého vzdělávacího systému. Ještě před zavedením environmentální výchovy jako průřezového tématu vyšlo usnesení vlády č. 1048 ze dne 23. 10. 2000 *O státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v ČR*. Toto usnesení především doporučuje školským zařízením, aby určily pedagoga, který bude odpovědný za plnění školního environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO).

Počet organizací, které se zaměřují na environmentální výchovu, ekovýchovu či ochranu životního prostředí, postupně narůstal. Mezi nejznámější střediska ekologické výchovy patří Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina a Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání Brno. Dále můžeme jmenovat řadu ekocenter, která jsou zaměřená na environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu. Ekocentra organizují denní a pobytové akce pro školy, vzdělávají pedagogy a informují veřejnost o otázkách životního prostředí (Ekocentra, 2024). Jako příklad ekocenter a středisek ekologické výchovy můžeme uvést Sluňákov, SEVER Horní Maršov, Rezekvítek nebo Chaloupky.

Momentálně je posledním významným dokumentem vymezujícím u nás další směřování environmentální výchovy Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy

a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025, který klade důraz na zvyšování kvality environmentální výchovy a na evaluace jednotlivých programů (MŽP, 2016).

Od roku 2020 také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nabízí možnost absolvovat v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, vzdělávací program k výkonu specializované činnosti v oblasti environmentální výchovy. Studium je určeno především pro stávající pedagogické pracovníky, kteří byli zvoleni na pozici koordinátora environmentální výchovy ve školském zařízení.

V roce 2021 byl schválen Akční plán na léta 2022–2025 ke Státnímu programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálnímu poradenství na léta 2016–2025. Tento plán reaguje na zkušenosti a výsledky plnění Akčního plánu 2019–2021, zohledňuje aktuální potřeby a trendy. Nově se Akční plán také zaměřuje na nefinanční oceňování pracovníků EVVO a jejich přínosu (MŽP, 2021).

2.2 Vymezení environmentální výchovy

V pojetí environmentální výchovy nenalezneme mnoho rozdílů. Jedná se však o rozsáhlou problematiku, kterou je nutné pochopit a uvědomovat si všechny její úskalí. Momentálně je environmentální výchova součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) jako jedno z průřezových témat.

Kroufek a Kroufková (2014) uvádí, že cílem environmentální výchovy je jedinec, který si uvědomuje svou odpovědnost a udržuje tedy zodpovědný přístup k přírodě, má osvojené hodnoty a postoje směřování, které je příznivé pro ekologii.

Samotným cílem EVVO a EP v České republice je rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání, tj. jednání, které je v dané situaci a daných možnostech co nejpříznivější pro současný i budoucí stav životního prostředí. Environmentálně odpovědné jednání je chápáno jako odpovědné osobní, občanské a profesní jednání, týkající se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků. EVVO k takovému jednání připravuje a motivuje, samotné jednání je věcí svobodného rozhodnutí jednotlivce (MŽP, 2016).

Žáci jsou v rámci environmentální výchovy podněcováni k poznávání ekologických problémů na lokální, ale i globální úrovni. Díky environmentální výchově by si také měli

začít uvědomovat důležitost svého vlastního zájmu a svého rozhodování v souvislosti s ochranou životního prostředí (srov. Neal, Palmer, 2003, s. 62).

Označení environmentální výchova lze nahradit i spojením ekologická výchova, ačkoliv někteří autoři dané termíny rozlišují. V každém případě by však tato výchova měla být komplexní a jejím hlavním cílem by měla být podpora vzniku environmentální gramotnosti u dětí a mládeže. Environmentální výchova zahrnuje schopnosti, které se děti učí i v rámci jiných oblastí, jedná se např. o schopnost kritického myšlení nebo respektující přístup vůči svému okolí. Podstatné je ovšem rozvíjet u dětí postupně všechny složky týkající se environmentální výchovy.

Je tedy důležité, abychom jako společnost podporovali děti v porozumění životnímu prostředí a ohleduplnosti k němu a snažili se je motivovat k přijetí zodpovědného postoje k udržitelnějšímu životu. Výsledkem vzdělávacího procesu v rámci EVVO by měl být environmentálně gramotný jedinec.

Ministerstvo životního prostředí environmentální gramotnost definuje jako komplex znalostí, postojů, hodnot a chování, komplex, který je mimo jiné výsledkem environmentálního vzdělávání jedince v rámci formální edukace (MŽP, 2021). V letech 2019–2021 ministerstvo životního prostředí vytvořilo „Metodický rámec pro environmentální gramotnost na školách“, který byl prezentován na jednotlivých školách a měl informovat o úrovni environmentální gramotnosti žáků druhých stupňů základních škol.

V environmentální výchově je velmi důležitá kvalita výuky. Tu dle Jančaříkové (2019) ohrožují především dvě rizika. Prvním je nedostatečná kvalita environmentálního vzdělávání v různých složkách (vědomosti pedagoga, obsahová stránka), druhým rizikem je nedostatečný respekt k vývojovým specifikům žáků mladšího školního věku (obsah může být příliš náročný pro danou věkovou skupinu).

Také Thorovská (2014) uvádí, že při realizaci environmentální výchovy se řada pedagogů potýká s problémy. Jde především o nedostatečné znalosti aktuálních problémů životního prostředí. Této neznalosti se dá předejít konzultací s koordinátorem EVVO, kterého si každá škola může zvolit. Koordinátor by neměl spolupracovat pouze s učiteli, ale i s pedagogickými pracovníky, kteří zabezpečují výchovu mimo vyučování.

2.2.1 Aktuální témata environmentální výchovy

Současný svět se potýká s celou řadou environmentálních problémů, které znamenají hrozbu pro další vývoj naší planety. Stejně jako školní vzdělávání odráží současný stav vědění

v ostatních oborech, je na místě, aby i environmentální vzdělávání odráželo skutečné problémy a otázky, se kterými se v současnosti potýkáme (Andreska, Sokolíková, 2021).

V roce 2015 OSN schválilo 17 cílů udržitelného rozvoje, které představují program rozvoje mezi lety 2015-2030. Na formulaci cílů se podílely všechny členské státy OSN, které se snaží najít možnosti, jak zmírnit či úplně odstranit problémy týkající se lidské populace a naší planety. Na tyto problémy reagují právě i cíle udržitelného rozvoje, které jsou vypsány níže:

1. Vymýtit chudobu ve všech jejích formách všude na světě.
2. Vymýtit hlad, dosáhnout potravinové bezpečnosti a zlepšení výživy, prosazovat udržitelné zemědělství.
3. Zajistit zdravý život a zvyšovat jeho kvalitu pro všechny v jakémkoli věku.
4. Zajistit rovný přístup k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělání a podporovat celoživotní vzdělání pro všechny.
5. Dosáhnout genderové rovnosti a posílit postavení všech žen a dívek.
6. Zajistit všem dostupnost vody a sanitačních zařízení a udržitelné hospodaření s nimi.
7. Zajistit přístup k cenově dostupným, spolehlivým, udržitelným a moderním zdrojům energie pro všechny.
8. Podporovat trvalý, inkluzivní a udržitelný hospodářský růst, plnou a produktivní zaměstnanost a důstojnou práci pro všechny.
9. Vybudovat odolnou infrastrukturu, podporovat inkluzivní a udržitelnou industrializaci a inovace.
10. Snížit nerovnost uvnitř zemí i mezi nimi.
11. Vytvořit inkluzivní, bezpečná, odolná a udržitelná města a obce.
12. Zajistit udržitelnou spotřebu a výrobu.
13. Přijmout bezodkladná opatření na boj se změnou klimatu a zvládnání jejích dopadů.
14. Chránit a udržitelně využívat oceány, moře a mořské zdroje pro zajištění udržitelného rozvoje.
15. Chránit, obnovovat a podporovat udržitelné využívání suchozemských ekosystémů, udržitelně hospodařit s lesy, potírat rozšiřování pouští, zastavit a následně zvrátit degradaci půdy a zastavit úbytek biodiverzity.
16. Podporovat mírové a inkluzivní společnosti pro udržitelný rozvoj, zajistit všem přístup ke spravedlnosti a vytvořit efektivní, odpovědné a inkluzivní instituce na všech úrovních.

17. Oživit globální partnerství pro udržitelný rozvoj a posílit prostředky pro jeho uplatňování (srov. OSN).

Jedním z nejvýznamnějších témat jsou klimatické změny. Na klimatickou změnu, která momentálně probíhá má největší dopad činnost člověka, především spalování uhlí, ropy a zemního plynu. Tato činnost totiž přispívá ke změnám v atmosféře, které se projevují oteplováním, táním ledovců, extrémním suchem nebo například extrémními výkyvy počasí (srov. Fakta o klimatu, 2024).

MŽP proto přišlo s publikací, která nabádá ke klimatickému vzdělávání. Tomuto vzdělávání ale stojí v cestě hned několik bariér. Některé z nich se týkají jednotlivých škol, jiné pedagogů. Dle průzkumů, které byly provedeny MŽP, mezi tyto bariéry patří časová náročnost, nedostatečné porozumění tématu, obavy z postojů rodičů a ostatních učitelů k tématu a omezená podpora ze strany vedení školy. Na základě výzkumných šetření také MŽP (2021, s. 10) uvádí čtyři základní principy, kterými by se mělo klimatické vzdělávání řídit:

1. Buďme přesní a kritičtí – pracujme s aktuálními a ověřenými informacemi.
2. Buďme blízcí a hmatatelní – zasazujme témata jako související s našim životem.
3. Zahrnujme sociální a emoční složku
4. Podporujme aktivní zapojení – používejme metody badatelské, zkušenostní, kritické i participativní.

Na téma výše navazuje další aktuální téma, kterým je sucho a nedostatek vody. Spotřeba vody stále roste, a to jak ve sféře zemědělství a průmyslové výroby, ale také v oblasti osobní spotřeby. MŽP ve své metodice k problematice sucha uvádí, že o tomto tématu lze vyučovat velmi obtížně. Není totiž možné stanovit univerzální pravidla pro „správné“ zacházení s vodou. Pedagogové by dle MŽP spíše měli děti učit přizpůsobovat se podmínkám prostředí, které mohou navštívit. Metodika pedagogům nabízí metodu „dobrých“ otázek, kterou mohou ve výuce použít.

Dalším výrazným tématem je problematika nadprodukce odpadů. Thorovská (2014) tak k environmentální výchově řadí i výchovu spotřebitelskou, která má za cíl vychovat odpovědného a ekologického jedince. Vysvětluje také, jak jedinec ovlivňuje způsob, jakým jsou výrobky vyráběny a následně prodávány. V rámci nadprodukce odpadů se pedagogové mohou zaměřit na recyklaci, upcyklaci (přeměnu odpadového materiálu na nové produkty/materiály), ale také na samotnou výrobu a pracovní podmínky v produkujících zemích.

V roce 2022 MŽP vytvořilo Akční plán Cirkulární Česko 2040, který navazuje na Strategický rámec cirkulární ekonomiky z roku 2021. Akční plán rozpracovává první období, tedy období do roku 2027, a věnuje se deseti prioritním oblastem, mezi kterými jsou i témata zmíněná výše. Akční plán představuje aktivity, jejichž prostřednictvím MŽP zamýšlí podporovat udržitelnost v České republice.

3 Environmentální výchova ve školních družinách

Realizace environmentální výchovy na 1. stupni základní školy je v České republice v současné době povinná. Tato povinnost vznikla na základě školského zákona z roku 2004, a to minimálně v 1. a v 6. ročníku. Od roku 2012 je environmentální výchova povinná ve všech třídách na všech základních školách v České republice (Jančaříková, 2019, s. 142).

Environmentální výchova na základních školách je na rozdíl od environmentálního vzdělávání v mateřských školách vytyčena v RVP jako průřezové téma. V mateřských školách se téma environmentální výchovy prolíná všemi vzdělávacími oblastmi RVP PV. Pedagogové v mateřských školách se tedy snaží dětem pomoci vytvořit základní povědomí o světě kolem nich a o jejich vlivu na životní prostředí. Každý pedagog se ale s tímto úkolem potýká jiným způsobem, a tak se může stát, že děti nastupují do základního vzdělávání s jiným základem z této oblasti.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se environmentální výchova a vzdělávání promítá do náplně příslušných předmětů a představuje také průřezové téma. Průřezová témata je možné splnit v zásadě třemi způsoby: vytvořit samostatný předmět, splnit témata v rámci projektu, nebo témata přiřadit do souvisejících předmětů (Thorovská, 2014, s. 17).

Cílem environmentální výchovy, stejně jako ostatních průřezových témat je rozvíjet osobnost dítěte, a to jak v oblasti vědomostní a dovednostní, tak v oblasti postojů a hodnot, výchova může dítě podnítit k tomu, aby uvažoval o podmínkách života na Zemi a možnostech jejich ohrožení. Celkově během základního vzdělávání směřuje k podpoře angažovanosti v řešení ekologických problémů a podporuje vnímavost dětí k přírodnímu prostředí, jako k něčemu, o co se musí pečovat.

Průřezové téma environmentální výchova je rozčleněno do následujících tematických okruhů: ekosystémy, základní podmínky života, lidské aktivity a problémy životního prostředí, vztah člověka k prostředí. Úkolem těchto tematických okruhů je umožnit pochopení celé problematiky, rozvíjet environmentální gramotnost a posílení odpovědnosti vůči budoucnosti naší planety.

Tematické okruhy jsou však poněkud stručné a mnoho pedagogů dle analýzy PT EV nedokázalo s EVVO pracovat. Proto bylo průřezové téma doplněno o tzv. doporučené očekávané výstupy, v jejichž rámci se vymezila klíčová a propojující témata (srov. Činčera, 2008).

Výchova mimo vyučování je důležitou součástí environmentálního vzdělávání. Environmentální výchova se zde může uplatnit ve zcela odlišných kontextech než v době vyučování. Je však velmi důležité, aby byl na environmentální výchovu připraven i pedagog. Environmentální výchova se v rámci výchovy mimo vyučování vyskytuje v poměrně velkém množství různých školských i neškolských zařízení. Střediska volného času a domy dětí a mládeže nabízejí různé kroužky s přírodovědnou tematikou. Děti se také mohou přihlásit do organizací, jako je Junák – český skaut, Lipka nebo třeba Pavučina.

Do výchovy mimo vyučování dále spadá školní klub a školní družina. Dle školského zákona (§ 5 odst. 2) má mít každé školské zařízení pro zájmové vzdělávání sepsán svůj školní vzdělávací program, který má vazbu na RVP. ŠVP školní družiny tedy navazuje na RVP ZV a má představit především cíle, metody a témata vzdělávání, kterým se školní družina věnuje (srov. MŠMT).

Na rozdíl od základního vzdělávání není v rámci školní družiny není environmentální výchova povinná. Školní družina by ale v rámci své činnosti měla realizovat řadu zájmových činností, které jednotlivce rozvíjí. Mezi zájmové činnosti patří právě i činnosti přírodovědné, kterými vychovatelky pomáhají dětem nabýt ekologické gramotnosti.

Aby vychovatelé ve školních družinách podpořili pozitivní vztah k přírodě u dětí mladšího školního věku, měli by se snažit děti co nejvíce aktivizovat v rámci venkovních činností. Během vycházek je mohou nabádat k detailnějšímu pozorování přírody kolem nebo klást důraz na opatrné zacházení s rostlinami. Environmentální výchova by měla zapojovat dětskou představivost, zvědavost a potřebu aktivity, které jsou pro tuto věkovou skupinu charakteristické. Lze je také velmi dobře využít při dalších činnostech školní družiny (srov. Navrátil, 2002).

Školní družina je prostředí, kde se environmentální výchova může realizovat především neřízenou činností. Výhodná je různorodost prostředí, která děti s vychovatelkou v rámci školní družiny navštěvují. Děti si mohou jednotlivé dovednosti vyzkoušet prakticky, mnohdy k tomu přitom může docházet i bez pedagogova záměru. V chování některých dětí může pedagog ve venkovním prostředí spatřovat biofobní znaky. Ty mohou být proječovány zhnusením ze špíny, štitivostí nebo odporem k určitým činnostem. Děti také mohou v přírodě prožívat pocit nepohodlí či strachu (srov. Bixler & Floyd, 1997).

Žáci mladšího školního věku potřebují, aby většina činností probíhala názorným způsobem. Důvodem je především rozvíjení jejich smyslu pro povinnost, neboť děti mají

pocitují zodpovědnost za splnění daného úkolu. To však pro ně může být příliš náročné a úkoly je proto potřeba vhodně uzpůsobit věku a schopnostem dítěte (srov. Máchal, 2000).

Pedagog hraje v environmentální výchově důležitou roli. Pro dítě je nejen autoritou, ale především průvodcem, který jej má podpořit na jeho cestě k pozitivnějšímu přístupu k přírodě. Ne všichni pedagogové ale rozumí všem tématům environmentální výchovy. Předpokládá se, že v rámci formálního vzdělávání jsou pedagogové o dané problematice poučeni, nebo dostávají rady od školního koordinátora EVVO. U neformálního vzdělávání je však pravděpodobnější, že s dětmi pracují především laici, kteří se nemusí dané problematice věnovat natolik důkladně. Pedagogové by však vždy měli být pro děti příkladem.

Učitelé i další pedagogové si v rámci environmentální výchovy musí dávat pozor na vnímavější a citlivé jedince. Některá témata v dětech mohou vyvolat obavy, strach a nejistotu. Pokud si člověk (ať již dítě, nebo pedagog) začne uvědomovat vážnost ekologické krize a všechny s ní spjaté aktuální problémy může to v něm vyvolat negativní emoce, které mohou přejít v úzkost (srov. Pihkala, 2020, s. 2).

3.1 Metody environmentální výchovy ve školní družině

Environmentální výchova může být ve školní družině realizována řadou metod. Ideální je, aby zvolené metody byly prožitkové a děti se tak mohli učit hrou a zkušeností. Musíme však brát ohled na individualitu jednotlivých dětí i specifika na cílové skupiny, pro kterou je program určen. Program tedy musí být vždy přiměřený dané cílové skupině. Měli bychom se také vyhnout přetěžování dětí.

Ve školní družině se děti s hrou setkávají dennodenně. Hru můžeme považovat za jazyk, prostředek komunikace u dětí. Dítě se prostřednictvím hry učí a rozvíjí svůj duševní růst. Hra vychází z vlastních zkušeností dítěte a umožňuje mu objevovat svět a různé souvislosti v něm (Opravilová, 2004, s. 7). V rámci environmentální výchovy bychom mohli do činností nejen ve školní družině zařadit ekohry. Ekohry pomáhají správnému rozvoji dětí a pedagog si může vybrat jejich variantu. Nabízí se ekohry pohybové, stolní, námětové, didaktické s pravidly, simulační či konstruktivní (Jančaříková, 2010, s. 45–46).

Mezi metody, které jsou v rámci environmentální výchovy využívány nejčastěji bychom mohli zařadit pozorování k němuž se pojí různé pokusy, ale také práce s knihou či časopisem. Za základní metodu bychom však mohli považovat přímý kontakt s přírodou, můžeme sem

tedy zařadit různé vycházky, výlety, práci na školní zahradě. Pedagogové také mohou zvolit metodu hrou, v rámci které mohou využít různé didaktické pomůcky.

Pro environmentální výchovu jsou pomůcky velmi důležité. Mezi pomůcky můžeme zařadit i předměty, které se nacházejí v prostředí, ve kterém se děti v rámci školní družiny pohybují – jedná se zde nejčastěji o skutečné, živé předměty. Další pomůcky mohou být zvukové, hmatové nebo literární. V dnešní době jsou velmi populární technologické pomůcky, tedy počítače, tablety, mobily, dataprojektory atd. (srov. Jančaříková, 2019).

Vychovatelé v rámci školní družiny mohou s dětmi využít i metodu experimentu. Pro děti se může jednat o neobvyklý a zábavný způsob toho, jak je jim představeno nové téma. Můžeme v nich díky experimentu vzbudit zvědavost a zájem o danou problematiku. U experimentu je velmi důležité, aby byl pedagogem správně vysvětlen.

Mezi jednu z činností školní družiny patří činnost odpočinková, jež se v praxi nejčastěji realizuje v ranní družině, nebo v rámci odpolední družiny po příchodu z oběda. Jak je zmíněno v oddíle 1.4.2, vychovatelky v rámci těchto činností dětem často předčítají, vyprávějí jim, pouští jim audionahrávky, nebo si s nimi povídají. Tyto činnosti se tedy dají ideálně propojit s tématy z environmentální výchovy a mohou být zahajovací činnosti k otevření některého tématu (vychovatelky mohou dětem pustit edukativní video nebo přečíst kratší článek a poté si s dětmi popovídat o tom, jak mu rozumějí...).

Ve školní družině se mnohdy využívají primárně esteticko-výchovné činnosti. Tyto činnosti rozvíjí jemnou motoriku, fantazii, podporují tvořivost a kreativitu dětí. Vychovatelky možná i nezáměrně do těchto činností zapojují přírodní prvky. Mezi esteticko-výchovné činnosti bychom mohli zařadit i práci s recyklovatelným materiálem, jako je papír nebo kov, dále pak činnosti se samotnými přírodninami. Děti mohou například kreslit do bláta/písku, stavět si z kamenů atd.

Mezi činnosti školní družiny by měl patřit i pobyt venku, přičemž jeho délka se u každé školní družiny liší. Venkovní prostředí považujeme také za jeden z prostředků environmentální výchovy. Činčera (2007) uvádí, že pobyt v přírodě má na děti pozitivní vliv, spolupodílí se na rozvoji inteligence a snižuje agresivitu jedince. Čas v přírodě nemusí vychovatelé trávit jen na školní zahradě, pokud se v blízkosti školy nachází les, louka nebo jiné prostředí, mohou jej k činnostem využít.

Jančaříková (2010) nabízí výčet toho, co by na školní zahradě nemělo chybět. Základem je, aby co nejvíce předmětů, které se na zahradě objevují, bylo vyrobeno z obnovitelných zdrojů. Na zahradě by se měly vyskytovat pouze nejedovaté rostliny, stromy a keře. Pro

rozvoj environmentální výchovy Jančaříková doporučuje umístit na školní zahradu i záhonky, kde žáci mohou pozorovat růst rostlin od zasazení po sklizení. Dle rozlohy zahrady mohou pedagogové zvážit umístění různých povrchů, nebo koutek s kameny a vodou, který může být využit i jako pítka pro ptactvo.

Ve venkovním prostředí vždy hraje důležitou roli bezpečnost, na kterou se musí soustředit především pedagog. Pro ozvláštňení pobytu venku mohou pedagogové i v rámci školní družiny zajistit exkurzi. Nabízí se možnost navštívit s dětmi ekocentrum (pokud se nachází v blízkosti družiny), případně pozvat externistu, který školní družinu navštíví přímo ve škole, nebo v blízké přírodě. Dalšími variantami mohou být například návštěva zoologické zahrady, workshop s odborníkem na dané téma nebo výlet do přírodní rezervace.

Pro pobyty v přírodě mohou být využity i vícedenní akce školy. Školy v přírodě mohou být součástí vzdělávacího programu školní družiny. Vychovatel tedy jede na pobyt spolu s učiteli a zapojuje se do vzdělávací i volnočasové činnosti.

Pedagogové se také po domluvě s vedením školy mohou zapojit do některého ze vzdělávacích programů. Do těchto programů se většinou zapojuje celé zařízení, což podporuje nejen sounáležitost v rámci zařízení, ale i vztah dětí a pedagogů k životnímu prostředí.

Jedním ze vzdělávacích programů je Ekoškola. Jedná se o mezinárodní program, jenž se zaměřuje na udržitelnost. Ekoškola pomáhá jednotlivým vzdělávacím zařízením stát se certifikovanou „ekoškolou“. Program podporuje školu jako celek, jednotlivými kroky rozvíjí jak pedagogy, tak žáky (srov. Ekoškola, 2024).

Vzdělávací program CO₂ liga je garantován Ekologickým institutem Veronica. CO₂ liga nabízí školám celoroční program, který žákům pomůže lépe porozumět skutečným tévkajícím se klimatické krizi. Jedná se především o soutěž, v níž jednotlivé týmy soupeří v co nejnižším využívání skleníkových plynů.

Školy se dále mohou zapojit do vzdělávacího programu Škola pro udržitelný život. Jedná se také o celoroční program pro žáky i učitele a zaměřuje se především na vybudování vztahu k místu, kde se škola nachází. Škola si také může zapojení nejdříve vyzkoušet formou měsíčních mini projektů.

4 Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky

Problematika environmentální výchovy ve školních družinách nebyla doposud blíže zkoumána, jakožto samostatný jev. Environmentální výchova je spíše posuzována na úrovni základního vzdělávání, kde je výchova řazena do RVP i ŠVP. Existují ale výzkumy, které se orientují na pobyt dětí v přírodě, což je i jedním ze stavebních kamenů environmentální výchovy.

Masarykova univerzita v Brně (Katedra environmentálních studií) ve spolupráci s Univerzitou Karlovou v Praze (Pedagogická fakulta a Přírodovědecká fakulta) a neziskovými organizacemi – BEZK a Koniklec, uskutečnila v roce 2016 výzkum zaměřený na environmentální výchovu na základních školách. Výzkumnými cíli bylo např. zjistit, do jaké míry jsou na školách rozšířeny strategie považované za účinné pro dosahování cílů v jednotlivých oblastech environmentální výchovy, jaké faktory ovlivňují volbu těchto strategií a jak jsou konkrétní účinné strategie implementovány na školách považovaných za příklady dobré praxe, dále pak jaké bariéry brání zavádění účinných strategií a jaké faktory je naopak podporují (srov. Bartoš et al., 2016, s. 18).

Pro tento výzkum byly zvoleny metody sběru kvantifikovatelných dat, případové studie a ohniskové skupiny s učiteli. Dotazník měl více než 60 otázek a šetření se účastnili žáci napříč celou Českou republikou. Pro případovou studii bylo dle stanovených kritérií vybráno deset škol. Na školách se pak vedly rozhovory především s učiteli, někdy i se žáky. Pro výzkum byly zrealizovány dvě ohniskové skupiny, celkem se jich zúčastnilo 11 pedagogů (srov. Bartoš et al., 2016, s. 19–23).

Hlavní zjištění autoři rozdělili do zkoumaných kategorií – senzitivita, ekologické zákonitosti, badatelské dovednosti, environmentální problémy a konflikty, akční kompetence, propojující témata a vztah k místu a podpora a bariéry. V rámci první kategorie bylo zjištěno, že úsilí školy v rozvíjení vztahu žáků k přírodě souvisí jen okrajově s velikostí obce či počtem žáků ve škole. Hlavní roli zřejmě hrají konkrétní výchovně-vzdělávací strategie manifestované v dílčích rozhodnutích – o možnosti žáků chodit o přestávkách ven, o míře participace žáků na péči o školní pozemky či o frekvenci využívání venkovního prostředí pro výuku. Kategorie ekologické zákonitosti ukázala, že školy vlastníci zahradu nebo přírodní učebnu a také školy umožňující žákům navštěvovat o přestávkách venkovní prostředí školy, se více věnují výuce ekologických zákonitostí.

Sekce badatelských dovedností ve výzkumu poukázala na nízkou míru zapojování těchto dovedností ve výuce, badatelským dovednostem se věnují více školy vlastníci zahrady nebo přírodní učebnu. Hlavním zjištěním ohledně environmentálních problémů a konfliktů bylo že se žáci zaměřují více na globální problémy než na lokální environmentální problémy. Výsledky v kategorii akční kompetence poukazují na zaměření škol především na rozvíjení poměrně snadno osvojitelných kompetencí v oblastech šetření zdrojů, chování v přírodě, přesvědčování nebo informačních zdrojů. Většina škol je dobře vybavena kontejnery na tříděný odpad, minimum škol však třídí více druhů odpadu (textil, hliník, sklo...).

Kategorie propojující témata a vztah k místu upozorňuje, že většina škol do výuky zařazuje regionální témata, avšak v provozu škol se nedaří více začlenit regionální hledisko (např. čerpání regionálních surovin pro školní kuchyni...). Poslední sekce podpora a bariéry přinesla např. zjištění že školy, které mají koordinátora EVVO, se zaměřují na výuku ekologických zákonitostí, posilování vztahu k místu nebo porozumění environmentálním problémům a konfliktům, což úzce souvisí s podporou vedení, zapojením do environmentálních projektů, spoluprací s různými organizacemi, jako jsou střediska ekologické výchovy, galerie, lesnické firmy nebo zoologické zahrady, a vyšší mírou zapojení učitelů a rodičů. (srov. Bartoš et al., 2016, s. 162–164).

V rámci České republiky vytvořilo v roce 2021 MŽP metodiku, která vysvětlovala způsoby a možnosti vyhodnocování environmentálních dovedností žáků druhého stupně základních škol. Součástí této metodiky je i průzkum realizovaný v České republice ve školním roce 2019/2020.

V průzkumu bylo zjištěno, že žáci nevnímají zařazování doporučených přístupů k environmentální výchově (komunitní, holistický a participativní), míra používání doporučených přístupů se liší v jednotlivých krajích. Mezi jednotlivými kraji jsou značné rozdíly v environmentální gramotnosti žáků, což může být zapříčiněno různými faktory.

Dle výzkumu mají žáci výrazné environmentální postoje (ke klimatické změně, vztah k místu, ochrana přírody...), v dalších oblastech environmentální gramotnosti (ekologické a environmentální dovednosti, vztah ke změně životního prostředí, pro-environmentální chování...) měli žáci spíše vyšší hodnoty. Z výzkumu bylo také patrné, že environmentální gramotnost žáků během druhého stupně klesá – žáci v 6. třídě měli výrazně lepší výsledky, než žáci devátých tříd.

R. Kroufek a J. Činčera vydali v roce 2021 svou studii s názvem „Učení v reálném světě: zkušenosti s testováním modelu pro environmentální výchovu v přírodě“. Studie

zkoumá implementaci a účinnost modelu Real World Learning (RWL) v programech venkovní environmentální výchovy pro děti ve věku 10–12 let. Hlavním cílem studie bylo zjistit, jak efektivní je model RWL pro podporu a rozvoj environmentálního chování, postojů a hodnot. Studie se také zaměřovala na to, jak jednotlivé aspekty programu vnímají jeho účastníci. Byly použity kvantitativní i kvalitativní metody. Zrealizovalo se 22 ohniskových skupin s lektory a učiteli, 8 ohniskových skupin s žáky, desítky rozhovorů s lektory i učiteli, 336 dotazníků a pozorování.

Výsledky ukázaly, že existuje několik klíčových faktorů, které ovlivňují úspěšnost těchto programů. Zjištění studie můžeme rozdělit dle jednotlivých klíčových prvků modelu RWL. Prvním aspektem je zkušenostní učení, v rámci něhož lektori používají různé přístupy od autentických zážitků po transformativní události. Zkušenostní učení často zahrnuje silné zážitky, které mohou mít pozitivní dopad na účastníky a na jejich vystoupení z komfortní zóny. Studie ale ukázala, že je velmi důležité, aby tyto zážitky byly vždy doplněny o reflexi a dostatečný čas pro zpracování emocí.

Druhým faktorem jsou hodnoty, přičemž byl ve všech pěti zkoumaných programech zaznamenán normativní přístup k hodnotám, často se zaměřením na univerzální hodnoty, jako je rovnost a ochrana přírody. Dle studie může však být normativní přístup často kritizován pro riziko indoktrinace. Třetím klíčovým faktorem RWL je empowerment. Tento termín můžeme přeložit jako „míra autonomie a participace účastníků“. Žáci i učitelé preferovali spíše instrumentální přístup, s jasně definovanými aktivitami. Během studie bylo zřejmé, že mladší žáci nemají dostatek dovedností pro autonomní rozhodování. Dalším aspektem je srozumitelnost, jelikož programy mnohdy používají různé komunikační rámce, které mohou být matoucí, pokud nejsou dostatečně jasné a konzistentní. Ze studie tedy vyplývá že, tvůrci programů by měli zajistit, že účastníci pochopí cíle a význam jednotlivých aktivit. Posledním klíčovým faktorem je spokojenost, která je ovlivněna všemi předchozími faktory (srov. Činčera, Kroufek, 2021).

Tato studie do oblasti environmentální výchovy přinesla cenné poznatky, a to především z pohledu venkovních programů. Zdůraznila také důležitost jednotlivých klíčových kompetencí, které ovlivňují úspěšnost programů. Ze studie dále vyplývá, že důraz na jasnost, hodnoty, zkušenostní učení a sociální aspekty může vést k větší angažovanosti účastníků a k úspěšnějšímu přenosu pro-environmentálních myšlenek do jejich každodenního života.

Problematika environmentální výchovy je zkoumána většinou ve spojení se vzděláváním v mateřských či základních školách. Tato formální vzdělávací prostředí žákům mnohdy nabízí řadu venkovních vzdělávacích programů, které jsou prostředkem pro osvojení environmentálních postojů a hodnot. Výzkum školních družin, které nabízejí neformální prostředí pro výchovu, je ale v dané oblasti stále opomíjen. Výzkumy by přitom mohly pedagogům pomoci pochopit, jak lze prostor školní družiny využít k rozšíření výuky EVVO, a také poskytnout řadu praktických doporučení vychovatelům ve družinách.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumu

Pro diplomovou práci byl zvolen kvantitativní výzkum, který Hendl (2023, s. 44) vymezuje jako výzkum, který využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je explorovat, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ.

Empirická část diplomové práce navazuje na teoretické vymezení problematiky environmentální výchovy a školních družin. Cílem diplomové práce je prostřednictvím kvantitativní metody zjistit, jak je environmentální výchova zapojována do činností školní družiny. Níže je představen hlavní výzkumný cíl spolu s dílčími výzkumnými cíli, výzkumnými otázkami a stanovenými hypotézami.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumné šetření diplomové práce bylo zaměřeno na problematiku začleňování environmentální výchovy do činnosti školní družiny. Výzkumné cíle jsou klíčové pro celé výzkumné šetření, jelikož poskytují jasný směr a značně pomohou při plánování a realizaci celého výzkumu. Byly tedy stanoveny následující cíle:

Hlavní výzkumný cíl: Prozkoumat míru začleňování environmentální výchovy do činnosti školní družiny.

Dílčí výzkumné cíle

1. Analyzovat přístupy k environmentální výchově ve školních družinách.
2. Zjistit, jaké metody a přístupy jsou používány k environmentální výuce ve školních družinách.

Na základě výše zmíněných výzkumných cílů, byly pro potřeby výzkumu vytvořeny následující **výzkumné otázky** (dále jen VO):

VO1: Které metody a přístupy k environmentální výuce jsou ve školních družinách používány?

VO2: Jsou pedagogové otevřeni novým nápadům a návrhům činností na téma klimatické krize a ochrany životního prostředí?

VO3: Jaký má vliv počasí na rozhodnutí školních družin pořádat venkovní aktivity?

VO4: Jaký je přístup pedagogů k začleňování témat klimatické krize a ochrany životního prostředí do výuky?

5.2 Výzkumný soubor a organizace výzkumu

Pro tento výzkum byl na základě stanovených výzkumných cílů a z nich vycházejících výzkumných otázek zvolen výzkumný soubor, kterým jsou vychovatelky školních družin. Do výzkumného souboru byly náhodným výběrem zvoleny vychovatelky ze školních družin různých velikostí, z různých regionů i z různých typů škol.

Práce na dotazníkovém šetření započala na podzim v roce 2023. Dotazníkovému šetření předcházela analýza a výběr výzkumného souboru, jehož členové byli následně osloveni. Dotazník byl zpracován online formou a respondenti byli osloveni s žádostí o zapojení se do výzkumného šetření. Vychovatelé tedy ve většině případů získali odkaz na dotazník prostřednictvím emailu, případně jim byl předán vedením dané školy.

Dotazníkové šetření bylo prováděno anonymně a dotazník neměl omezený časový limit. Všem předem stanoveným kritériím odpovídalo 124 vyplněných dotazníků.

2.1 Výzkumné metody

Pro výzkum jsme potřebovali získat velké množství dat, a proto bylo zvoleno dotazníkové šetření. Chráska (2016, s. 158) uvádí, že dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.

Dotazník byl vytvořen pomocí služby Survio a do šetření se zapojilo 124 respondentů, kterými byli vychovatelé a vychovatelky školních družin. Dotazník obsahoval celkem 19 položek, které byly tvořeny otázkami otevřenými a uzavřenými. Na základě vytvořených výzkumných otázek byly pro výzkum formulovány 4 věcné hypotézy a k nim statické hypotézy H_0 a H_1 .

Věcná hypotéza č. 1:

H: Existuje rozdíl v přístupech k environmentální výuce mezi různými školními družinami.

Statické hypotézy č. 1:

- H_0 : Neexistuje žádný významný rozdíl v používaných metodách a přístupech k environmentální výuce mezi různými školními družinami.
- H_1 : Existuje významný rozdíl v používaných metodách a přístupech k environmentální výuce mezi různými školními družinami.

Věcná hypotéza č. 2:

H: Pedagogové jsou otevřeni novým nápadům na téma klimatické krize.

Statické hypotézy č. 2:

- H₀: Postoj pedagogů k novým nápadům a činnostem na téma klimatické krize a ochrany životního prostředí je neutrální nebo negativní.
- H₁: Pedagogové mají spíše pozitivnější postoj k novým nápadům a činnostem na téma klimatické krize a ochrany životního prostředí.

Věcná hypotéza č. 3:

H: Školní družiny realizují venkovní aktivity častěji v případě, kdy je příznivé počasí.

Statické hypotézy č. 3:

- H₀: Počasí nemá významný vliv na to, zda školní družina organizuje venkovní aktivity.
- H₁: Příznivé počasí (jasné dny, mírné teploty) významně zvyšuje pravděpodobnost, že školní družina bude pořádat venkovní aktivity.

Věcná hypotéza č. 4:

H: Pedagogové mají k začleňování témat klimatické krize a ochrany životního prostředí spíše pozitivní přístup.

Statické hypotézy č. 4:

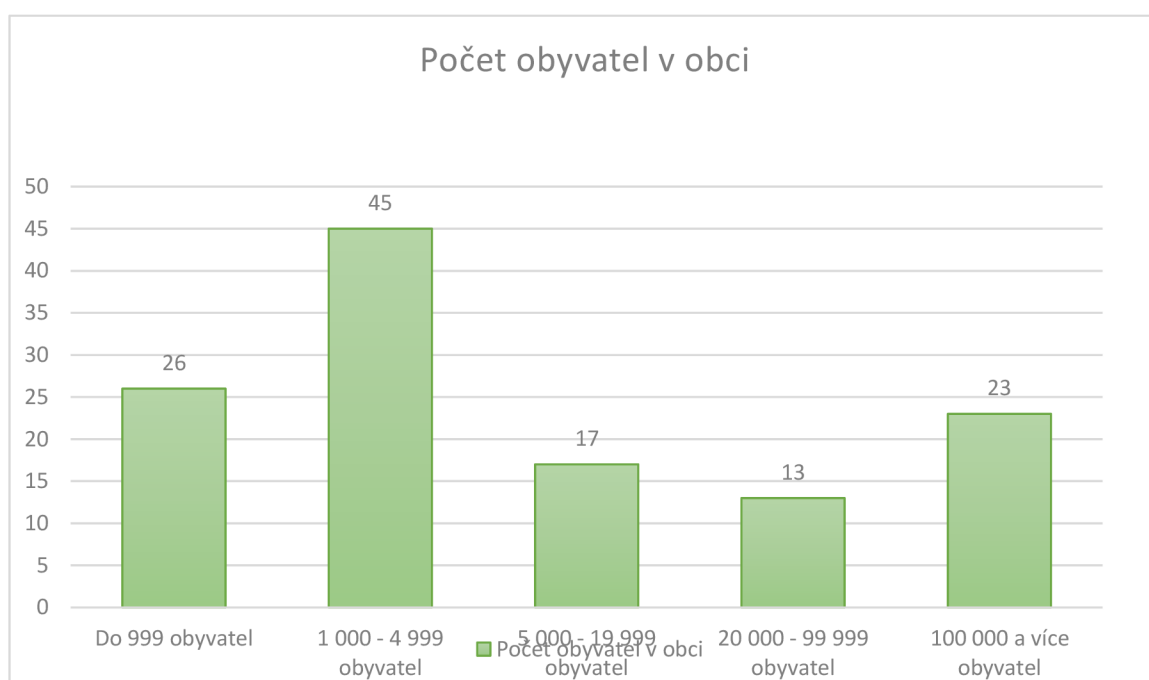
- H₀: Přístup pedagogů k začleňování témat klimatické krize a ochrany životního prostředí je převážně neutrální nebo negativní.
- H₁: Pedagogové mají pozitivní přístup k začleňování témat klimatické krize a ochrany životního prostředí do výuky a zařazují činnosti na tato témata.

Analýze výzkumných otázek a stanovených hypotéz se věnuje podkapitola 6.1.

6 Výsledky výzkumného šetření

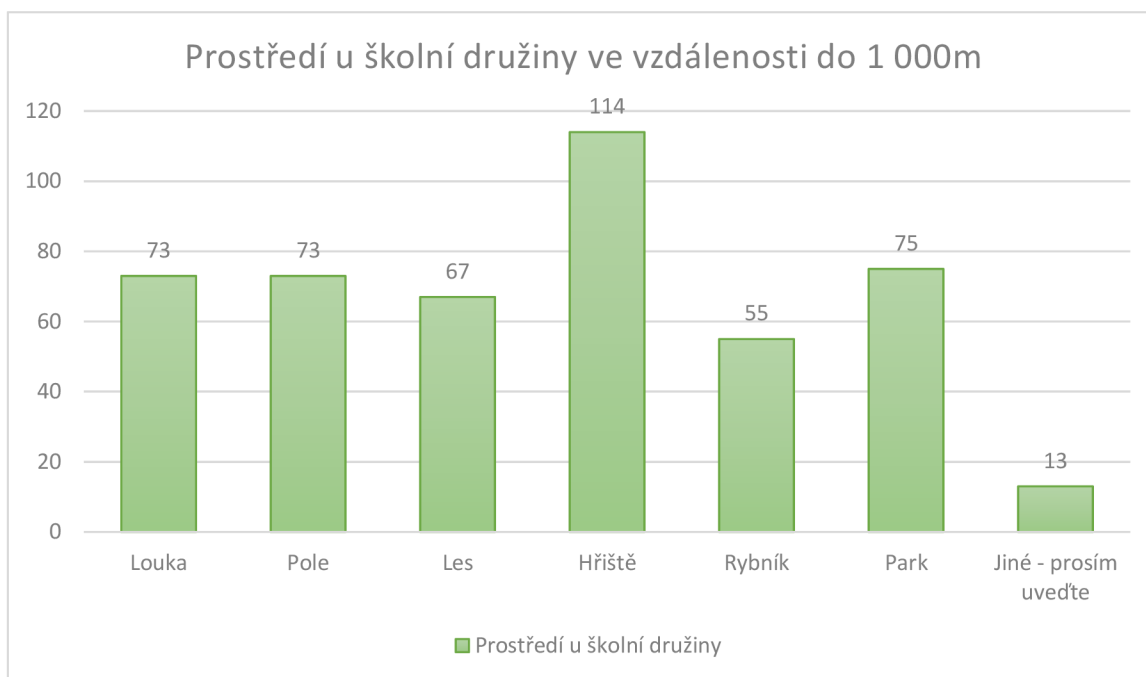
Předchozí kapitola se věnovala obecným informacím ohledně tohoto výzkumného šetření. Tato kapitola se věnuje výsledkům dotazníkového šetření, které jsou níže analyzovány a interpretovány.

Výsledky jsou znázorněny pomocí grafů a tabulek, které by měly ulehčit orientaci ve výsledných datech. Každý graf i tabulka jsou doplněny komentářem, týkajícím se vyhodnocení odpovědí respondentů. Pro znázornění byly zvoleny sloupcové grafy, které zobrazují absolutní četnost. Tabulky jsou pak doplněny i o četnost relativní.



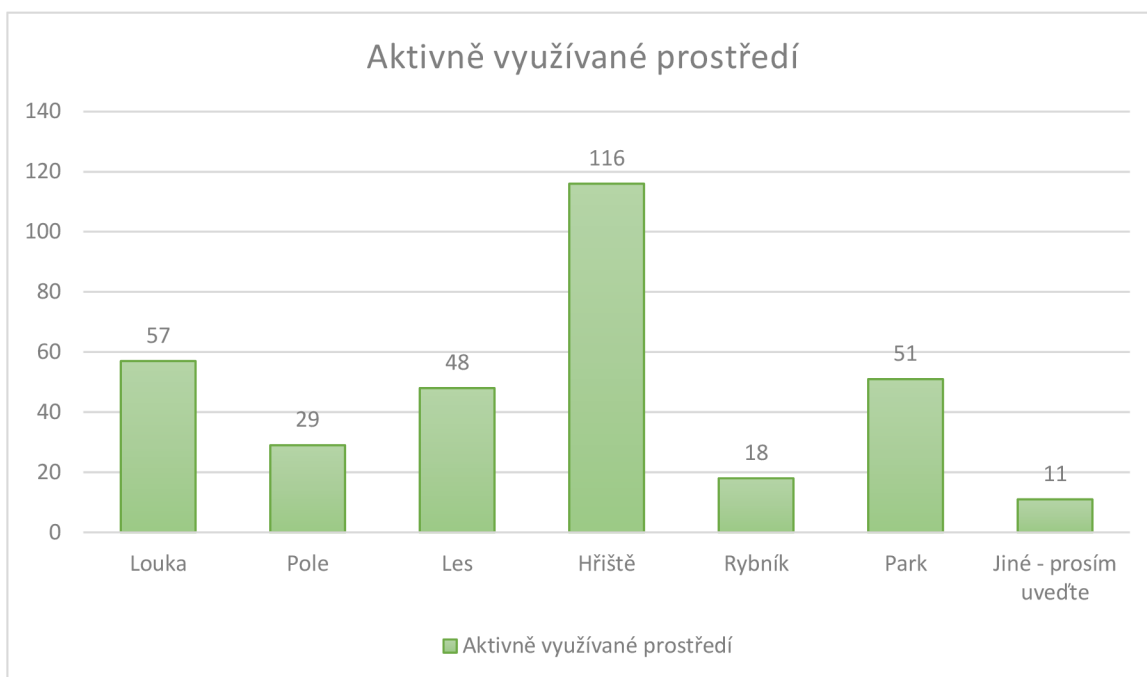
Graf č. 1: Počet obyvatel v obci

První otázka dotazníku se zabývala velikostí obce, ve které respondent pracovně působí. Respondenti nejčastěji zvolili odpověď 1 000 – 4 999 obyvatel, přesněji tuto odpověď zvolilo 45 respondentů. Druhá nejpočetnější skupina, tedy 26 respondentů volila odpověď, že pracují v obci do 999 obyvatel. Podobný počet respondentů uvedl odpověď 100 000 a více obyvatel, zvolilo ji 23 respondentů. V obci s 5 000 – 19 999 obyvateli pracuje 17 respondentů, kteří tuto odpověď vybrali. Nejméně respondentů pak volilo odpověď 20 000 – 99 999 obyvatel, jedná se o 13 respondentů.



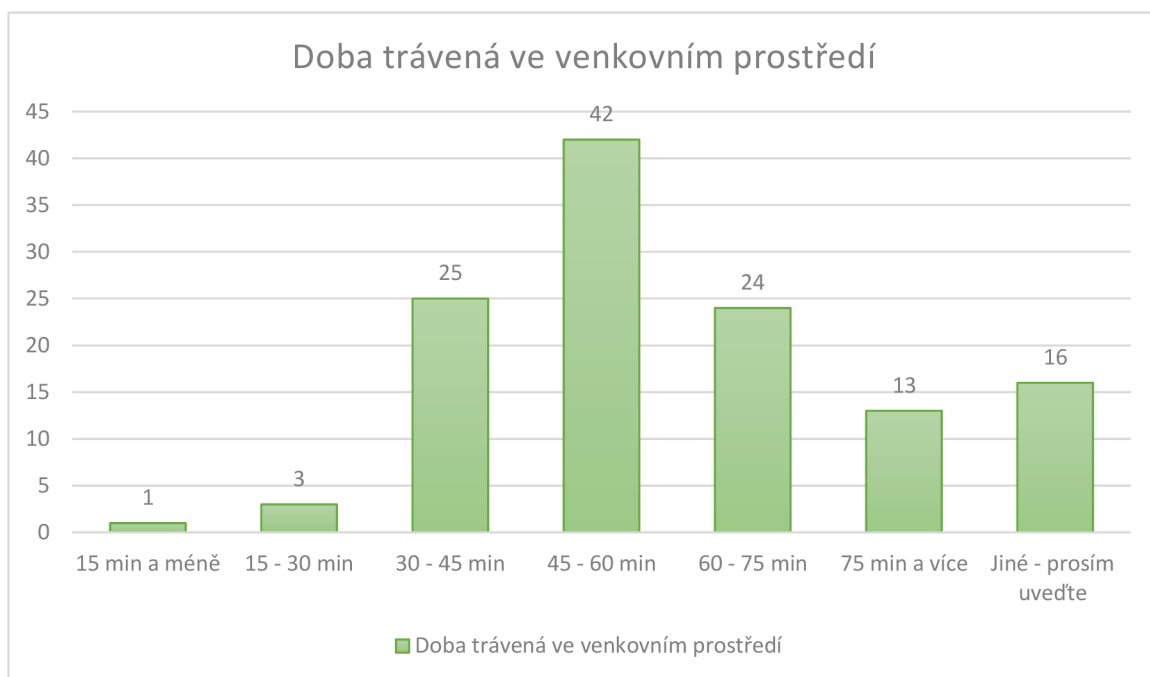
Graf č. 2: Prostředí v blízkosti školní družiny

Respondenti odpovídali na otázku: „Které prostředí se nachází ve vzdálenosti do 1000 m od vaší školní družiny?“, mohli přitom zvolit více odpovědí. Téměř všichni respondenti odpověděli, že se poblíž jejich školní družiny nachází hřiště, jedná se o 114 respondentů. Více než polovina, tedy 75 respondentů, odpovědělo že se v blízkosti družiny nachází park. Stejný počet odpovědí se pak objevil u položek louka a pole, obě položky zvolilo 73 respondentů. Položku les zvolilo 67 respondentů, méně respondentů – 55 vybralo, že se v blízkosti jejich školní družiny nachází rybník. Třináct respondentů vybralo položku jiné. Tito respondenti doplnit o jaké prostředí se jedná. Často se opakovaly odpovědi řeka, cyklostezka, naučná stezka nebo lesopark. V odpovědích se objevila i přírodní zahrada mateřské školy a jeden respondent odpověděl multifunkční sportoviště.



Graf č. 3: Aktivně využívané prostředí

Graf č. 3 ukazuje, které prostředí nacházející se v blízkosti do 1 000m od školní družiny vychovatelé aktivně využívají. Položky v této otázce byly totožné s položkami z předchozí otázky a respondenti mohli opět zvolit více než jednu odpověď. Téměř všichni respondenti (116) stejně jako v předchozí otázce zvolili položku hřiště. Louku pro svou činnost aktivně využívá 57 respondentů, park pak 51 respondentů. V porovnání s grafem č. 2, který znázorňoval prostředí nacházející se v blízkosti školní družiny, můžeme zpozorovat značný úbytek respondentů aktivně využívajících pole (29) a rybník (18). Jedenáct respondentů označilo, že využívají jiné prostředí, než bylo nabídnuto v jednotlivých položkách. Respondenti jako jiné aktivně využívané prostředí uváděli lesopark, řeku, přírodní zahradu a multifunkční sportoviště. V porovnání s odpověďmi u grafu č. 2 vychovatelé k činnostem nevyužívají cyklostezku a naučnou stezku.



Graf č. 4: Doba trávená ve venkovním prostředí

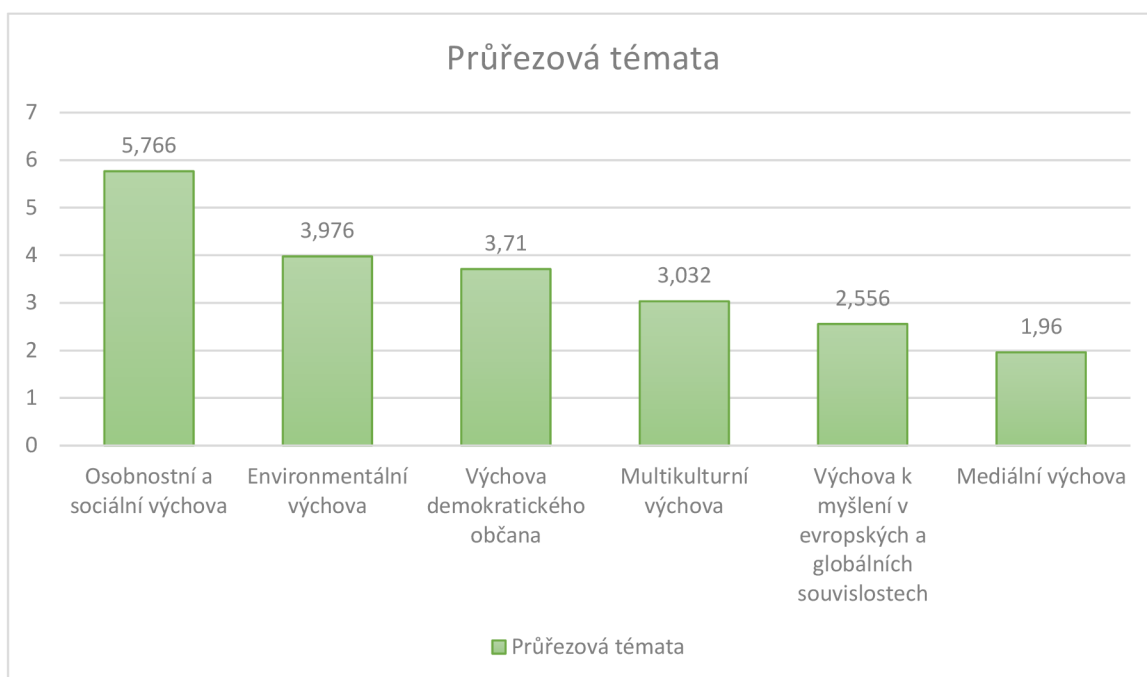
Čtvrtý graf znázorňuje dobu, kterou vychovatelky denně tráví s dětmi venku. Nejvíce respondentů (42) realizuje venkovní činnost s dětmi po dobu 45–60 minut denně. Druhá nejpočetnější skupina respondentů (25) tráví s dětmi ve venkovním prostředí 30–45 minut denně. Pouze o jednoho respondenta méně (24) označilo jako denní dobu trávenou ve venkovním prostředí 60–75 minut. Položku „jiné – prosím uveďte“ zvolilo 16 respondentů, kteří do své odpovědi uvedli, že vždy záleží na počasí. V rámci této položky se jedenáct respondentů shodlo na tom, že ve venkovním prostředí tráví několik hodin denně. Z grafu výše vyplývá, že nejméně respondentů tráví čas ve venkovním prostředí po dobu 15–30 minut (3), takže nejméně respondentů tráví venku 15 a méně minut.

	Vždy	Velmi často	Často	Občas	Nikdy	Nevím
Slunečno	99	20	4	1	0	0
Deštivo	2	5	12	60	45	0
Bouřky	2	1	0	9	111	1
Polojasno	76	32	13	3	0	0
Zataženo	47	38	25	14	0	0
Větrno	17	24	37	41	5	0
Sníh	59	37	15	12	1	0
Mrholení	8	9	19	60	25	3

Tabulka č. 1: Vliv počasí na realizování činností venku

Tabulka č. 1 znázorňuje odpovědi na maticovou otázku, jenž se skládá z podotázek, které jsou hodnoceny na základě Lickertovy škály. Respondenti určovali na škále od „vždy“ po „nikdy“ a „nevím“, jak často realizují za daného počasí ve školní družině činnost venku.

Za slunečného počasí většina respondentů (99) venkovní činnosti realizuje vždy, 20 respondentů pak odpovědělo že činnosti za tohoto počasí realizují venku velmi často. Při dešti realizují činnosti venku vždy pouze 2 respondenti, 5 dotázaných činnosti realizuje velmi často, 12 často, 60 občas a 45 respondentů za deště venkovní činnosti nerealizuje vůbec. Při bouřce téměř všichni respondenti (111) venkovní činnosti nerealizují nikdy, 9 respondentů činnost za tohoto počasí realizuje občas, 2 vždy, jeden respondent velmi často a jeden respondent označil v tomto případě odpověď „nevím“. Pokud je polojasno, více než polovina respondentů (76) realizuje venkovní činnost vždy, 32 respondentů pak velmi často, 13 často a 3 respondenti občas. U podotázky s určením „zataženo“ odpovědělo 47 respondentů, že venkovní činnosti uskutečňují vždy, 38 dotazovaných velmi často, 25 často a 14 respondentů uskutečňuje venkovní činnosti občas. Při větrném počasí chodí ven vždy 17 dotazovaných, velmi často 24 respondentů a často 37. Nevíce respondentů (41) při větrném počasí realizuje venkovní činnost občas, pět respondentů pak nikdy. Pokud je sníh, téměř polovina respondentů (59) uskutečňuje venkovní činnosti vždy, odpověď „velmi často“ zvolilo 37 dotazovaných a 15 pak zvolilo odpověď „často“. Občas tráví čas venku 12 dotazovaných a jeden respondent odpověděl, že při sněhu venkovní činnosti nikdy nerealizuje. U poslední podotázky odpovědělo nejvíce respondentů (60), že v případě mrholení venkovní činnosti realizují občas. Odpověď „nikdy“ zvolilo 25 respondentů, 19 realizuje v tomto počasí činnosti často, 9 pak velmi často a 8 respondentů vždy, tři respondenti zvolili odpověď „nevím“.



Graf č. 5: Průřezová témata

Graf č. 5 představuje odpovědi respondentů na otázku, se kterými průřezovými tématy pracují nejraději. Respondenti měli z tohoto hlediska průřezová témata seřadit od nejoblíbenější po nejméně oblíbená. Průřezovým tématem, se kterým vychovatelé pracují nejraději, je osobnostní a sociální výchova. Podobně oblíbená je práce s tématy environmentální výchova a výchova demokratického občana. Následuje výchova multikulturní. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je pro respondenty z hlediska oblíbenosti práce předposledním průřezovým tématem a nejméně rádi respondenti pracují s mediální výchovou.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	50	40,3%
Ne	42	33,8%
Škola jej nepotřebuje	14	11,2%
Nevím	10	8,06%
Je to v plánu do budoucna	4	3,22%
Máme externího pracovníka	3	2,41%
Škola jej nechce	1	0,80%

Tabulka č. 2: Koordinátor EVVO na školách

Tabulka č. 2 představuje odpovědi na otevřenou otázku, zda působí na škole respondentů koordinátor environmentální výchovy. Z tabulky je patrné, že u nejvíce respondentů (50) na školách koordinátora EVVO mají. Druhá nejpočetnější skupina respondentů (42) odpověděla, že na jejich škole koordinátor nepůsobí. Další respondenti (10) uvedlo, že neví, zda na jejich škole mají koordinátora EVVO. Pozici koordinátora mají v plánu do budoucna obsadit školy 4 respondentů, na školách 3 respondentů pak tuto pozici zastává externí pracovník a jeden respondent uvedl, že škola koordinátora environmentální výchovy nechce.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vlastní	37	24,2 %
Žádné	36	23,5 %
Den Země	26	16,9 %
Uklid'me Česko	19	12,4 %
Les ve škole	8	5,22 %
Recyklohraní	8	5,22 %
Ekoškola	3	1,96 %
Družiny venku	3	1,96 %
72 hodin	3	1,96 %
Čistá Vysočina	2	1,31 %
Jsem laskavec	2	1,31 %
Záchrana obojživelníků	2	1,31 %
Tonda obal	1	0,65 %
OP JAK	1	0,65 %
SČVAK	1	0,65 %
M.R.K.E.V.	1	0,65 %

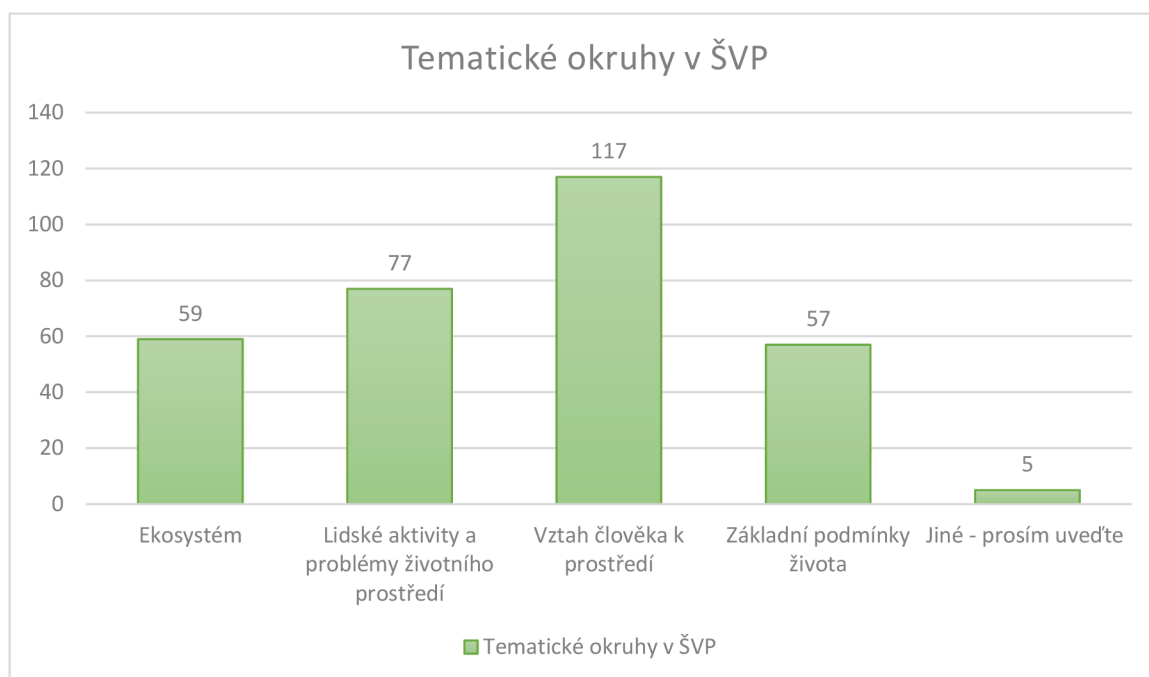
Tabulka č. 3: Projekty EVVO

Respondentům byla položena otevřená otázka, do kterých projektů s environmentální tematikou se zapojují. Tabulka č. 3 výše ukazuje veškeré odpovědi respondentů na tuto otázku. Největší množství respondentů (37) odpovědělo, že realizuje vlastní projekty s environmentální tematikou, většinou jsou respondenti závislí na nabídce od vedení školy. Pouze o jednoho respondenta méně (36) se nezapojuje do žádných projektů s environmentální tematikou. Druhá polovina respondentů se zapojuje do známějších i méně známých projektů, např.: Den Země (26), Uklid'me Česko (19), Les ve škole (8), Recyklohraní (8), 72 hodin (3), Tonda obal (1) nebo M.R.K.E.V. (1).

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zážitková pedagogika	36	20,45%
Badatelské	21	12%
Zkušenostní učení	19	10,8%
Vědomostní	17	9,65%
Různé	16	9,09%
Skupinové	15	8,52%
Narativní	14	7,95%
Přímý kontakt s přírodou	13	7,38%
Besedy	10	5,68%
Multimédia	7	3,97%
Smyslové	6	3,40%
Instrumentální	1	0,56%
Žádné	1	0,56%

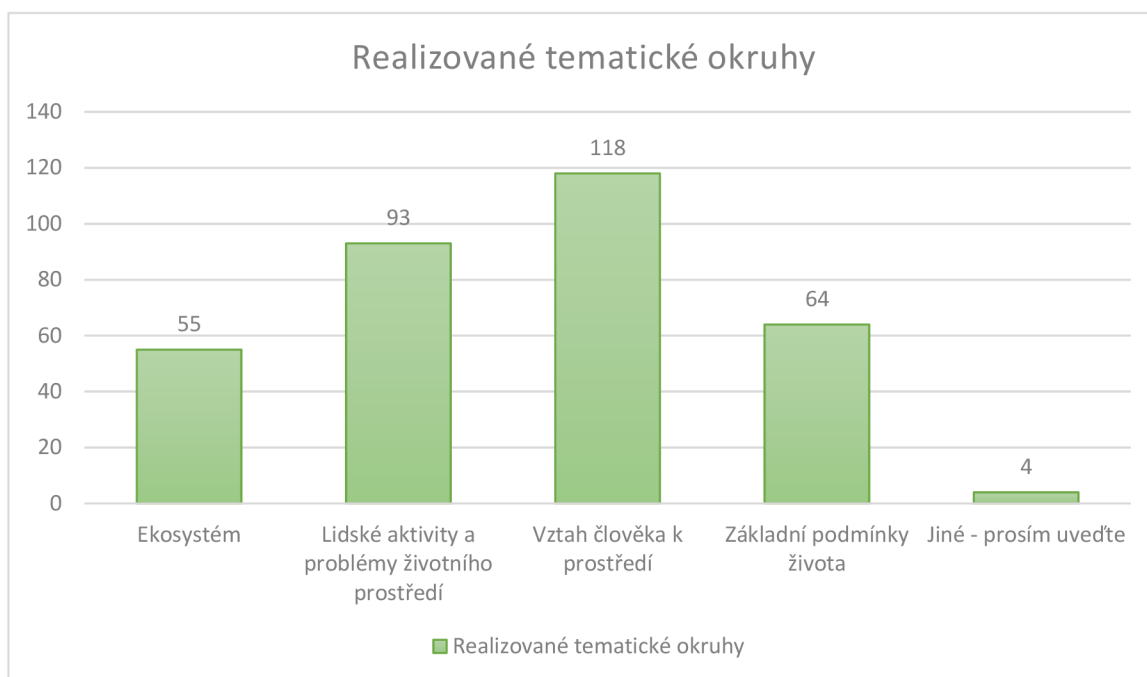
Tabulka č. 4: Metody a přístupy v EVVO

Tabulka č. 4 zachycuje odpovědi respondentů na otevřenou otázku „Které metody a přístupy v rámci environmentální výchovy využíváte?“. Ve většině případů respondenti zmínili hned několik metod a přístupů, které praktikují. Nejvíce respondentů (36) ve své odpovědi uvedlo zážitkovou pedagogiku, často se v odpovědích objevovala také badatelská výuka (21), zkušenostní učení (19) nebo vědomostní činnosti (17). Dále se v odpovědích dotazovaných objevovala odpověď „různé“ (16), zmíněny byly ale i metody skupinové (15), narativní (14), smyslové (6) a instrumentální (1). K praktikování environmentální výchovy také respondenti používají multimédia (7), pořádají besedy (10) a nechybí ani přímý kontakt s přírodou, který uvedlo 13 respondentů. Jeden respondent pak odpověděl, že k realizaci environmentální výchovy nepoužívá žádné metody a přístupy.



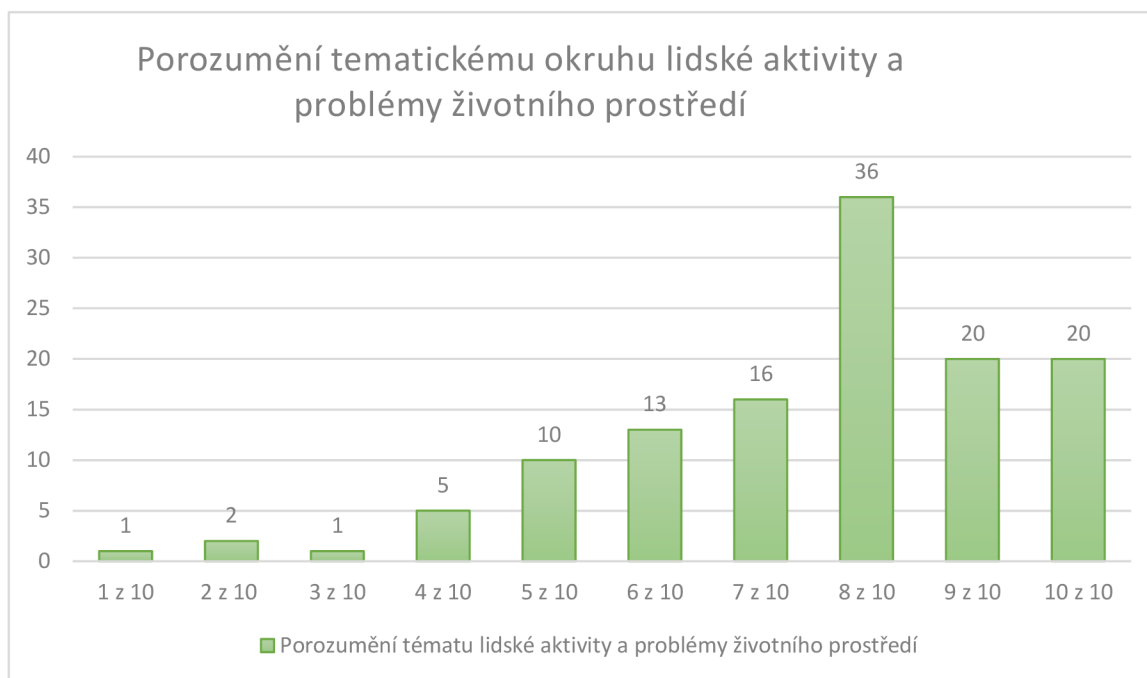
Graf č. 6: Tematické okruhy v ŠVP

Otázka č. 10 se věnovala tematickým okruhům z environmentální výchovy obsaženým v ŠVP. Respondenti měli zvolit všechny tematické okruhy, které se nacházejí v jejich ŠVP, odpovídat tedy mohli více odpověďmi. Z grafu č. 6 můžeme vyvodit, že téměř všichni respondenti (117) mají ve svém ŠVP téma vztah člověka k prostředí. Tematický okruh lidské aktivity a problémy životního prostředí má v ŠVP obsaženo více než polovina respondentů (77). Podobně obsažené jsou pak tematické okruhy ekosystém (59) a základní podmínky života (57). Odpověď „jiné“ zvolilo pět respondentů, kteří se shodli, že v ŠVP mají spíše obecnější tematické okruhy (např. recyklace, cesta vody, příroda kolem nás, obnovitelné a neobnovitelné zdroje...).



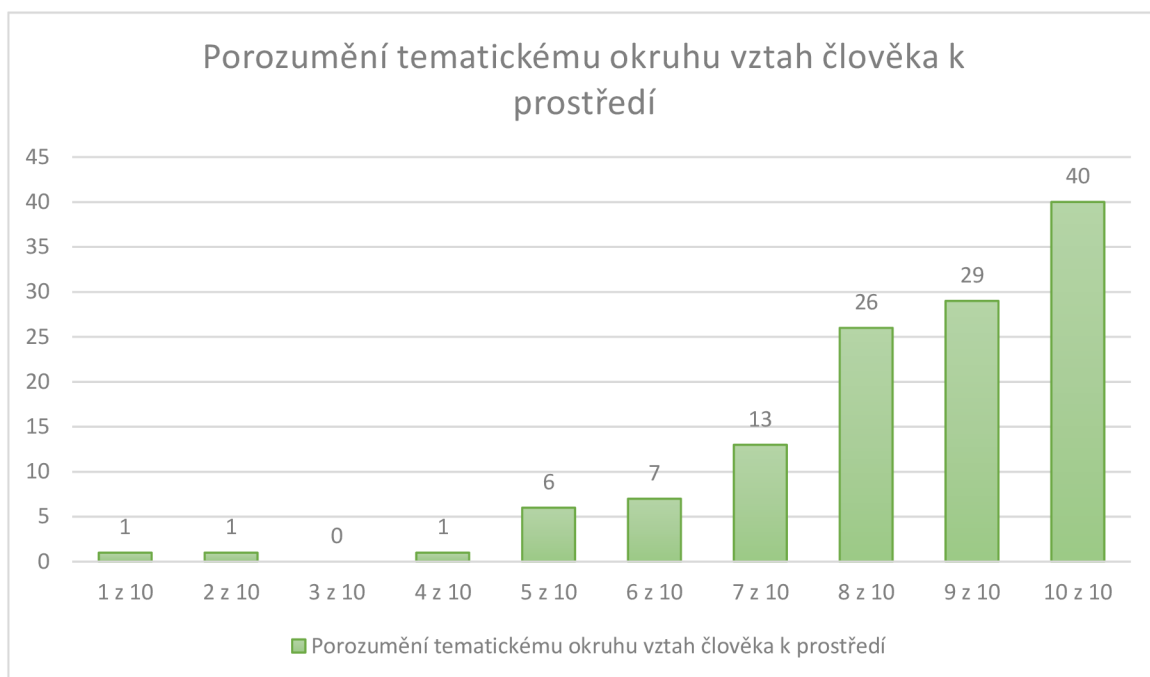
Graf č. 7: Realizované tematické okruhy

Respondentům byla položena otázka, se kterými tematickými okruhy z environmentální výchovy aktivně pracují. Výsledky této otázky znázorňuje graf č. 7. Stejně jako u předchozí otázky naprostá většina dotazovaných (118) zahrnuje do své odpovědi tematický okruh vztah člověka k prostředí. V porovnání s grafem č. 6 můžeme vidět nárůst respondentů (93) u okruhu lidské aktivity a problémy životního prostředí. Z toho můžeme vyvodit, že někteří respondenti toto téma nemají v ŠVP, ale i přesto s tématem aktivně pracují. Stejný závěr můžeme vyvodit i u tematického okruhu základní podmínky života, jen je zde v porovnání s grafem č. 6 nižší nárůst respondentů (64). S tematickým okruhem ekosystém aktivně pracuje 55 dotazovaných. Čtyři respondenti pak zvolili odpověď „jiné“, ve svých odpovědích uvedli, že pracují s tematickými okruhy, jako je recyklace, patriotismus, obnovitelné a neobnovitelné zdroje nebo znalost přírody v kraji.



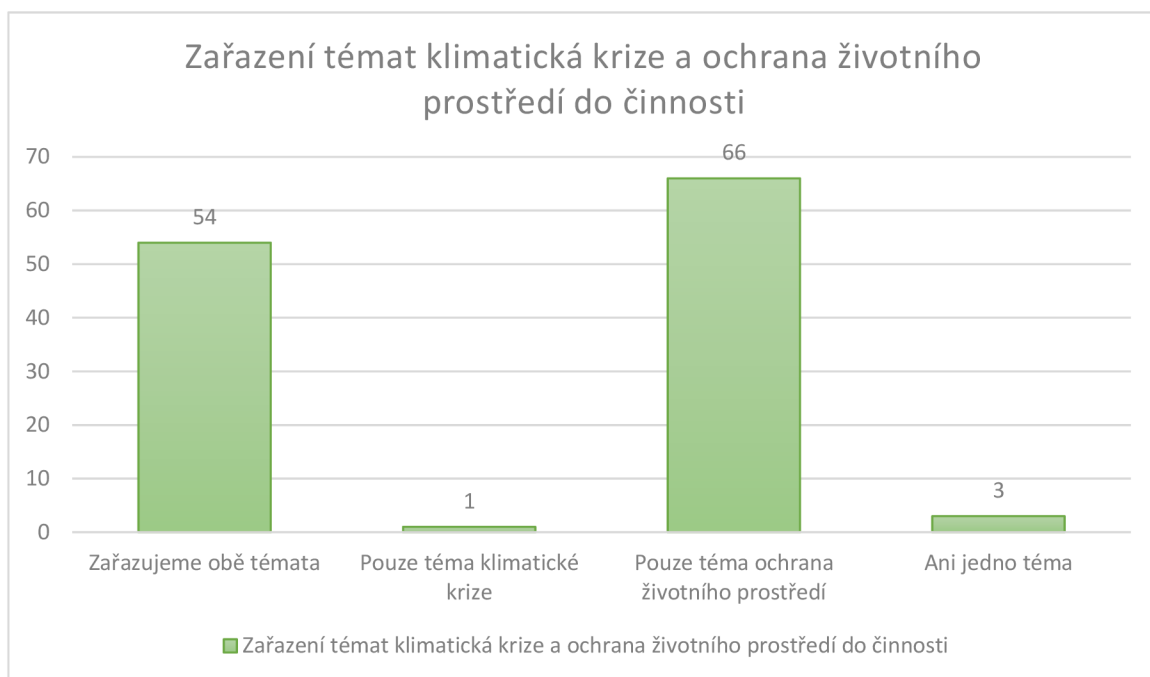
Graf č. 8: Porozumění tematickému okruhu lidské aktivity a problémy životního prostředí

Graf č. 8 znázorňuje, nakolik respondenti rozumí tematickému okruhu lidské aktivity a problémy životního prostředí. Dotazovaní zde volili umístění na bodové škále od 1 do 10, kdy 10 znamenalo nejvíce. Z grafu výše můžeme vyvodit, že 20 respondentů danému tematickému okruhu plně rozumí. Dohromady 56 respondentů tematickému okruhu rozumí velmi dobře, ale ne plně (respondenti volící 9 z 10 a 8 z 10). 29 dotazovaných tematickému okruhu rozumí dobře. Deset respondentů tematickému okruhu lidské aktivity a problémy životního prostředí rozumí napůl. Tematickému okruhu pak 6 respondentů rozumí trochu a 3 respondenti mu rozumí minimálně nebo vůbec.



Graf č. 9: Porozumění tematickému okruhu vztah člověka k prostředí

V grafu výše jsou představeny odpovědi respondentů na otázku, jak rozumí tematickému okruhu vztah člověka k prostředí. V porovnání s grafem č. 8 můžeme říct, že u tohoto tematického okruhu odpovědělo méně respondentů, že tematickému okruhu rozumí málo. Napůl tematickému okruhu rozumí 6 respondentů, naprostá většina respondentů tedy tematickému okruhu rozumí dobře či velmi dobře. Dobře tematickému okruhu rozumí 20 respondentů, 57 respondentů velmi dobře. Plně tematickému okruhu vztah člověka k prostředí rozumí 40 dotazovaných, což je o 20 více než u tematického okruhu lidské aktivity a problémy životního prostředí.



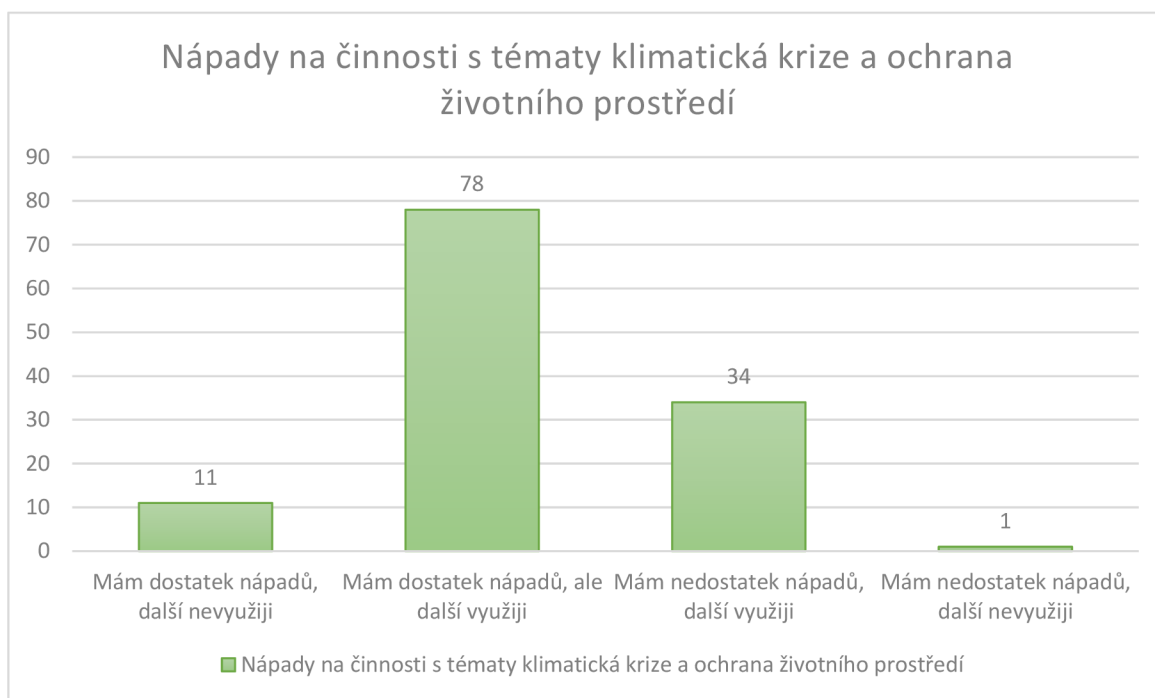
Graf č. 10: Zařazení témat klimatická krize a ochrana životního prostředí do činnosti

Zařazení témat klimatická krize a ochrana životního prostředí do činnosti jednotlivých školních družin znázorňuje graf č. 10. Nejvíce dotazovaných, tedy 66, pracuje pouze s tématem ochrany životního prostředí. Obě témata do svých činností zapojuje necelá polovina respondentů, přesněji 54. Jen s tématem klimatické krize pracuje pouze jeden dotazovaný. Žádné ze dvou uvedených témat pak nezařazují do činnosti školní družiny celkem tři respondenti.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Hledisko důležitosti pro budoucnost	49	39,51%
Učí děti ekologické vnímání	23	18,54%
Aktuálnost témat	13	10,58%
Pro zachování života na Zemi	11	8,87%
Všeobecná znalost	10	8,06%
Dotýkají se nás všech	7	5,64%
Děti témata neznají	5	4,03%
Jsou populární	2	1,61%
Děti se o ně zajímají	2	1,61%
Nevím	2	1,61%

Tabulka č. 5: Témata EVVO v RVP

Tabulka č. 5 představuje odpovědi respondentů na otázku: „Proč si myslíte, že jsou témata klimatická krize a ochrana životního prostředí zařazena do RVP?“. Respondenti nejčastěji (49 respondentů) ve své odpovědi uváděli, že jsou témata v RVP zařazena kvůli své důležitosti pro budoucnost lidstva. Dle 23 dotazovaných tato témata učí děti ekologickému vnímání, důvod aktuálnosti obou témat v odpovědi uvedlo 13 dotazovaných. Podobný počet respondentů zastává názor, že jsou témata v RVP, protože patří k všeobecným znalostem (10) a také aby se zachoval život na Zemi (11). Dále respondenti uváděli, že jsou témata zařazena, protože se dotýkají nás všech (7), 5 respondentů zastává názor, že děti témata neznají. Stejný počet respondentů (vždy 2) odpověděl že důvodem může být popularita a zájem dětí o témata a dva respondenti odpověděli „nevím“.



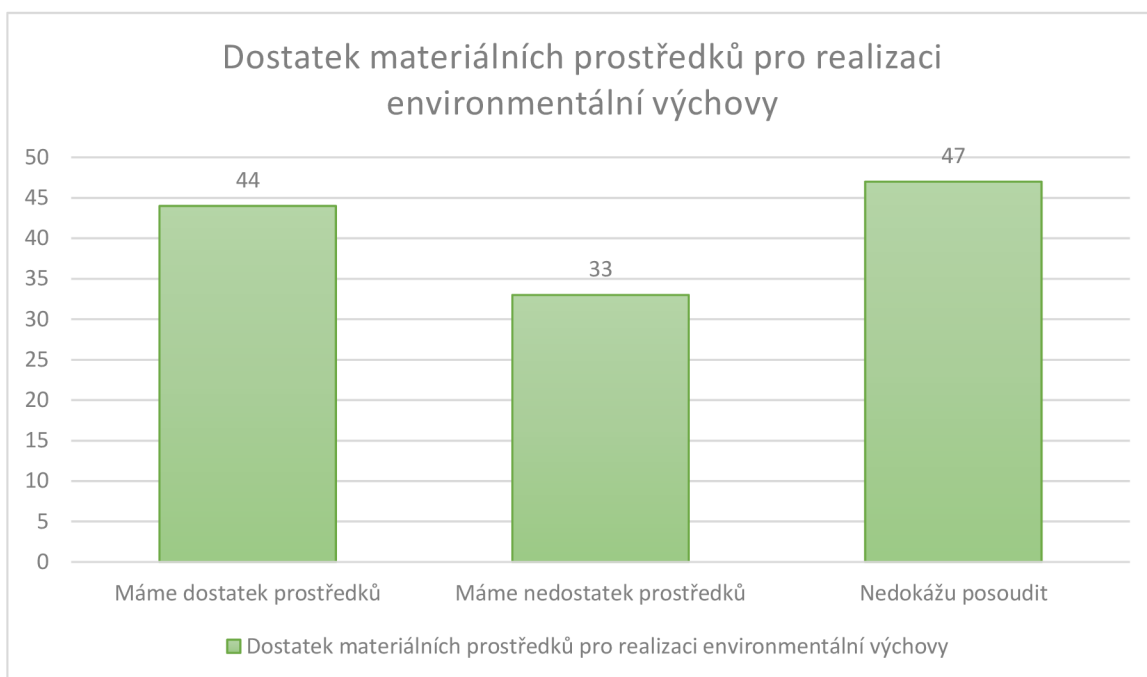
Graf č. 11: Nápady na činnosti s tématy klimatická krize a ochrana životního prostředí

Graf č. 11 představuje odpovědi respondentů na otázku: „Ocenili byste nápady na činnosti v rámci témat klimatická krize a ochrana životního prostředí?“. Více než polovina respondentů (78) má dostatek nápadů, ale dalším nápadům je otevřena. Nedostatek nápadů má 34 respondentů, kteří jsou současně otevřeni novým nápadům. Novým nápadům na činnosti s tématy klimatická krize a ochrana životního prostředí není otevřeno dohromady 12 dotazovaných, 11 dotazovaných má však dostatek svých nápadů. Pouze jeden respondent má nedostatek svých nápadů, ale zároveň není otevřen nápadům z vnějšku.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Multimédia, internet	36	21,7%
Odpadový materiál	25	15,1%
Literatura	24	14,45%
Přírodní materiál	21	12,65%
Pracovní listy	16	9,63%
Vlastní vyrobené pomůcky	12	7,22%
Nástroje	11	6,62%
Různé	9	5,42%
Vše kolem nás	5	3,01%
Deskové hry	3	1,80%
Výtvarné pomůcky	2	1,20%
Žádné	2	1,20%

Tabulka č. 6: Prostředky v EVVO

Respondentům byla položena otevřená otázka, která zjišťovala, jaké materiální prostředky používají při realizování environmentální výchovy. Odpovědi respondentů u této otázky byly velmi různorodé a někteří respondenti ve své odpovědi zmínili hned několik prostředků. Nejčastěji byla zmíněna multimédia (36), odpadový materiál (25), literatura (24) a přírodní materiál (21). Pracovní listy jako prostředek používá 16 respondentů, 12 respondentů používá vlastní vyrobené pomůcky. K realizaci environmentální výchovy respondenti také používají nástroje (11), vše, co se nachází kolem (5), deskové hry (3) nebo výtvarné pomůcky (2). Dva respondenti uvedli, že nepoužívají žádné materiální pomůcky a 9 respondentů odpovědělo „různé“.



Graf č. 12: Dostatek materiálních prostředků pro realizaci environmentální výchovy

Zda mají respondenti k dispozici dostatek materiálních prostředků pro realizování environmentální výchovy ve školních družinách znázorňuje graf č. 12. Nejvíce respondentů (47) nedokáže posoudit, zda mají dostatek či nedostatek materiálních prostředků. Zhruba podobný počet respondentů (44) zastává názor, že školní družina má dostatek materiálních prostředků. Nedostatek prostředků k realizaci environmentální výchovy má 33 dotazovaných.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nakoupení pomůcek	23	16,1%
Externí lektori	16	11,2%
Výlety, exkurze	15	10,5%
Nevím	15	10,5%
Zkvalitnění úrovně vzdělávání	14	9,8%
Projekty	14	9,8%
Záleží na okolnostech	12	8,4%
Vylepšení školní zahrady	10	6,7%
Nepotřebujeme další prostředky	8	5,6%
Školení ped. pracovníků	7	4,9%
Personální zabezpečení	5	3,5%
Akce pro veřejnost	3	2,1%
Pobytové akce	1	0,7%

Tabulka č. 7: Využití dalších prostředků

Tabulka č. 7 představuje odpovědi respondentů na otevřenou otázku, jak by využili další prostředky. Odpovědi byly velmi různorodé a někteří dotazovaní zmínili více než jednu možnost. Mezi odpověďmi respondentů se objevovalo: nakoupení pomůcek (23), využití externích lektorů (16), využití prostředků na výlety a exkurze (15), zkvalitnění úrovně vzdělávání (14), zapojení se do projektů (14) nebo vylepšení školní zahrady (10). Dotazovaní, také odpověděli, že neví (15), že záleží na okolnostech, kdy by jim byly dané prostředky poskytnuty (12), a 8 dotazovaných uvedlo, že další prostředky jejich školní družina nepotřebuje. Menší část respondentů pak uvedla, že by prostředky využili na školení pedagogických pracovníků (7), na personální zabezpečení chodu školní družiny (5), dále na akce pro veřejnost (3) nebo na pobytové akce v rámci družiny (1).

5.3 Závěrečná shrnutí výzkumu

Výzkumného šetření se zúčastnilo dohromady 124 respondentů, kterými byli vychovatelé ze školních družin. Respondenti byli osloveni emailem a byl jim zaslán odkaz na online dotazník, jenž obsahoval 19 otázek.

Na základě vyhodnocení dotazníkové šetření, které je rozpracováno v empirické části práce na stranách 45–63, můžeme nyní vyhodnotit předem stanovené hypotézy. Pro ověření našich hypotéz jsme ve většině případů zvolili jako statistický nástroj test dobré shody chí-

kvadrát. Vycházíme přitom z teoretických poznatků, a především z publikace Chrásky (2016, s. 64-66). Zvolili jsme stupeň volnosti 1, kterému odpovídá hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Dále jsme pracovali s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, kterou jsme získali ze statistických tabulek.

Věcná hypotéza č. 1:

H: Existuje rozdíl v přístupech k environmentální výuce mezi různými školními družinami.

Statické hypotézy č. 1:

- H_0 : Neexistuje žádný významný rozdíl v používaných metodách a přístupech k environmentální výuce mezi různými školními družinami.
- H_1 : Existuje významný rozdíl v používaných metodách a přístupech k environmentální výuce mezi různými školními družinami.

Informace pro ověření této hypotézy vychází z otevřené otázky, tudíž nelze udělat početní analýzu dat na základě hodnot u otázky. V používaných metodách a přístupech k environmentální výuce mezi školními družinami nelze najít významný rozdíl, správná hypotéza je tedy H_0 .

Věcná hypotéza č. 2:

H: Pedagogové jsou otevřeni novým nápadům na téma klimatické krize.

Statické hypotézy č. 2:

- H_0 : Postoj pedagogů k novým nápadům a činnostem na téma klimatické krize a ochrany životního prostředí je neutrální nebo negativní.
- H_1 : Pedagogové mají spíše pozitivnější postoj k novým nápadům a činnostem na téma klimatické krize a ochrany životního prostředí.

Data z položky č. 16:

Nápady využiji: 112

Nápady nevyžiji: 12

Celkem respondentů: 124

Pozorovaná frekvence P :

Pozitivní: 112

Ostatní (neutrální): 12

Očekávaná frekvence O :

Pozitivní: 62 (očekáváme, že se odpovědi respondentů rozdělí rovnoměrně mezi dvě kategorie, tj. 62 pozitivních a 62 neutrálních)

Ostatní (neutrální): 62

Nulovou hypotézu budeme testovat na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. K testovací statistice použijeme následující vzorec:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

Výpočet pro kategorii „pozitivně“:

$$(P - O)^2/O = (112 - 62)^2/62 = 1,61$$

Výpočet pro kategorii „ostatní“:

$$(P - O)^2/O = (12 - 62)^2/62 = 40,32$$

$$\chi^2 = \sum (P - O)^2/O = 1,61 + 40,32 = 41,93$$

Ve statistických tabulkách zjišťujeme, že pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti $f = 1$ je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Stupeň volnosti: $f = 2 - 1 = 1$

$$\chi^2_{0,05} = 3,841$$

Testová hodnota $\chi^2 = 41,93$ je značně větší než kritická hodnota pro stupeň volnosti 1 a hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, jež je 3,841. Z výše získaných hodnot můžeme nulovou hypotézu H_0 vyvrátit a přijímáme tak hypotézu H_1 . Potvrdil se tedy předpoklad o pozitivnějším přístupu pedagogů k novým nápadům a činnostem na téma klimatická krize a ochrana životního prostředí.

Věcná hypotéza č. 3:

H: Školní družiny realizují venkovní aktivity častěji v případě, kdy je příznivé počasí.

Statické hypotézy č. 3:

- H_0 : Počasí nemá významný vliv na to, zda školní družina organizuje venkovní aktivity.
- H_1 : Příznivé počasí (jasné dny, mírné teploty) významně zvyšuje pravděpodobnost, že školní družina bude pořádat venkovní aktivity.

Data z položky č. 5:

Slunečno pozitivní: 123

Slunečno negativní: 1

Deštivo pozitivní: 19

Deštivo negativní: 105

Bouřky pozitivní: 3

Bouřky negativní: 121

Polojasno pozitivní: 121

Polojasno negativní: 3

Zataženo pozitivní: 110

Zataženo negativní: 14

Větrno pozitivní: 78

Větrno negativní: 46

Sníh pozitivní: 111

Sníh negativní: 13

Mrholení pozitivní: 36

Mrholení negativní: 88

Celkem respondentů: $124 \times 8 = 992$

Pozorovaná frekvence P :

Pozitivní: $123+19+3+121+110+78+111+36= 601$

Ostatní (neutrální): $1+105+121+3+14+46+13+88= 391$

Očekávaná frekvence O :

Pozitivní: 496 (očekáváme, že se odpovědi respondentů rozdělí rovnoměrně mezi dvě kategorie, tj. 496 pozitivních a 496 neutrálních)

Ostatní (neutrální): 496

Nulovou hypotézu budeme testovat na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. K testovací statistice použijeme následující vzorec:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

Výpočet pro kategorii „pozitivně“:

$$(P - O)^2/O = (601 - 496)^2/496 = 22, 22$$

Výpočet pro kategorii „ostatní“:

$$(P - O)^2/O = (391 - 496)^2/496 = 22, 22$$

$$\chi^2 = \sum(P - O)^2/O = 22, 22 + 22, 22 = 44, 44$$

Ve statistických tabulkách zjišťujeme, že pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti $f = 1$ je kritická hodnota testového kritéria $\chi_{20,05} (1) = 3, 841$.

Stupeň volnosti: $f = 2 - 1 = 1$

$$\chi_{20,05} = 3.841$$

Testová hodnota $\chi^2 = 44, 44$ je výrazně větší než kritická hodnota pro stupeň volnosti 1 a hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, jež je 3, 841. Na základě dat tedy můžeme vyvrátit nulovou hypotézu H_0 . Přijímáme tedy alternativní hypotézu H_1 , která předpokládá, že během příznivějšího počasí (jasné dny, mírné teploty) školní družiny realizují venkovní činnost.

Věcná hypotéza č. 4:

H: Pedagogové mají k začleňování témat klimatické krize a ochrany životního prostředí spíše pozitivní přístup.

Statické hypotézy č. 4:

- H0: Přístup pedagogů k začleňování témat klimatické krize a ochrany životního prostředí je převážně neutrální nebo negativní.
- H1: Pedagogové mají pozitivní přístup k začleňování témat klimatické krize a ochrany životního prostředí do výuky a zařazují činnosti na tato témata.

Data z položky č. 14:

Obě témata: 54

Jedno z témat: 67

Ani jedno téma: 3

Celkem respondentů: 124

Pozorovaná frekvence P :

Pozitivní: $54 + 67 = 121$

Ostatní (neutrální): 3

Očekávaná frekvence O :

Pozitivní: 62 (očekáváme, že se odpovědi respondentů rozdělí rovnoměrně mezi dvě kategorie, tj. 62 pozitivních a 62 neutrálních)

Ostatní (neutrální): 62

Nulovou hypotézu budeme testovat na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. K testovací statistice použijeme následující vzorec:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Výpočet pro kategorii „pozitivně“:

$$(P - O)^2/O = (121 - 62)^2/62 = 56,14$$

Výpočet pro kategorii „ostatní“:

$$(P - O)2/O = (3 - 62)^2/62 = 56,14$$

$$\chi^2 = \sum(P - O)2/O = 56,14 + 56,14 = 112,28$$

Ve statistických tabulkách zjišťujeme, že pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti $f = 1$ je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

$$\text{Stupeň volnosti: } f = 2 - 1 = 1$$

$$\chi^2_{0,05} = 3.841$$

Testová hodnota $\chi^2 = 112,28$ je výrazně větší než kritická hodnota pro stupeň volnosti 1 a hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, jež je 3,841. Z výše získaných hodnot můžeme nulovou hypotézu H_0 vyvrátit a přijímáme tak hypotézu H_1 . Potvrdili jsme tedy, že pedagogové mají spíše pozitivní přístup k začleňování témat klimatické krize a ochrany životního prostředí do výuky a zařazují činnosti na tato témata

7 Diskuse

V předchozí kapitole byly představeny výsledky dotazníkového šetření, a to prostřednictvím sloupcových grafů a tabulek. Dotazník byl určen pro vychovatele ve školních družinách a byl rozeslán do školních družin napříč celou republikou. Do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 124 respondentů.

Tato kapitola diplomové práce bude věnována závěrečné diskusi. Budeme se zabývat výsledky dotazníkového šetření a porovnáme je s informacemi z předchozích kapitol.

Jedno z našich zjištění se týká využívání různých prostředí, kde může školní družina trávit pobyt venku. Téměř všichni respondenti odpověděli, že v blízkosti jejich školní družiny se nachází hřiště, a právě hřiště také respondenti nejčastěji využívají (graf č. 2 a graf č. 3). Respondenti dále k venkovní činnosti často využívají louku (57), park (51) nebo les (48). Vychovatelé ale podporují rozvoj dětí, i v prostředí poblíž rybníka (18), případně pole (29). V těchto prostředích mohou vychovatelé u dětí rozvíjet schopnost pozorování a jejich zájem o přírodu, ale především mohou přispět k budování jejich environmentální gramotnosti.

Druhé zjištění se týká oblíbenosti práce s jednotlivými průřezovými tématy. Na základě výsledků z grafu č. 5 respondenti nejraději pracují s tématem osobnostní a sociální výchovy. Značně méně rádi pracují respondenti s průřezovým tématem výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, nejméně rádi pak s mediální výchovou. Průřezové téma environmentální výchova je druhým nejvíce oblíbeným tématem. Toto téma se snaží podporovat angažovanost a citlivost dětí k přírodnímu prostředí. V jeho rámci by se také děti měly naučit vnímat přírodní prostředí jako něco, o co musíme pečovat.

Dále jsme z našeho výzkumu zjistili, že koordinátor EVVO není běžnou součástí základních škol. Ačkoliv respondenti nejčastěji odpovídali, že na jejich školách koordinátor EVVO působí (50), na školách 42 respondentů naopak koordinátora EVVO nemají. Respondenti dále uvedli, že neví, zda má jejich škola koordinátora EVVO (10), u 4 respondentů má škola v plánu do budoucna obsazení této pozice, tři respondenti pak uvedli že tuto pozici zastává externí pracovník, a podle jednoho respondenta škola pozici koordinátora EVVO obsadit nechce. Je třeba zmínit, že koordinátor nespolupracuje pouze s učiteli, ale měl by spolupracovat i s dalšími pedagogickými pracovníky, kteří zabezpečují výchovu mimo vyučování (Thorovská, 2014). Také nelze opomenout zjištění Bartoše (2016), tedy že školy, které mají koordinátora EVVO, se soustředí na výuku ekologických principů, posilování vztahu k místnímu prostředí nebo porozumění environmentálním problémům a konfliktům.

To je úzce spjato s podporou vedení školy, zapojením do environmentálních projektů, spoluprací s různými organizacemi, jako jsou střediska ekologické výchovy, galerie, lesnické firmy nebo zoologické zahrady, a také s vyšší mírou zapojení učitelů a rodičů.

Ve výzkumném šetření jsme dále zjistili, do jakých konkrétních projektů s environmentální tematikou se školní družiny zapojují. Ve většině případů respondenti realizují především vlastní projekty (37) nebo se naopak do žádných projektů s environmentální tematikou nezapojují (36 respondentů). V odpovědích dalších respondentů se objevily známější i méně známé projekty, např.: Den Země (26), Uklidíme Česko (19), Tonda obal (1), Recyklohraní (8), Les ve škole (8), Družiny venku (3) a další. Dle výsledků výzkumu, které představil Bartoš (2016), jsou školní družiny v zapojení do projektů s environmentální tematikou více podporovány ze strany vedení školy, pokud má škola koordinátora EVVO.

Mezi naše zjištění patří také informace o využití různých metod a přístupů při realizaci environmentální výchovy. Z našich výsledků vyplývá, že vychovatelé aplikují širokou škálu metod a přístupů, např. vědomostní činnosti (17), skupinové metody (15), práci s multimédií (7), besedy (10) nebo metody narativní (14). Nejčastěji dotazovaní používají zážitkovou pedagogiku, kterou uvedlo celkem 36 respondentů. Většina respondentů ve své odpovědi však uváděla hned několik metod a přístupů. Badatelskou výuku v praxi používá 21 respondentů. Tuto informaci můžeme propojit s jedním z výsledků výzkumu Činčery a kol. z roku 2016 „Environmentální výchova z pohledu učitelů“, podle kterého je badatelská výuka zapojována méně. Dle výzkumu se badatelské výuce věnují spíše školy, které mají k dispozici školní zahradu nebo přírodní učebnu.

Respondenti (19) také často uváděli zkušenostní učení, které je spolu s badatelskou výukou řazeno i mezi Principy pro klimatické vzdělávání, které v roce 2010 vydalo Ministerstvo životního prostředí. Zkušenostní učení je zmíněno i ve studii Činčery a Kroufka „Učení v reálném světě: zkušenosti s testováním modelu pro environmentální výchovu v přírodě“ z roku 2021. Zkušenostní učení je zde řazeno mezi aspekty modelu RWL (viz. kapitola 4), přičemž studie dále uvádí, že zahrnuje intenzivní zážitky, které mohou jednotlivcům pomoci vystoupit z jejich komfortní zóny.

Na základě výsledků výzkumného šetření jsme získali informace ohledně aktivního zapojování jednotlivých tematických okruhů v RVP. Tematický okruh by měl dětem přiblížit danou problematiku a umožnit jim její pochopení, čímž jim také může napomoci v osvojování environmentální gramotnosti. Činčera (2008) však upozorňuje, že tematické okruhy jsou

formulovány stručně a mnoho pedagogů s nimi nedokáže pracovat. Z našich výsledků vyplynulo, že respondenti pracují nejvíce s tematickým okruhem vztah člověka k prostředí (118), následuje jej tematický okruh lidské aktivity a problémy životního prostředí (93). S tematickým okruhem základní podmínky života aktivně pracuje 64 respondentů, s tematickým okruhem ekosystém pak 55 respondentů.

Dalším výsledkem našeho výzkumu jsou zjištění týkající se názoru respondentů na důvod zařazení některých témat environmentální výchovy do RVP. Nejčastěji respondenti (49) uváděli, že jsou tato témata do RVP ZV zahrnuta kvůli jejich klíčovému významu pro budoucnost lidstva. Respondenti také reflektují, že je důležité učit děti ekologickému vnímání (23), tedy pochopení důležitosti ochrany životního prostředí a jeho využití do budoucna. Menší skupina respondentů (5) uvedla, že se děti o témata aktivně zajímají a z toho důvodu by měla být v RVP. Tyto výsledky našeho výzkumu korespondují s výsledky výzkumu, který provedlo MŽP v roce 2021. Žáci podle něj mají výrazné environmentální postoje (ke klimatické změně, vztah k místu, ochrana přírody...) a disponují i relativně vysokou mírou environmentální gramotnosti (ekologické a environmentální dovednosti, vztah ke změně životního prostředí...).

Respondenti odpovídali i na otázku ohledně začleňování témat klimatická krize a ochrany životního prostředí do činnosti školní družiny. Většina respondentů (66) se věnuje pouze tématu ochrany životního prostředí, obě témata pak zařazuje do činnosti školní družiny 54 respondentů. Pouze téma klimatické krize aktivně do činnosti zařazuje jeden respondent, 3 respondenti pak odpověděli, že nepracují s ani jedním tématem. V návaznosti na nižší míru zapojení tématu klimatické krize lze zmínit publikaci *Metodický rámec pro environmentální gramotnost ve školách* od MŽP. Publikace podporuje klimatické vzdělávání, jehož rozvoji podle autorů brání několik bariér (např. časová náročnost, nebo nepochopení tématu). Na základě průzkumu, který byl realizován před vznikem publikace, byly stanoveny základní principy klimatického vzdělávání, kterými se pedagogové mají řídit.

Zjišťovali jsme také, jaké materiální prostředky vychovatelé používají při realizaci environmentální výchovy. Odpovědi respondentů společně tvoří různorodý výčet materiálních prostředků, můžeme zmínit např. multimédia (36), literaturu (24), pracovní listy (16), deskové hry (3) nebo výtvarné pomůcky (2). Respondenti ve svých odpovědích uváděli také materiální prostředky, které lze zařadit k výchově spotřebitelské, kterou zmiňuje autorka Thorovská (2014). Jedná se o obalový materiál (25), respondenti také využívají vlastnoručně vyrobené pomůcky (12) nebo přírodní materiál (21). Někteří respondenti (5) v odpovědi uvedli, že se

pro svou činnost snaží používat vše, co mají kolem sebe, můžeme zde tedy mluvit nejen o recyklaci, ale i o upcyklaci.

Pro naši diplomovou práci byly na základě výzkumných otázek stanoveny čtyři hypotézy, které jsme ověřili pomocí testu dobré shody chí-kvadrátu. Z výzkumného šetření vychází několik poznatků týkajících se environmentální výchovy ve školních družinách. Zjistili jsme, že neexistuje žádný významný rozdíl v používaných metodách a přístupech k environmentální výuce mezi různými vychovateli. Z našeho výzkumu dále vyplynulo, že vychovatelé mají spíše pozitivní než neutrální postoj k novým nápadům a činnostem na témata klimatická krize a ochrana životního prostředí, což může vést k větší angažovanosti vychovatelů a efektivitě při práci s těmito tématy. Dále jsme zaznamenali, že příznivé počasí, jako jsou jasné dny a mírné teploty, významně zvyšují pravděpodobnost, že školní družina bude pořádat venkovní aktivity. Posledním zjištěním je, že pedagogové mají k začleňování témat klimatické krize a ochrany životního prostředí spíše pozitivní vztah.

Závěr

Diplomová práce se zabývala environmentální výchovou, jakožto jednou z činností ve školních družinách. Hlavním cílem bylo zjistit míru zapojování environmentální výchovy do činností školní družiny. Diplomová práce se skládá ze 7 kapitol, přičemž 4 kapitoly se věnují teoretické a 3 kapitoly empirické stránce zkoumané problematiky.

Teoretickou část diplomové práce otevírá kapitola zabývající se školní družinou, jakožto organizací, která poskytuje neformální vzdělávání. Tato kapitola obsahovala vymezení termínu školní družina, popsala jednotlivé činnosti, které se zde mohou odehrávat, a také vymezila účastníky těchto činností, tedy vychovatele a žáky mladšího školního věku. Druhá kapitola s názvem „Environmentální výchova“ vymezila problematiku environmentální výchovy a načrtla její historii. Nastínila také aktuální témata environmentální výchovy, se kterými mohou pracovat nejen vychovatelé ve školních družinách. Následující kapitola „Environmentální výchova ve školních družinách“ propojila téma školních družin a problematiku environmentální výchovy. Vedle teoretického ukotvení byla pozornost věnována metodám, které mohou vychovatelé používat k realizaci environmentální výchovy. Teoretickou část diplomové práce uzavírá kapitola „Aktuální stav zkoumané problematiky“, která nabídla přehled výzkumů realizovaných v oblasti environmentálního vzdělávání.

Empirická část diplomové práce navázala na aktuální stav zkoumané problematiky. V páté kapitole byly představeny cíle, výzkumné otázky a hypotézy, dále byl vymezen výzkumný vzorek a metoda sběru dat. Následující, šestá kapitola pak představila výsledky dotazníkového šetření, a to prostřednictvím sloupcových grafů a tabulek. V závěru šesté kapitoly byly vyhodnoceny zkoumané hypotézy.

Školní družiny jsou jednou z klíčových organizací, které se podílí na rozvoji environmentální gramotnosti u žáků mladšího školního věku. Vychovatelé mohou dětem prostřednictvím neformálního vzdělávání poskytnout řadu potřebných znalostí a dovedností a také motivaci k tomu, aby se zajímaly o životní prostředí nejen kolem nich.

V empirické části jsem se tedy zaměřila na vychovatele školních družin, kteří byli vybráni napříč celou republikou na základě rejstříku škol a školských zařízení. Dotazník, který obsahoval 19 položek vyplnilo celkem 124 respondentů.

Hlavním zjištěním výzkumu byly informace týkající se míry začleňování environmentální výchovy do činností školních družin. Dle odpovědí respondentů lze říci, že

do svých činností zapojuje environmentální výchovu většina respondentů, přičemž se liší metody a realizované aktivity.

Dalším významným zjištěním byla informace, že neexistuje výrazný rozdíl v používaných metodách a přístupech k environmentální výuce mezi různými školními družinami. Ačkoliv se v odpovědích respondentů objevilo několik metod a přístupů, jednotlivé odpovědi se ve většině případů shodovaly. Mezi nejčastěji používané metody a přístupy patří zážitková pedagogika, badatelská výuka a zkušenostní učení.

Důležitou oblastí výzkumu byla i otevřenost pedagogů k novým nápadům a činnostem na téma klimatické krize a ochrany životního prostředí. Více než polovina respondentů (78) odpověděla, že přestože mají dostatek vlastních nápadů, další by ocenili. Nápady by ocenili i pedagogové, kteří nemají dostatek vlastních nápadů (34). Menší část respondentů (11) pak odpověděla, že mají dostatek vlastních nápadů a o další tedy nemají zájem. Jeden respondent nemá dostatek vlastních nápadů a nemá ani zájem o další.

Dalším důležitým zjištěním bylo, že pedagogové mají spíše pozitivní přístup k začleňování témat klimatické krize a ochrany životního prostředí. Výsledky výzkumu ukázaly, že většina respondentů (66) se zaměřuje výhradně na práci s tématem ochrana životního prostředí. Oběma tématům se pak věnuje 54 respondentů, 3 respondenti nepracují ani s jedním tématem a pouze s tématem klimatické krize pracuje jeden respondent.

Zjistili jsme také, že příznivé počasí (jasné dny, mírné teploty) významně zvyšuje pravděpodobnost, že školní družina bude pořádat venkovní aktivity. Za slunečného počasí realizuje venkovní činnosti 99 respondentů vždy, 20 pak velmi často. Pokud je polojasno, více než polovina respondentů (76) tráví čas s dětmi venku vždy, velmi často 32 respondentů a často 13.

Na základě získaných dat v rámci této diplomové práce, můžeme vyvodit následující závěry. Je potřeba umožnit další vzdělávání vychovatelům školních družin týkající se environmentálních témat, tak aby získané informace mohli předat dětem. Dále je třeba podporovat děti v nabývání environmentální gramotnosti, aby mohly být v budoucnu součástí udržitelné společnosti.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- BARTOŠ, Jan, LUPAČ, Miroslav a BROUKALOVÁ, Lenka. 2016. *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, ISBN 978-80-210-8439-1.
- BENDL, Stanislav. 2015. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Grada. ISBN 978-80-247-9762-5.
- BIXLER, Robert a FLOYD, Myron. 1997. *Nature Is Scary, Disgusting, and Uncomfortable. Environment and Behavior* 29(4). Online. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/001391659702900401>. [citováno 2024-05-15].
- CAMBRIDGE DICTIONARY. 2024. *Environmental education*. Online. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/environmentaleducation>. [cit. 2024-05-05].
- CO2liga. 2024. Online. Dostupné z: <https://co2liga.cz/>. [cit. 2024-01-27].
- ČEŘOVSKÝ, Jan a ZÁVESKÝ, Aleš. 1989. *Stezky k přírodě*. 1. vyd. Praha: SPN, Praktické příručky pro učitele. ISBN 80-04-22378-8.
- ČINČERA, Jan a KROUFEK, Roman. 2021. *Učení v reálném světě: zkušenosti s testováním modelu pro environmentální výchovu v přírodě*. Online. Pedagogická orientace. roč. 31, č. 2, Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/18658/pdf>. [citováno 2024-05-04].
- ČINČERA, Jan. 2007 *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-147-8.
- ČINČERA, Jan. 2008. *Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. Envigogika. Online. Dostupné z <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2009/20091/297-analyzaprurezoveho-tematu-environmentalni-vychova-v-ramcovem-vzdelavacim-programu-prozakladni-vzdelavani>. [cit. 2024-01-25].
- Ekoškola. 2024. Online. Dostupné z: <https://ekoskola.cz/>. [cit. 2024-01-27].
- Fakta o klimatu. 2024. Online. Dostupný z: <https://faktaoklimatu.cz/>. [cit. 2024-02-13].
- HÁJEK, Bedřich, HOFBANER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. 2003. *Pedagogika volného času*. Praha: UK - Ped.fak. ISBN 80-7290-128-1
- HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 2.vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0030-7.
- HENDL, Jan. 2023. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované vydání. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1968-2.

- HOLEYŠOVSKÁ, Anna. 2009. *Zájmová činnost ve školní družině*. Vyd. 1. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-586-8.
- HORKÁ, Hana. 2005. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-210-3750
- HUBOVÁ, Pavlína. 2015. *Environmentální výchova*. Metodický portál RVP.CZ. Online. Dostupné z: wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/E/Environmentální_výchova. [citováno 2023-10-19].
- CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. 2010. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-86307-95-4.
- LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY. 2005. *Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání*. Online. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>. [citováno 2023-12-29].
- MÁCHAL, Aleš. 1996. *Špetka dobromysli. Kapitoly z praktické ekologické výchovy*. Brno: EkoCentrum, ISBN 80-901668-6-5.
- MÁCHAL, Aleš. 2000. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek, ISBN 80-902954-0-1.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2013. Online. MŠMT. Dostupný z: <https://msmt.gov.cz/>. [citováno 2023-10-14].
- MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ. 2016. *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025*. MŽP. Online. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025/\\$FILE/OFDN-SP_EVVO_EP_%202016_2025-20160725.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025/$FILE/OFDN-SP_EVVO_EP_%202016_2025-20160725.pdf). [citováno 2023-12-27].
- MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ. 2021. *Metodický rámec pro environmentální gramotnost ve školách*. MŽP. Online. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OFDN-Souhrnna_zprava_TITSMZP804-20210415.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OFDN-Souhrnna_zprava_TITSMZP804-20210415.pdf). [citováno 2023-12-20].
- MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ. 2021. *Národní akční plán adaptace na změnu klimatu*. Online. MŽP [citováno 2024-5-26]. Dostupné z: [OEOK_NAP_adaptace-aktualizace_2021.pdf](#)

- NAVRÁTIL, Karel. 2002. Průvodce po ekovýchovných programech: soubor textů zpracovaných v rámci projektu podpořeného v roce 2002 MŽP ČR. Kroměříž: Planorbis.
- NEAL, Philip a PALMER, Joy. 2003. *The Handbook of Environmental Education*. 2. vyd. Routledge. ISBN 9781134871339.
- NEČAS, Jiří. 2008. *Opravdu chceme trvale udržitelný rozvoj?* Envigogika. Online. Dostupný z WWW: <<http://envigogika.cuni.cz/view.php?navezclanku=jiri-necas-opravdu-chcemetrvale-udrzitelny-rozvoj-12008&cislocclanku=2008020001>>. ISSN 1802-3061. [citováno 2023-09-15].
- OPRAVILOVÁ, Eva. 2004. *Předškolní pedagogika II. Hra*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, ISBN 80-708-3786-1.
- OSN. 2024. Online. Dostupné z: <https://osn.cz/> [citováno 2024-06-06].
- PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. 2007. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-268-3.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. 2014. *Pedagogika volného času*. Online. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7290-666-6. Dostupné z: http://www.vzdelavani-dvpp.eu/download/opory/final/25_pavkova.pdf [citováno 2024-04-10].
- PIKHALA, Panu. 2020. *Eco-Anxiety and Environmental Education*. Sustainability. Online. Dostupný z: <https://doi.org/10.3390/su122310149>. [citováno 2023-10-20].
- PUGNEROVÁ, Michaela. 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika. Praha: Grada, ISBN 978-80-271-0532-8.
- ŘÍČAN, Pavel. 2021. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., doplněné vydání. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1783-1.
- SOKOLÍKOVÁ, ELIŠKA. a ANDRESKA, Jan. 2021. „*Současná podoba environmentální výchovy a její potenciál v ovlivňování environmentálního uvědomění žáků*“, Envigogika. Praha, Czech Republic, 16(2). doi: 10.14712/18023061.632. Dostupné z: <https://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/632>. [citováno 2023-12-29].
- Škola pro udržitelný život. 2012. Online. Dostupné z: <https://www.skolaprozivot.cz/>. [cit. 2024-01-27].
- THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- THOROVSKÁ, Alena. 2014. *Environmentální výchova*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7290-674-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, ISBN 978-80-246-4961-0.

Vyhláška č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. 2005. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410#p7-1>. [citováno 2023-12-04].

VYHNÁLKOVÁ, Pavla. 2013. *Základy pedagogiky volného času*. Online. Dostupný z: <https://pavla-vyhnalkova.webnode.cz/materialy-pro-studenty/>. [cit. 2023-09-28].

WEDLICOVÁ, Iva. 2014. *Podpora profesního rozvoje učitelů v počátečním vzdělávání*. Enviromentální výchova v MŠ. Online. Dostupný z: http://projekty.ujep.cz/podpuc/wpcontent/uploads/2014/06/Enviromentalni_vychova_v_MS.pdf. [citováno 2023-10-04].

Seznam zkratk

EVVO	Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŽP	Ministerstvo životního prostředí
OP JAK	Operační program Jan Amos Komenský
PT EV	Průřezové téma environmentální výchova
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWL	Real World Learning
SČVAK	Severočeské vodovody a kanalizace
ŠVP	Školní vzdělávací program

Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1: Vliv počasí na realizování činností venku

Tabulka č. 2: Koordinátor EVVO na školách

Tabulka č. 3: Projekty EVVO

Tabulka č. 4: Metody a přístupy v EVVO

Tabulka č. 5: Témata EVVO v RVP

Tabulka č. 6: Prostředky v EVVO

Tabulka č. 7: Využití dalších prostředků

Seznam grafů:

Graf č. 1: Počet obyvatel v obci

Graf č. 2: Prostředí v blízkosti školní družiny

Graf č. 3: Aktivně využívané prostředí

Graf č. 4: Doba trávená ve venkovním prostředí

Graf č. 5: Průřezová témata

Graf č. 6: Tematické okruhy v ŠVP

Graf č. 7: Realizované tematické okruhy

Graf č. 8: Porozumění tematickému okruhu lidské aktivity a problémy životního prostředí

Graf č. 9: Porozumění tematickému okruhu vztah člověka k prostředí

Graf č. 10: Zařazení témat klimatická krize a ochrana životního prostředí do činnosti

Graf č. 11: Nápady na činnosti s tématy klimatická krize a ochrana životního prostředí

Graf č. 12: Dostatek materiálních prostředků pro realizaci environmentální výchovy