



Univerzita Palackého  
v Olomouci

## **UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA BIOLOGIE

### **Diplomová práce**

Bc. Markéta Lolková

### **KOMPETENCE ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ K REALIZACI ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY NA 2.STUPNI ZŠ**

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Monika Morris Ph.D.

Mgr. Jitka Kopecká, Ph.D.

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně za použití uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci, dne

.....

Podpis autora

### **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Monice Morris, Ph.D. (dočasné vedení práce) a Mgr. Jitce Kopecké, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, cenné rady a odborný dohled. Také bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří se v rámci výzkumné části práce zúčastnili dotazníkového šetření a rozhovorů.

## OBSAH

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ÚVOD</b> .....   | <b>2</b>  |
| <b>1 CÍLE PRÁCE</b> .....   | <b>3</b>  |
| <b>2 POSTUP A METODY ZPRACOVÁNÍ</b> .....   | <b>4</b>  |
| 2.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....  | 5         |
| 2.2 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR.....   | 7         |
| <b>3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ENVIRONMENTÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....                 | <b>8</b>  |
| <b>4 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL</b> .....  | <b>10</b> |
| <b>5 PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE</b> .....   | <b>12</b> |
| <b>6 EV V RVP ZV</b> .....  | <b>15</b> |
| 6.1 CHARAKTERISTIKA PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU EV.....                                    | 15        |
| 6.2 TEMATICKÉ OKRUHY.....   | 17        |
| <b>7 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY A PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY PEDAGOGŮ</b> ..... | <b>18</b> |
| <b>8 EV V OLOMOUCKÉM KRAJI</b> .....  | <b>20</b> |
| <b>9 VÝUKOVÉ METODY A FORMY PRÁCE V EV</b> .....                                  | <b>23</b> |
| <b>10 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ V OBLASTI EV</b> .....                            | <b>27</b> |
| <b>11 VÝZKUM – KOMPETENCE ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ V OBLASTI EV</b> .....             | <b>28</b> |
| 11.1 ZÁJMOVÉ ÚZEMÍ.....   | 28        |
| 11.2 ANALÝZA KOMPETENCÍ ZAČÍNÁJÍCÍCH PEDAGOGŮ.....                                | 28        |
| 11.3. ANALÝZA KOMPETENCÍ PEDAGOGŮ EXPERTŮ.....                                    | 45        |
| 11.4 ANALÝZA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU.....                                   | 61        |
| <b>12 DISKUZE</b> .....   | <b>74</b> |
| <b>13 ZÁVĚR</b> .....   | <b>81</b> |
| <b>POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE</b> .....  | <b>82</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK</b> .....   | <b>86</b> |
| <b>PŘÍLOHY</b> .....  |           |

## ÚVOD

Je všeobecně známo, že Environmentální výchova (EV) je zákonně ukotvena v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání (RVP ZV), a proto by měla být předmětem edukace ve výchovně – vzdělávacích procesech. Absolventi vysokoškolských studijních programů nezávisle na vystudované aprobaci by proto měli být vybaveni souborem znalostí, dovedností, postojů a hodnot osobnosti pedagoga, souhrnně pedagogickými (profesními kompetencemi), které jim napomáhají didakticky transformovat tematiku EV do vzdělávacího procesu. (Činčera, 2016)

EV je jako průřezové téma v RVP ZV i jako výchovně-vzdělávací proces v širokém pojetí předurčen k tomu, aby rozvíjel kompetence pro odpovědné environmentální jednání všech účastníků společnosti i účastníků výchovně-vzdělávacího procesu. Samotný začínající učitel se ale během procesu začleňování do pedagogické praxe potýká nejen s uplatňováním a rozvíjením oněch nabytých kompetencí z pregraduálního stupně vzdělávání, ale také se souborem obav, které mu práci znesnadňují.

Cílem práce bude zpracování teoretické a výzkumné části z oblasti úrovně připravenosti začínajících učitelů na výuku EV na 2.stupni ZŠ, a to prostřednictvím dotazníkového šetření doplněného o rozhovory s pedagogy.

Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení pohledu na EV samotnou, problematiku vymezení začínajícího učitele, pedagogických kompetencí, současný stav řešené problematiky s ohledem na vymezenou výzkumnou lokalitu a na možnosti dalšího vzdělávání pedagogů pro nabytí environmentální gramotnosti.

## 1 CÍLE PRÁCE

Diplomová práce (DP) zkoumá připravenost začínajících učitelů na výuku environmentální výchovy (EV) na 2.stupni základních škol. Hlavní výzkumnou metodou práce je dotazníkové šetření, které se zaměřuje nejenom na zjištění úrovně teoretických znalostí, ale především na získané dovednosti v oblasti aplikace aktivizačních metod, schopnost koordinace environmentálních aktivit apod. Rozhovory s vyučujícími jsou využity za účelem získání komplexního pohledu na zkoumanou skutečnost.

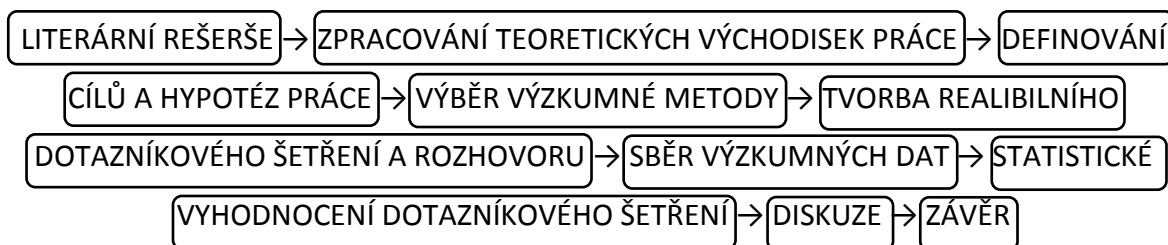
Teoretickými východisky práce jsou hlavní myšlenky EV s důrazem na rozmanitost metod práce se školní mládeží, význam pregraduální přípravy v dané oblasti, včetně ukotvení EV v kurikulárních dokumentech současné školy (pro tuto DP – RVP ZV).

Dílní cíle práce jsou následující:

- 1) Zjistit úroveň osvojení definovaných kompetencí začínajících učitelů.
- 2) Zjistit, jaké faktory ovlivňují implementaci kompetencí do výuky.
- 3) Zjistit, zda má vliv na úroveň osvojení kompetencí délka pedagogické praxe.
- 4) Zjistit stav pregraduální přípravy učitelů v rámci environmentální gramotnosti.
- 5) Zjistit, jaké metody výuky jsou nejvíce pedagogy využívány.

## 2 POSTUP A METODY ZPRACOVÁNÍ

Postup zpracování práce je níže znázorněn v obrázku 1 pomocí vývojového diagramu.



Obrázek 1: Postup práce

Praktická část práce bude navazovat na získané vědomosti a detailní porozumění problematice práce, tedy na literární rešerši. Tato část bude sloužit jako východisko pro vypracování dalších komponent práce – tedy definování cílů a hypotéz práce, výběru výzkumné metody a samotné komplexní výzkumné části.

Výzkumný vzorek pro realizaci výzkumné části práce je specifikován a zaměřen na začínající pedagogy do 5 let pedagogické praxe (viz kap.č.4) na 2.stupni ZŠ Olomouckého kraje – tedy pro okresy Jeseník, Olomouc, Prostějov, Přerov a Šumperk. Kvalitativní výzkum bude proveden formou dotazníkového šetření a doplněn o rozhovory s pedagogy vybraných ZŠ.

### Výzkumné hypotézy:

H1: U pedagogů, kteří znají specifické dokumenty vztahující se k EV bude více zastoupena aplikační rovina. (dotazníkové položky č. 7 a 8)

H2: Začínající pedagogové s kratší délkou praxe se budou nižší mírou podílet na realizaci EV na konkrétní škole. (dotazníkové položky č.4 a 14)

H3: Pedagogové s kratší délkou praxe budou méně začleňovat environmentální aktivity do své praxe. (dotazníkové položky č. 4 a 16)

H4: Začínající pedagogové s kratší délkou praxe se budou domnívat, že by jim pro efektivnější začlenění EV do výuky pomohlo absolvování dalších kurzů v oblasti EV. (dotazníkové položky č.4 a 13)

Výše zmíněné výzkumné hypotézy navazují na strukturu dotazníku, konkrétně na jejich položky a příslušné vymezené pedagogické kompetence. Jejich vzájemná provázanost (výzkumná hypotéza – položka dotazníku – pedagogická kompetence) je důležitým komponentem této práce. Klasifikace pedagogických kompetencí pro účely dotazníkového šetření vychází z publikace autorky Horké (2005) – viz kap. č.5. Vědní koncepci vymezených kompetencí odpovídají položky dotazníku č. 7 a 8. Činnostně-praktická dimenze je dále rozčleněna do 5 podoblastí, přičemž kompetence didaktická odpovídá položkám č. 6, 9,12,13,14,16 a 17, kompetence komunikativní položkám 14 a 15; metodologická se vzájemně prolíná s kompetencí hodnotící a didaktickou, a poslední, informační, položkám 8 a 15. Poslední, koncepce osobnostní, je začleněna do položek č. 9,10,11,12 a 13.

## **2.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ**

Zvolenou metodou pro praktickou část práce je dotazníkové šetření – jeden z nejpoužívanějších prostředků pro kvalitativní výzkum v pedagogických oblastech. Dle Horáka a Chráska (1989) je před samotnou konstrukcí dotazníkového šetření velice důležité promyšlení začlenění jeho jednotlivých položek – ať už se jedná o druh či typ položky (viz níže), náročnost otázek a s tím spojené umístění do částí dotazníku.

Ať už má dotazník množství kladných přínosů – např. hromadný sběr dat, úsporu času, tak má i hromadu stránek záporných – a to možnou nepravdivost odpovědí, jelikož respondenti nemusí odpovídat podle pravdy, ale podle toho, co je společensky přijatelné. Dále se může stát, že nebude získán dostatečný výzkumný vzorek, či budou získány výsledky, které nejsou reliabilní a validní – např. díky odpovědím od nevhodného výzkumného vzorku. Proto je velice důležité se těmto chybám vyvarovat, např. pomocí kontrolních či filtračních položek.

Co se týče typů položek dotazníku, Horák a Chráska (1989) rozlišuje hned několik – obsahové, kontaktní, funkcionálně psychologické, kontrolní a filtrační, kdy každá z nich nese svou zásadní úlohu.

Položky obsahového charakteru jsou nutné pro splnění cílů a hypotéz výzkumu, které jsme si předem nadefinovali. Důležité jsou taktéž položky kontaktní, které zprostředkovávají kontakt mezi výzkumníkem a samotným respondentem. Tento typ



položek je vhodné umístit na začátek dotazníkového šetření. Princip funkcionálně psychologických položek tkví v odstranění možného napětí z odpovídání na položky, a to ze strany respondenta. Jak již kontrolní otázky naznačují, jejich primární funkcí je kontrola, a to především věrohodnost odpovědí. Možností k tomuto způsobu ověření je hned několik – např. zeptat se na tutéž skutečnost více položkami či se optat na skutečnost, která neexistuje. Poslední, filtrační položky, slouží k eliminaci těch respondentů, kteří nejsou vhodní jako cílová skupina pro dotazníkové šetření.

Formy odpovědí v dotazníkovém šetření jsou také velice důležitým faktorem. Dle členění od Horáka a Chrásky (1989), se opět rozlišuje několik typů, nejzákladnějším způsobem je ovšem dělíme na otevřené a uzavřené. Otevřené, nabízející respondentovi možnost vlastního slovního vyjádření, jsou ale poněkud složitější pro pozdější analýzu dat, tudíž se používají méně. Tento typ otázek se dá účinně využít v kombinaci s uzavřenými položkami, např. v možnosti „jiné/á“.

Uzavřené typy otázek dále dělíme na další podtypy, a to položky dichotomické, polynomické, výběrové, škálové a stupnicové. Při možnosti odpovědi ano/ne, či v otázkách pohlaví se používají položky dichotomické. Naopak pokud je předkládán početnější výčet odpovědí (více než 2 možnosti), mluví se o položkách polynomických.

Položkami výběrovými nebo tzv. polouzavřenými je myšlena kombinace dotazníkových položek polynomických, do kterých je začleněna možnost „jiná odpověď“. Mezi typ škálových položek, synonymně Ratingovy metoda dotazování, se nejčastěji řadí např. Likertovy škály, svým rozsahem libovolně široké – nejčastěji však pětibodové a sedmibodové.

Stupnicové položky, jak už svým názvem napovídají, mají za cíl seřadit odpovědi dle určitého kritéria, stupně důležitosti apod. Mezi tento typ položek se řadí taktéž položky maticového typu.

Mezi nejzásadnější pravidla pro konstrukci dotazníkové šetření spadá jasnost a srozumitelnost pokládaných dotazníkových položek, jejich jednoznačnost, zjišťování a tázání se pouze na nezbytné informace. Otázky nesmějí působit sugestivně, návodně, aby byly zjištěné výsledky co nejvíce objektivní a byla zaručena validita – tzv. platnost, a reliabilita – tzv. spolehlivost a přesnost dotazníkového šetření.

## 2.2 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Pro komplexní pohled na zkoumanou problematiku byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, a to polostrukturovaný rozhovor, jehož charakter slouží k hlubšímu pochopení dané problematiky a zjištění maximálního množství informací. Princip tohoto výzkumu nese induktivní charakter, tzn. že až po nasbírání dat (realizaci rozhovoru) může výzkumník hledat pravidelnost, významy, kódy a poté formulovat samotné závěry (Hendl, 2005). Důležité je, že výsledek kvalitativního výzkumu je platný pouze pro vymezený vzorek, na kterém byla data získávána – tudíž pro pedagogy 2.stupně ZŠ Olomouckého kraje.

První fází při realizaci kvalitativního výzkumu je stanovení cíle – v tomto případě získání komplexního pohledu na zkoumanou skutečnost (kompetence začínajících učitelů v oblasti EV)

Dalším krokem je definice výzkumných otázek, které jsou součástí kap. č.10.4. Jako metoda sběru dat byl využit polostrukturovaný rozhovor, tzn. takový, u kterého výzkumník předem nadefinuje a specifikuje otázky nebo jejich kruhy, na které se chce účastníků rozhovorů ptát. Kostru této metody tvoří hlavní otázky složené z témat jádra rozhovoru. Získané odpovědi mohou být poté rozvíjeny navazujícími otázkami a být dále modifikovány – čímž je zajištěna určitá pružnost metody. Konkrétní otázky, které mohou být pro dané tazatele nevhodné, mohou být dokonce vynechány, modifikovány nebo i přidávány další. Typ polostrukturovaného rozhovoru je mnohem flexibilnější než strukturovaný, ale zároveň více organizovanější než rozhovor nestrukturovaný.

Ke zpracování dat jsem zvolila kvalitativní metodu zakotvené teorie, která má za úkol vytvořit a popsat novou teorii na základě dat. Mé rozhovory jsem nahrávala na diktafon a pomocí transkripce jsem posléze převedla rozhovor do psané podoby.

Následuje otevřené kódování přepisu, ve kterém jsem hledala a pojmenovávala jednotky, které nesou důležité informace pro můj výzkum. Vznikají kategorie, pod které se snažím přidávat nové kódy, které jsou významově podobné nebo odpovídají stejnému jevu. Celý proces analýzy dat je postaven na hledání pojmů, které se zkoumaným jevem souvisejí a následně odhalují vzájemné vztahy.

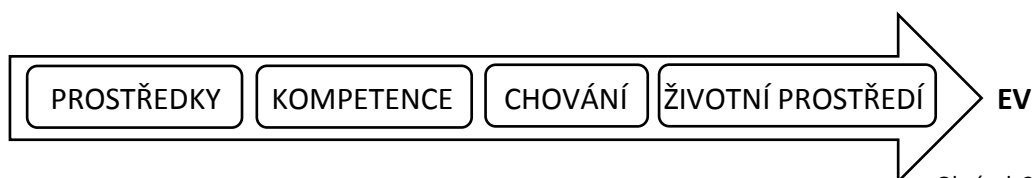
Po následném anonymním kódování (respondentům přiřazeny písmena A, B, C, D a E) jsem hledala společná témata a provázanost mezi rozhovory respondentů.

### 3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ENVIRONMENTÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

EV je jako průřezové téma v RVP ZV i jako výchovně-vzdělávací proces v širokém pojetí (přesněji environmentální vzdělávání výchova a osvěta – EVVO) předurčen k tomu, aby rozvíjel kompetence pro odpovědné environmentální chování všech účastníků společnosti i účastníků výchovně-vzdělávacího procesu.

Environmentálně odpovědné jednání je přitom definováno 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.*“ (EVVO,2008)

S hlavními myšlenkami EV tudíž úzce souvisí ochrana a pozitivní ovlivňování stavu životního prostředí (ŽP). Jeho významný potenciál se objevuje již v Tbiliské deklaraci z roku 1977. Jelikož je stav ŽP exponenciálně ovlivňován antropogenními vlivy, právě EV by měla rozvíjet takové jednání a kompetence jedinců, které jsou příznivé ke všem formám a prvkům přírody. Lidé poté na základě osvojených znalostí, dovedností postojů a hodnot (souhrnně na základě kompetencí) volí takové strategie, které jsou v souladu s environmentálně odpovědným jednáním. Tyto teze můžeme definovat pomocí následujícího schématu – viz obr.č. 2 (Činčera, 2013)



Obrázek 2: Cíle EV

Obrázek 2 znázorňuje komplexnost a konzistentnost jednotlivých prvků (tzn. prostředků, kompetencí, chování a ŽP) pro realizaci EVVO jako výchovně-vzdělávacího proudu.

Prostředky EVVO jsou metodami, pomocí kterých se dá EVVO realizovat. Existují 3 základní druhy těchto prostředků, a to: programy, informační služby a podpůrné materiály.

Programy EVVO si za svůj hlavní cíl kladou změnu kompetencí (viz kap. č. 5), chování cílových skupin nebo stavu určité komunity a samotného ŽP. Výsledky a případné změny, které programy EVVO za sebou zanechaly jsou následně vyhodnocovány – např. kritérii kvality programu a jeho implementací. Mezi hlavní realizátory programů EVVO řadíme zejména samotné školy – např. program Ekoškola. (Činčera,2013)

Dalším iniciátorem programů EVVO jsou střediska ekologické výchovy (SEV) - u nás např. největší ekologická síť Pavučina. V této souvislosti je potřeba uvést termín „ekologický výchovný program“ (EVP), jež definuje Máchal (2000) jako „*interaktivní tvořivou výchovně vzdělávací lekci s cílem obohatit učivo všech stupňů škol o ekologický a environmentální rozměr.*“ (Máchal 2000, str.135) Důležité je ovšem to, že tyto výchovně vzdělávací lekce probíhají v mimoškolním prostředí - např. v přírodě, v samotném SEV, na školní exkurzi, v zoologické zahradě apod.

Informační služby v oblasti EV se opírají o zákon o informacích o ŽP (č.123/1998 Sb.), na základě kterého se zprostředkovávají spolehlivé informace o stavu ŽP dalším subjektům – kterým může být i samotný občan. Tyto služby jsou u nás v ČR nabízeny orgány veřejné správy, ale i dalšími organizacemi, které mohou působit na neziskovém i komerčním principu. Klíčovou roli zde hrají taktéž tzv. environmentální poradny – 23 ze 150 subjektů v ČR je zapojeno do tzv. Sítě environmentálních poraden (STEP). (Činčera,2013)

Do podpůrných materiálů bývají začleněny všechny aktivity, které jsou prostředkem k uskutečnění cílů v oblasti programů EV a informačních služeb (výše zmíněných). Řadí se do nich metodické příručky pro sestavení programů, samotného RVP a ŠVP – Školní program EVVO; Státní program EVVO (SP EVVO) a další. (Činčera,2013)

V SP EVVO jsou definovány cíle a indikátory pro EV v ČR, a to ve dvou rovinách – v oblastech kompetencí (vztah k přírodě, vztah k místu, ekologické děje a zákonitosti, environmentální problémy a konflikty a připravenost jednat ve prospěch ŽP) a k nim

přiřazeným rámcovým cílům, které definují, které kompetence (schopnosti, dovednosti a postoje) mají být osvojeny. (SP EVVO na léta 2016-2025)

## 4 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Definice pojmu „začínající učitel“ je poměrně těžko uchopitelná, jelikož uvedené časové rozmezí nelze přesně vymezit – závisí na individuálních schopnostech pedagoga, typu školy, úvazku, aprobaci, názoru autorů a mnoha dalších faktorech. I přesto se mnoho autorů shoduje a uvedené období vymezuje do 5let pedagogické praxe – uvedené vymezení je zásadní pro cíle této práce. (Podlahová,2004)

Dle Vašutové (2007) se navíc začínající pedagogové, a zvláště studenti oboru učitelství obávají následujícího. Nejčastěji se objevuje obava z nedostatečného navázání kontaktu se žáky, minima času pro probrání vymezené látky hodiny, z nestandardních školních situací, samotného hodnocení žáka – které by mělo být co nejvíce objektivní, a dále např. z nedostačujícího respektu ze strany dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků školy, žáků a jejich rodičů.

Pro potřeby výzkumné části práce (a tedy dotazníkového šetření), jsou klíčové následující aktivity, které každý pedagogický profesní start provázejí a znesnadňují (jak uvádí Vašutová, 2007). Patří mezi ně vzrůstající tlak administrativních požadavků, operativních činností jako dozory o přestávkách, suplování, pedagogické porady. Taktéž první přípravy na hodiny jim trvají déle než učitelům expertům (více než 2 hodiny příprav na 1 vyučovací jednotku). Nutno podotknout, že je velice důležité zvyšovat kvalitu pedagogických kompetencí (dle mého názoru zejména didaktických a oborově-předmětových). Součástí dalších aktivit je taktéž konzultační činnost, ať už se samotnými žáky, jejich rodiči, tak pracovníky školy (zejména pedagogickými a nadřízenými osobami).

Vzorový začínající učitel je již od pregraduální přípravy vybaven pro svou budoucí praxi souborem nezbytných znalostí, dovedností, schopností, postojů – pedagogickými kompetencemi (viz kap. č.5), ale také souborem obav z náročné každodenní pedagogické práce.

Jak uvádí Šimoník (1994), v současné době je velmi patrný kontrast mezi pregraduální přípravou pedagogů a realitou praxe, která klade obrovskou míru nároků nejen na učitele začínající, ale taktéž na experty (zkušenější pedagogy). Tento fakt je dále podporován teoretickým charakterem vysokoškolských příprav, a tudíž nedostatečnými pracovními dovednostmi. I přes značnou rozdílnost učebních plánů na jednotlivých fakultách učitelství nemůže žádná škola připravit (pro účely praxe) pedagoga s dokonale osvojenými pedagogickými kompetencemi.

Šimoník (1994) vymezuje začínajícího učitele 1. rokem jeho pedagogického působení na škole. V tomto období dochází k rozvíjení primární didaktické dovednosti, pedagog se dostává do styku s prvními zkušenostmi, které spolu s vlastní iniciativou učitele rozvíjí jeho osobitý styl učení.

Podlahová (2004) uvedené období vymezuje prvními 5 roky pedagogické praxe. Za začínajícího učitele považuje člověka s příslušným vysokoškolským vzděláním a souborem pedagogické způsobilosti. Zároveň ho charakterizuje jako jedince nezkušeného, s neosvojenými pracovními postupy a metodami. Na svou pedagogickou práci nahlíží ale nadšeně, nadějně a s perspektivními vyhlídkami.

Kalhous a Horák (1996) ve své studii zaměřené na aktuální problémy začínajícího učitele vymezují uvedené období jedním až třemi roky od nástupu do praxe. Dotazníkové šetření, které bylo součástí jejich studie, bylo rozděleno do několika částí, z nichž je pro potřeby této práce stěžejní část první. Ta se zaměřovala na obecné informace o respondentech – jejich absolvovaná VŠ, aprobace, škola, na níž aktuálně působí, zda působí současně jako třídní učitelé, v jakém rozsahu a zda vůbec mohli využít hospitací uvádějího učitele. Součástí byly také položky obracející se na první dojmy ze školy vs. dosavadní představy o pedagogické profesi – s tím souvisí i časová náročnost ohledně příprav výukových jednotek.

Velice překvapivým faktem byla skutečnost, že 74 % začínajících učitelů zastupovalo funkci třídního učitele – což může působit jako výrazný zatěžující faktor při pedagogickém startu. Co se týče srovnání představ ohledně povolání během pregraduální přípravy a počátečními dojmy v praxi – u 65 % respondentů byly představy a dojmy totožné – z toho u 13 % byly počáteční dojmy horší. Zajímavý je také fakt, že většina

respondentů (67 %) potřebuje cca 1–2 hodiny denní přípravy na výuku, u které se nejčastěji spoléhají sami na sebe a na předchozí didaktické (teoretické) nabyté zkušenosti. (Kalhous a Horák,1996)

Další pohled na vymezení poskytuje Mareš (2013), který ve svém šestifázovém vývojovém modelu vymezuje období začínajícího učitele následovně. Definuje jej jako období nástupu na školu a počátek učitelské kariéry. Poukazuje na snahu o „přežití“ a taktéž na vyrovnání se s faktem, na který poukazuje i Šimoník (1994) - tudíž kontrastem mezi jeho původními představami a realitou (tzv. šok z reality). Etapu začínajícího učitele přitom uzavírá ve chvíli, kdy jedinec získal určité zkušenosti, krystalizuje jeho originální pohled a metody pro realizace jeho výuky, a tudíž se ztotožní se svou pedagogicko-společenskou rolí.

## 5 PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE

Přesné vymezení pojmu pedagogických kompetencí je klíčové pro účelné rozvíjení jejich jednotlivých složek a úrovní, ale také pro jejich diagnostiku. Tato pedagogická kategorie by proto měla být jedním ze zásadních východisek při přípravě na pedagogickou práci. Ostatně, pojem pedagogické kompetence není u nás ani v zahraničí pojmem novým a je předmětem mnoha studií. (Švec, 1999)

Tyto pedagogické kompetence reprezentují dle Švece, 1999, str.23: *„souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství.“*

Dle nejstarších publikací (Dvořák a kol.,1982, str.7), zauímají tyto kompetence ve smyslu didaktiky biologie určité *„vyvrcholení profesionální přípravy budoucího učitele biologie“*, přičemž se v tomto procesu sbírají a kompletují všechny složky (tudíž schopnosti, dovednosti atd), které pedagog v rámci svého procesu vzdělávání nasbíral a vyvrcholily v samotný výsledek vzdělání.

V zahraničních výzkumech bývá zajímavý pohled na pojetí klíčových pedagogických kompetencí autora E. Erauta (1994), který je klasifikuje do 4 sfér, každé z nich vhodné pro odlišný typ oblastí výzkumů (viz níže).

První, behavioristické pojetí předpokládá, že subjekty procesu by měly být kompetentní pro zvládnutí všech normativních požadavků vzdělávání, tzn. jejich cílů a dílčích úkolů. Druhé, osobnostní pojetí, se zaměřuje na úroveň poznání obecnějších předpokladů (souhrnně schopností, dovedností, vlastností). Oblast kognitivního pojetí se zabývá užším vymezením kompetencí – zejména těch znalostních – a to v kontrastu mezi touto způsobilostí a výsledným výkonem. Výkon subjektu (pedagoga) je totiž závislý na mnoha osobnostních faktorech a vnějších vlivů prostředí. Do výsledného výkonu se totiž promítají např. afektivní, motivační, stylové a další faktory. Poslední, profesní pojetí, v jednoduchosti představuje schopnost subjektu (pedagoga) všechny nabitě schopnosti, znalosti a dovednosti využít v profesních situacích (ve výukových jednotkách a samotném školním prostředí). Barton a Barrett (1994) upozorňují na skutečnost, že při dalším vymezení klasifikací pedagogických kompetencí se mnoho autorů opírá o behavioristické a kognitivní pojetí. Dle mého názoru zůstává otázkou, zda by neměl být dáván zřetel na schopnost využít penzum znalostí v praxi – dle pojetí profesního. (Švec, 1999)

Při současných poznatcích a přístupech ke vzdělávání je brán zřetel zejména na aktivní zapojení žáka do výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel by měl proto participovat při výuce jako průvodce a partner žáka a být mu tak oporou na cestě poznávání. Tyto skutečnosti jsou ve všeobecném souladu se schopností pedagoga působit jako expert, odborník ve svém oboru. Schopnost didaktické transformace učiva je proto velice účinným nástrojem pro naplnění vzdělávacích cílů.

Na další pojetí pedagogických kompetencí poukazuje Štech (1994), vycházející z autora L.Demilly. Štech poukazuje na fakt, že „*učitel nemá být pouhým znalcem oboru, ale něčím víc. Měl by znát podmínky rozpracování a vytváření poznání.*“ (Demailly in Štech, 1994, str.317). Podstatná je taktéž kompetence umožňující zvládnutí procesů samotného učení žáků – tzn. porozumět individuálním strategiím učení žáků. S těmito strategiemi kooperují osvojené didaktické znalosti pedagoga, zejména metody, formy výuky a způsoby hodnocení vzdělávání žáků.



Ve studii Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) věnující se kvalitě vzdělávání (Quality in Teaching), jsou vymezeny dimenze kvalit učitele následovně – díky přeložení a zpřístupnění autorek Švecové a Vašutové (OECD in Švecová, Vašutová, 1997, str.16):

- 1) soubor vědomostí definovaných v kurikulu příslušného předmětu,
- 2) pedagogické dovednosti, včetně těch didaktických (metody a techniky),
- 3) sebereflexe a sebekritika pedagoga (projev profesionality),
- 4) schopnost empatie, uznání a angažovanosti ke vztahu k ostatním účastníkům vzdělávacího procesu,
- 5) kompetence manažerské,

Na výše uvedené dimenze kompetencí (kvalit) by mělo být nahlíženo z holistického hlediska, nejenom jako na soubor měřitelných kvalit.

Přístup, zastávající spíše aktivní účast žáka ve vzdělávacím procesu, rozvoj jeho osobnosti a samotnou komunikaci mezi žákem a pedagogem, představuje ve své klasifikaci autorka Spilková (1997): a to kompetence psychodidaktické, pedagogické, komunikativní, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultativní a kompetence k sebereflexi své pedagogické činnosti.

Pro účely této práce bude použito vymezení pedagogických kompetencí od autorky Horké (2005), které jsou úžeji zaměřeny na environmentální výchovu samotnou. V tomto ohledu mluvíme o tzv. ekopedagogických kompetencích, které Horká rozděluje do 3 koncepcí: koncepce vědní, činnostně-praktické a osobnostní.

Vědní koncepce obsahuje všechny znalosti, vědomosti, které umí pedagog teoreticky podchytit. Celou podstatu environmentální výchovy bychom neměli brát nejen ve smyslu předmětu, ale spíše jako principu. K tomu je potřeba porozumět systémovým zákonitostem koexistence všech organismů, druhů, jedinců a dalším ekologickým jednotkám, a tím tak získat určité ekologické a environmentální podvědomí, které je v souladu s trvale udržitelným rozvojem (TUR). Odpovídající znalosti vycházejí ze znalosti oboru, učební látky, ale i metod výuky a pochopení zákonitostí komplexního výchovně-vzdělávacího procesu.

Pod koncepci činnostně-praktickou se začleňuje dalších 5 dovedností. První je dovednost didaktická – tedy schopnost vhodně pracovat s didaktickou transformací učiva včetně projekce vhodných metod a forem výuky. Dovednosti diagnostické a hodnotící se opírají o schopnost analyzovat a řešit široké spektrum pedagogických situací, a tedy i sledovat faktory, které ovlivňují celý proces. Dovednosti komunikativní napomáhají realizovat plynulý kontakt mezi pedagogickými, nepedagogickými pracovníky školy, s žáky a jejich rodiči, a tím pádem usměrňovat tok a plnění předem nastavených cílů. Dovednosti metodologické slouží k plánování, řízení a realizaci akčních výzkumů, které by mohly napomoci zlepšit aktuální stav. Poslední, informační dovednosti vedou ke kompetenci účelně nakládat s informacemi zabývajícími se environmentální činností (ať už se jedná o regulativy, dokumenty, princip činnosti a komunikace s ekologickými středisky atd.)

Třetí oblast ekopedagogické kompetence Horká vymezuje jako koncepci osobnostní, která zahrnuje postoj pedagoga k otázkám EV, který se zrcadlí v celkovém přístupu k výše zmíněným koncepcím. Pedagogova cílevědomost k řešení problémů, schopnost kritického myšlení, zodpovědnost ovlivňuje nejenom rozsah vědomostí, který si pedagog chce osvojit, ale také koncepci činnostní. (Horká, 2005)

## **6 EV V RVP ZV**

### **6.1 CHARAKTERISTIKA PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU EV**

EV je zakotvena v RVP ZV jako jedno z 6 z dalších průřezových témat – těmi jsou Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Mediální výchova a samotná EV. Průřezová témata představují „*aktuální problémy současného světa*“ (RVP ZV, 2017, str.127), a tím se tak stávají integrální součástí celého základního vzdělávání. Jejich funkce je zásadně formativní – tudíž spolupodílí se na rozvíjení osobnosti žáka, vzájemném rozvíjení spolupráce mezi jedinci a možnosti individuálního uplatnění – především žákovských hodnot a postojů (působící na afektivní rovinu vnímání). Svě zásadní místo mají taktéž při diagnostice 3. stupně podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (RVP ZV, 2017)

Pro každé průřezové téma jsou v RVP ZV vyčleněny kapitoly týkající se jeho samotné charakteristiky, přínosem pro žákovu osobnost, tematickými okruhy a samotnou nabídkou témat (učiva), jejichž výběr je již na zpracování konkrétní školy, a tudíž jejich ŠVP. Jejich implementace do každého ŠVP je ale vždy povinná – konkrétně je nutno žáky seznámit s každým tematickým okruhem v průběhu 9leté docházky. Tematické okruhy prochází napříč všemi vzdělávacími oblastmi a propojují tak obsahy všech vzdělávacích předmětů (oborů).

Možnosti implementace EV do výuky jsou rozmanité – průřezové téma (integrativní část předmětu), samostatný vyučovací předmět, popřípadě semináře, kurzy, či projektové vyučování. První z nich, tedy průřezové téma, je z výsledků mé Bakalářské práce nejvíce využívaným. (Lolková,2018)

Průřezové téma EV (jak je definováno v RVP ZV,2017, str.135) *„vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti“*. Zároveň je důležité samotné sebeuvědomění si významu odpovědnosti za své činnosti, postoje a jednání. Při analýze stále se dynamicky obměňujících vztahů mezi člověkem a životním prostředím je potřeba taktéž zohledňovat mnoho stanovisek, hledisek – a to např. ekonomická, politická, vědecko – technická, prostorová (spojení lokálních, regionálních a globálních problémů) či ekologická.

Co se týče vzdělávacích oblastí, jen většina z nich se aktivně podílí na realizaci tématu EV. Nejvíce podstatnou vzdělávací oblastí pro účely této práce je Člověk a příroda, jelikož začleňuje všechny přírodovědné předměty – Přírodopis, Zeměpis, Chemie, Fyzika, jejíž poznávacím cílem je pochopení celistvosti, uspořádání, hierarchie přírodních složek (od nejprimitivnějších ekosystémů až po komplexní biosféru) a uvědomění si závislých vztahů a principů mezi nimi. Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s lehkým mentálním postižením, RVP ZV vymezuje cíle vzdělávání úžeji – např. zaměřením se na rozvoj odpovědnosti ve vztahu k ŽP, na vnímání života jako nejvyšší hodnoty a celkové aktivní zapojení – jak ve výuce, tak občasném životě.

Pro rozvoj osobnosti žáka EV participuje ve 2 základních oblastech – souhrnně lze pojmenovat jako kognitivní a afektivní (postojové). V RVP ZV, 2017 jsou rozděleny jednak na oblast vědomostí, dovedností a schopností, a také na oblast postojů a hodnot.

## 6.2 TEMATICKÉ OKRUHY

Aby EV vedla k celistvému rozboru a pochopení problematiky vztahů mezi člověkem a přírodou, samotnému pochopení vztahů v biosféře a nabytá tak komplexnosti, tak je v rámci RVP ZV (2017) vyčleněna do 4 tematických okruhů, které na sebe navazují. První z nich se zabývá všeobecným přehledem v existenci dílčích oblastí biosféry – ekosystémy. RVP ZV (2017) do těchto klíčových ekosystémů začleňuje les, pole, vodní zdroje, moře, tropický deštný les, lidské sídlo, město vs. vesnici a kulturní krajinu – z uvedeného se ovšem nevyvozuje obecný závěr, že pedagog není kompetentní do svých hodin implementovat i další, specifitější typy ekosystémů.

Dalším objektem zájmu EV jsou základní podmínky života, které participují ve výše zmíněných ekosystémech – tzn. ovlivňují i přírodu neživou a celkově vztahy mezi nimi. Patří sem podmínky pro život jako voda, ovzduší, půda, ochrana biologických druhů, biodiverzita ekosystémů, energie a přírodní zdroje.

Po všeobecném přehledu o funkcích, složkách biosféry a jednotlivých podmínkách pro život, by se žák měl seznámit a pochopit propojenost lidského jednání, který má dopad na kvalitu životního prostředí. Tomuto odpovídá tematický okruh Lidské aktivity a problémy ŽP. S tímto souvisí také klíčový pojem pro EV – trvale udržitelný rozvoj, který by měl být východiskem při řešení aktuálních problémů světa. Proto je EV součástí průřezových témat, jejichž cílem je určitou problematiku začleňovat do povědomí veřejnosti. Posledním tematickým okruhem je Vztah člověka k prostředí – tzn. subjektivní postoj každého jedince ke výše zmíněným principům. Zahrnuje jak životní styl jedince, tak povědomí o svém okolí.

## 7 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY A PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY PEDAGOGŮ

Předmětem mnohých výzkumů, studií, projektů a článků posledních desetiletí bývá výrazná potřeba analýzy úrovně pregraduálního stupně pedagogického studia, a to s náhledem na profesní (pedagogické kompetence). Dle Šimoníka in Pedagogická orientace, 1998 o této problematice svědčí také řada seminářů a konferencí, které se problematikou zabírají. Pregraduální příprava je přitom na fakultách nejčastěji realizována v podobě pedagogicko-psychologického základu, tudíž souborem předmětů jako pedagogika, psychologie, oborová didaktika a samotná pedagogická praxe. Přitom se Šimoník domnívá, že tato doména nemá naplněnou dostatečnou časovou dotaci, a tudíž ve studijních programech převažuje orientace na obsahovou náplň vědního oboru. Měl by být posílen zejména filozofický, etický, sociologický a právní koncept, který by byl součástí vyváženého celku vzdělávání. Realita je bohužel opakem, jelikož se student s didaktikou oboru seznamuje spíše v rovině obecné nežli školní, a tak není možno dosáhnout vhodné aplikace.

Švec (2005), ve své publikaci upozorňuje na fakt, že diskuze ohledně kvality a klasifikace profesních (pedagogických) kompetencí se stále vedou a jsou důležité, ovšem neexistuje jejich pevné sjednocené vymezení – viz kap. č. 5. Naopak lze identifikovat nárůst jednotlivých klasifikací. Ve své studii sleduje 10 let vývoje pedagogické přípravy (na Pedagogické fakultě v Brně) a zpracovává ji subjektivním pohledem na danou věc – taktéž s ohledem na částečné zobecnění problematiky. Studie tedy analyzuje spíše model pregraduální přípravy pedagogů, který je velice úzce spojen s nabytím pedagogických kompetencí.

První výzkumnou oblastí byl pohled na zpracování obsahové dimenze kurikula vysokoškolského vzdělávání, který má výrazný dopad na charakter osvojení kompetencí. Již v roce 1994 na konferenci České asociace pedagogického výzkumu (Ústí nad Labem) byl podán první impuls k jeho přepracování – zejména s důrazem na potřeby praxe, účelnější aktivizaci žáků, aktivizující metody, rozvoj jejich samostatnosti, to vše s ohledem na společenské změny. Švec (2005) přitom zastává názor, že žádná klasifikace nedokáže postihnout komplexnost pedagogické práce a činností. Sám si ale vymezil 3 hlavní oblasti

kompetencí, a to: psychosomatické, kompetence komunikovat se žáky a kompetence psychodidaktické. Zároveň jsou tyto kompetence určitým náhledem na formování osobnosti učitele a zdokonalování se v jeho oboru – tudíž kompetence psychodidaktická bývá osvojena nejpozději.

Kurikulum pregraduálního vzdělávání bývá dle Švecovy klasifikace rozčleněno na 4 skupiny: na předměty aprobací (v tomto případě přírodovědného základu), předměty společného základu, do nichž můžeme zařadit např. minimální klíčové osvojení cizích jazyků. Dále jsou to pedagogicko-psychologické předměty, předměty oborové didaktiky (např. didaktika výuky přírodopisu, somatologie, botaniky ...) a v neposlední řadě pedagogická praxe. I přes logické uspořádání tohoto vymezení se ale objevuje určitá disproporce v provázanosti jednotlivých oblastí, které se většinou vyučují v jednotlivých blocích a nenabývají na funkčnosti. Za jediné integrované předměty, kumulující v sobě více funkcí, se považuje pouze pedagogická praxe a didaktiky oboru.

V roce 2004 výše uvedené úvahy vyústily ve zpracování dokumentu *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*, který doporučil postupy ke zpracování studijních programů. Jedním ze zdrojů může být např. internetový portál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). V neposlední řadě je potřeba podotknout, že proces pregraduální přípravy ovlivnil Boloňský proces, který se zabíral strukturou studijních programů učitelských oborů.

Dalším faktorem ovlivňujícím kvalitu pregraduálních příprav je formování procesu stávání se učitelem. Dle Švecovy studie se ale ukazuje, že pouhé zkušenosti budoucímu pedagogovy nemusí stačit – naopak záleží na tom, jakým způsobem byly získány a jak s nimi student dokáže dál pracovat. Důležitá je zde zejména autoevaluace. Nejčastějším způsobem nabývání těchto zkušeností bývají, především v druhé polovině studia, pedagogické praxe. Z provedeného kvalitativního výzkumu vyvstal závěr, že studenti již v 1.ročníku studia mají zájem zařazovat praktická vyučování a aktivizační metody výuky. Tyto zkušenosti nabývají na síle a efektivnosti jen pokud projdou fází sdílení a analyzování, např. s kolegy, cvičným učitelem na praxi apod. Důležitá je taktéž fáze výše zmíněné autoevaluace (sebereflexe).

Posledním okruhem studie, kterou Švec (2005) zkoumal, bylo rozvíjení tvořivého potenciálu u studentů učitelství. Těto problematice se věnoval také Maňák (1997) se svými kolegy, kteří došli k závěru, že předpokladem k rozvíjení tvořivého myšlení je volba vhodných úloh či situací. Co se týče otázky vzájemného vztahu mezi teorií a praxí, po 10letém výzkumu Švece (2005) bylo zjištěno, že teoretické základy si studenti osvojují jen na úrovni pamětní, tzn. nedojde k dalšími hlubšímu pochopení. Navíc většina studentů tuto teorii považovala za zbytečnou. Zájem studentů se opíral hlavně o poskytnutí konkrétních rad a doporučení pro pedagogické situace.

## **8 EV V OLOMOUCKÉM KRAJI**

Zájmové území (viz kap. č.11.1) je vymezeno Olomouckým krajem, který začleňuje 5 hlavních okresů – čili Jeseník, Olomouc, Prostějov, Přerov a Šumperk. Výraznou participační funkci na realizaci EV v těchto krajích mají nejenom ekologická střediska, ale také nabídky ekologických výukových programů, seminářů a akcí, určené nejenom pro školská zařízení, ale také např. pro další vzdělávání pedagogů.

Stěžejní koncentrace výskytu ekologických středisek je identifikována v okrese Olomouc, kde jsou přítomny rovnou 3. V první řadě je nutno podotknout Sluňákov – centrum ekologických aktivit města Olomouce, o.p.s., který nabízí rozmanité spektrum vzdělávacích programů založených na ekologických principech, a to pro všechny typy škol. Dále participuje na ekologickém poradenství pro širokou veřejnost i pedagogy, kteří často vyhledávají pomoc pro efektivní začleňování ekologických témat do svých hodin. S tím je spojeno taktéž poskytování možnosti absolvovat akreditované semináře a exkurze v rámci dalšího vzdělávání pedagogů – mezi tyto nabídky patřily v roce 2020 např. Třídenní environmentální exkurze do Rychlebských hor; Přírodní školní zahrady; Relaxace a autogenní trénink nebo Exkurze do olomouckých škol a školek. Se zpřístupněnou nabídkou seminářů a exkurzí vyvstává možný fakt, že doplňkových kurzů pro další kvalifikaci učitele je nedostatek. Dále realizují ekologické dny, akce jak pro děti, tak pro dospělé účastníky, nebo tábory s ekologickou tematikou. (slunakov.cz, 2020)

Hnutí DUHA Olomouc je dalším z ekologických středisek, které působí v uvedeném zájmovém území, s hlavním cílem opírajícím se o informovanost široké veřejnosti a stavu ŽP. Významně se zapojují do dodržování zákona 114/1992 Sb. o ochraně přírody, s čímž souvisí kontrola všech typů osob, územních a stavebních plánování, kácení dřevin mimo les a další zásahy do přírody, které by mohly narušit environmentální rovnováhu. V současné době se výrazně angažují v oblasti záchrany a navrácení velkých šelem – vlků, rysů a medvědů do českých lesních ekosystémů, a to na místní (Beskydské) i národní úrovni ochrany. Tento cíl je naplňován prostřednictvím tzv. vlčích hlídek, které kontrolují výskyt jejich nelegálního lovu nebo jiného protiprávního jednání.

Na základě tohoto ochranného projektu spolupracují se školami, které mají o jejich programy zájem – výukové programy o šelmách a s nimi spojené exkurze do přirozených oblastí výskytu těchto zástupců. (ekoncentra.cz, 2020)

Poslední organizací, působí v okrese Olomouc, založená při činnosti Univerzity Palackého, je ARPOK, o.p.s., nabízející výukové programy jak pro mateřské, základní i střední školy. Název organizace pochází ze zkratk, které začleňují klíčové adjektivní aspekty organizace: aktivní, respektující, otevřená, vnímající propojenost a komplexnost čili souhrnně ARPOK. Významná je také jejich podpůrná činnost při pomoci pedagogům, studentům, dalším organizacím. Jejich nabídka seminářů probíhá především interaktivně – pro splnění pozdějšího efektivního zapojení do praxe. Konference pro globální rozvojové vzdělávání, nabídka poskytnutí prověřených metodických materiálů zejména v oblasti globální problematiky, rozvojové večery začleňující tematiku humanitární a rozvojové pomoci, to vše tato organizace poskytuje. (arpok.cz)

V okrese Jeseník se nachází 2 ekologická střediska, první z nich je Ústav ekologického vzdělávání, z.ú. Mladoňov (ÚEV). Jedná se o volnočasové centrum nabízející ekologické programy, výlety pro školy, školy v přírodě, tábory různého charakteru, ale také ubytování pro firemní a soukromé akce. Centrum se dokonce v roce 2016 zapsalo díky nejpočetnějšímu komplexu rozcestníku před areálem centra do České knihy rekordů. Autorem tohoto komplexu je zaměstnanec ekocentra. Geograficky se ekocentrum nachází ve vhodné lokalitě, a to díky nepřebornému množství cyklo a turistických tras, které mohou být využity a propojeny pro školní výlety, exkurze, terénní cvičení apod. Co se týče



tematiky programů pro děti, nejvíce se opírají o tradiční řemesla, pojem trvale udržitelný rozvoj, ekologickou domácnost a obecně ochranu přírody. (ecologia.cz)

Co se týče druhého ekologického střediska v okrese Jeseník, jedná se o Ekocentrum Rychleby, vzniknuté pro činnosti Občanského sdružení Ester. Jejich okruh témat se specifikuje zejména na energetické využití vody, odpadů, na téma trvale udržitelného rozvoje a na ekosystém les. (ekocentrumrychleby.cz)

V okrese Prostějov se nachází jediné ekocentrum, a to Iris, vzniklé při činnosti družení Českého svazu ochránců přírody (ČSOP) v okresním městě Prostějov. Jejich repertoár nabídky výukových programů je velice různorodý – přes botanické, energetické až po zoologické obsahy. Dále se podílejí na realizaci dnů s ekologickou tematikou – např. oslavy Dne Země, Dne ŽP, Dne stromů atd. Dále realizují kampaně – např. „Uklidíme si svět“ – cílem bylo odstranění odpadů a následné navrácení biologické rovnováhy v biokoridoru Hloučela. (iris.cz)

Okres Přerov pod sebou začleňuje 2 ekocentra – první, stejnojmenné – Environmentální centrum Přerov poskytuje programy, exkurze, jak pro školy, tak pro školská zařízení, zejména pro ZŠ a SŠ. Své pole působnosti rozšiřují o tematiku šetrné dopravy a turistiky, ekoporadenství pro širokou veřejnost a s tím související TUR. Další organizací, která z výše zmíněných mírně odbočuje svou formou prezentace, je Ornitologická stanice Muzea Komenského – ORNIS, která pomocí svých výstav a stálých expozic zprostředkovává téma a problematiku ochrany ŽP. Dále tohle téma realizuje i pomocí exkurzí, koncertů, dílen, jednodenních, i vícedenních akcí a vzdělávacích programů. Přínosná je jejich pomoc při provozování záchrané stanice pro zvířata s určitým handicapem, ale i mykologická poradna. (ekocentra.cz)

Poslední, okres Šumperk, s jedinou organizací – Střediskem volného času a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Doris Šumperk, se zabývá, jak již název napovídá, dalším vzděláváním pedagogů v environmentální oblasti, ale také ekologickými výukovými programy. Dle aktuálních informací na internetových stránkách (24.2.2020), organizace aktuálně nenabízí žádnou nabídku kurzů, seminářů či dalších forem dalšího environmentálního vzdělávání pro pedagogy. (doris.cz)

Dále mohou ve sféře realizace EV v kraji participovat ať už ziskové, či více zastoupené neziskové organizace. Angažovat se v této oblasti mohou i Domy dětí a mládeže, které nabízejí povětšinou tematické zájmové kroužky, různě zaměřené výukové programy, příležitostné akce apod. Příkladem mohou být Domy dětí a mládeže v Hranicích na Moravě, Zábřehu, Olomouci, Němčicích nad Hané. Dále jsou to různá ekologická sdružení, muzea či střediska volnočasových aktivit. (Ekologická výchova Olomouckého kraje, 2006)

## 9 VÝUKOVÉ METODY A FORMY PRÁCE V EV

Zpracování klasifikací výukových metod může být, stejně jako pojem začínající učitel (kap. č.4) či pedagogické kompetence (kap. č.5) velice různorodým prostředkem pro jeho vymezení. Ve starších publikacích (Dvořák a kol.,1982), bývá na metody a formy výuky poukazováno jako na nedílnou součást didaktiky biologie, která během staletí prošla výraznými změnami – i co se týče váhy vyučování jednotlivých disciplín biologie. Např. ještě v 17.století byla jediným odvětvím a předmětem biologie, který se vyučoval, botanika, což předurčuje možný obrovský nárůst a pohled na výukové metody, které jsou stále živým, rozrůstajícím se systémem. Už i v publikaci Dvořáka a kol,1982, se poukazuje na řídicí funkci učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu s důrazem na aktivní činnost žáka, rozvíjení jeho samostatnosti a tvořivosti. Především má mít funkci informativní – působící na kognitivní cíle, formativní – afektivní cíle, a instrumentální – psychomotorické. Důležité je poukázání na fakt, že všechny tyto strategie a prostředky vedou k tomu, aby se žák uplatnil později v budoucím povolání a životě obecně.

Definice samotné výukové metody je rozporuplná. V další starší publikaci – Pešek,1964, je na ni nazíráno jako na pojem, který vychází ze vzájemným nastolených vztahů mezi pedagogem a žákem a mezi nimiž kontinuálně probíhá učební činnost žáků. Maňák,2003, str.33 uvádí, že *„metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti.“*

Následující složitá klasifikace vychází z Mojžíška,1975, a jak je vidno, na dnešní pohled klasifikačních metod je velice obsáhlá. Proto je níže uvedeno jen základní rozdělení.

1. Metody usměrňující zájem – motivační metody, které dále rozděluje na vstupní a průběžné. Řadí mezi ně širokou škálu metod, jako rozhovor, vyprávění, demonstrace, aktualizaci obsahu, uvádění příkladů z praxe, které vždy nesou zásadní motivační charakter.
2. Metody podání učiva – expoziční metody, mezi něž řadí rozmanitou škálu metod, více či méně zmíněných i u dalších klasifikací – např. metody monologické, demonstrační, dlouhodobé pozorování jevů, manipulační, činnostní, hra jako vzdělávací prostředek, heuristické metody, metody samostatné práce žáků, které zaměřuje také na různá prostředí, ve kterých jsou realizovány. Dále metody opakování učiva, nácviků dovedností – jako je např. intelektuální trénink.
3. Metody hodnocení čili diagnostické, jejichž členění je taktéž velice obsáhlé, ale zahrnuje vesměs všechny metody, které jsou používány i dnes – např. písemné a ústní zkoušky, didaktické testy, výkonové zkoušky, anamnézy, rozborů prací apod.

Ve výsledku výše zmíněná klasifikace představuje třífázový model učení E-U-R – evokace (motivační stránka), uvědomení si významu – na který navazuje nespočetná škála metod, pomocí kterých se dá dosáhnout vzdělávacího cíle, a poslední, nejčastěji opomíjená fáze učení – reflexe čili schopnost reflektovat to, co se žáci naučili. Tento model vznikl v rámci mezinárodního projektu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, který usiloval o použití spontánních prostředků (přirozené procesy osvojování znalostí) k naplnění výukových cílů. (rvp.cz)

Klasifikace forem výuky dle Dvořáka, 1982, str. 146 již více odpovídá dnešnímu členění, než je tomu u metod výuky. Řadí se sem:

- 1) Individuální formy vyučování
- 2) Smíšené formy vyučování
- 3) Hromadné (kolektivní) formy vyučování, které se dále dělí dle místa, času, způsobu realizace (viz níže).

Vyučovací hodina základního typu je nejčastěji realizována v kmenových a jiných učebnách čili ve třídách obecně. Další možností realizace, která se prolíná s dovednostní doménou metod a cílů výuky, jsou vyučovací jednotky v laboratořích a jiných speciálních učebnách, dílnách. Mimotřídní formy vyučování mohou být realizovány ve vnějším prostředí, na školním pozemku, nebo formou mimoškolního vyučování v přírodě, na exkurzích, terénních cvičeních apod. Dvořák a kol.,1982, vymezuje také méně známou – učebně-výrobní jednotku (učební den ve výrobě), na kterých se propojuje získaná teoretická rovina vědomostí s tou praktickou.

Maňák, 2003 ve své publikaci zdůrazňuje výraznou proměnu ve škále metod, přičemž některé jsou jen projevem své doby, některé si zanechaly své postavení i v dnešním moderním vzdělávání. Několikrát vzniklo nutkání tohle různorodé variování metod uspořádat, utřídit a zúžit na komplexní klasifikaci. Pro kritérium uspořádání těchto metod byly použity 2 hlediska, a to zprostředkované poznatky v kombinaci s pramenem žákovy poznání. Maňák,1967 klasifikuje ve své publikaci metody výuky ještě poněkud rozložitě, proto je lepší uvést klasifikaci dle Maňáka a Švece, 2003, str.219:

1. Klasické výukové metody

- a) Metody slovní – ve své podstatě doplňují všechny ostatní výukové metody a vzájemně se s nimi prolínají. Patří zde např. vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)
- b) Názorně-demonstrační metody – jejich základem je propojení získaných vědomostí s vizuálními prostředky- např. práce s obrazem, instruktáž a samotné pozorování a předvádění
- c) Dovednostně-praktické – připravují žáka na praktický život, propojení teoretických dovedností s praktickými – např. napodobování, manipulování, laborování, experimentování, produkční metody, vytváření dovedností).

2. Aktivizující výukové metody – přínos pro individuální rozvoj žáka ve všech oblastech cílů

- a) Diskusní metody – skupina účastníků se aktivně zapojuje do diskuze o započatém tématu

- b) Metody k řešení problémů, heuristické – metoda je založena na pokládání problémových otázek, které svým způsobem rozvíjí osvojování nových znalostí, dovedností žáka a samotné kritické myšlení
- c) Metody situační – u vzdělávání žáků se spíše nevyskytuje, jelikož vyžaduje výběr z několika možností řešení situací, což může být pro samotné žáky obtížné
- d) Metody inscenační – řešení modelové situace či hraní rolí, které mají simulační charakter
- e) Didaktické hry – kvalitní didaktická hra u žáků nevyvolá uvědomění si jejího základního cíle – a to osvojení kognitivních, sociálních a dalších jiných kompetencí žáka

### 3. Komplexní výukové metody

Mezi tuto podkategorii výukových metod patří pestrá škála metod, které jsou nositeli inovativních přístupů ke vzdělávání.

Řadí se sem např. i metody, které řadíme i do výukových forem – frontální výuka, skupinová a individuální. Dále zde Maňák a Švec (2003) řadí partnerskou, kooperativní, samostatnou práci žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené vyučování, a dále, méně důležité pro účely biologického vzdělávání – televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii a hypnopedii.

Pro účely této práce je důležité přiblížení problematiky projektové výuky – jak bylo zjištěno z odpovědí dotazníkového šetření mé Bakalářské práce – Realizace EV na ZŠ mikroregionu Olomoucko (Lolková,2018), 46 % respondentů uvedlo, že dlouhodobé i krátkodobé ekologické projekty na škole svého působení realizují. Maňák (2003) poukazuje na dodržení 3 hlavních opěrných bodů, které jsou pro ně charakteristické – je to problematika blízká žakovským zkušenostem, samostatné řešení projektu žáky, tj. samotné vymezení, naplánování, realizace; a prakticko-konstruktivní cíl –výstupem projektu je vždy určitý produkt. Zásadní je fakt, že projektová výuka výrazně působí na rozvoj osobnosti žáka a na rychlé, avšak efektivní osvojení kompetencí. Ovšem v souvislosti s výsledky dotazníkového šetření (Lolková,2018) může za nedostatečnou realizaci EV dle 45 % respondentů (a v tomto případě vztaženo na projekty) nevyhovující

pregraduální příprava učitelů v této oblasti. V kap. č.10 níže je přitom uvedeno široké spektrum pramenů a zdrojů v Olomouckém kraji pro metodickou připravenost pedagogů.

## **10 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ V OBLASTI EV**

Nejčastějším způsobem získání specializačního studia pod vedením Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DPP) v oblasti EV je úspěšné absolvování kurzu Školního koordinátora EVVO. Pro úspěšné absolvování kurzu a vůbec pro samotnou možnost se do kurzu zapsat je důležité splnění následujících podmínek – a to získaný magisterský titul a minimálně dvouletá praxe v pedagogickém prostředí – nezávisle na aprobačním oboru účastníka kurzu. Samotné studium zahrnuje celkově 250 hodin výuky, která je zaměřená na získání oněch kompetencí a environmentální gramotnosti. Součástí závěrečného výstupu je také vypracování a obhajoba školního programu EVVO vytvořeného samostatně každým uchazečem, to vše je završeno a podmíněno úspěšným složením zkoušky. Součástí oborově-předmětových osvojených kompetencí absolventů kurzu je přehled o cílech a pojetí EVVO, principech udržitelného rozvoje, legislativě ČR v oblasti EV, roli koordinátorů ve školním prostředí, námětech pro výuku EV, péči o areál školy (ekologizace, pěstování surovin...) a mnoho dalších komponentech, které se mohou v rámci nabídek institucí lišit. (Leskocová et al,2012) Dle Analýzy stavu EVVO z roku 2009 je patrný zvyšující se zájem pedagogů o zmíněné doplňující studium v rámci celoživotního vzdělávání.

Dalším využívaným prostředkem DPP pro EV jsou střediska ekologické výchovy – více specifikovaná pro Olomoucký kraj v kap. č. 8. Významným spojovacím prvkem všech ekologických středisek na území ČR je Klub ekologické výchovy (KEV) – občanské sdružení pro pedagogické pracovníky ale i širokou veřejnost a zájemce o EVVO. Prostředí SŠ a VŠ taktéž nabízejí prostory a podmínky pro realizaci výukových doplňujících programů, které jsou zaštitovány různými organizacemi. (kev.ecn.cz)

## **11 VÝZKUM – KOMPETENCE ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ V OBLASTI EV**

### **11.1 ZÁJMOVÉ ÚZEMÍ**

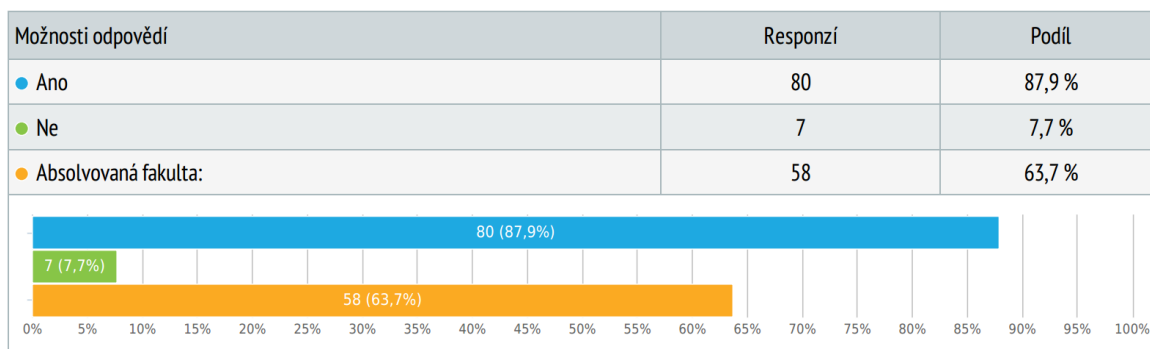
Zájmové území, ve kterém bylo v období od 6.3.2020 do 23.3.2020 (18 dnů) distribuováno dotazníkové šetření, bylo vymezeno na Olomoucký kraj, který pod sebou sdružuje 5 okresů – Olomouc, Prostějov, Jeseník, Šumperk a Přerov. Dotazníkové šetření bylo zkonstruováno přes elektronické prostředí portálu survio.cz, posléze distribuováno pomocí odkazu v průvodním emailovém dopisu, který byl adresován jednotlivým školám a pedagogům 2.stupně ZŠ vymezených v zájmovém území. Výzkumná lokalita pod sebou sdružuje celkem 330 základních škol, přičemž na některé z nich nebyl dotazník rozeslán z důvodu neexistujícího 2.stupně.

### **11.2 ANALÝZA KOMPETENCÍ ZAČÍNAJÍCÍCH PEDAGOGŮ**

Dotazníkové šetření samo je rozděleno na položky faktografické (položky č. 1-5) a dále na část, která zkoumá pohled na danou skutečnost – tudíž na osvojení kompetencí pro realizaci EV (položky č.6–17), přičemž se položky týkající se na úroveň osvojení jednotlivých kompetencí (dle Horké, 2005) kryjí a nejsou rozčleněny na dotazníkové části.

Z celkového počtu získaných 181 dotazníků je pro potřeby této kapitoly pracováno se sumou 91 dotazníkových šetření – s pedagogy s délkou praxe nepřesahující 5 let. Z celkového počtu 520 návštěv dotazníku bylo dokončeno 91, tudíž je celková úspěšnost vyplňování dotazníku 17,5 %. Průměrná doba vyplňování dotazníkového šetření byla u 57 % respondentů 5-10 minut. Níže jsou představeny dílčí výsledky položek dotazníkového šetření. Dále jsou rozebrány jednotlivé výzkumné hypotézy definované v kap.č.2.

**1) Máte vystudovaný učitelský obor? Pokud ano, do pole "absolvovaná fakulta" dopište jakou.**

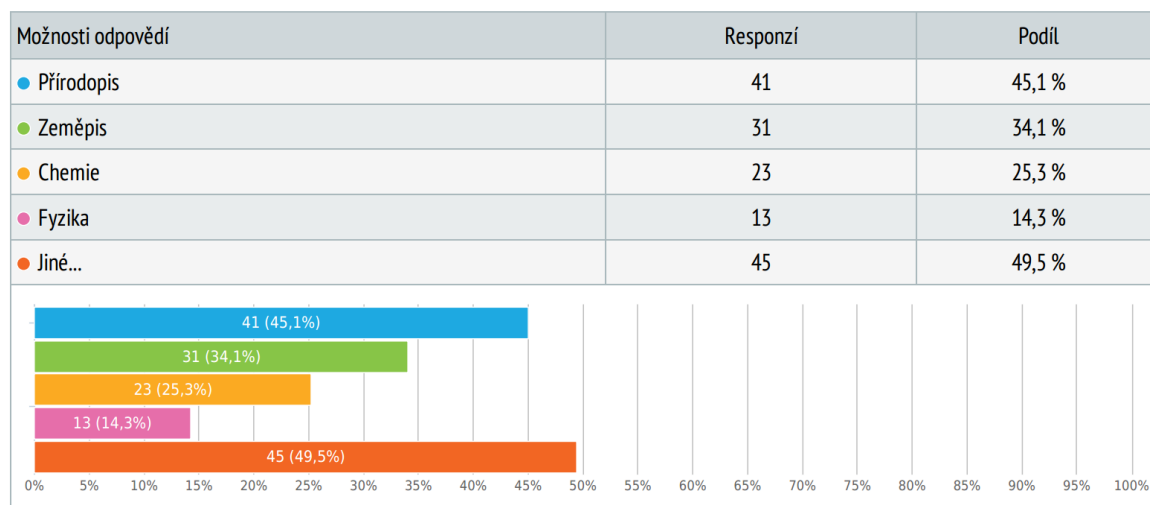


Obrázek 3: Vystudovaná fakulta začínajících pedagogů

Obrázek 3 obsahuje informace o typu vystudované fakulty respondentů, přičemž 80 z nich uvádí absolvování učitelského (pedagogického) oboru. Neabsolvování pedagogického oboru uvádí 7 respondentů. Do počtu celkových 91 responzí chybí 4 respondenti, kteří vyplnili pouze možnost otevřené odpovědi („absolvovaná fakulta“)

Jako doplňující fakt slouží informace o vystudované fakultě. U odpovědi „Ano“ bylo získáno celkem 58 odpovědí – z toho 22 respondentů mají vystudovanou Přírodovědeckou fakultu, 34 respondentů Pedagogickou fakultu a 2 fakultu Filozofickou. Výrazný počet respondentů absolvujících Pedagogickou fakultu je velmi přívětivým faktorem pro účely práce.

**2) Předmět(y), jež aktuálně na ZŠ vyučujete:**

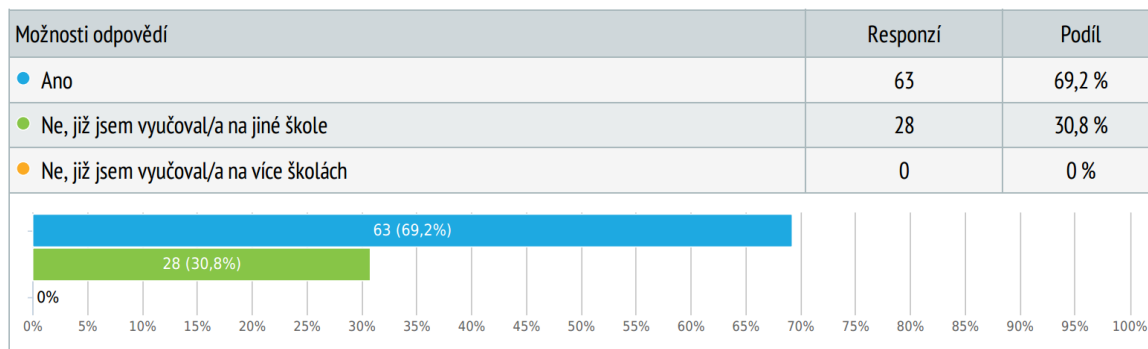


Obrázek 4: Aktuálně vyučované předměty začínajících pedagogů



Obrázek 4 výše obsahuje informace o aktuálně vyučovaném oboru respondenta na konkrétní škole, přičemž v polynomických možnostech odpovědí byly obsaženy předměty přírodovědné. Nejvíce responzí bylo získáno od pedagogů vyučujících přírodopis (41 responzí). V rámci otevřené odpovědi, která nabízí dopsání jiných předmětů byla nejvíce zastoupena tělesná výchova (11 pedagogů), anglický jazyk (10), matematika (9), informační technologie (9), občanská výchova (9), pracovní činnosti (8), dějepis (8), hudební výchova (6), český jazyk (6), německý jazyk (5), výtvarná výchova (4), výchova ke zdraví (3), ekologická výchova (1) – což je velice zajímavý údaj z pohledu implementace EV do výuky, a poslední, ruský jazyk (1). V rámci dotazníkového šetření je tudíž pracováno s pedagogy vyučující široké spektrum věd, ať už humanitních, přírodovědných či jiných.

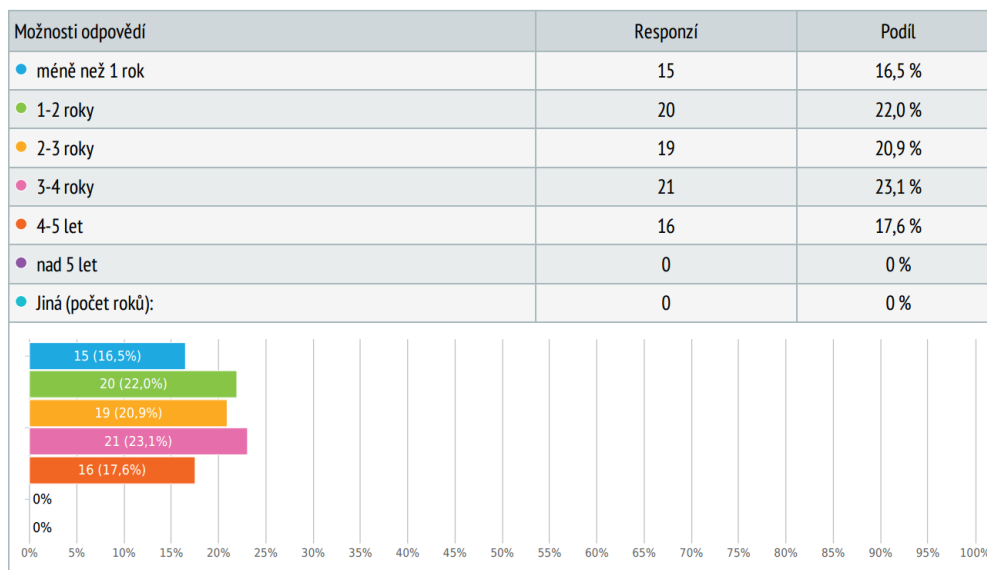
### 3) Škola, na které aktuálně vyučujete, je vaším prvním působištěm?



Obrázek 5: Počet působení na školách u začínajících pedagogů

Pochopitelným údajem pro účely této práce je fakt, že začínající pedagogové do 5 let praxe nepůsobili na více než 1 ZŠ od počátku své pedagogické práce – naopak 63 respondentů na aktuální škole vyučují prvně.

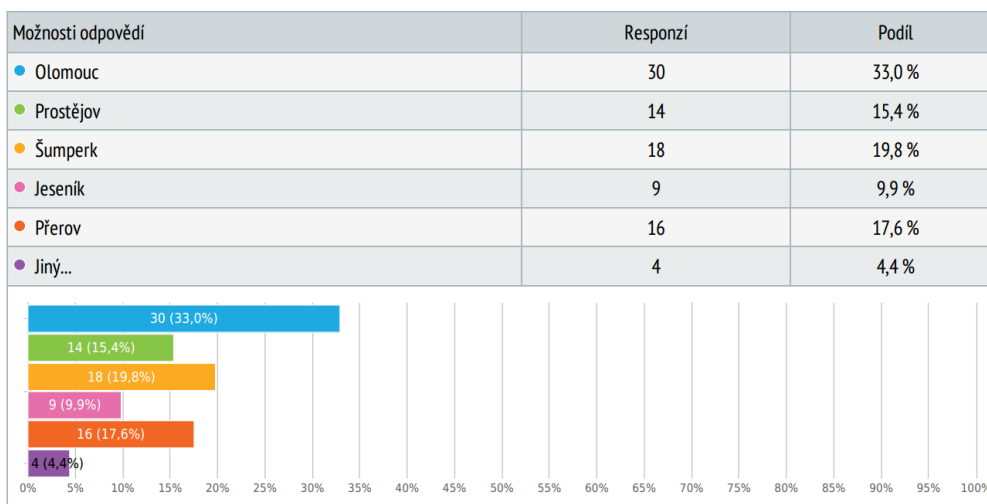
#### 4) Celková délka Vaší pedagogické praxe:



Obrázek 6: Délka pedagogické praxe začínajících pedagogů

Pro cíle této kapitoly byly vybrány pouze ty odpovědi a ti respondenti, jejichž délka praxe nepřesahuje 5 let. Zastoupení jednotlivých délek pedagogické praxe je víceméně vyrovnané.

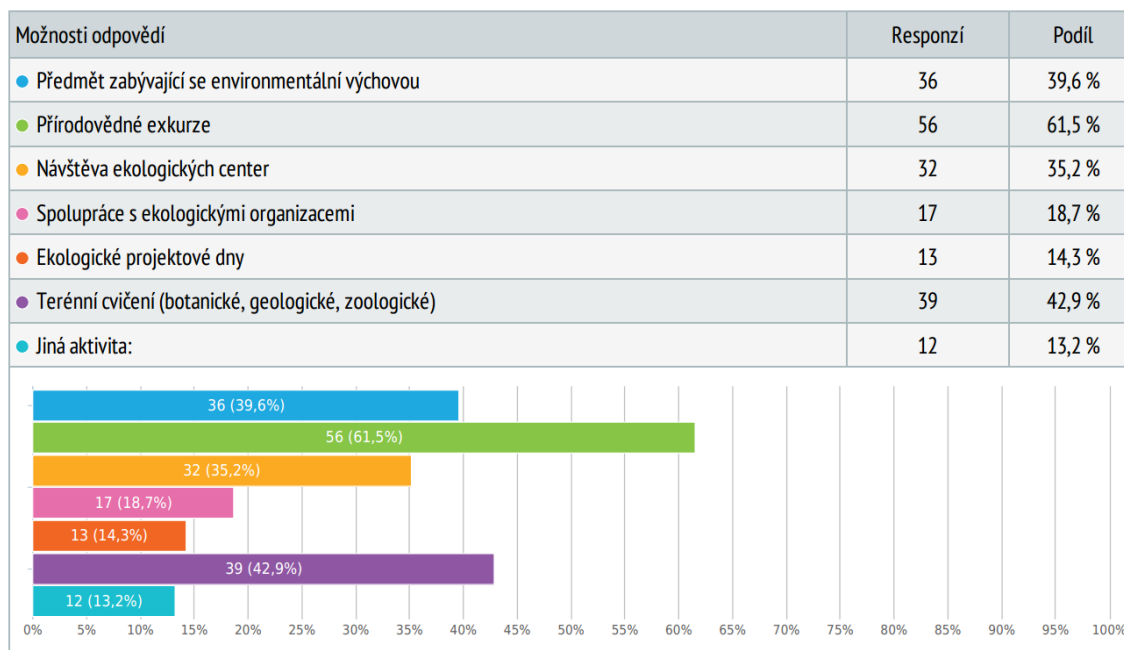
#### 5) V jakém okrese se ZŠ, na které vyučujete, nachází?



Obrázek 7: Okres začínajících pedagogů

Obrázek 7 znázorňuje geografické rozšíření respondentů vyučujících na jednotlivých školách – nejvíce z nich se nachází v okrese Olomouc (30). Filtrační otevřená odpověď „jiný“ (4) nesloužila tentokrát k filtraci, jelikož respondenti odpovídali následovně: Olšany u Prostějova, Uničov, Litovel a Lipník nad Bečvou – což jsou obce, které spadají pod výše zmíněné okresy.

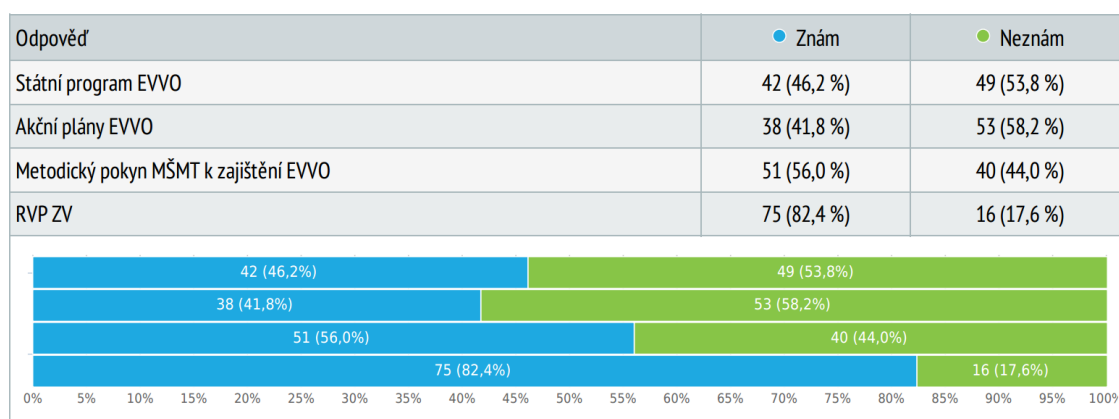
## 6) Zvolte aktivity, které jste v rámci svého vysokoškolského studia úspěšně absolvoval/a:



Obrázek 8: Absolvované aktivity začínajících pedagogů v rámci pregraduálního studia

Z obrázku 8 lze jednoznačně vysledovat skutečnost, že mezi úspěšně absolvované aktivity v pregraduálním stupni studia respondentů patří zejména přírodovědné exkurze (56), terénní cvičení (39) a předmět zabývající se environmentální výchovou (36). Otevřenou odpověď „jiná aktivita“ využilo 12 respondentů, a to s následujícími fakty: 8 z nich se v rámci pregraduálního studia neseznámilo s žádnou formou práce s EV – 1 respondent uvedl velkou míru účinnosti svého samostudia. Dále jsou obsaženy odpovědi po 1 responzi – sportovní kurzy, exkurze v rámci dějepisu a semináře zvyšující pedagogické schopnosti v EV, semináře k environmentálním krizím starověku, historické exkurze.

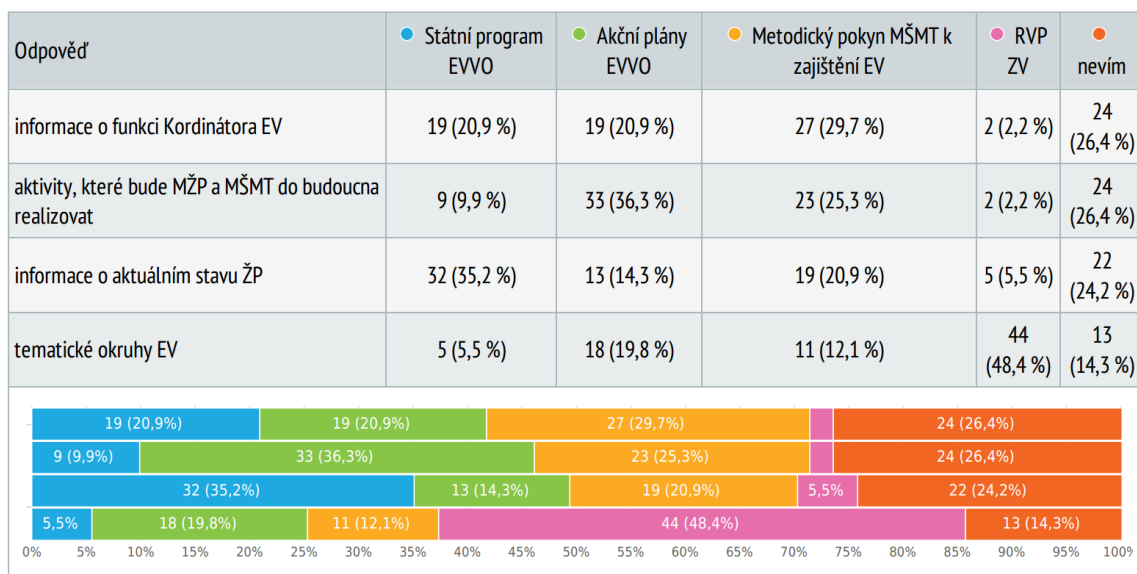
## 7) Zaznačte váš vztah k následujícím dokumentům vztahujícím se k EV.



Obrázek 9: Vztah začínajících pedagogů k dokumentům EV

Obrázek 9 poslouží dále k porovnání s výsledky obrázku 10 a ke specifickému testu závislosti, a to především z hlediska teoretické znalosti a následné aplikovatelnosti do praxe (viz hypotéza č.1) Z obrázku 9 je zřejmé, že nejvíce pedagogů zná RVP ZV (75) a taktéž Metodický pokyn MŠMT k zajištění EVVO (51). Naopak nejméně známé jsou pedagogům první tři zmíněné dokumenty.

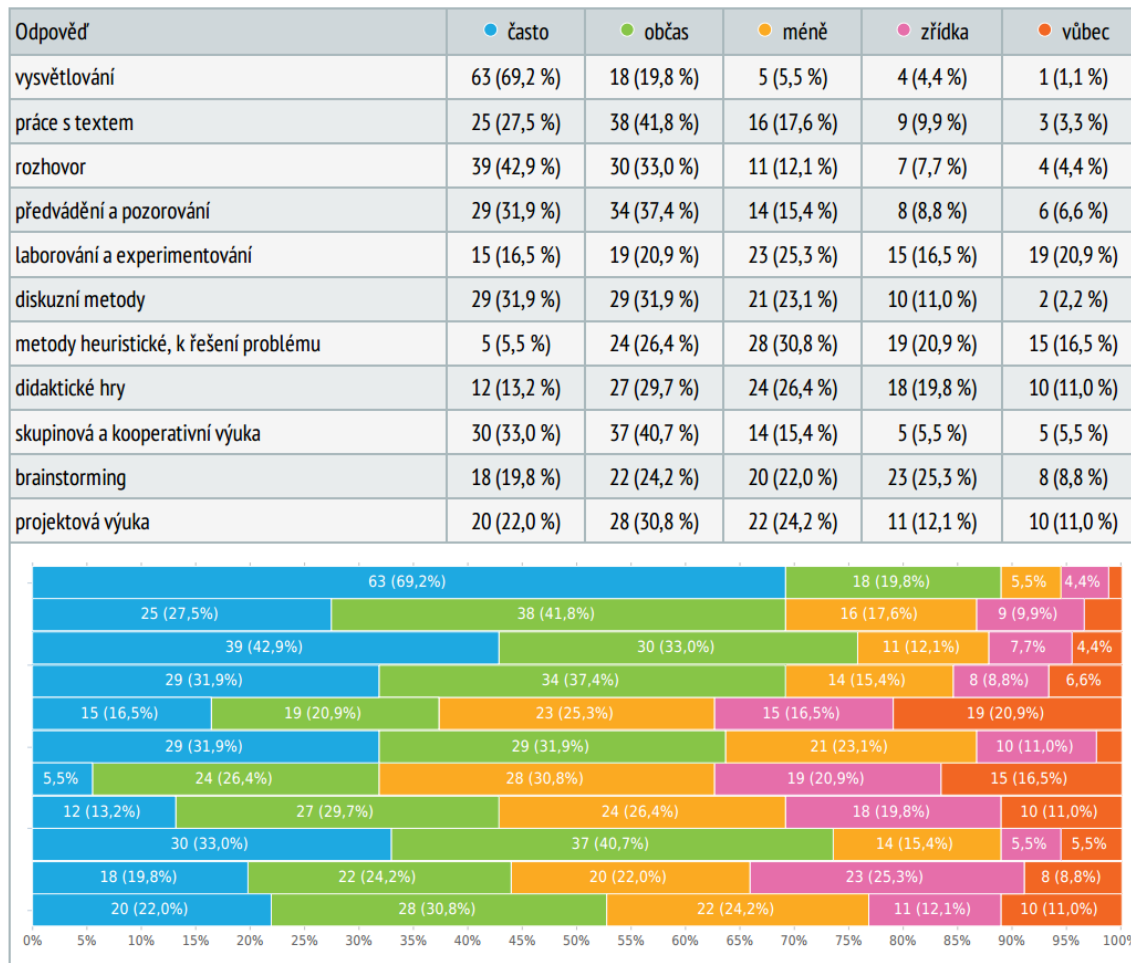
### 8) Kde můžeme nalézt následující užitečné informace?



Obrázek 10: Aplikovatelnost informací o EV do dokumentů u začínajících pedagogů

Výpovědní hodnota obrázku 10 spočívá v aplikovatelnosti a znalosti základních dokumentů vztahujících se k EV do praxe – tzn. zjišťuje kompetenci informační. Informace o funkci Koordinátora EV jsou možné vyhledat v Metodickém pokynu – správně odpovědělo pouze 27 respondentů. Plánované aktivity z hlediska péče o ŽP jsou obsaženy v Akčních plánech EVVO, na což správně odpovědělo 33 respondentů. Informace o aktuálním stavu ŽP jsou zahrnuty v SP EVVO, na což úspěšně odpovědělo 32 respondentů. Konečný dokument, RVP pro ZV a s nimi spojené tematické okruhy EV by správně vyhledalo 44 respondentů, což je skoro polovina z celkového výzkumného vzorku.

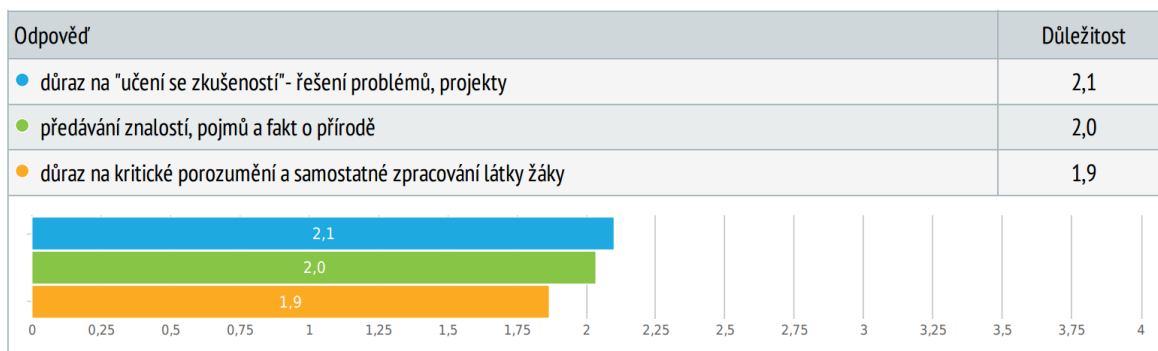
### 9) Vyjádřete vaši míru aplikace následujících výukových metod u environmentálních témat.



Obrázek 11: Míra aplikovatelnosti jednotlivých výukových metod u začínajících pedagogů

Z obrázku 11, sledujícího míru, intenzitu implementace jednotlivých výukových metod do vyučovacího procesu dle pedagogovy preference, je zřejmé, že nejvíce pedagogů (69) aplikuje do svých hodin metodu výkladu, přesněji vysvětlování – čili metodu, která nepatří do aktivizačních metod výuky pro nejefektivnější rozvíjení žákovských kompetencí. Naopak nejméně používanou metodou výuky je laborování a experimentování (19 responzí).

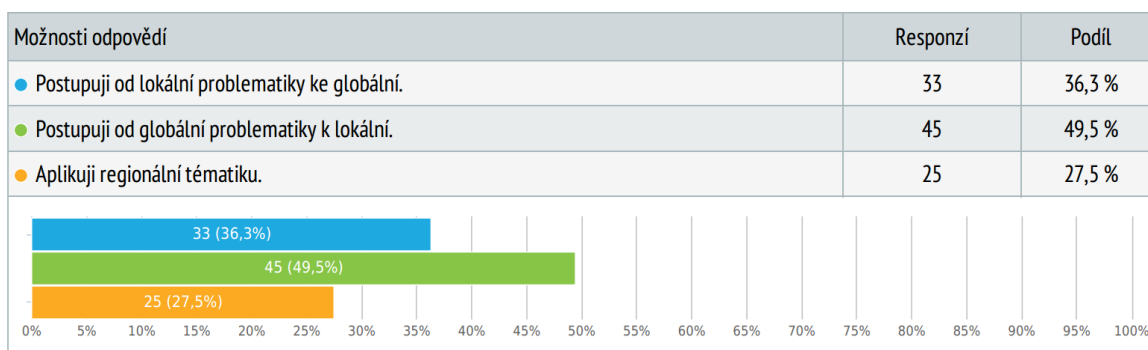
### 10) Seřadte následující výchovně – vzdělávací procesy dle svých preferencí.



Obrázek 12: Preference jednotlivých výchovně-vzdělávacích procesů u začínajících pedagogů

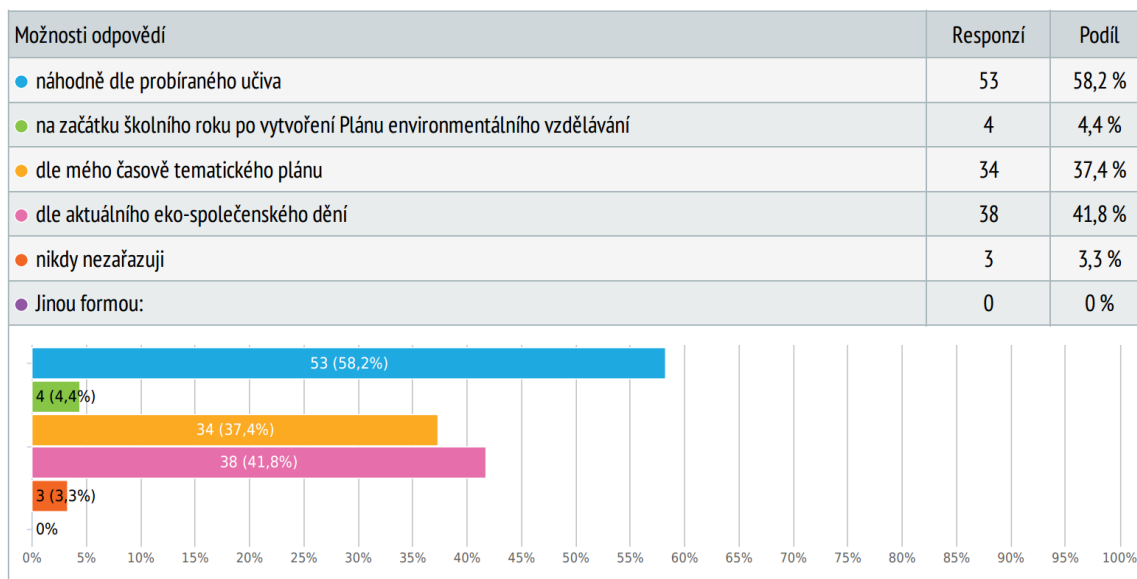
Obrázek 12, vycházející ze stupnicové položky, představuje osobnostní přístup jednotlivých respondentů k výchovně-vzdělávacímu procesu. Přístupy nesou téměř vyrovnaný index důležitosti, přesto se v rámci výzkumu stal nejdůležitějším důraz na „učení se zkušeností“ – řešení problémů, projekty.

### 11) Při zařazování EV do mé výuky upřednostňuji následující:



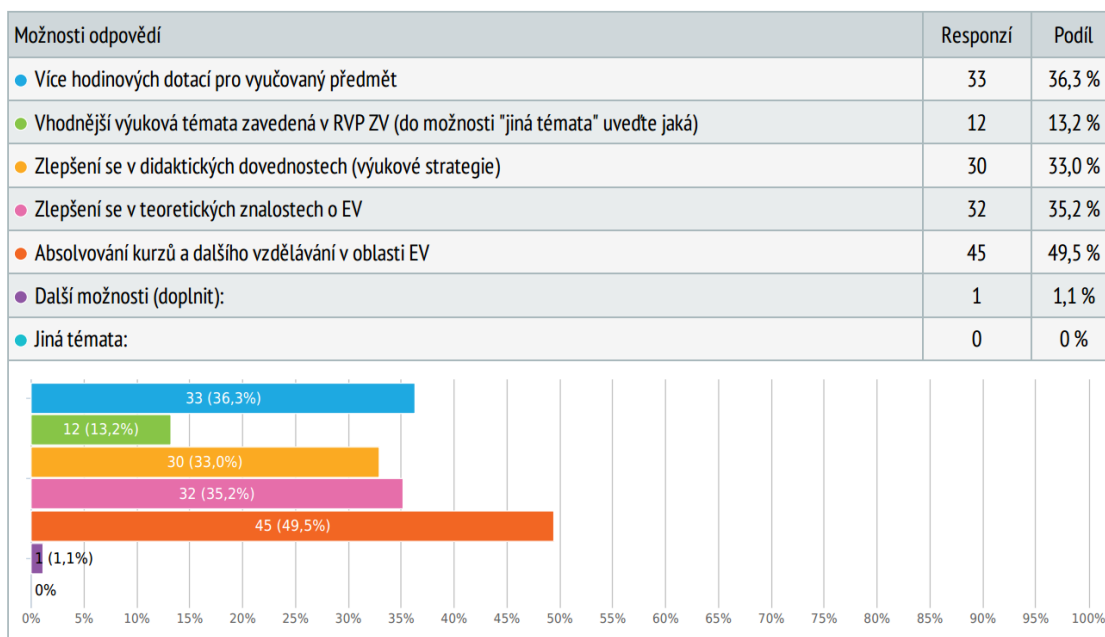
Obrázek 13: Přístup začínajících pedagogů k jednotlivým problematikám

Obrázek 13 popisuje upřednostňování globální problematiky, pomocí které se pedagog propracuje k lokálním specifikům a problémům.

**12) Témata EV zařazují do svých hodin:**

Obrázek 14: Zařazování témat EV do hodin u začínajících pedagogů

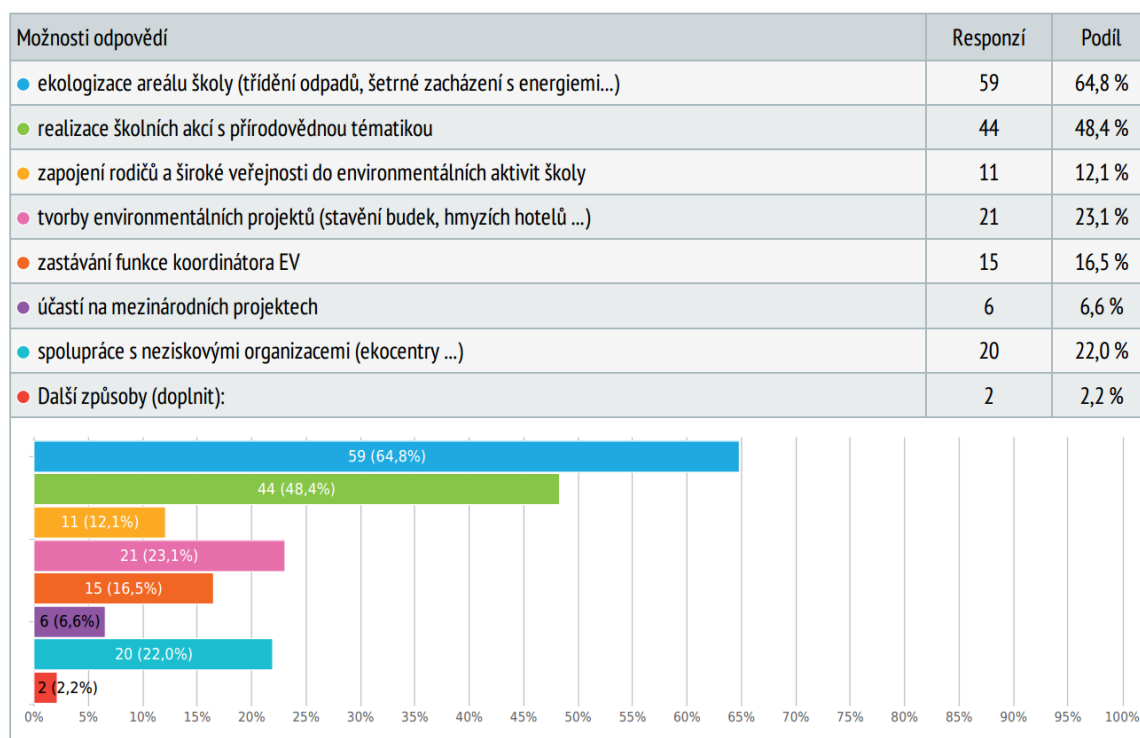
Témata EV pedagogové nejčastěji, dle obrázku 14, zařazují na základě náhodnosti (záleží, jestli bývají témata opravdu zakomponována). Skutečnost, že pouzí 4 respondenti uvedli vytváření Plánu environmentálního vzdělávání na začátku školního roku, je přinejmenším pozastavující a zasloužila by další prozkoumání.

**13) Co by vám pomohlo pro efektivnější začlenění EV do vašich hodin?**

Obrázek 15: Efektivnější začleňování EV do hodin u začínajících pedagogů

Obrázek 15 přináší zajímavé výsledky, jelikož nejvíce pedagogů (skoro polovina, tzn. 45 respondentů) se domnívá, že by jim pro efektivnější začleňování EV do jejich hodin pomohlo absolvování kurzů a dalšího DPP. Možnost odpovědi „jiná“ využil pouhý 1 respondent, a to pro odpověď „bloková výuka“. Tato skutečnost může mít co společného s možnou nedostatečnou časovou dotací pro EV a její implementaci do jednotlivých předmětů, které jsou už tak výrazně obsahově přehlcené.

#### 14) Na realizaci EV se na naší škole podílím následujícími způsoby:

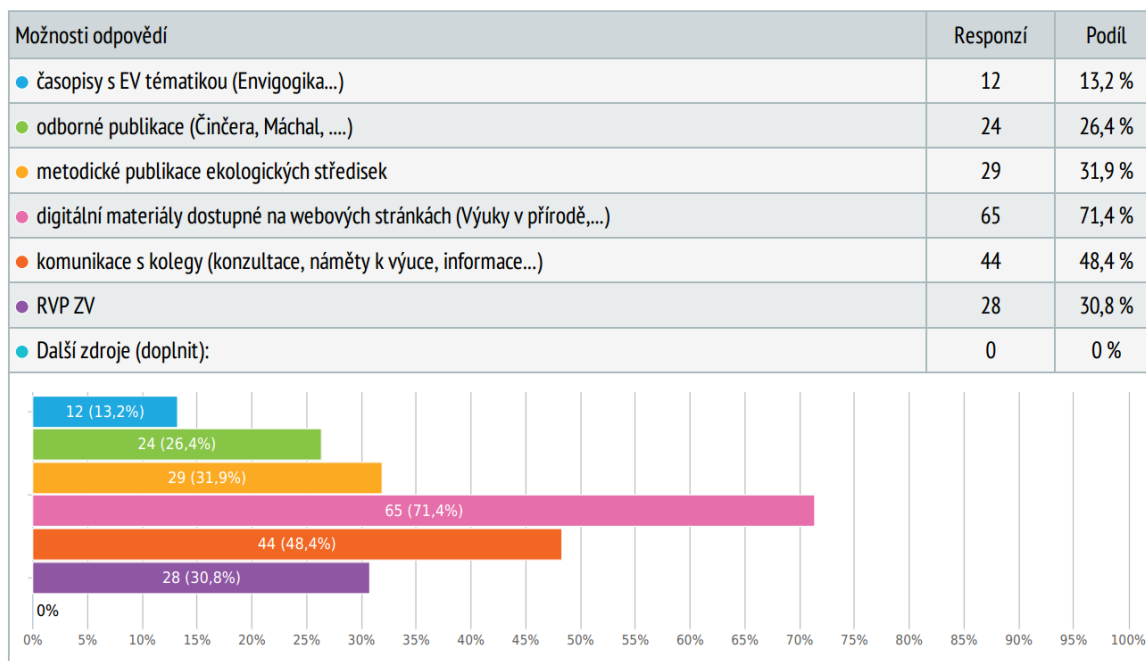


Obrázek 16: Možnosti realizace EV na škole u začínajících pedagogů

Realizace EV na školách bývá z pohledu pedagogů nejčastěji realizována pomocí ekologizace areálu školy (59 responzí) a realizace školních akcí s přírodovědnou tematikou (44 responzí) – což zahrnuje široké spektrum využití (např. školní tematické dny, soutěže...). V otevřené položce „další způsoby“ odpověděli 2 respondenti následujícím způsobem: „vedení přírodovědného kroužku, zatím bez školních akcí“ a možností „žádným ze způsobů“.



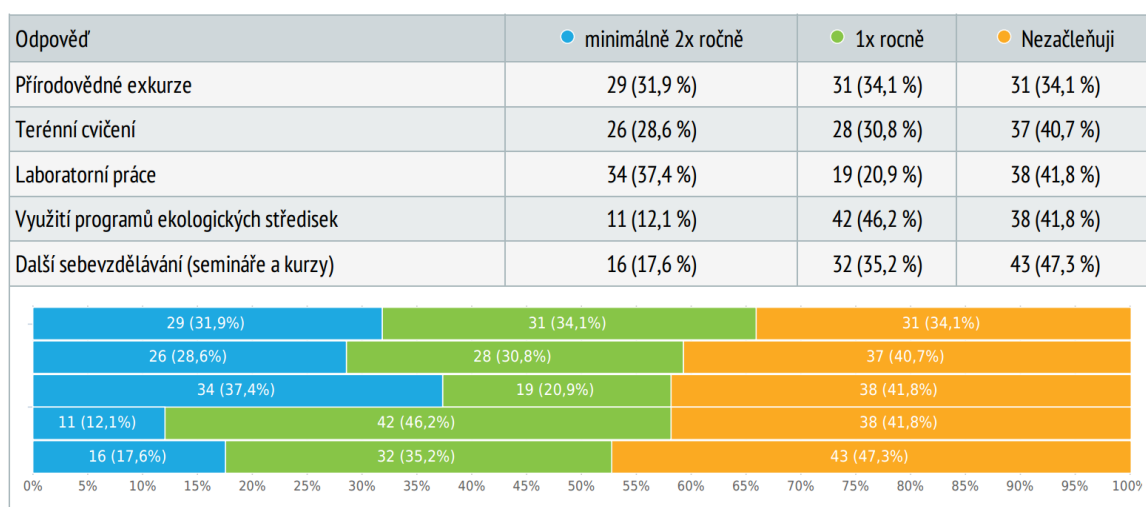
## 15) Se kterými z následujících zdrojů pracujete při přípravách na výuku EV?



Obrázek 17: Práce se zdroji při přípravách na výuku u začínajících pedagogů

Obrázek 17 znázorňuje možnosti a četnost využívání metodických nástrojů a publikací k realizaci EV. U 65 respondentů (71,4 % tázaných) bývá nejvíce využíváno digitálních materiálů dostupných na webových stránkách. Za pomyslení stojí i fakt, že žádný z respondentů nevedl do otevřené položky „další zdroje“ žádný z dalších námětů, což může mít určitou výpovědní hodnotu.

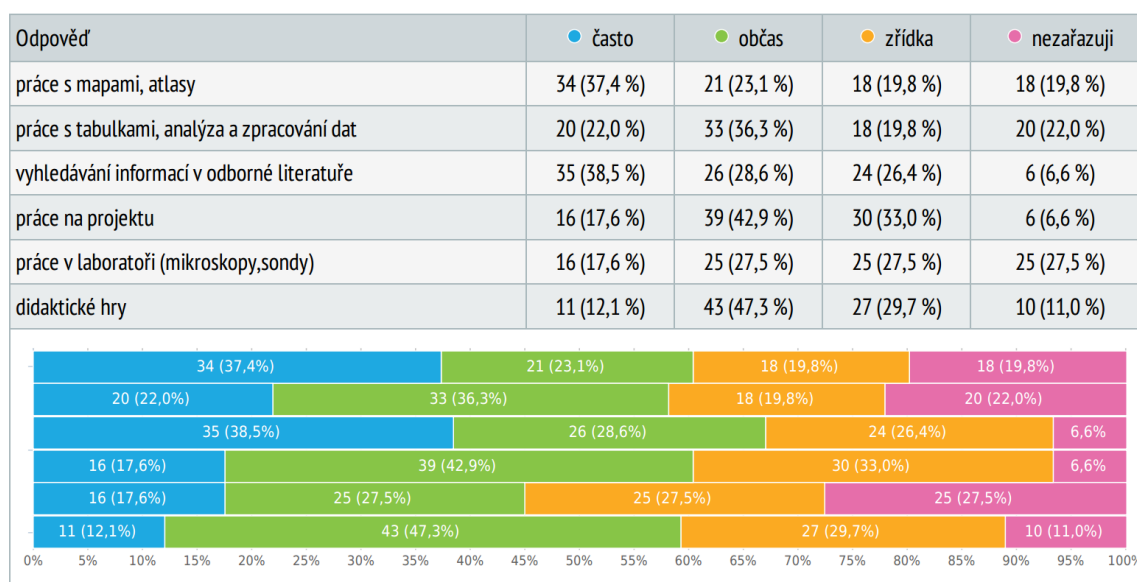
## 16) Jak často začleňujete následující environmentální aktivity do své praxe?



Obrázek 18: Míra začleňování environmentálních aktivit do praxe u začínajících pedagogů

Začleňování různých typů realizace a aktivit týkajících se EV je poněkud různorodé a zajímavé ve více ohledech. Zajímavý je fakt, že nejvíce implementovanou aktivitou pedagogů s frekvencí začleňování více jak 2x ročně, jsou laboratorní práce (34 responzí). V souvislosti s výsledky obrázku 11 a frekvenci využívání metod výuky a specifitěji laborování a experimentování, bylo implementování této metody shrnuto jako zařazování „méně“ časté. Nejvíce aplikovanou aktivitou v rámci jednoho začlenění ročně je využití programů ekologických středisek (42 responzí) – viz obrázek 18. Zajímavý je fakt, že téměř u poloviny respondentů nebývá využíváno další sebevzdělávání pedagogů v rámci EV.

### 17) Zařazujete ve vašich hodinách uvedené žákovské aktivity?



Obrázek 19: Míra začleňování žákovských aktivit do praxe u začínajících pedagogů

Obrázek 19 znázorňuje začleňování žákovských aktivit vycházejících z pedagogových pokynů a způsobu zvolených metod a forem práce. Výrazně nejpoužívanějšími činnostmi jsou bezesporu práce s mapami a atlasy (34 responzí) a vyhledávání informací v odborné literatuře (35 responzí). Eliminace využívání práce v laboratoři je zřejmá u více než čtvrtiny respondentů (25 responzí). Na srovnatelné úrovni je tomu i práce s tabulkami, analýzou a zpracování dat (20 responzí), která může při vhodném zařazování rozvíjet mnoho žákovských kompetencí.

Výzkumné hypotézy:

**H1: U začínajících pedagogů, kteří znají specifické dokumenty vztahující se k EV bude zastoupena jejich aplikační rovina. (dotazníkové položky č.7 a 8).**

U začínajících pedagogů do 5 let praxe byl zkoumán vzájemný vztah teoretické znalosti jednotlivých dokumentů EV a úroveň osvojení jejich aplikační roviny – tzn. SP EVVO, Akčního plánu EVVO, Metodického pokynu MŠMT k zajištění EVVO a RVP ZV. Jako prostředek pro získání jednotlivých dat bylo využíváno kontingenčních tabulek v rámci programu Word Excel – tzv. testy závislosti dat.

Z výzkumného souboru 91 respondentů zná dokument SP EVVO pouhých 42, tedy 46 %. Z tohoto počtu odpovědělo správně pouhých 19 respondentů (45 % správnost odpovědí) – tzn., že v tomto dokumentu nalezneme informace o aktuálním stavu ŽP.

Z výzkumného souboru 91 respondentů zná dokument Akční plány EVVO 38 respondentů (41 %) – přičemž správně z 38 respondentů odpovědělo 16 (42 %).

Z výzkumného souboru 91 respondentů zná dokument Metodický pokyn MŠMT k zajištění EVVO 51 respondentů (56 %) – z toho odpovědělo správně pouhých 17 respondentů (33 %).

Z výzkumného souboru 91 respondentů zná dokument RVP ZV 75 respondentů (82 %) – z toho správně odpovědělo 39 respondentů, tudíž je správnost odpovědí 52 %.

Z uvedených dat vyplývá skutečnost, že aplikační rovina není v rovnováze s teoretickou znalostí, povědomím o dokumentech (průměrná znalost je 48 %). **Výzkumná hypotéza č.1 je tímto vyvrácena.**

**H2: Začínající pedagogové s kratší délkou pedagogické praxe se budou méně podílet na realizaci EV ve školním prostředí (dotazníkové položky č. 4 a 14)**

Tab.č.1: Závislost délky pedagogické praxe respondenta a míry začleňování EV na škole

| Způsoby realizace EV<br>na škole      | Délka pedagogické praxe |             |               |               |               |
|---------------------------------------|-------------------------|-------------|---------------|---------------|---------------|
|                                       | <1 rok                  | 1–2 roky    | 2–3 roky      | 3–4 roky      | 4–5 let       |
| Ekologizace areálu                    | 66,6 %                  | <b>75 %</b> | 63,1 %        | 57,1 %        | 62,5 %        |
| Školní akce                           | 40 %                    | 45 %        | <b>63,1 %</b> | 47,6 %        | 43,7 %        |
| Zapojení rodičů a veřejnosti          | 0 %                     | 10 %        | <b>26,3 %</b> | 23,8 %        | 12,5 %        |
| Environmentální projekty              | 13,3 %                  | 25 %        | 26,3 %        | <b>28,5 %</b> | 18,7 %        |
| Funkce Koordinátora EV                | 0 %                     | 0 %         | 5,2 %         | <b>42,3 %</b> | 22,5 %        |
| Mezinárodní projekty                  | 6,6 %                   | 10 %        | <b>10,5 %</b> | 0 %           | 6,2 %         |
| Spolupráce s neziskovými organizacemi | 6,6 %                   | 20 %        | 36,8 %        | 9,5 %         | <b>37,5 %</b> |
| <b>Celkem responzí</b>                | <b>91</b>               |             |               |               |               |

Z tab.č.1 lze vyčíst gradující tendenci pedagogů s delší dobou trvání praxe s ohledem na realizaci konkrétních environmentálních činností na škole. Obecně lze říci, že se pedagogové do 2 let praxe méně podílejí na konkrétních možnostech realizace EV na škole – kromě ekologizace areálu školy, u které se objevují téměř konstantní výsledky (průřezově u všech délek praxe do 5 let). Dále se tento jev objevuje u realizací školních akcí s přírodovědnou tematikou. **Proto je výzkumná hypotéza č.2 potvrzena.** Největší procentuální míra začleňování se přitom pohybuje mezi 2-3 a 3-4 roky pedagogické praxe.

### H3: Pedagogové s kratší délkou praxe budou méně začleňovat environmentální aktivity do své praxe. (dotazníkové položky č.4 a 16)

Tab. č.2: Závislost délky pedagogické praxe respondenta a míry začleňování environmentálních aktivit (2x ročně)

| Začleňování<br>environmentálních<br>aktivit<br>(„minimálně 2x<br>ročně“) | Délka pedagogické praxe |          |          |               |         |
|--|-------------------------|----------|----------|---------------|---------|
|  | <1 rok                  | 1–2 roky | 2–3 roky | 3–4 roky      | 4–5 let |
| Přírodovědné<br>exkurze  | 26,6 %                  | 35 %     | 15,7 %   | <b>47,6 %</b> | 31,2 %  |
| Terénní cvičení  | <b>40 %</b>             | 30 %     | 26,3 %   | 28,5 %        | 18,7 %  |
| Laboratorní práce  | 20 %                    | 30 %     | 42 %     | <b>47,6 %</b> | 43,7 %  |
| Programy ekol.<br>středisek  | 6,6 %                   | 15 %     | 0 %      | <b>28,5 %</b> | 6,2 %   |
| Další<br>sebevzdělávání  | 20 %                    | 20 %     | 10,5 %   | <b>23,8 %</b> | 12,5 %  |
| <b>Celkem responzí</b>   | <b>91</b>               |          |          |               |         |

Tab.č.2 znázorňuje procentuální začleňování environmentálních aktivit respondentů v rámci školního roku (s frekvencí minimálně 2x ročně). Průřezově lze mezi roky praxe sledovat gradující tendenci ve frekvenci začleňování těchto aktivit – nejvíce respondenti uváděli začleňování ve 3-4 roku praxe. Naopak u terénních cvičení je výraznější implementace již v průběhu prvního roku praxe.

Tab. č.3: Závislost délky pedagogické praxe a míry začleňování environmentálních aktivit (1x ročně)

| Začleňování<br>environmentálních<br>aktivit („ <i>minimálně</i><br><i>1x ročně</i> “) | Délka pedagogické praxe |             |               |               |         |
|---|-------------------------|-------------|---------------|---------------|---------|
|   | <1 rok                  | 1–2 roky    | 2–3 roky      | 3–4 roky      | 4–5 let |
| Přírodovědné<br>exkurze   | 46,6 %                  | 20 %        | <b>47,3 %</b> | 28,5 %        | 31,2 %  |
| Terénní cvičení   | 20 %                    | 20 %        | 26,3 %        | <b>47,6 %</b> | 37,5 %  |
| Laboratorní práce   | 13,3 %                  | <b>30 %</b> | 15,7 %        | 23,8 %        | 18,7 %  |
| Využití programů<br>ekologických<br>středisek   | 26,6 %                  | 40 %        | <b>73,6 %</b> | 38 %          | 50 %    |
| Další sebevzdělávání  | 40 %                    | 35 %        | <b>42,1 %</b> | 33,3 %        | 25 %    |
| <b>Celkem responzí</b>  | <b>91</b>               |             |               |               |         |

Z tab. č.3 lze vysledovat fakt, že u využívání terénních cvičení a programů ekologických středisek existuje určitá souvislost mezi délkou praxe a frekvencí využívání.

Tab. č.4: Závislost délky pedagogické praxe a míry nezačleňování environmentálních aktivit

| Míra nezačleňování<br>environmentálních<br>aktivit<br>(„ <i>nezačleňují</i> “) | Délka pedagogické praxe |          |          |          |         |
|--|-------------------------|----------|----------|----------|---------|
|  | <1 rok                  | 1–2 roky | 2–3 roky | 3–4 roky | 4–5 let |
| Exkurze  | 26,6 %                  | 45 %     | 36,8 %   | 23,8 %   | 37,5 %  |
| Terénní cvičení  | 40 %                    | 50 %     | 47,3 %   | 23,8 %   | 43,7 %  |
| Laboratorní práce  | 66,6 %                  | 40 %     | 42,1 %   | 28,5 %   | 37,5 %  |
| Využití programů<br>ekol.středisek   | 66,6 %                  | 45 %     | 26,3 %   | 33,3 %   | 43,7 %  |
| Další sebevzdělávání   | 40 %                    | 45 %     | 47,3 %   | 42,8 %   | 62,5 %  |
| <b>Celkem responzí</b>   | <b>91</b>               |          |          |          |         |

U poslední tabulky (viz tab.č.4) vztahující se k hypotéze č.3 lze sledovat snižující se míru nezačleňování v průběhu let pouze u laboratorních prací a využívání programů ekologických středisek. Ovšem v souvislosti se zjištěnými informacemi pramenícími z tabulek č. 2 a 3 lze **hypotézu č.3 potvrdit.**

**H4: Začínající pedagogové s delší praxí se budou domnívat, že by jim pro efektivnější začlenění EV do výuky pomohlo absolvování dalších kurzů v oblasti EV a zlepšení se v didaktických dovednostech (dotazníkové položky č.4 a 13)**

Tab. č.5: Závislost délky pedagogické praxe respondentů a jejich pohledu na zefektivnění EV ve výuce

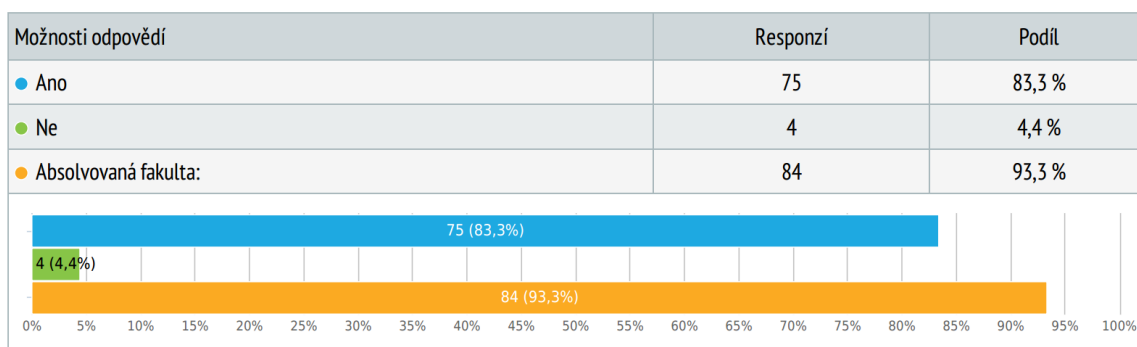
| Možnosti odpovědí                                   | Délka pedagogické praxe |          |               |               |         |
|---|-------------------------|----------|---------------|---------------|---------|
|   | <1 rok                  | 1–2 roky | 2–3 roky      | 3–4 roky      | 4–5 let |
| Absolvování kurzů a dalšího vzdělávání v oblasti EV | 33,3 %                  | 55 %     | <b>57,8 %</b> | 42,8 %        | 56,2 %  |
| Zlepšení se v didaktických dovednostech             | 26,6 %                  | 30 %     | 26,3 %        | <b>42,8 %</b> | 37,5 %  |
| <b>Celkem responzí</b>                              | <b>91</b>               |          |               |               |         |

Z tab. č.5 lze vysledovat gradující zájem začínajících pedagogů o kurzy a také o zlepšení se v didaktické rovině, a to v součinnosti se zvyšující se délkou praxe. Důvodem mohou být nabyté zkušenosti a povědomí o nedostatečném zvládnání výukových strategií v průběhu let. **Hypotéza č.4 je tímto potvrzena.**

### 11.3. ANALÝZA KOMPETENCÍ PEDAGOGŮ EXPERTŮ

Přestože není cílem práce získat pohled na úroveň osvojení profesních kompetencí pedagogů expertů – tzn. pedagogů, u kterých délka praxe převyšuje 5 let, pro účely porovnání obou statistických celků účelně poslouží. Druhým faktorem je také nízká návratnost kompletních dotazníkových šetření, která byla v případě pedagogů expertů 17,3 %, při počtu 520 návštěv a 339 zobrazeních. Získaný výzkumný vzorek pedagogů expertů čítá 90 responzí.

**1) Máte vystudovaný učitelský obor? Pokud ano, do pole "absolvovaná fakulta" dopište jakou.**



Obrázek 20: Vystudovaná fakulta pedagogů expertů

Obrázek 20 opět zobrazuje pohled na vystudovanou fakultu – pouzí 4 respondenti nevystudovali pedagogický obor. V případě doplnění otevřené položky tážající se na absolvovanou fakultu se nejčastěji vyskytovala fakulta pedagogická, a to se 60 responzemi, poté až fakulta přírodovědecká bez pedagogického základu (21 responzí) a pouhé 3 vystudované fakulty filozofické.

Tab. č. 6 níže znázorňuje porovnání výsledků obrázků 3 a 20, respektive zastoupení vystudovaných fakult u dvou výzkumných souborů (začínajících pedagogů vs. pedagogů expertů).

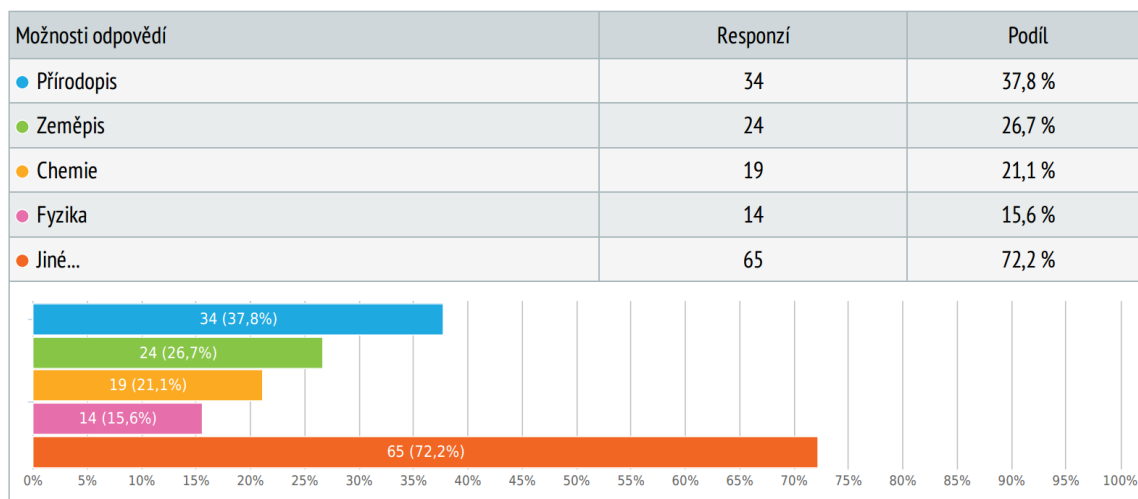


Tab. č.6: Srovnání absolvované fakulty u začínajících pedagogů a expertů

|                        | <b>Začínající</b> | <b>%</b>     | <b>Experti</b> | <b>%</b>     |
|------------------------|-------------------|--------------|----------------|--------------|
| Pedagogická fakulta    | 34                | 58,6 %       | 60             | 71,4 %       |
| Přírodovědecká fakulta | 22                | 37,9 %       | 21             | 25 %         |
| Filozofická fakulta    | 2                 | 3,4 %        | 3              | 3,5 %        |
| <b>Celkem responzí</b> | <b>58</b>         | <b>100 %</b> | <b>84</b>      | <b>100 %</b> |

Z tabulky č. 6 vyvstává fakt, že ze získaných výzkumných celků bylo získáno větší množství pedagogů expertů, kteří vystudovali Pedagogickou fakultu než pedagogů začínajících.

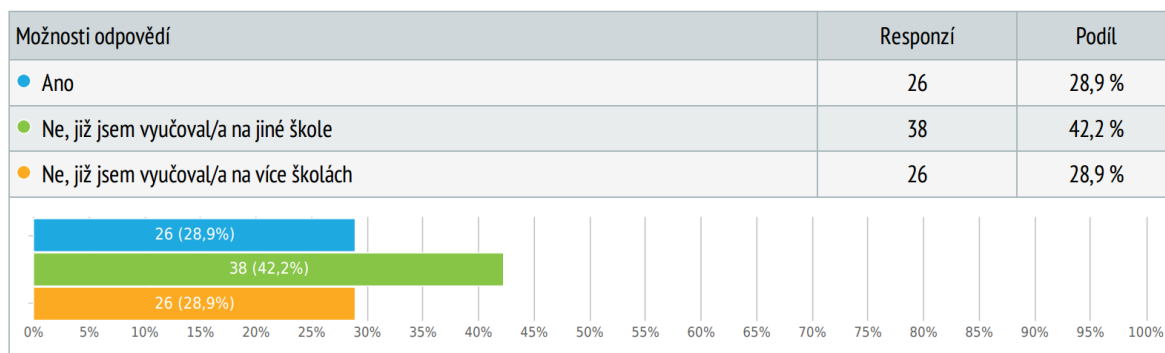
## 2) Předmět(y), jež aktuálně na ZŠ vyučujete:



Obrázek 21: Aktuálně vyučované předměty pedagogů expertů

Obrázek 21 přináší data ohledně aktuálně vyučovaných předmětů respondenta – ve výsledku se jedná o předměty přírodovědné v kombinaci s dalšími předměty – nejčastěji uváděnými byly humanitní předměty, jazyky, dějepis, ale taktéž hojně informační technologie. V souvislosti s obrázkem 4 sledující stejnou skutečnost, je získán srovnatelný poměr zastoupení přírodovědných předmětů.

### 3) Škola, na které vyučujete, je vaším prvním působištěm?



Obrázek 22: Obrázek 5: Počet působení na školách u pedagogů expertů

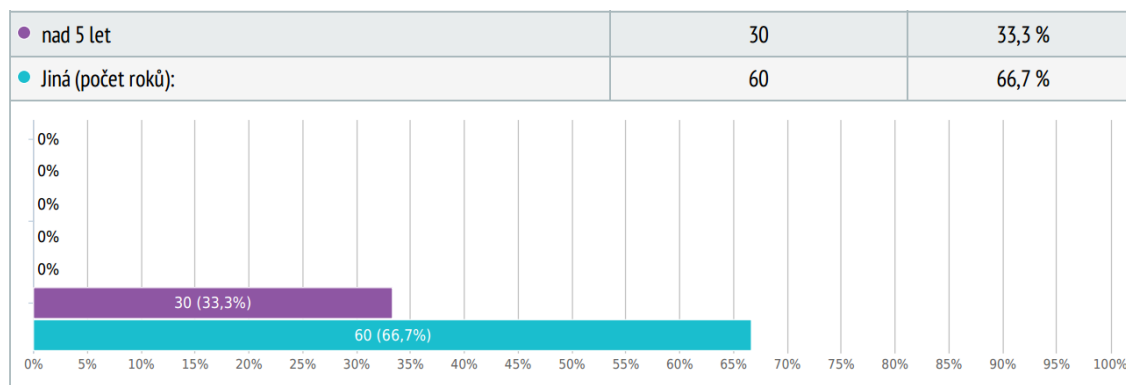
V souvislosti s délkou pedagogické praxe, která je znázorněná v položce č.4 je míra pravděpodobnosti změny pedagogického pracoviště vzrůstající. Porovnání dvou výzkumných souborů je níže zanalyzováno v tab. č. 7.

Tab. č. 7: Srovnání počtu působení na školách u začínajících pedagogů a expertů

| Možnosti odpovědí      | Začínající | %            | Experti   | %            |
|------------------------|------------|--------------|-----------|--------------|
| Ano                    | 63         | 69,2 %       | 26        | 28,9 %       |
| Ne (i jiná škola)      | 28         | 30,7 %       | 38        | 42,2 %       |
| Ne (více škol)         | 0          | 0 %          | 26        | 28,9 %       |
| <b>Celkem responzí</b> | <b>91</b>  | <b>100 %</b> | <b>90</b> | <b>100 %</b> |

Výše zmíněná komparace přináší informace o gradující tendenci pedagogů expertů vyzkoušet i jiná pedagogická pracoviště než jen prvotní působiště.

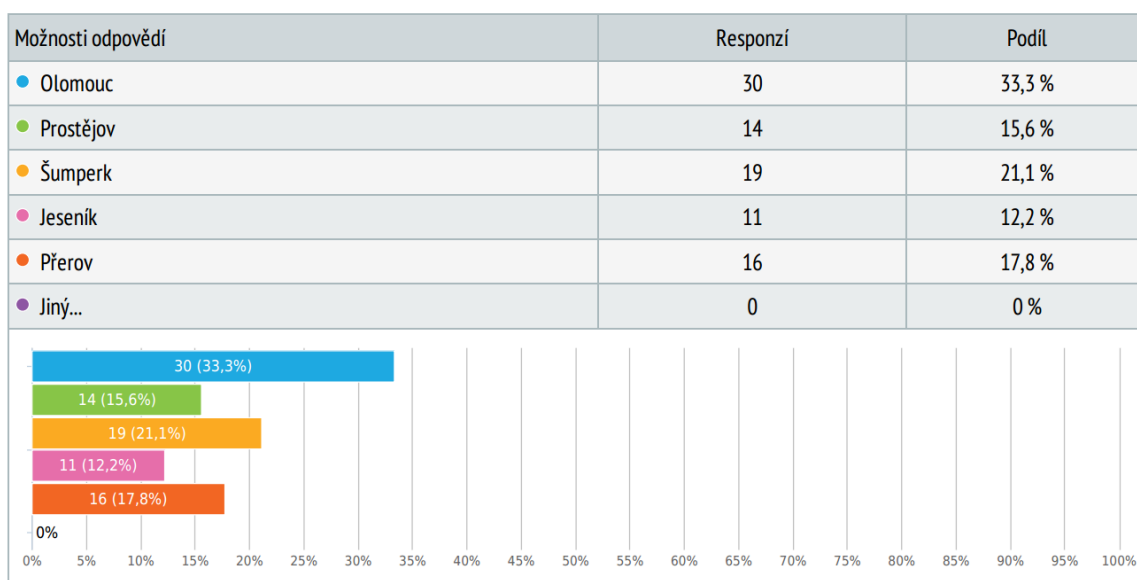
### 4) Celková délka Vaší pedagogické praxe:



Obrázek 23: Délka pedagogické praxe u pedagogů expertů

Zastoupení pedagogů s délkou praxe delší než 5 let znázorňuje právě obrázek 23. V otevřené odpovědi nabízející dopsání informace o délka praxe bylo získáno 60 responzí, přičemž nejčastěji se vyskytující délky byly následující: 20 let (6 responzí), 19 let (6 responzí), 32 let (5 responzí), 30 let (4 responze), 7 let (4 responze), 35 let (3 responze). Dále 6 let, 10 let, 11 let, 13let, 15let, 18 let, 24 let, 26 let, 31 let a 33 let po 2 responzích. Po jedné responzi se ve vzorku vyskytly délky 17 let, 18 let, 21 let, 22 let, 25 let, 34 let, 35 let a 36 let. Průměrná délka pedagogické praxe je tedy u celého výzkumného celku 22 let. Nejčastěji vyskytující se délka praxe u začínajících učitelů byla přitom 3-4 roky.

### 5) V jakém okrese se ZŠ, na které vyučujete, nachází?



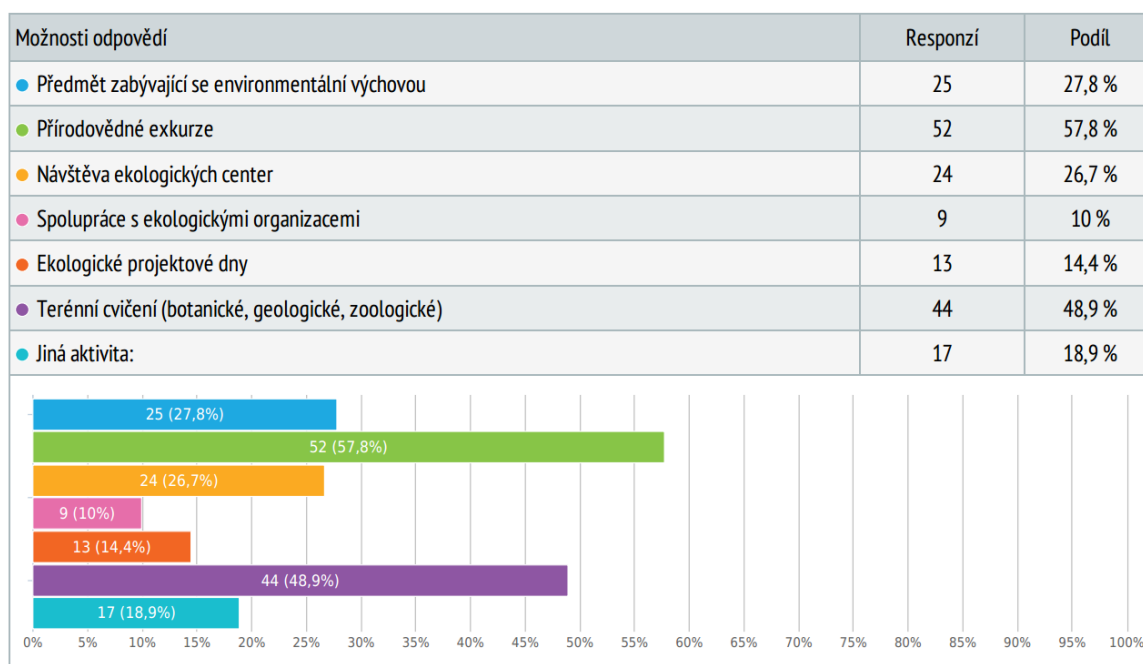
Obrázek 24: Okres u pedagogů expertů

Nejhojnější zastoupení pedagogů expertů bylo zaznamenáno z okresu Olomouc (30 responzí). Vyrovnaná tendence výskytu jednotlivých okresů je znázorněna v níže zmíněné tabulce č.8, která srovnává opět oba výzkumné soubory.

Tab. č. 8: Srovnání jednotlivých okresů u začínajících pedagogů a expertů

| Okresy                 | Začínající | Experti   |
|------------------------|------------|-----------|
| Olomouc                | 32         | 30        |
| Prostějov              | 15         | 14        |
| Šumperk                | 18         | 19        |
| Jeseník                | 9          | 11        |
| Přerov                 | 17         | 16        |
| <b>Celkem responzí</b> | <b>91</b>  | <b>90</b> |

**6) Zvolte aktivity, které jste v rámci svého vysokoškolského studia úspěšně absolvoval/a:**



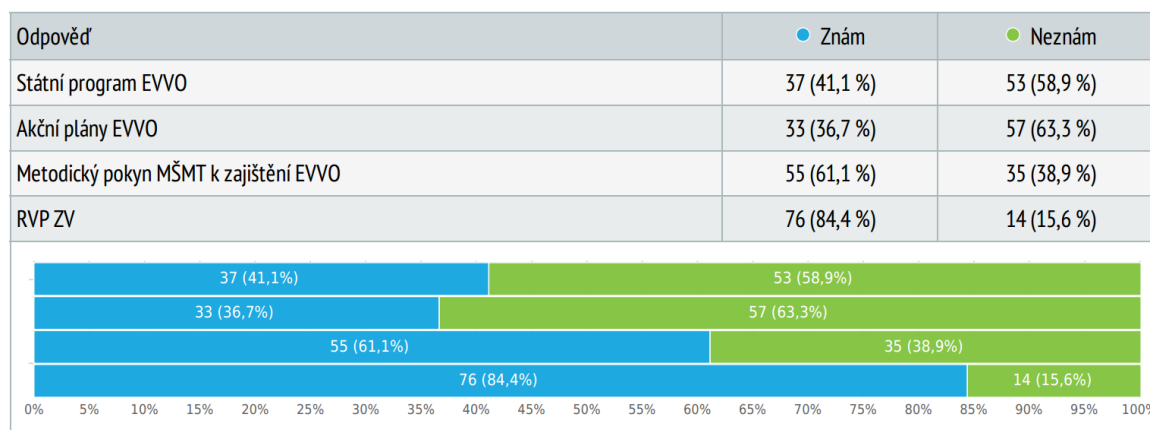
Obrázek 25: Absolvované aktivity pedagogů expertů v rámci pregraduálního studia

Tab. č. 9: Srovnání absolvovaných aktivit v rámci pregraduálního studia začínajících pedagogů a expertů

| Možnosti odpovědí      | Začínající<br>(responze)       | %      | Experti<br>(responze)          | %      |
|------------------------|--------------------------------|--------|--------------------------------|--------|
| Předmět s EV           | 36                             | 39,6 % | 25                             | 27,8 % |
| Exkurze                | 56                             | 61,5 % | 52                             | 57,8 % |
| Návštěva center        | 32                             | 35,2 % | 24                             | 26,7 % |
| Spolupráce s org.      | 17                             | 18,7 % | 9                              | 10 %   |
| Projektové dny         | 13                             | 14,3 % | 13                             | 14,4 % |
| Terénní cvičení        | 39                             | 42,9 % | 44                             | 48,9 % |
| „Jiné“                 | 12                             | 13,2 % | 17                             | 18,9 % |
| <b>Celkem responzí</b> | <b>205</b><br>z 91 respondentů |        | <b>184</b><br>z 90 respondentů |        |

Z obrázku 25 v součinnosti s vyzorovanými rozdíly v tab. č. 9 lze jednoznačně vysledovat skutečnost, že mezi nejčastější absolvované aktivity v pregraduálním stupni studia respondentů (jak expertů, tak začínajících) patří exkurze a terénní cvičení. Dále lze vysledovat fakt, že i v průběhu několika let (cca 20let) nedochází v rámci pregraduální přípravy pedagogů k razantním změnám ve studijních programech učitelských oborů.

## 7) Zaznačte váš vztah k následujícím dokumentům vztahujícím se k EV.



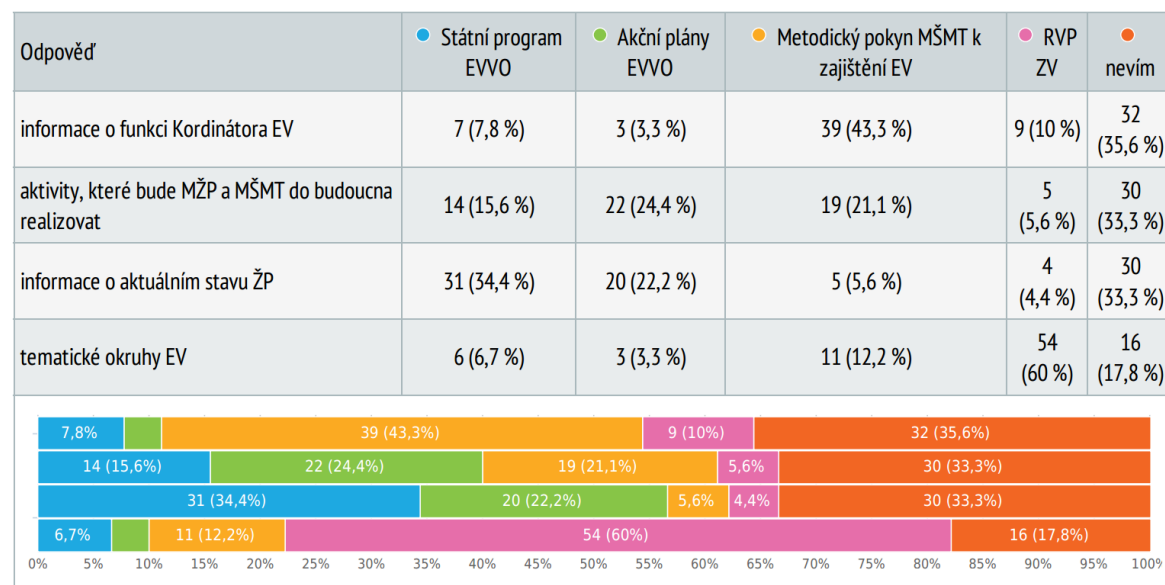
Obrázek 26: Vztah pedagogů expertů k dokumentům EV

Tab. č. 10: Srovnání znalosti dokumentů EV začínajících pedagogů a expertů

| Možnosti odpovědí      | Začínající<br>(„Znám“) | %            | Experti<br>(„Znám“) | %            |
|------------------------|------------------------|--------------|---------------------|--------------|
| SP EVVO                | 42                     | 46,2 %       | 37                  | 41,1 %       |
| Akční plány EVVO       | 38                     | 41,8 %       | 33                  | 36,7 %       |
| Metodický pokyn        | 51                     | 56 %         | 55                  | 61,1 %       |
| RVP ZV                 | 75                     | 82,4 %       | 76                  | 84,4 %       |
| <b>Celkem responzí</b> | <b>91</b>              | <b>100 %</b> | <b>90</b>           | <b>100 %</b> |

Tabulka č. 10 výše sleduje rozdíly ve znalosti dokumentů (využitá odpověď respondentů „Znám“) začínajících pedagogů a pedagogů expertů. Uvádění teoretické znalosti na bázi uvědomění si existence dokumentů je u těchto dvou výzkumných celků srovnatelná. Nejvíce známým uváděným dokumentem je přitom RVP ZV (76 responzí).

## 8) Kde můžeme nalézt následující užitečné informace?



Obrázek 27: Aplikovatelnost informací o EV do dokumentů u pedagogů expertů

Výpovědní hodnota obrázku 27 spočívá opět v aplikovatelnosti a znalosti základních dokumentů vztahujících se k EV - tzn. zjišťuje kompetenci informační. Správnost odpovědí je následující: Informace o funkci Koordinátora ŠVP – Metodický pokyn; do budoucna plánované aktivity – Akční plány EVVO; aktuální informace o ŽP – SP EVVO a tematické okruhy EV v RVP ZV.

Následující tabulka č. 11 znázorňuje procentuální zastoupení správných odpovědí u 2 výzkumných celků (při současné odpovědi, že určitý dokument znají).

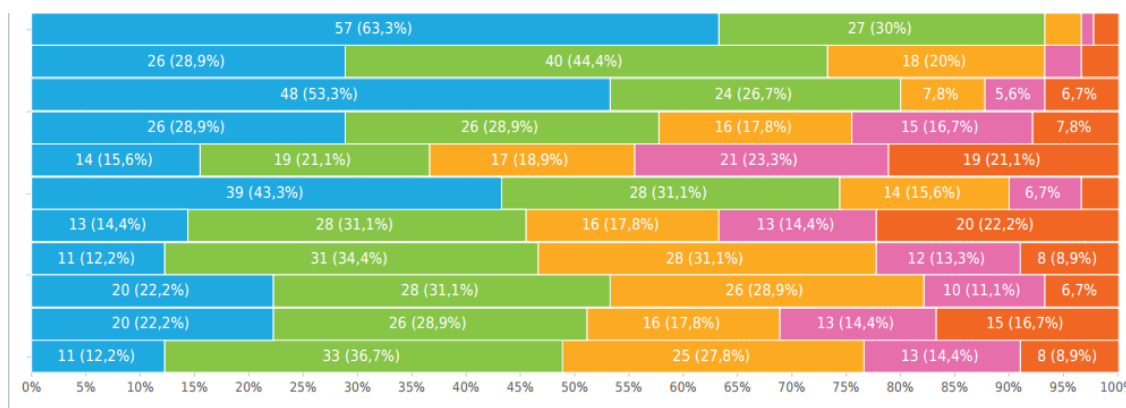
Tab. č. 11: Srovnání míry aplikovatelnosti znalostí o dokumentech EV u začínajících pedagogů a expertů

| Možnosti odpovědí                  | Začínající | %            | Experti   | %            |
|------------------------------------|------------|--------------|-----------|--------------|
| Informace o funkci Koordinátora EV | 27         | 29,7 %       | 39        | 43,3 %       |
| Plánované aktivity                 | 33         | 36,3 %       | 22        | 24,4 %       |
| Informace o aktuálním stavu ŽP     | 32         | 35,2 %       | 31        | 34,4 %       |
| Tematické okruhy                   | 44         | 48,4 %       | 54        | 60 %         |
| <b>Celkem responzí</b>             | <b>91</b>  | <b>100 %</b> | <b>90</b> | <b>100 %</b> |

Tabulka č. 11 vypovídá o faktu, že rozdíl mezi 2 výzkumnými celky o jejich znalosti a neznalosti aplikace dokumentů do praxe je více méně srovnatelný – s rozdílem větší znalosti Metodického pokynu MŠMT (informace o funkci Koordinátora EV) a RVP ZV (tematické okruhy EV), a to na straně pedagogů expertů.

### 9) Vyjádřete vaši míru aplikace následujících výukových metod u environmentálních témat.

| Odpověď                               | ● často     | ● občas     | ● méně      | ● zřídka    | ● vůbec     |
|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| vysvětlování                          | 57 (63,3 %) | 27 (30 %)   | 3 (3,3 %)   | 1 (1,1 %)   | 2 (2,2 %)   |
| práce s textem                        | 26 (28,9 %) | 40 (44,4 %) | 18 (20 %)   | 3 (3,3 %)   | 3 (3,3 %)   |
| rozhovor                              | 48 (53,3 %) | 24 (26,7 %) | 7 (7,8 %)   | 5 (5,6 %)   | 6 (6,7 %)   |
| předvádění a pozorování               | 26 (28,9 %) | 26 (28,9 %) | 16 (17,8 %) | 15 (16,7 %) | 7 (7,8 %)   |
| laborování a experimentování          | 14 (15,6 %) | 19 (21,1 %) | 17 (18,9 %) | 21 (23,3 %) | 19 (21,1 %) |
| diskuzní metody                       | 39 (43,3 %) | 28 (31,1 %) | 14 (15,6 %) | 6 (6,7 %)   | 3 (3,3 %)   |
| metody heuristické, k řešení problému | 13 (14,4 %) | 28 (31,1 %) | 16 (17,8 %) | 13 (14,4 %) | 20 (22,2 %) |
| didaktické hry                        | 11 (12,2 %) | 31 (34,4 %) | 28 (31,1 %) | 12 (13,3 %) | 8 (8,9 %)   |
| skupinová a kooperativní výuka        | 20 (22,2 %) | 28 (31,1 %) | 26 (28,9 %) | 10 (11,1 %) | 6 (6,7 %)   |
| brainstorming                         | 20 (22,2 %) | 26 (28,9 %) | 16 (17,8 %) | 13 (14,4 %) | 15 (16,7 %) |
| projektová výuka                      | 11 (12,2 %) | 33 (36,7 %) | 25 (27,8 %) | 13 (14,4 %) | 8 (8,9 %)   |



Obrázek 28: Míra aplikovatelnosti jednotlivých výukových metod u pedagogů expertů

Obrázek 28 poukazuje na skutečnost, že pedagogové experti největší mírou začleňují metodu vysvětlování (možnost odpovědi „často“ s 57 responzemi), dále metodu rozhovoru (48 responzí) a metody diskuzní (39 responzí). Níže uvedená tabulka opět stanovuje komparační pohled na zkoumanou skutečnost (rozdíly ve frekvenci aplikace jednotlivých metod – a to pouze odpověď „často“ a „vůbec“, pro lepší přehlednost).

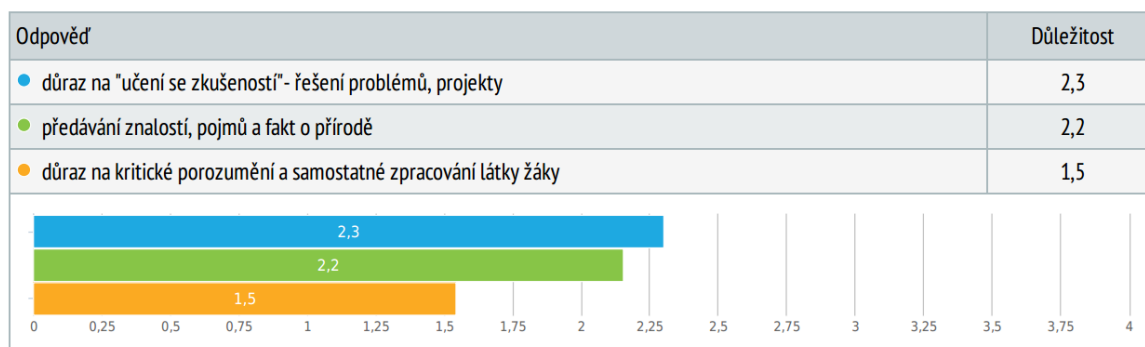
Tab. č. 12: Srovnání míry aplikace jednotlivých výukových metod u pedagogů začínajících a expertů

| Možnosti odpovědí            | Začínající („často“) | Začínající („vůbec“) | Expertí („často“) | Expertí („vůbec“) |
|------------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|-------------------|
| vysvětlování                 | 63 (69,2 %)          | 1 (1,1 %)            | 57 (63,3 %)       | 2 (2,2 %)         |
| práce s textem               | 25 (27,5 %)          | 3 (3,3 %)            | 26 (28,9 %)       | 3 (3,3 %)         |
| rozhovor                     | 39 (42,9 %)          | 4 (4,4 %)            | 48 (53,3 %)       | 6 (6,7 %)         |
| Předvádění a pozorování      | 29 (31,9 %)          | 6 (6,6 %)            | 26 (28,9 %)       | 7 (7,8 %)         |
| Laborování a experimentování | 15 (16,5 %)          | 19 (20,9 %)          | 14 (15,6 %)       | 19 (21,1 %)       |
| Diskuzní metody              | 29 (31,9 %)          | 2 (2,2 %)            | 39 (43,3 %)       | 3 (3,3 %)         |
| Metody heuristické           | 5 (5,5 %)            | 15 (16,5 %)          | 13 (14,4 %)       | 20 (22,2 %)       |
| Didaktické hry               | 12 (13,2 %)          | 10 (11 %)            | 11 (12,2 %)       | 8 (8,9 %)         |
| Skupinová a koop.výuka       | 30 (33 %)            | 5 (5,5 %)            | 20 (22,2 %)       | 6 (6,7 %)         |
| Brainstorming                | 18 (19,8 %)          | 8 (8,8 %)            | 20 (22,2 %)       | 15 (16,7 %)       |
| Projektová výuka             | 20 (22 %)            | 10 (11 %)            | 11 (12,2 %)       | 8 (8,9 %)         |
| <b>Celkem respondentů</b>    | <b>91</b>            | <b>100 %</b>         | <b>90</b>         | <b>100 %</b>      |



Co se týče razantních rozdílů mezi pedagogy experty a pedagogy začínajícími a v jejich implementaci výukových metod, za zmínku stojí např. to, že učitelé experti více začleňují metodu rozhovoru (48 responzí), dále metody diskuzní (39 responzí). To vše možno díky nabytým zkušenostem v průběhu let praxe, dále více začleňují metody heuristické a k řešení problému (13 responzí). Naopak pedagogové začínající více začleňují metody skupinové a kooperativní výuky (30 responzí). V nezařazovaných výukových metod se nevyskytují žádné výrazné rozdíly.

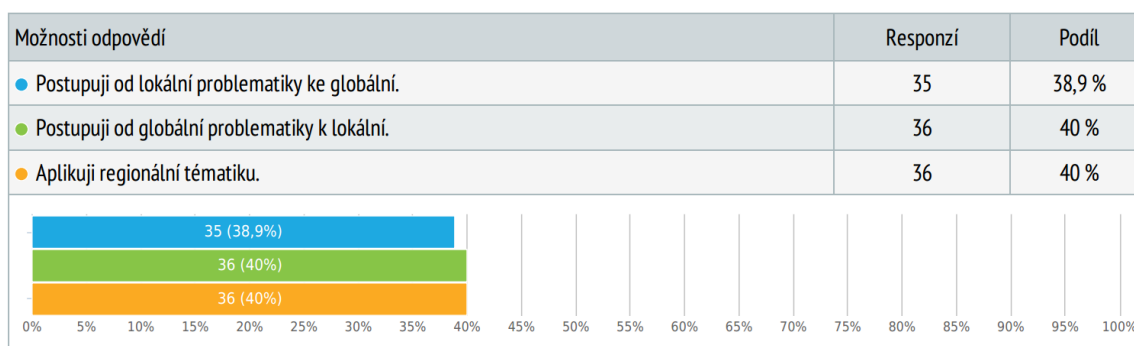
### 10) Seřadte následující výchovně-vzdělávací procesy dle svých preferencí.



Obrázek 29: Preference jednotlivých výchovně-vzdělávacích procesů u pedagogů expertů

V souvislosti se zjištěnými výsledky v sekci výzkumu kompetencí začínajících pedagogů, jsou výsledky v preferencích jednotlivých přístupů ve výuce srovnatelné. Nejdůležitější váhu pedagogové přikládají důrazu na „učení se zkušeností“ – u začínajících pedagogů index 2,1. Dále je tomu tak u předávání znalostí – index 2,0, jako poslední se umístil důraz na kritické porozumění – 1,9.

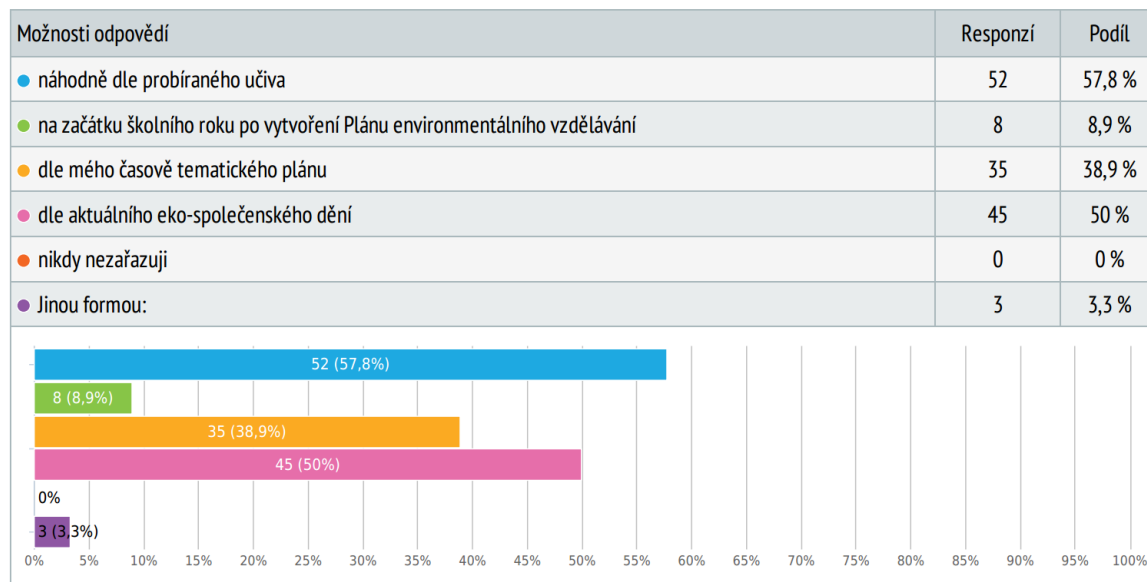
### 11) Při zařazování EV do mé výuky upřednostňuji následující:



Obrázek 30: Obrázek 13: Přístup pedagogů expertů k jednotlivým problematikám

Osobnostní potenciál samotného pedagoga se projevuje nejvíce u obou výzkumných celků ve směru probírání směrem od globální problematiky → lokální problematika (u pedagogů začínajících byla tato míra dokonce výraznější – 45 responzí) U pedagogů expertů je ale přístup regionální na stejné úrovni jako výše zmíněný.

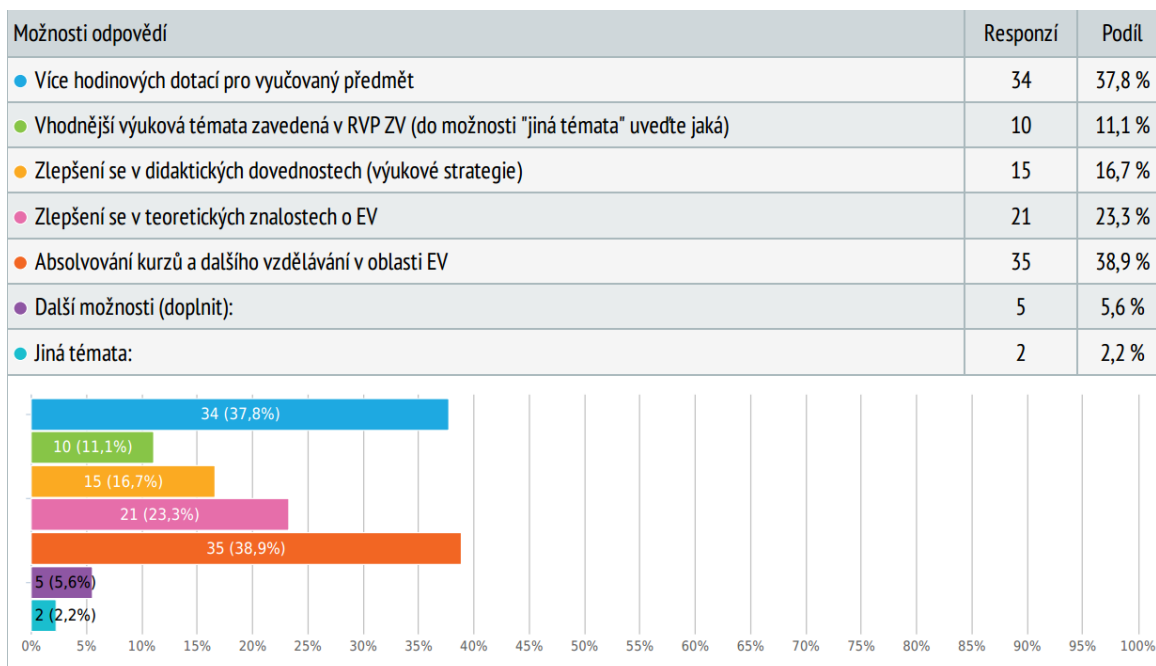
## 12) Témata EV zařazují do svých hodin:



Obrázek 31: Zařazování témat EV do hodin u pedagogů expertů

Srovnávací tabulka 2 výzkumných celků není v tomto případě zkoumání skutečnosti potřeba, jelikož výsledky jsou téměř totožné – v obou případech je nejvíce EV začleňována náhodně dle probíraného učiva a dle aktuálního eko-společenského dění. Jeden respondent v odpovědi „jiná“ uvedl vedení předmětu s environmentální problematikou v 6.ročníku, další uvedl taktéž vedení předmětu 1x týdně – ekologické výchovy, poslední respondent uvedl projektové dny.

## 13) Co by vám pomohlo pro efektivnější začlenění EV do vašich hodin?



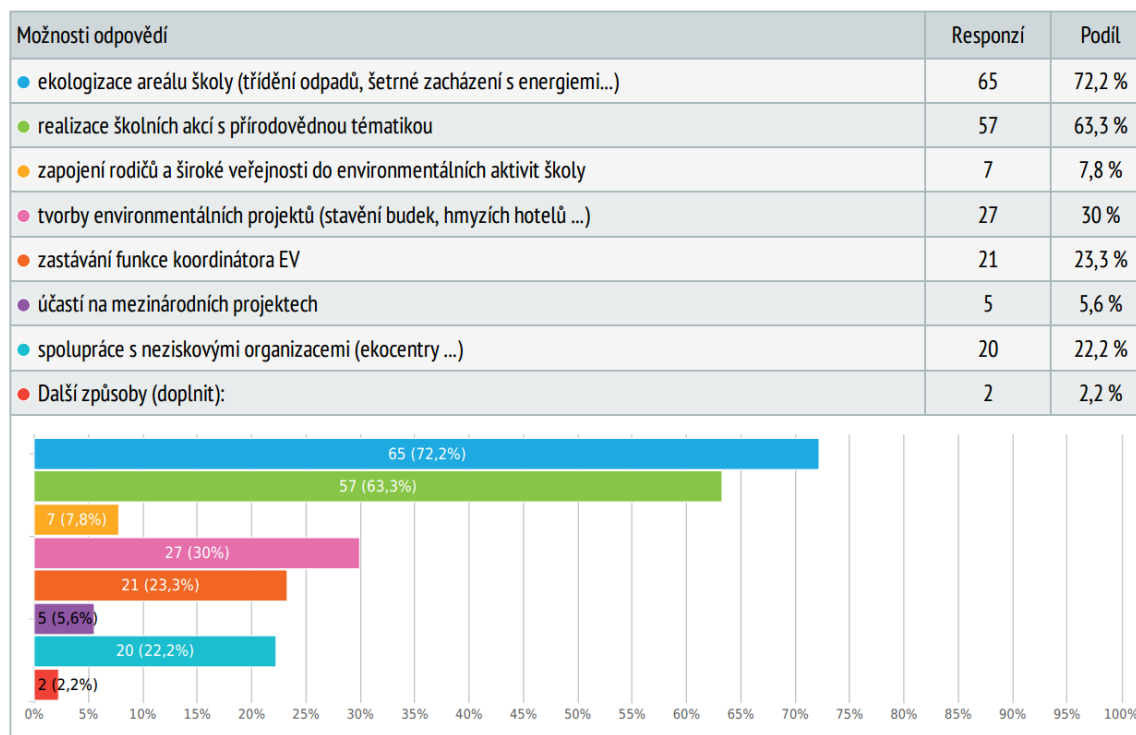
Obrázek 32: Efektivnější začleňování EV do hodin u pedagogů expertů

Obrázek 32 potvrzuje fakt, že nejvíce pedagogů expertů by mělo zájem o absolvování kurzů v rámci DPP (35 responzí) a o více hodinových dotací pro daný předmět (34 responzí). V rámci srovnání dvou výzkumných celků (viz tab. č. 13) se pedagogové experti méně domnívají, že by jim pomohlo zlepšení se v didaktických dovednostech (15 responzí) jako pedagogové začínající (30 responzí). Stejně je tak tomu u osvojování znalostí teoretických (začínající – 32 responzí; experti – 21 responzí). Začínající pedagogové vidí silnější perspektivu také u doplňujících vzdělávání (45 responzí). V možnostech odpovědí „jiná“ odpovědělo 5 + 2 respondenti, s tím, že výsledky nebyly překvapující (většinou byly odpovědi vedeny na bázi „jsem spokojena“, „nic bych neměnil“ apod.

Tab. č. 13: Srovnání pohledu na efektivnější začleňování EV do výuky u pedagogů začínajících a expertů

| Možnosti odpovědí                       | Začínající | %            | Experti   | %            |
|---|------------|--------------|-----------|--------------|
| Více hodinových dotací                  | 33         | 36,3 %       | 34        | 37,8 %       |
| Vhodnější výuková témata                | 12         | 13,2 %       | 10        | 11,1 %       |
| Zlepšení se v didaktických dovednostech | 30         | 33 %         | 15        | 16,7 %       |
| Zlepšení se v teoretických znalostech   | 32         | 35,2 %       | 21        | 23,3 %       |
| Další vzdělávání                        | 45         | 49,5 %       | 35        | 38,9 %       |
| <b>Celkem responzí</b>                  | <b>91</b>  | <b>100 %</b> | <b>90</b> | <b>100 %</b> |

#### 14) Na realizaci EV se na naší škole podílím následujícími způsoby:



Obrázek 33: Možnosti realizace EV na škole u pedagogů expertů

Pedagogové experti se nejčastěji podílí na realizaci EV na své škole pomocí ekologizace areálu jejího prostředí (65 responzí) a pomocí realizace školních akcí s uvedenou tematikou (57 responzí). Odpověď „jiná“ využili dva respondenti, a to:

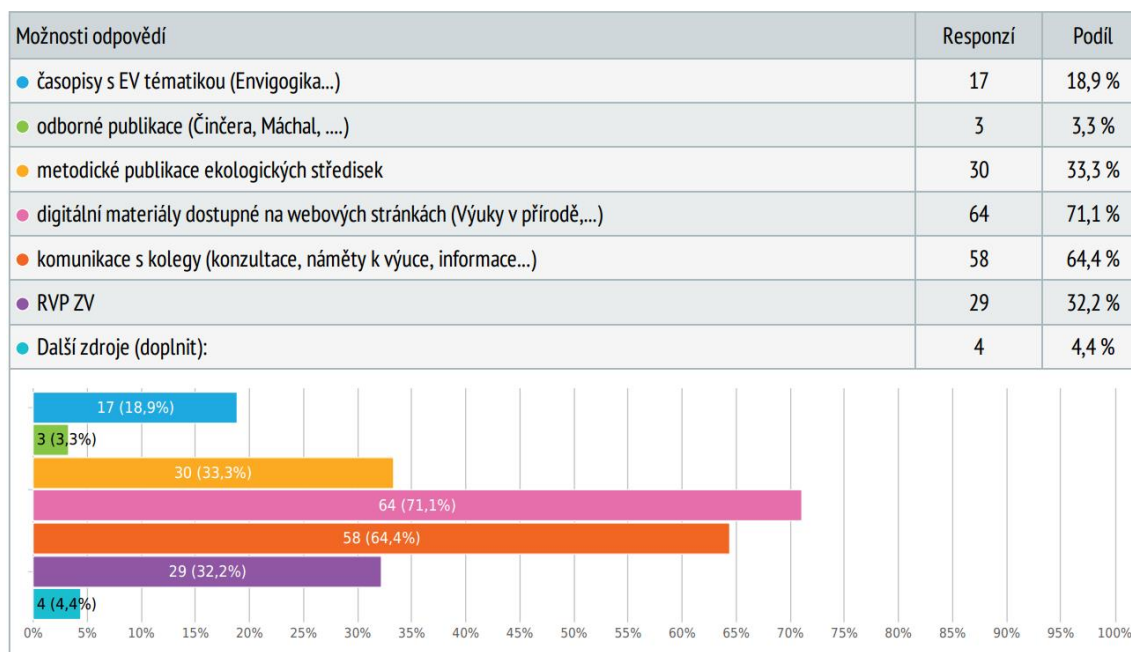
„vědomostní soutěže“ a „spolupráce s městským úřadem – úklid města a okolí v Den Země, projektové školní dny, sázení stromů, činnosti na školní zahradě, údržba okolí školy“. Ve srovnání s pedagogy začínajícími (viz tabulka č. 14) vyvstávají ale následující fakta:

Tab. č. 14: Srovnání realizace EV na škole u pedagogů začínajících a expertů

| Možnosti odpovědí                   | Začínající | %            | Experti   | %            |
|-------------------------------------|------------|--------------|-----------|--------------|
| Ekologizace areálu                  | 59         | 64,8 %       | 65        | 72,2 %       |
| Školní akce                         | 44         | 48,4 %       | 57        | 63,3 %       |
| Zapojení rodičů a široké veřejnosti | 11         | 12,1 %       | 7         | 7,8 %        |
| Tvorba EV projektů                  | 21         | 23,1 %       | 27        | 30 %         |
| Zastávání funkce Koordinátora EV    | 15         | 16,5 %       | 21        | 23,3 %       |
| Účast na mezinárodních projektech   | 6          | 6,6 %        | 5         | 5,6 %        |
| Spolupráce s organizacemi           | 20         | 22 %         | 20        | 22,2 %       |
| <b>Celkem responzí</b>              | <b>91</b>  | <b>100 %</b> | <b>90</b> | <b>100 %</b> |

Pedagogové experti se více podílejí na ekologizaci areálu školy a na školních akcích s přírodovědnou tematikou než pedagogové začínající.

## 15) Se kterými z následujících zdrojů pracujete při přípravách na výuku EV?



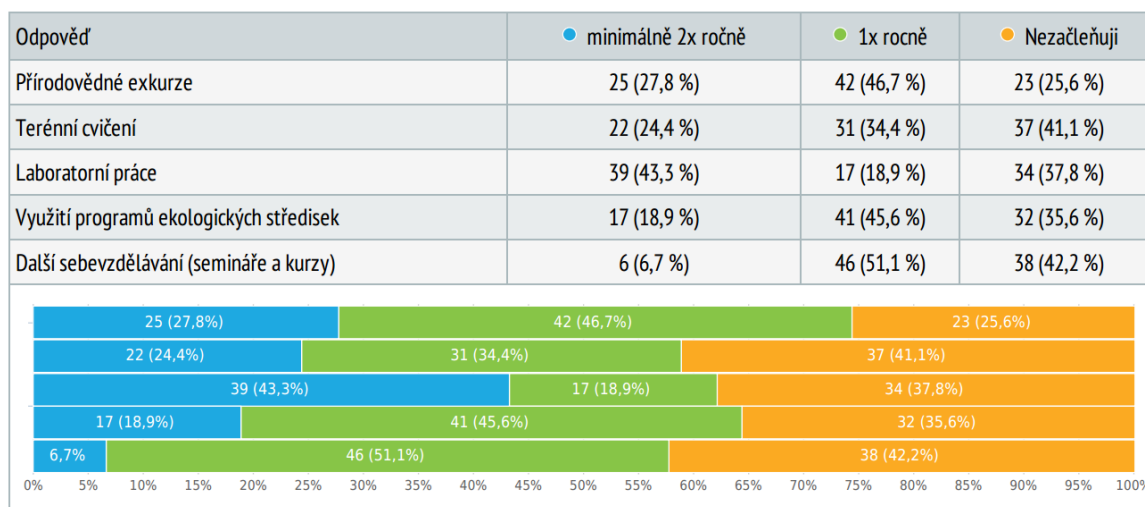
Obrázek 34: Práce se zdroji při přípravách na výuku u pedagogů expertů

V položce č.15 odpověděli 4 respondenti pomocí otevřené otázky, a to, že při přípravách pracují následovně: „školení“, „web“, „aktuality dostupné ze sdělovacích prostředků“ a „s minimem informací, takřka nic“. Ve srovnání s tab. č. 15. níže, vyvstává na povrch fakt, že začínající učitelé více pracují s odbornými publikacemi (24 responzí).

Tab. č. 15: Srovnání práce se zdroji u začínajících pedagogů a expertů

| Možnosti odpovědí                          | Začínající | %            | Experti   | %            |
|--|------------|--------------|-----------|--------------|
| Časopisy s EV tematikou                    | 12         | 13,2 %       | 17        | 18,9 %       |
| Odborné publikace                          | 24         | 26,4 %       | 3         | 3,3 %        |
| Metodické publikace ekologických středisek | 29         | 31,9 %       | 30        | 33,3 %       |
| Digitální materiály                        | 65         | 71,4 %       | 64        | 71,1 %       |
| Komunikace s kolegy                        | 44         | 48,4 %       | 58        | 64,4 %       |
| RVP ZV                                     | 28         | 30,8 %       | 29        | 32,2 %       |
| <b>Celkem responzí</b>                     | <b>91</b>  | <b>100 %</b> | <b>90</b> | <b>100 %</b> |

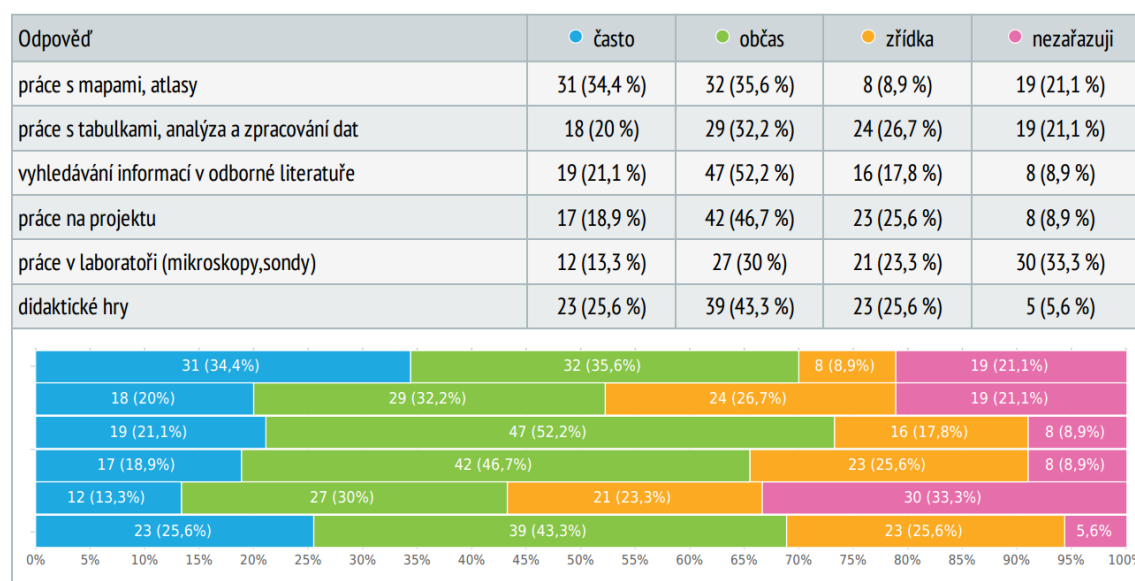
### 16) Jak často začleňujete následující environmentální aktivity do své praxe?



Obrázek 35: Míra začleňování environmentálních aktivit do praxe u pedagogů expertů

Z obrázku 35 výše o frekvenci začleňování jednotlivých aktivit v rámci školního roku lze vyčíst, že v rámci začleňování „minimálně 2x ročně“ je nejvíce využíváno laboratorních prací. V rámci sloupce začleňování „1x ročně“ se nejvíce realizují další kurzy sebevzdělávání – naopak největší počet responzí získávají ve sloupci „nezačleňuji“, z čehož nevystávají žádné podstatné informace pro výzkum.

### 17) Zařazujete ve vašich hodinách uvedené žákovské aktivity?



Obrázek 36: Míra začleňování žákovských aktivit do praxe u pedagogů expertů

V rámci srovnání dvou výzkumných souborů a jejich frekvence zařazování vybraných žákovských aktivit, vyšlo najevo následující. Pedagogové experti méně iniciují žákovské vyhledávání informací v odborné literatuře (odpověď „často“ s 19 responzemi) – naopak u začínajících pedagogů se odpověď setkala se 35 responzemi.

## 11.4 ANALÝZA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Formulace níže definovaných otázek vychází z předem určených cílů práce (viz kap. č.1). Polostrukturovaný rozhovor slouží ke komplexnímu pochopení dané problematiky práce.

Hlavní kostra rozhovoru:

- 1) „Jak jste vnímal/a začátek Vaší pedagogické práce v prvních rocích praxe? (náročné/nenáročné)“
- 2) „Jaký máte názor na kurz Koordinátora EV a další možnosti sebevzdělávání v oblasti EV?“
- 3) „Jaké aktivity v pregraduální přípravě pedagogů shledáváte za užitečné pro pozdější osvojení environmentální gramotnosti?“
- 4) „Jakou mírou jste byl/a připravena v rámci pregraduální přípravy na pozdější pedagogickou práci a realizaci EV?“
- 5) „Jakou míru důležitosti vkládáte environmentální výchově v součinnosti se zařazením do RVP ZV a jednotlivých předmětů?“
- 6) „Jaké metody a formy výuky používáte nejčastěji při zařazování environmentálních témat do vašich hodin?“
- 7) „Jaká témata hodin jsou dle vás nejvhodnější pro zařazování EV? Jsou všechna témata uvedená v RVP ZV vhodná?“
- 8) „Využíváte nebo chtěli byste využívat služby ekologických středisek? Jak vnímáte jejich úlohu?“
- 9) „Jak byste definoval/a učitele začátečníka a učitele experta v souvislosti s mírou osvojených kompetencí?“
- 10) „Jaké kompetence shledáváte jako nejdůležitější pro Vaši pedagogickou práci?“

Data od respondentů byla sbírána v průběhu měsíce březen 2020, a to na různých základních školách okresu Olomouc, u učitelů s různou aprobovaností a aktuálně vyučovanými předměty – vždy se ale jednalo o začínající učitele do 5 let praxe.



Při analýze jednotlivých rozhovorů jsou respondenti vedeni v absolutní anonymitě a pro účely této práce jsem označeny pouze abecedními znaky A–E (5 respondentů). Níže jsou obsaženy odpovědi na jednotlivé položky polostrukturovaného rozhovoru, které jsou v některých případech rozvíjeny o doplňující otázku/y tazatele.

**1) „Jak jste vnímal/a začátek Vaší pedagogické práce v prvních rocích praxe? (náročné/nenáročné)“**

**A:** „Já si myslím, že to až tak náročné nebylo, a to z toho důvodu, že jsme byli dobře připraveni po té stránce informací. Akorát co jsem jediné vnímala jako těžké, že jsem dojížděla daleko. Po teoretické stránce jsem byla připravena, akorát když se člověk vrátí z mateřské, tak je to mnohem těžší.“

Doplňující otázka tazatele: „A jak jste se cítila připravena po stránce didaktické?“

„To jsem byla asi také dobře připravena, protože v tom druhém oboru jsme hodně probírali metody, prošla jsem spoustou školení a uměla jsem ty metody dobře využít, měla jsem dobrou zásobu.“

Doplňující otázka tazatele: „Měla jste tím pádem vystudovanou PdF?“

„Ano, měla.“

**B:** „Tak já spíše řeknu, jak jsem to vnímala po mateřské, protože předtím jsem byla na VŠ. Bylo to hodně náročné, a to po psychické stránce a aby to člověk energeticky zvládl, protože to je opravdu únavný proces.“

**C:** „Učím teprve 4. rokem, takže se ještě beru jako začínající učitel. Jako úplný začátek bych asi označil první dva roky. Na otázku úplně neumím odpovědět. Neřekl bych, že to bylo náročné ani nenáročné. Člověk se prostě seznamuje se systémem, chodem školy a třídí si vlastní myšlenky a postoje, které nabyl při studiu na VŠ – a časem zjišťuje, že ne všechno by mělo být tak, jak při nástupu myslel.“

**D:** „Celkem náročné – po stránce psychické, organizační, mnoho informací do začátku najednou.“

**E:** „Vždycky je to náročné, první rok je na to, aby se člověk vůbec oťukal, aby věděl, jak má s žáky pracovat. I kolegyně to tak braly.“

**2) „Jaký máte názor na kurz Koordinátora EV a další možnosti sebevzdělávání v oblasti EV?“**

**A:** „Kurz koordinátora EV nemám, ale zabývala jsem se EV v rámci diplomové práce – takže mě to jakoby zajímá, ale nemám s tím žádnou velkou zkušenost. Ale určitě by mě to v budoucnu zajímalo – bohužel teď ještě studuji další školu, takže toho času moc není.“

**B:** „Tak já si myslím, že to je potřebné a že těch možností v tom dalším vzdělávání je spousta – třeba i tady jsme napojeni na Sluňákov, který to zaštituje. Jinak mám Kurz Koordinátora EV za sebou. Zároveň si myslím, že tady na Olomoucku funguje činnost EV výrazně díky Sluňákovu. Výrazný problém vidím v tom, že před několika lety prý byly školení zdarma, ale teď už se platí nehoráznými částkami – Koordinátor cca 30 tisíc, ale výběru nelituji, protože jsem si kurz hodně užila, a hlavně prakticky.“

**C:** „Názor nemám žádný, do teď jsem nevěděl, že něco jako koordinátor EV existuje. Obecně však vnímám kurzy pro učitele jako rozšíření přehledu, nabídnutí nových témat a postupů. Ale v žádném případě to učitele nezmění a nepřipraví, pokud není sám ochoten experimentovat a měnit své metody práce.“

*Další možnosti sebevzdělávání jsou v režii každého z nás. Učitel by se měl celý život zajímat o aktuální témata, být aktivní v sebevzdělávání (číst, mluvit s odborníky, s lidmi se zkušeností atd.).“*

**D:** „Souhlasím se zavedením KEV i s jeho vzděláváním.“

**E:** „Já si myslím, že to je super, ale funkce koordinátora může mít jenom velká škola. Nás je třeba málo a není ani kdo by to dělal – jsme rádi za vedení hlavních funkcí jako metodik prevence atd. Ale kurz není špatný.“

**3) „Jaké aktivity v pregraduální přípravě pedagogů shledáváte za užitečné pro pozdější osvojení environmentální gramotnosti?“**

**A:** „Tak určitě jsme byli na Sluňákově, a to mělo hodně velký vliv, protože tam jsem to viděla v praxi. Přimo nás vzali jak ty děti, celkově jsem prošla těmito zážitkovými aktivitami několikrát, jak v rámci občanské výchovy, tak i přírodopisu. Tady ty zážitky a školení mi dali více než škola – tam jsme skoro nic neměli. Jak jsem skončila školu, pracovala jsem a měla už děti, jezdila jsem na různé školení, které byly zdarma. Teď bývají nabídky, které jsou

*hrozně drahé a jakmile nemá člověk smlouvu na dobu neurčitou, tak ho ani nepošlou na to školení, což mi přijde nespravedlivé – nemůžu se dál vzdělávat.“*

Doplňující otázka tazatele: *„Měli jste v rámci této pregraduální přípravy i terénní cvičení, exkurze?“*

*„Ano, měli, ale to nemělo žádnou úroveň, nebyli tam žádní specialisti ani to neneslo žádný ekologický přesah.“*

**B:** *„Hlavně praktické vyučování, exkurze, pobytové akce v přírodě, protože to dá žákům daleko více než výuka ve školním prostředí. Hlavně je také super, když se člověk podívá, jak to funguje jinde a má šanci si porovnat kvalitu. Co se týče předmětů na VŠ, EV byla začleněna do ekologických disciplín.“*

**C:** *„Bez teorie by to určitě nešlo, velmi důležité jsou také exkurze, terénní cvičení, kurzy her a aktivit v přírodě a možná něco jako tvorba vazeb a kontaktů. Aby absolvent věděl, kam se může obrátit, koho kontaktovat (např. znát odborníky, kteří jsou ochotni se školou jet na exkurzi, zapůjčit vybavení pro terénní výuku atd.).“*

**D:** *„Exkurze, výukový blok na toto téma.“*

**E:** *„My jsme spolupracovali se Sluňákovem a zpracovávali projektové dny – praktická výuka.“*

**4) „Jakou mírou jste byl/a připravena v rámci pregraduální přípravy na pozdější pedagogickou práci a realizaci EV?“**

**A:** *„Z hlediska teoretické roviny i didaktické úplně v pořádku, horší je skloubit více věcí dohromady, jako třeba organizační záležitosti atd, ale to jsem už tak nějak řekla v otázce č.1.“*

**B:** *„Já si myslím, že mě spíše připravila až škola, pedagogická práce.“*

**C:** *„Obecně (trochu v porovnání) na FTK jsme byli na přímou pedagogickou práci připravování víceméně soustavně celé studium (bc. i mgr.) a řekl bych, v rámci možností studia, důkladně. Na PŘF byla výuka především odborně laděná a pedagogických předmětů moc nebylo (ale s tím se počítalo v rámci dvouoboru). Ze zkušeností od spolužáků, kteří studovali druhý obor na PdF, a v rámci několika málo předmětů na PdF, které jsem*

*absolvoval, mi paradoxně příprava studentů na praktickou pedagogiku přišla nejslabší právě tam (samá abstraktní teorie a Ámos Komenský, ale nic, co by člověku přiblížilo praxi).*

*Co se týká realizace, tak jsme absolvovali celkem jeden předmět přímo na EV. Ale můj pocit je takový, že by bylo zbytečné „ztrácet“ čas tímto tématem nějak obsáhleji. Environmentální tematika je ve výsledku souhrnem určitého okruhu otázek ze všech možných oblastí, které se probírají samostatně v rámci oborů. Tím nechci snižovat významnost oboru. Naopak jej v rámci ZŠ považuji za jeden z nejdůležitějších (rozvoj environmentálního myšlení, rozvoj kritického myšlení a porozumění vazeb v ekosystémech).*

*Opět pro srovnání... obor „rozvojová studia“ který se dá samostatně studovat na PŘF je z velké části zaměřen právě na EV. Nicméně špatná uchopitelnost a velký rozsah tohoto oboru nemá, podle některých studentů, záchytné body a jasnou strukturu. Z celého oboru se tak stává chaotická záležitost. Myslím, že by to dopadlo dost podobně, kdyby byl EV předmět samostatně vyčleňován i na ZŠ a SŠ (jako samostatný předmět má dle mého smysl hlavně v rámci projektového vyučování, exkurzí atd.).“*

**D:** *„Nebyl jsem téměř připraven. V rámci aprobace jsme akorát navštívili přečerpávací elektrárnu.“*

**E:** *„Vůbec, spíše za pochodu, během pedagogického působení.“*

**5) „Jakou míru důležitosti vkládáte environmentální výchově v součinnosti se zařazením do RVP ZV a jednotlivých předmětů?“**

**A:** *„Velkou, vidím ji jako důležitou, ale spíš by měla být rozvíjena už od malička ještě ve školce – tam to myslím i mají začleněno, mají plány. Ale hlavně vidím důležitost v tom, aby rodiče byli vzdělaní a ty děti už od malička k tomu vedli. Protože moje děti by určitě nenapadlo někde odhodit papír, ale jdou děti ze školy a je jim to jedno, co tak často vidím.“*

Doplňující otázka tazatele: *„A do jakých předmětů by se měla nejčastěji dle Vás zařazovat?“*

*„Já to vidím ve všech předmětech – ale to se nedá naplánovat. Jakmile učitel na něco narazí, klidně když mají i děti nějaký dotaz, tak by každý učitel měl být proškolený a měl by*

*umět spojovat tuto tematiku a předměty. Nevidím to tak, že by to mělo být striktně rozděleno na předměty, protože tolikrát se pedagog dostane do těchto témat jinak, než původně zamýšlí a hlavně, náhodně, ne jenom řízeně. A hlavní je tyto předměty provázat. Já to dělám třeba i na výtvarce, v tom smyslu, že třeba teď jsem jim ukazovala symboly pro třídění odpadu a měli později zpracovat téma do novin, zábavnou formou třeba pomocí křížovek atd.“*

**B:** *„Já si myslím, že rozhodně to má význam. Hlavně to беру tak, že EV lze zařazovat tak nějak automaticky – když to člověk vnímá, ví, že v životě to má svoje místo, tak to i zařazuje. Tematiku EV hodně začleňuji do mnou vedených seminářů.“*

**C:** *„Určitě by měla být nedílnou součástí RVP a jednotlivých předmětů, ale nevěnoval bych jí pozornost v rámci samostatného předmětu. Důraz na EV bych kladl hlavně při blokové výuce, projektech atd.“*

**D:** *„Je dosti důležitá, avšak někdy se těžce zařazuje.“*

**E:** *„Já bych řekla, že důležitá je – my máme téma EV zařazeno hlavně i v učebnicích (Nová škola, SPN) – takže nám to ani práci nedá. V každém úryvku člověk najde něco, co může vytáhnout a probrat v rámci EV – když se chce, je to o lidech.“*

**6) „Jaké metody a formy výuky používáte nejčastěji při zařazování environmentálních témat do vašich hodin?“**

**A:** *„Tak určitě práce s textem, práce s televizními programy či youtubem a různými videi. Dokonce i s písničkami jsem to spojila, samozřejmě s tím, co děti znaly. Pak určitě brainstorming, abych zjistila, co děti znají, abych zjistila jejich prekoncepty.*

*Potom určitě výklad v určitém smyslu, ale co jsem hodně praktikovala na prvním stupni, tak že jsem přinesla tašku odpadků a formou skupinové práce museli třídít, poté jsme si říkali jednotlivé symboly, správné řešení. A každý rok chodíme uklízet Česko s kolegyní a žáky. Dokonce jsme u těchto akcí lovili odpadky z vody, dokonce žáci, kteří v normálně hodině nespolupracují, tak excelovali a celková akce byla senzační. Podle mě je tohle pravá výuka EV.“*

**B:** „Mně se hodně líbí exkurze a jinak klasika. Ale zásadně se se žáky snažím hodně chodit ven. Hlavně to, co vidí na vlastní oči plus skupinové práce, práce ve dvojicích, soutěže.“

**C:** „Terénní cvičení, diskuse na téma, problémové úlohy atd. A především v rámci klasických hodin, se snažím žákům ukázat, že mě samotnému záleží na životním prostředí, zajímám se o přírodu, a tak nějak doufám, že to ode mě „nasají“. Také je důležité kladně ohodnotit ty, kteří se zajímají a motivovat ostatní.“

**D:** „Výklad, rozhovor, projektové dny, referáty. Nejčastěji používám příklady z praxe, případně z aktuálního dění ve světě. Při Fy je zařazuji např. do výkladu jednotlivých kapitol (např. atomová energie, výroba elektřiny...)“

**E:** „Činnostní učení – projektová výuka, spolupráce s Irisem –žáci si zkusí vytvářet páru atd.“

**7) „Jaká témata hodin jsou dle vás nejvhodnější pro zařazování EV? Jsou všechny témata uvedená v RVP ZV vhodná?“**

**A:** „Každý si to spíše jede průběžně. A snažím se vždy tyto průřezová témata, hlavně ve výuce Přírodopisu, zařazovat. Takže používám kombinaci náhodného i předem plánovaného zařazování.“

**B:** „Tak v přírodopise je zařazování environmentálních témat nejjednodušší, to se zařazuje samo, celkově přírodovědné předměty jsou efektivní. Poté zařazování pomocí projektových dní – Den Země, Uklidme Česko. Jinak jsou podle mě využitelná všechna témata.“

**C:** „Určitě se najdou témata, kam EV napasovat nelze. Vhodná témata? Taková, která jsou aktuální, žákům blízká nebo alespoň něčím zajímavá. V zeměpise se bavíme důkladněji o EV např. v hydrologii, meteorologii, biogeografii, v tématu o ochraně prostředí, hospodářské činnosti člověka (zemědělství, průmysl, věda a vývoj atd.) – je toho hodně.“

**D:** „Atomová energie, počasí, střídavý proud, vesmír, polovodiče, zvuk, pístové spalovací motory. Ve většině témat lze zařadit alespoň určitou část EV.“

**E:** „Třídění odpadů, upozorňovat lidi v jejich okolí na správné environmentální chování, ochrana zvířat, rostlin a půdy, šetření zdroji.“

**8) „Využíváte nebo chtěli byste využívat služby ekologických středisek? Jak vnímáte jejich úlohu?“**

**A:** „Určitě, protože v současné škole není tolik možností, a střediska mohou v tom napomoci.“

**B:** „Využívám Sluňákov – např. Den Země, semináře – ale tam je problém se dostat, protože je o tyto programy zájem. Letos jsem chtěla začít spolupracovat s Prostějovem (Iris), ale ti mi ani neodpověděli, protože jsem se opozdila o 1 den, a už měli bohužel plno. Dále posílám a doporučuji např. ekologickou farmu u Horní Loděnice.“

**C:** „Využíval bych rád, občas se zadaří, ale v praxi není mnoho času a možností. Alespoň jednou za rok by to bylo fajn.“

Nikdy jsem nepřemýšlel o úloze ekocenter, ale asi by to byl „styk“ s veřejností (něco jako osvěta, zdroj informací) a výchova dětí (naučit je chodit do takových středisek, mít rád přírodu a tím se chovat svědomitě).“

**D:** „Jsou vhodná, zvláště pro počáteční motivaci.“

**E:** „Iris, Sluňákov méně – ale je to většinou hodně rychle obsazené.“

**9) „Jak byste definoval/a učitele začátečníka a učitele experta v souvislosti s mírou osvojených kompetencí?“**

**A:** „Jak jsem říkala, na začátku je hodně těch znalostí ze školy a ten, kdo prošel i nějakým školením, tak i ty metody má hodně zvládnuté, i když většinou je to spíš teoretické. Ale třeba potom vidím výhodu později (když je to žena učitelka), tak z pohledu mateřství, vidí zase věc z úplně jiného úhlu pohledu, jak to děti vnímají – takže zkušenosti na jedné straně a na druhé straně znalosti, které se postupně vytrácí, pokud se nepoužívají pořád.“

**B:** „Tak začátečníkovi chybí praxe, zkušenosti, ale zase na druhou stranu si myslím, že jako absolventi jsme dobře připraveni po teoretické stránce – to co už učitelům expertům chybí, tak absolventi jsou znalostmi nabití – někdy až moc a nejsme schopni vytáhnout to důležité, podstatné, máme potřebu toho předat hrozně moc.“

**C:** „V tom to právě vězí. Ani bych už neuměl vyjmenovat kompetence učitele. Teorie o pedagogice na VŠ je moc a je většinou nesmyslná. Dobrého učitele nedělá ani tak teorie ale přístup k mnoha věcem v praxi. Tím chci říct...“

Učitel začátečník má možná znalosti z „filozofie“ a základní pedagogiky, ale v podstatě neví nic (jak funguje školství, jaké jsou jeho administrativní povinnosti, jak fungovat v hodině, jak pracovat s žáky a rodiči atd. – je toho dost). Neznamená to, že by byl učitel začátečník špatný učitel, třeba i naopak... ale definoval bych to tak, že se teprve hledá a tvoří si názory, metody atd.

Učitele experta bych definoval tak, že už dělá řemeslo. To ale neznamená, že ho dělá dobře.“

**D:** „Chybí delší praxe na školách během pregraduálního studia, tudíž i více zkušeností.“

**E:** „Každý to může vnímat jinak – buď expert v oboru nebo expert v praxi - v rámci zkušeností, způsobu, jak pracuje se žáky atd.“

#### **10) „Jaké kompetence shledáváte jako nejdůležitější pro Vaši pedagogickou práci?“**

**A:** „Tak určitě komunikativní a organizační kompetenci, umět to vše uřídit, a to hlavně časově. Vadí mi hlavně zvonění – brala bych častěji vyučování, kde by mi nevadilo, že zazvoní – tzn. třeba projektové. Protože čas je pro pedagoga svazující.“

**B:** „Já si myslím, že hlavně didaktické, aby to pedagog dokázal žákům předat. Zároveň je důležitý vztah k dětem, aby měl člověk výdrž, toleranci, což je někdy trochu depresivní.“

**C:** „Nejdůležitější označit neumím. Jedna kompetence je pro mě ale „speciální“ a to je morálka a poctivost. Není větší ostuda, když je pedagog nepoctivý a nemá morální kvality. Bohužel, je jich dost.“

**D:** „Kompetence k učení, k řešení problémů, občanské a pracovní – zejména z hlediska osvojení těchto kompetencí žáků. U kompetencí učitelů shledávám jako důležité didaktické schopnosti.“



*E: „Odbornost a komunikace – u toho vnímám stejnou míru důležitosti. Jinak jsou pouhé znalosti pedagogovi k ničemu. Dále vnímám jako důležitou sociální rovinu, abych dokázala žáky nadchnout. Ostatní se člověk naučí za pochodu.“*

## **Interpretace rozhovorů**

Cílem interpretace výše představených rozhovorových položek a odpovědí respondentů je sumarizace jednotlivých sesbíraných fakt.

**1) „Jak jste vnímal/a začátek Vaší pedagogické práce v prvních rocích praxe? (náročné/nenáročné)“**

**A:** výborná připravenost jak po stránce teoretické, tak didaktické

**B:** náročnost po psychické stránce

**C:** první dva roky označené jako začátek praxe, ovšem žádné označení náročnosti či nenáročnosti

**D:** náročnost po stránce psychické, organizační, informační

**E:** všeobecná náročnost

Sumarizaci odpovědí na první položku rozhovoru lze vyhodnotit následovně. Celkem 3 z 5 respondentů (B, D, E) označili začátek praxe jako náročný (z hlediska různých aspektů). Jeden respondent shledával svou praxi jako nenáročnou, jelikož byl dobře vybaven pedagogickými kompetencemi (A) a poslední neoznačil začátek praxe ani jako náročnou či ne (C).

**2) „Jaký máte názor na kurz Koordinátora EV a další možnosti sebevzdělávání v oblasti EV?“**

**A:** kurz nemá, budoucí zájem o problematiku (málo časových možností)

**B:** kurz má, problematika ve finančních možnostech škol

**C:** o kurzu nemá povědomí, zájem není zjevný

**D:** souhlas se zavedením kurzů a dalších možností vzdělávání, zájem není zjevný

**E:** souhlas s užitkem kurzů a dalšího vzdělávání, zájem není zjevný

Z rozhovorové položky č.2 vyplývá, že 4 z 5 respondentů nemají absolvovaný kurz Koordinátora EV, z tohoto počtu má pouze 1 respondent v budoucnu zájem tento kurz absolvovat, ostatní s možnostmi dalšího sebevzdělávání v oblasti EV souhlasí a přiklání mu velkou roli.

**3) „Jaké aktivity v pregraduální přípravě pedagogů shledáváte za užitečné pro pozdější osvojení environmentální gramotnosti?“**

**A:** návštěva ekologických středisek spojené i se školeními

**B:** praktické vyučování, exkurze, akce v přírodě

**C:** teorie, exkurze, terénní cvičení, aktivity v přírodě, kompetence ke tvorbě vazeb a kontaktů s ekocentry a dalšími organizacemi

**D:** exkurze, výukové bloky

**E:** spolupráce s ekologickými středisky, projektové dny – praktická výuka

Z otázky č.3 vyplývá, že 3 z 5 respondentů shledávají obrovskou roli v činnosti ekocenter, popřípadě i ve spolupráci s nimi. Dále 3 z 5 respondentů uvádí užitečnou roli exkurzí a povětšinou i dalších aktivizačních činností v přírodě (akce v přírodě).

**4) „Jakou mírou jste byl/a připravena v rámci pregraduální přípravy na pozdější pedagogickou práci a realizaci EV?“**

**A:** teoretická i didaktická připravenost

**B:** nepřipravenost, osvojení kompetencí až při pedagogické práci

**C:** důkladná připravenost

**D:** nepřipravenost

**E:** nepřipravenost, osvojení kompetencí až při pedagogické práci

Co se týče výstupů z pregraduální přípravy absolventů, pouze 2 z 5 respondentů uvedli, že se cítili dostatečně připraveni pro budoucí pedagogickou profesi.

**5) „Jakou míru důležitosti vkládáte environmentální výchově v součinnosti se zařazením do RVP ZV a jednotlivých předmětů?“**

**A:** velká míra důležitosti EV v RVP ZV

**B:** velká míra důležitosti EV v RVP ZV, zařazování do hodin základního typu

**C:** velká míra důležitosti EV v RVP ZV, zařazování při blokové výuce, projektové výuce

**D:** velká míra důležitosti EV v RVP ZV, občas těžké zařazování

**E:** velká míra důležitosti EV v RVP ZV, zařazování + usnadněná práce s učebnicemi

Co se týče důležitosti EV v RVP ZV, 5 z 5 respondentů ji vnímají jako velice důležitou součástí programů, 1 z nich ale uvádí občasné těžké zařazování do výukového procesu.

**6) „Jaké metody a formy výuky používáte nejčastěji při zařazování environmentálních témat do vašich hodin?“**

**A:** práce s textem, s televizními programy, brainstorming, výklad, skupinová práce, projektová výuka

**B:** exkurze, skupinová práce, didaktické hry

**C:** terénní cvičení, diskuze, metody heuristické

**D:** výklad, rozhovor, projektové dny,

**E:** činnostně zaměřené aktivity, projektová výuka

Nejčastěji používanými metodami a formami výuky jsou rozhodně ty, které spadají do aktivizačního okruhu činností (aktivizační a komplexní výukové metody dle Maňáka a Švece (2003))

**7) „Jaká témata hodin jsou dle vás nejvhodnější pro zařazování EV? Jsou všechny témata uvedená v RVP ZV vhodná?“**

**A:** průběžné zařazování všech témat (náhodně i plánovaně)

**B:** využitelnost všech témat

**C:** obtížnější zakomponovatelnost některých témat, vhodná témata – žákům blízká a pro ně zajímavá

**D:** využitelnost skoro většiny témat

**E:** důraz na správné environmentální chování občanů

U otázky č.7 se 4 z 5 respondentů shodují na faktu, že většina či dokonce všechna témata uvedená v RVP ZV jdou zakomponovat do hodin s environmentálním přesahem. Pouze jeden respondent neuvedl svůj názor na vytyčenou problematiku.

**8) „Využíváte nebo chtěli byste využívat služby ekologických středisek? Jak vnímáte jejich úlohu?“**

**A:** Ano, využívám, důležitá role

**B:** Ano, využívám, důležitá role

**C:** Nevyužívám, ale zájem by byl

**D:** Důležitá role

**E:** Ano, využívám

Z rozhovorové položky č.8 snadno vyplývá, že 100 % procent respondentů vnímá roli ekologických středisek jako velice důležitou, z toho 3 z 5 respondentů jejich služby rovněž využívají.

**9) „Jak byste definoval/a učitele začátečníka a učitele experta v souvislosti s mírou osvojených kompetencí?“**

**A:** začátečník – znalosti ze studia po teoretické stránce; expert – nabývající zkušenosti

**B:** začátečník – znalosti ze studia po teoretické stránce, expert – nabývající zkušenosti

**C:** začátečník – hledání sebe sama, tvorba názorů a rezervoáru metod; expert – ovládá své řemeslo

**D:** začátečník – chybí zkušenosti (nedostatek praxí během pregraduálního stupně vzdělávání)

**E:** expert – dvojitý náhled: expert v oboru vs. expert v praxi

V rámci všech odpovědí získaných od respondentů lze jednoznačně vyvodit závěr, že všichni vnímají pedagoga začátečníka jako subjekt, který nemá nabytý dostatek zkušeností z pedagogické praxe, i když má osvojeny teoretické znalosti.

**10) „Jaké kompetence shledáváte jako nejdůležitější pro Vaši pedagogickou práci?“**

**A:** komunikativní a organizační kompetence

**B:** didaktické kompetence a vybudování si vztahu k žákům

**C:** morální kvality pedagoga

**D:** didaktické kompetence

**E:** oborově-předmětové kompetence, komunikativní kompetence a sociální rovina (vztah k žákům)

Poslední rozhovorová položka sledující pohled respondentů na pro ně nejdůležitější osvojené kompetence vyvozuje, že didaktické kompetence rozhodně nejsou nejdůležitější kompetencí – převládá spíše rovina sociální, schopnost umět komunikovat se žáky a organizovat společně strávený čas.

## **12 DISKUZE**

V rámci této kapitoly jsou prodiskutovány nejdůležitější výsledky práce, které byly zjištěny v rámci výzkumného šetření – tzn. naplnění cílů práce, výsledky výzkumných hypotéz a popřípadě další zajímavé skutečnosti zkoumané problematiky.

V rámci kap. č. 1 byly definovány cíle práce, na které je níže zodpovězeno.

### **1) Zjistit úroveň osvojení definovaných kompetencí začínajících učitelů.**

Úroveň osvojení definovaných kompetencí (vymezení Horké, 2005) dle provedeného výzkumu je následující.

Koncepce vědní (dotazníkové položky č.7,8 a jejich vzájemná závislost výsledků) vycházející z oborově-předmětového souboru znalostí pedagoga dosahuje těsně hranici průměrnosti. Z dat totiž vyplývá skutečnost, že aplikační rovina není v rovnováze s povědomím o vybraných dokumentech vztahujícím se k EV. Proto zůstává otázkou, zda tento nedostatek znalostí neovlivní následné další kompetence a jejich provázanost –

ačkoliv všichni respondenti v rámci rozhovoru uvedli důležitost EV v rámci RVP ZV, což může působit jako významný hnací motor.

Činnostně-praktická doména kompetencí začleňující dovednost didaktickou (položky č. 6, 9,12,13,14,16 a 17) přináší následující fakta.

V rámci pregraduálního studia se studenti stále nejvíce setkávají s aktivizačními aktivitami, které jim napomáhají se hlavně přes zkušenost seznámit blíže s tematikou EV – tzn. exkurze, terénní cvičení, návštěva ekologických center. Přesto se ale v nejčastěji začleňovaných metodách výuky vyskytují spíše méně aktivizační metody jako výklad, rozhovor atd, a paradoxně nízkou mírou začleňování má projektová výuka, která je dle mého názoru neúčinnější, ruku v ruce s problematikou začleňování EV do výuky a dalšími obavami, starostmi začínajících pedagogů. Navíc je tato tematika začleňována v rámci roku nejčastěji náhodným způsobem (metodologická kompetence), což přináší další rizika jako nedostatek času, nápadů, propracovanosti integrace průřezového tématu do výuky. Východisko shledávám v absolvování kurzů Koordinátora EV a dalších způsobů v seberozvoji pedagoga a více časových možností pro realizaci EV – opět v souvislosti s nevhodně zvolenými metodami výuky a naplánováním školního roku. Onen zájem o budoucí absolvování kurzu koordinátora – zjištěný z doplňujícího rozhovoru, je ale minimální, přestože mu je přidělován obrovský pozitivní význam.

Nadprůměrně se také objevuje snaha o ekologizaci areálu školy a realizaci přírodovědných akcí, přičemž ostatní způsoby realizace zůstávají pozadu – projekty, spolupráce s ekologickými středisky, přítomnost školené osoby na škole, která by všechny aktivity koordinovala. Trend zájmu o doplňující vzdělávání je více než jasný a možno by napomohl současné situaci – podpořeno též názorem samotných začínajících pedagogů. Bohužel se stále více objevuje začleňování těch žákovských aktivit, které nedostatečně rozvíjí tvůrčí, afektivní stránku osobnosti žáka a spíše se objevují ty, jejichž hlavní potenciál tkví ve tvrdém vyhledávání dat.

Co se týče dovedností komunikativních (s tou souvisí položky č.14 a 15), ty jsou v souvislosti s danou problematikou osvojeny minimálně – začínající pedagogové pod tlakem dalších činností nedostatečně komunikují jak s mikro-, mezo-, tak makroprostředím školy. Nedostatečná je komunikace jak s rodiči žáků, širokou veřejností, tak s kolegy samotnými, s čímž souvisí i naplnění kompetence informační – zde je viditelný

trend komunikace s internetovým prostředím než s učiteli experty a dalšími kolegy kteří mají nabyto více zkušeností.

Osobnost učitele (položky č.9, 10,11) obrovským způsobem ovlivňuje vzdělávací strategie v širokém slova smyslu a způsob, jakým řídí výchovně-vzdělávací proces. Co se týče preferovaných přístupů pedagoga k vyučovacímu procesu a míry začleňování jednotlivých výukových metod do výuky, nejsou tyto dva aspekty v rovnováze – tudíž preference učení se zkušeností – řešení problémů a projekty. Dle mého názoru onu vnitřní preferenci ve srovnání s realitou praxe ovlivňuje především nedostatek časových možností a neabsolvování dalšího vzdělávání prohlubující orientování se v problematice (viz výše). Skutečnost, že pedagogové minimálně aplikují regionální tematiku a problematiku je přinejmenším pozastavující.

Na závěr je podstatné zmínit skutečnost (zjištěnou z rozhovorového šetření), že v rámci nejdůležitějších osvojených kompetencí pedagogů převládá spíše rovina sociální, schopnost umět komunikovat se žáky a organizovat společně strávený čas.

Úroveň osvojení definovaných kompetencí začínajících učitelů lze komplexně vyhodnotit jako průměrně osvojená.

## **2) Zjistit, jaké faktory ovlivňují implementaci kompetencí do výuky.**

Z výše zmíněných výsledků kapitol č. 10.2., 10.3. a 10.4. vyvstávají zásadní informace, a to, že výrazným faktorem je délka pedagogické praxe, a to i u začínajících učitelů do 5 let praxe. Méně se podílejí na kompletní realizaci EV na škole (z širokého úhlu pohledu) ti jedinci, jejichž praxe je kratší než 2 roky – poté ustupuje tlak a rozvíjí se repertoár činností pedagoga, jeho osobitý vyučovací styl a má i více časových možností, které vyplývají z jeho kompetence organizační a diagnostické. Obecně lze říci, že se tito pedagogové méně podílejí na konkrétních možnostech realizace EV na škole – kromě ekologizace areálu školy, u které se objevují téměř konstantní výsledky. Pedagogové experti se ale více podílejí na ekologizaci areálu školy a na školních akcích s přírodovědnou tematikou než pedagogové začínající.

Podobný trend mezi délkou praxe a začleňováním aktivit lze sledovat u graduující tendence začleňovat terénní cvičení a programy ekologických středisek – tento jev přichází více až při 3 letech praxe. Dalším faktorem by mohlo být absolvování kurzu

Koordinátora EV a zastupování této funkce na škole – ale při nízkém počtu těchto respondentů nebyla provedena žádná analýza. Zajímavý je ale fakt, že začínající pedagogové vidí perspektivu u doplňujícího vzdělávání více, než je tomu u pedagogů expertů.

Dalším faktorem je bezpochyby osobnostní doména pedagoga, která převyšuje míru osvojení činnostně-praktických a oborově-předmětových kompetencí – tzn. každý pedagog bude k výuce EV přistupovat osobitě, s jinou dávkou energie a repertoáru použitých forem a metod práce.

### **3) Zjistit, zda má vliv na úroveň osvojení kompetencí délka pedagogické praxe.**

Na míru osvojení pedagogických kompetencí má rozhodně vliv i délka praxe – ovšem u jednotlivých domén kompetencí tomu je odlišně. Osobnostní doména pedagoga se prolíná všemi roky pedagogické praxe a s nabytými zkušenostmi se více uplatňují a promítá do dalších rovin – jako jsou didaktické, hodnotící, organizační, komunikativní. Výše je onen trend v cíli č.2 více okomentován – závěrem lze říci, že delší délka praxe má vliv na implementaci žákovských aktivizačních činností do výuky (terénní cvičení, návštěva ekologických středisek) a na způsoby realizaci EV na škole. Zároveň se ale (dle rozhovorového šetření) rozvíjí s gradující délkou praxe spíše organizační, metodologické schopnosti, než oborově-předmětové a didaktické, které byly naplněny již v rámci pregraduálního studia. Napomáhá tomu i fakt, že pedagogové experti se méně domnívají, že by jim pomohlo zlepšení se v didaktických dovednostech.

### **4) Zjistit stav pregraduální přípravy učitelů v rámci environmentální gramotnosti.**

V rámci pregraduální přípravy pedagogů, (z čehož skoro většina respondentů vystudovala pedagogickou fakultu) lze jednoznačně říci, že v rámci VŠ se studenti seznamují s EV hlavně prostřednictvím exkurzí a terénních cvičení – tyto aktivity jsou postupně, jak je výše zmíněno, integrovány do jejich vzdělávacího procesu až s rostoucí pedagogickou praxí (po 2 roce). V rámci rozhovorového šetření bylo zjištěno, že se absolventi cítí být dostatečně teoreticky i didakticky připraveni – z čehož vyplývá, že stav pregraduální přípravy pedagogů je na vhodné úrovni. Z rozhovoru lze jednoznačně vyvodit



závěr, že všichni vnímají pedagoga začátečníka jako subjekt, který nemá nabytý dostatek zkušeností z pedagogické praxe, i když má osvojeny teoretické znalosti.

##### **5) Zjistit, jaké metody výuky jsou nejvíce pedagogy využívány.**

Jak již bylo zjištěno v rámci jiných kapitol, nejvíce jsou začínajícími pedagogy využívány metody vysvětlování, rozhovoru, metody diskuzní (klasické – slovní), projektová výuka (komplexní metoda) a předvádění a pozorování (metoda názorně-demonstrační), přičemž u posledních dvou se nejedná o závratná procenta začleňování. Tudíž je více než zřejmé, že i začínající pedagogové málo aplikují aktivizační metody výuky, a hlavně ty tvůrčí, které by pomohly k lepšímu osvojení žákovské environmentální gramotnosti. V rámci srovnání dvou výzkumných celků ale vyšlo najevo, že začínající pedagogové více začleňují metody skupinové a kooperativní výuky než experti.

Dále lze vysledovat fakt, že i v průběhu cca 20 let nedochází v rámci pregraduální přípravy pedagogů k razantním změnám ve studijních programech učitelských oborů (tzn. v rámci sledování změn v pregraduálním stupni studia u pedagogů začínajících a pedagogů expertů).

Jak bylo zjištěno i v rámci jiných publikací a výzkumných šetření, zabírajících se problematikou naplnění kompetencí pedagogů, výsledky této práce se s nimi víceméně shodují. Z podobného výzkumu zajímaví se pohledem pedagogů a budoucích učitelů přírodopisu na profesní kompetence vyvstává fakt, že se stále v pregraduální přípravě pedagogů příkládá obrovský význam odborné přípravě, osvojení vzdělávacího obsahu předmětu, jejich oblastí a tematických celků. Tento fakt je podpořen také tím, že absolventi pedagogických oborů postrádali spíše přípravu z oblasti organizačních a komunikativních kompetencí. Co je ale pozitivním faktem (zjištěno v rámci dotazníkového šetření), že je během VŠ studia brát obrovský zřetel na schopnost vlastního sebehodnocení. Ve výsledném shrnutí bylo jasné, že samotní studenti hodnotili svoji úroveň osvojení jednotlivých kompetencí jako kvalitnější, než samotní pedagogové v praxi. (Kostrůnková, 2016).

V čem spatřuji obrovský problém i z hlediska mého pohledu jakožto studentky pedagogického oboru, je nedostatečný prostor pro setkání se s možnostmi řešení problémových pedagogických situací – ať už kvůli nedostatku pedagogických praxí, tak

v rámci psychologické přípravy studentů. Trend v nedostatku pedagogických praxí a jeho následným vlivem na nedostatečné osvojení interpersonálních interakcí (učitel-žák, učitel-rodíč, učitel-učitel) byl vysledován také v rámci práce Kostrůnkové, 2016. Ta rovněž spatřuje nejvyšší míru osvojených kompetencí v kategoriích odborných a didaktických.

Východiskem pro vyřešení nedostatečných interpersonálních, tedy komunikativních dovedností absolventů by mohlo být začlenění výcviku v komunikativních dovednostech v rámci pregraduálního stupně studia. Jak uvádí

Kotásek (2001), východiskem by taktéž mohla být legislativní úprava ve standardech učitelských kvalifikací.

V rámci jiného výzkumu (Hliněnská, 2015) obsahující výzkumnou sondu do subjektivního vnímání faktorů ovlivňujících profesní rozvoj začínajících učitelů bylo zjištěno, že v prvních třech letech pedagogické praxe učitelé většinou z profese odcházejí či tento zlomový bod překonají. Na onen rozvoj pedagogických kompetencí má nejen vliv vnější prostředí působící na pedagoga, ale taktéž jeho osobnostní dispozice (osobnostní doména kompetencí). Ostatně vliv osobnostních dispozic začínajících pedagogů v souvislosti s rozvíjením kompetencí a zvládnání těžké reality praxe by mohl být dalším námětem pro výzkumný problém.

Činčera (2016) v rámci svého výzkumu (respektive na základě rozhovorů s pedagogy) zjistil, že pedagogové považují osvojení environmentální senzitivity žáků na 2. stupni za velice omezený. Největší problém přitom spatřují v tom, že nemají na co navázat – na 1. stupni nebývají rozvíjeny potřebné environmentální kompetence žáků. Nejčastějším používaným nástrojem pro rozvíjení žákovské senzitivity jsou přitom přírodovědné pobyty v přírodě.

V rámci výzkumu Dlouhé (2009) vyvstává rovněž na povrch fakt, že samotný proces učení (vztaženo taktéž na proces v rámci pregraduální přípravy pedagogů) má transformativní charakter, a to v souvislosti se subjekty vzdělávání – se žákem, studentem, člověkem. V praktickém životě to znamená, že je nutno otevírat dostatečný prostor pro samostatnou práci, pomocí kterých objekt rozvíjí schopnost plánovat svou vlastní činnost (potažmo i vyučovací proces), schopnost reflektovat své činy a mít motivaci učit se dalším

způsobům a postupům. Tomu všemu dle publikace napomáhají především příklady dobré praxe a vzájemné dialogické sdílení o výsledcích práce – a to i včetně předností, chyb a nedostatků. Vhodné environmentální chování se přitom dá budovat po osvojení svobodného rozhodování v dané problematice.

## 13 ZÁVĚR

Diplomová práce zkoumala připravenost začínajících učitelů na výuku EV na 2.stupni základních škol, a to přesněji v Olomouckém kraji. Výzkumná část práce byla zaměřena na úroveň osvojení jednotlivých pedagogických kompetencí, a to nejen na úrovni teoretických znalostí, ale rovněž na schopnost aplikovat jednotlivé výukové aktivizační metody, schopnost koordinovat environmentální aktivity apod. Dotazníkové šetření jako hlavní metoda práce bylo doplněno o rozhovory se začínajícími pedagogy.

Teoretické atributy práce byly zaměřeny na vymezení pohledu na EV samotnou, problematiku vymezení začínajícího učitele, pedagogických kompetencí, současný stav řešené problematiky s ohledem na vymezenou výzkumnou lokalitu a na možnosti dalšího vzdělávání pedagogů pro nabytí environmentální gramotnosti.

Na základě výsledků bylo zjištěno, že začínající pedagogové nemají dostatečně osvojeny odborně-předmětové (teoretické) znalosti o EV a kompetenci komunikativní, které většina pedagogů přikládá důležitou roli. Jako výrazný faktor v úrovni osvojení jednotlivých kompetencí byla shledána délka praxe začínajících učitelů a taktéž osobnostní doména pedagoga. Dále bylo zjištěno, že se absolventi pedagogických oborů cítí být dostatečně teoreticky i didakticky připraveni – z čehož vyplývá, že stav jejich pregraduální přípravy je na vhodné úrovni. Zároveň byl v rámci srovnání dvou výzkumných celků (začínající vs. experti) vyvozen fakt, že průřezově během 20 let nedošlo k žádné zásadní změně ve studijních programech pedagogických oborů.

Východiskem výše zmíněných fakt by mohla být změna ve studijních programech pedagogických oborů, u které by byl brán větší zřetel na začlenění výcviku v komunikativních interpersonálních dovednostech a řešení nastíněných pedagogických situací.

## POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

- ARPOK. *Arpok.cz* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://arpok.cz/pro-pedagogy>
- Činčera, J. (2013). *Střediska ekologické výchovy mezi teorií a praxí*. Agentura Koniklec.
- Činčera, J., Jančaříková, K., Matějček, T., Šimonová, P., Bartoš, J., Lupač, M., & Broukalová, L. (2016). *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Masarykova univerzita.
- Doris – středisko volného času* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://www.doris.cz/?action=kdo-je-doris>
- Dlouhá, J. (2009). Kompetence v environmentálním vzdělání. *Envigogika*, 4(1).
- Dvořák, F. (1981). *Základy didaktiky biologie*.
- Ekocentrum Iris. *Český svaz ochránců přírody, Regionální sdružení Iris Prostějov* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.iris.cz/o-nas/ekocentrum/>
- Ekocentrum Rychleby* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.ekocentrumrychleby.cz/volnocasove-a-vzdelavaci-aktivity/vzdelavaci-programy/>
- Ekologická výchova Olomouckého kraje: přehled výukových programů, seminářů, publikací a pomůcek pro školy a školská zařízení ve školním roce ...* [online]. Olomouc: Olomoucký kraj, 2006 [cit. 2020-02-24]
- Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta – Ministerstvo životního prostředí. *Ministerstvo životního prostředí* [online]. Copyright © 2008 [cit. 14.05.2017]. Dostupné z: <http://www.mzp.cz/cz/evvo>
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Psychology Press.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- HLINĚNSKÁ, Petra. *Subjektivní vnímání faktorů ovlivňujících profesní vývoj začínajících učitelů (výzkumná sonda)* [online]. Brno, 2015 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/yftap/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jan Mareš.
- Hnutí DUHA Olomouc. *Ekocentra.cz* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.ekocentra.cz/olomoucky-kraj/hnuti-duha-olomouc.htm>

- Horák, F., & Chráska, M. (1989). *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu: Určeno pro posl. fak. pedagog. a filozof.* SPN.
- Horká, H. (2005). *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století.* Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Portál.
- KALHOUS, Z., & HORÁK, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 46(3), 245-255.
- KEV – Klub ekologické výchovy, o.s. [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: [https://kev.ecn.cz/o\\_kev.php](https://kev.ecn.cz/o_kev.php)
- Kotásek, J. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha.* Tauris.
- KOSTRŮNKOVÁ, Hana. *Pohled učitelů a budoucích učitelů přírodopisu na profesní kompetence učitele v kontextu přípravy na budoucí povolání.* Olomouc, 2016. diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S., & Furlong, J. (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: some emerging issues. *British journal of sociology of education*, 15(4), 529-543.
- Leskovcová, M., Matoušková Prylová, L., & Palacká, A. (2012). *Environmentální výchova v České republice a v EU, systém environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty.* Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- LOLKOVÁ, Markéta. *Realizace EV na ZŠ mikroregionu Olomoucko z pohledu pedagogů.* Olomouc, 2018. Bakalářská práce. UP v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Monika Morris, Ph.D.
- Máchal, A. (2000). *Průvodce praktickou ekologickou výchovou.* Rezekvítek.
- Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka.* (1997). Paido.

Maňák, J. (1967). *Vyučovací metody*. SPN.

Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky* (3. vyd). Masarykova univerzita.

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.

Mojžíšek, L. (1975). *Vyučovací a diagnostické metody*.

ORNIS – ornitologická stanice Muzea Komenského (Přerov). *Ekocentra-cz* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.ekocentra.cz/olomoucky-kraj/ornis-ornitologicka-stanice-muzea-komenskeho-prerov.htm>

PEŠEK, Z. a kol. (1964). *Didaktika: učební text pro pedagogické instituty*. 1. vyd. SPN.

Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2017 [cit. 2020-04-21]. Dostupné z: [msmt.cz/file/43792/](https://msmt.cz/file/43792/)

*RVP – Metodický portál* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1596/REFLEXE-PROCESU.html/>

Sluňákov. *Sluňákov* [online]. 2020 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://slunakov.cz/seminare/>

Spilková, V. (1997). *Jakou školu potřebujeme?*. Strom.

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025 [online]. , 50 [cit. 2017-12-13]. 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)

Šimoník, O. (1994). Začínající učitel = <<The>> Beginning Teacher : (Některé ped. problémy začínajících učitelů). Masarykova univerzita.

Šimoník, O. (1998). Pedagogicko-psychologická příprava v pregraduálním učitelském studiu. *Pedagogická orientace*, 8(4), 14-18.

Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit. *Pedagogika*, 44(4), 310-320.

Švec, V. (2005). Ohlédnutí za desetiletým vývoje pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 15(4), 31-43.

Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Paido.

Švecová, J., & Vašutová, J. (1997). *Problémy učitelské profese ve světě*. Ústav pro informace ve vzdělávání.

ÚSTAV EKOLOGICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.ecologia.cz/>

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČSOP – Český svaz ochránců přírody

DP – diplomová práce

DPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

EV – Environmentální výchova

EVP – ekologický výchovný program

EVVO – Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

KEV – Klub ekologické výchovy

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SEV – střediska ekologické výchovy

SP EVVO – Státní program EVVO

STEP – Síť environmentálních poraden

TUR – trvale udržitelný rozvoj

ŽP – životní prostředí

## PŘÍLOHY

### Příloha č.1: Dotazníkové šetření

## Kompetence začínajících učitelů v oblasti EV

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplněním následujícího dotazníku, který je součástí mé diplomové magisterské práce na PdF UP.

Dotazníkové šetření zkoumá připravenost začínajících učitelů na výuku environmentální výchovy (EV) na 2.stupni základních škol v Olomouckém kraji. Zaměřuje se nejenom na zjištění úrovně teoretických znalostí, ale především na získané dovednosti v oblasti aplikace aktivizačních metod, schopnost koordinace environmentálních aktivit apod.

Mockrát Vám děkuji za Váš čas a ochotu.

Bc. Markéta Lolková

### 1. Máte vystudovaný učitelský obor? Pokud ano, do pole "absolvovaná fakulta" dopište jakou.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ano
- Ne
- Absolvovaná fakulta:

### 2. Předmět(y), jež aktuálně na ZŠ vyučujete:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Přírodopis
- Zeměpis
- Chemie
- Fyzika
- Jiné...

### 3. Škola, na které aktuálně vyučujete, je vašim prvním působištěm?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne, již jsem vyučoval/a na jiné škole
- Ne, již jsem vyučoval/a na více školách

#### 4. Celková délka Vaší pedagogické praxe:

Nápověda k otázce: Při výběru možnosti "nad 5 let" dopište do položky "jiná" délku onoho období.

- méně než 1 rok
- 1-2 roky
- 2-3 roky
- 3-4 roky
- 4-5 let
- nad 5 let
- Jiná (počet roků):

#### 5. V jakém okrese se ZŠ, na které vyučujete, nachází?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Olomouc
- Prostějov
- Šumperk
- Jeseník
- Přerov
- Jiný...

#### 6. Zvolte aktivity, které jste v rámci svého vysokoškolského studia úspěšně absolvoval/a:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Předmět zabývající se environmentální výchovou
- Přírodovědné exkurze
- Návštěva ekologických center
- Spolupráce s ekologickými organizacemi
- Ekologické projektové dny
- Terénní cvičení (botanické, geologické, zoologické)
- Jiná aktivita:

#### 7. Zaznačte váš vztah k následujícím dokumentům vztahujícím se k EV.

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď v každém řádku

|                                       | Znám                  | Neznám                |
|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Státní program EVVO                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Akční plány EVVO                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Metodický pokyn MŠMT k zajištění EVVO | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| RVP ZV                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 8. Kde můžeme nalézt následující užitečné informace?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

|  | Státní program EVVO   | Akční plány EVVO      | Metodický pokyn MŠMT k zajištění EV | RVP ZV                | nevím                 |
|--|-----------------------|-----------------------|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| informace o funkci Kordinátora EV                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| aktivity, které bude MŽP a MŠMT do budoucna realizovat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| informace o aktuálním stavu ŽP                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| tematické okruhy EV                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 9. Vyjádřete vaši míru aplikace následujících výukových metod u environmentálních témat.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

|                                       | často                 | občas                 | méně                  | zřídka                | vůbec                 |
|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| vysvětlování                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| práce s textem                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| rozhovor                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| předvádění a pozorování               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| laborování a experimentování          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| diskuzní metody                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| metody heuristické, k řešení problému | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| didaktické hry                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| skupinová a kooperativní výuka        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| brainstorming                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| projektová výuka                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 10. Seřadte následující výchovně-vzdělávací procesy dle svých preferencí.

Nápověda k otázce: *Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejdůležitější, poslední - nejméně důležitá)*

|   |                      |
|---|----------------------|
| předávání znalostí, pojmů a fakt o přírodě                      | <input type="text"/> |
| důraz na "učení se zkušeností"- řešení problémů, projekty       | <input type="text"/> |
| důraz na kritické porozumění a samostatné zpracování látky žáky | <input type="text"/> |

### 11. Při zařazování EV do mé výuky upřednostňuji následující:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Postupuji od lokální problematiky ke globální.
- Postupuji od globální problematiky k lokální.
- Aplikuji regionální tematiku.

### 12. Témata EV zařazuji do svých hodin:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- náhodně dle probíraného učiva
- na začátku školního roku po vytvoření Plánu environmentálního vzdělávání
- dle mého časově tematického plánu
- dle aktuálního eko-spoločenského dění
- nikdy nezařazuji
- Jinou formou:

### 13. Co by vám pomohlo pro efektivnější začlenění EV do vašich hodin?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Více hodinových dotací pro vyučovaný předmět
- Vhodnější výuková témata zavedená v RVP ZV (do možnosti "jiná témata" uveďte jaká)
- Zlepšení se v didaktických dovednostech (výukové strategie)
- Zlepšení se v teoretických znalostech o EV
- Absolvování kurzů a dalšího vzdělávání v oblasti EV
- Další možnosti (doplňt):
- Jiná témata:

### 14. Na realizaci EV se na naší škole podílím následujícími způsoby:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ekologizace areálu školy (třídění odpadů, šetrné zacházení s energiemi...)
- realizace školních akcí s přírodovědnou tematikou
- zapojení rodičů a široké veřejnosti do environmentálních aktivit školy
- tvorby environmentálních projektů (stavění budek, hmyzích hotelů ...)
- zastávání funkce koordinátora EV
- účasti na mezinárodních projektech
- spolupráce s neziskovými organizacemi (ekocentry ...)
- Další způsoby (doplňt):

## 15. Se kterými z následujících zdrojů pracujete při přípravách na výuku EV?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- časopisy s EV tematikou (Envigogika...)
- odborné publikace (Činčera, Máchal, ...)
- metodické publikace ekologických středisek
- digitální materiály dostupné na webových stránkách (Výuky v přírodě,...)
- komunikace s kolegy (konzultace, náměty k výuce, informace...)
- RVP ZV
- Další zdroje (doplňt):

## 16. Jak často začleňujete následující environmentální aktivity do své praxe?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

|   | minimálně 2x ročně    | 1x ročně              | Nezačleňuji           |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Přírodovědné exkurze                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Terénní cvičení                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Laboratorní práce                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Využití programů ekologických středisek | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Další sebevzdělávání (semináře a kurzy) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 17. Zařazujete ve vašich hodinách uvedené žákovské aktivity?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

|   | často                 | občas                 | zřídka                | nezařazuji            |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| práce s mapami, atlasy                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| práce s tabulkami, analýza a zpracování dat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| vyhledávání informací v odborné literatuře  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| práce na projektu                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| práce v laboratoři (mikroskopy, sondy)      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| didaktické hry                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Příloha č.2: Rozhovorové položky

- 1) „Jak jste vnímal/a začátek Vaší pedagogické práce v prvních rocích praxe? (náročné/nenáročné)“
- 2) „Jaký máte názor na kurz Koordinátora EV a další možnosti sebevzdělávání v oblasti EV?“
- 3) „Jaké aktivity v pregraduální přípravě pedagogů shledáváte za užitečné pro pozdější osvojení environmentální gramotnosti?“
- 4) „Jakou mírou jste byl/a připravena v rámci pregraduální přípravy na pozdější pedagogickou práci a realizaci EV?“
- 5) „Jakou míru důležitosti vkládáte environmentální výchově v součinnosti se zařazením do RVP ZV a jednotlivých předmětů?“
- 6) „Jaké metody a formy výuky používáte nejčastěji při zařazování environmentálních témat do vašich hodin?“
- 7) „Jaká témata hodin jsou dle vás nejvhodnější pro zařazování EV? Jsou všechny témata uvedená v RVP ZV vhodná?“
- 8) „Využíváte nebo chtěli byste využívat služby ekologických středisek? Jak vnímáte jejich úlohu?“
- 9) „Jak byste definoval/a učitele začátečníka a učitele experta v souvislosti s mírou osvojených kompetencí?“
- 10) „Jaké kompetence shledáváte jako nejdůležitější pro Vaši pedagogickou práci?“

**ANOTACE**

|                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Bc. Markéta Lolková       |
| <b>Katedra:</b>          | Katedra biologie          |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | Mgr. Monika Morris, Ph.D. |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2020                      |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Název práce:</b>          | Kompetence začínajících učitelů k realizaci environmentální výchovy na 2. stupni ZŠ   |
| <b>Název v angličtině:</b>   | The Competence of Early Career Teachers to Implement Environmental Education in Lower Secondary Schools   |
| <b>Anotace práce:</b>        | Diplomová práce zkoumá připravenost začínajících učitelů na výuku environmentální výchovy na 2. stupni základních škol. Dotazníkové šetření, jako hlavní výzkumná metoda, se zaměřuje nejen na zjištění úrovně teoretických znalostí, ale především na získané dovednosti v oblasti aplikace aktivizačních metod, schopnost koordinace environmentálních aktivit apod. Rozhovory s vyučujícími jsou využity za účelem získat komplexní pohled na zkoumanou skutečnost. Teoretická východiska práce tvoří historický vývoj a hlavní myšlenky environmentální výchovy, s důrazem na rozmanitost metod práce se školní mládeží, význam vysokoškolské přípravy v dané oblasti, včetně ukotvení environmentální výchovy v kurikulárních dokumentech současné školy.  |
| <b>Klíčová slova:</b>        | Environmentální výchova, začínající učitel, pedagogické kompetence, EV v RVP ZV, EV v Olomouckém kraji, metody a formy výuky, další vzdělávání pedagogů v EV  |
| <b>Anotace v angličtině:</b> | The diploma thesis examines the readiness of beginning teachers to teach environmental education at the 2nd level of primary schools. The questionnaire survey, as the main research method, focuses not only on determining the level of theoretical knowledge, but especially on the acquired skills in the application of activation methods, the ability to coordinate environmental activities, etc. Interviews with teachers are used to gain a comprehensive view of the research. The theoretical basis of the work is the historical development and main ideas of environmental education, with emphasis on the diversity of methods of working with school children, the importance of higher education in the field, including anchoring environmental education in the curricular documents of the current school. |



Kompetence začínajících učitelů k realizaci EV na 2. stupni ZŠ

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | Environmental Education, early career teachers, pedagogical competences, Environmental Education in the curriculum, Environmental Education in the Olomouc region, methods and forms of teaching, further education of teachers in environmental education |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b>     | Příloha č.1: Dotazníkové šetření, Příloha č.2: Rozhovorové položky   |
| <b>Rozsah práce:</b>               | 86 s.  |
| <b>Jazyk práce:</b>                | český jazyk  |