

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Bakalářská práce

2021

Klára Drahozalová

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

Environmentální výchova na základních školách – sociologická sonda

Bakalářská práce

Autor: Klára Drahozalová

Studijní program: B6703 Sociologie

Studijní obor: Sociologie obecná a empirická

Forma studia: prezenční

Vedoucí práce: Mgr. Petra Tlčimuková, Ph.D.

Hradec Králové, 2021



Zadání bakalářské práce

Autor:	Klára Drahozalová
Studium:	F18BP0125
Studijní program:	B6703 Sociologie
Studijní obor:	Sociologie obecná a empirická
Název bakalářské práce:	Environmentální výchova na základních školách - sociologická sonda
Název bakalářské práce AJ:	Environmental Education at Upper-primary School

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou environmentální výchovy na základních školách. Ve svých teoretických východiscích se opírá o současnou diskuzi na poli environmentální sociologie, kterou doplňuje o pedagogická hlediska týkající se výuky v oblasti ochrany životního prostředí. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké místo má a jakou roli zastává environmentální výchova ve vzdělávání žáků druhého stupně základních škol v České republice. Stěžejní část práce představí kvalitativní výzkum, který proběhne na dvou vybraných základních školách. Analyzovány budou rozhovory s učiteli a využity budou také poznatky ze zúčastněného pozorování, případně učebnicových materiálů.

- Brtnová Čepičková, I., R. Kroufek. 2006. Environmentální výchova jako průřezové téma školního vzdělávacího programu: příručka pro učitele. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Činčera, J. 2007. Environmentální výchova: Od cílů k prostředkům. Brno: Paido.
- Disman, M. 2005. Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum.
- Horká, H. 2000. Výchova pro 21. století. Koncepte globální výchovy v podmínkách české školy. Brno: Paido.
- Keller, J. 1997. Sociologie a ekologie. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Librová, H. 1994. Pestří a zelení: Kapitoly o dobrovolné skromnosti. Brno: Veronica.
- Librová, H., B. Lacina, M. Sláma. 2016. Věrní a rozumní: kapitoly o ekologické zpozdilosti. Brno: Masarykova univerzita.
- Librová, H. 2003. Vlažní a váhaví: Kapitoly o ekologickém luxusu. Brno: Doplněk.
- Mišovič, J. 2019. Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.

Garantující pracoviště: **Katedra sociologie,
Filozofická fakulta**

Vedoucí práce: **Mgr. Petra Tlčimuková, Ph.D.**

Datum zadání závěrečné práce: **22.8.2019**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením Mgr. Petry Tlčimukové Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 7. 7. 2021

Klára Drahozalová

Anotace

DRAHOZALOVÁ, KLÁRA. *Environmentální výchova na základních školách – sociologická sonda*. Hradec Králové: Filozofická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2021, 66s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou environmentální výchovy na základních školách. Ve svých teoretických východiscích se opírá o současnou diskusi na poli environmentální sociologie, kterou doplňuje o přehled aktérů ovlivňující směřování environmentální výchovy v České republice, a to tedy stát skrze dokumenty vymezující environmentální výchovu, základní školy skrze školní vzdělávací programy a v neposlední řadě centra environmentálního vzdělávání. Cílem této bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem je environmentální výchova zařazována do výuky na základních školách a jakou roli zde v současné praxi zastává. Stěžejní část práce představuje empirický výzkum za použití technik kvalitativního výzkumu. Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů se zaměstnanci center environmentálního vzdělávání. Významnou část empirické části tvoří analýza a následná interpretace poznatků získaných z rozhovorů s respondenty.

Klíčová slova: environmentalismus, ekologie, environmentální výchova, centra environmentálního vzdělávání

Annotation

DRAHOZALOVÁ, KLÁRA. *Environmental Education at Upper-primary School*. Hradec Králové: Philosophical Faculty, University of Hradec Králové, 2021, 66pp. Bachelor Thesis.

The Bachelor's thesis deals with the issue of environmental education in elementary schools. In its theoretical starting points, the thesis relies on the current debate in the field of environmental sociology, which is complemented by an overview of the actors influencing the direction of environmental education in the Czech Republic. Thus, the state through documents defining environmental education, primary schools through school educational programs, and, last but not least, environmental education centers. The aim of this work is to determine how environmental education is included in primary school teaching and what role it plays in contemporary practice. Empirical research using qualitative research techniques is a key part of the thesis. The data were obtained through semi-structured interviews with employees of environmental education centers. A significant part of the empirical research consists of the analysis and subsequent interpretation of the findings gained from interviews with respondents.

Keywords: Environmentalism, ecology, environmental education, environmental education centers

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Petře Tlčimukové Ph.D. za její podnětné a cenné rady a zároveň za obdivuhodnou ochotu a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Současně bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří mi poskytli rozhovory a v neposlední řadě patří poděkování mé rodině, která mě při zpracování práce psychicky podporovala.

Obsah

Úvod	10
1 Teoreticko-metodologická část	12
1.1 Vymezení pojmů	12
1.2 Sociologie a ekologie: základní směry a témata na průsečíku dvou oborů	12
1.2.1 Antropocentrická a neantropocentrická environmentální etika	14
1.2.2 Udržitelný nerůst	15
1.2.3 Environmentálně orientovaný empirický výzkum v ČR - Hana Librova	16
1.2.4 Environmentální skepticismus/klimaskepse v České republice	17
1.3 Environmentální výchova	19
1.3.1 Environmentální výchova v zahraničí	19
1.3.2 Environmentální výchova a její místo v České republice	19
1.3.3 Cílové oblasti environmentální výchovy	22
1.3.4 Školy	29
1.3.5 Centra a střediska environmentálního vzdělávání	30
1.4 Metodologie	33
1.4.1 Cíl a výzkumné otázky	33
1.4.2 Volba metod a techniky	33
1.4.3 Výběr vzorku	34
1.4.4 Sběr a zpracování dat	35
2 Empirická část	37
2.1 Výsledky	37
2.1.1 Spolupráce center environmentálního vzdělávání se základními školami	37
2.1.2 Cílové oblasti environmentální výchovy	46
2.1.3 Hodnocení stavu environmentální výchovy na základních školách z pohledu center environmentálního vzdělávání	49
2.1.4 Shrnutí	56
Závěr	59
Literatura	62
Přílohy	68

Seznam použitých zkratk

CVVM - Centrum pro výzkum veřejného mínění

DOV - Doporučené a očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat

EV - environmentální výchova

EVP – ekologický výukový program

EVVO - environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

FEE - *Foundation for Environmental Education*

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MŽP - Ministerstvo životního prostředí

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SEV - středisko ekologické výchovy/ centrum environmentálního vzdělávání

SSEV Pavučina - Síť středisek ekologické výchovy Pavučina

ŠVP - Školní vzdělávací program

Tzv. - tak zvaný

UNEP – Organizace spojených národů pro životní prostředí

Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématem environmentální výchovy na základních školách ze sociologické perspektivy. Ekologie je velmi diskutovaným a společensky důležitým tématem dnešní doby. Environmentální výchova je tedy ze sociologického pohledu relevantní oblastí výzkumu, jelikož ji lze chápat jako socializování mladé generace v oblasti, kterou stávající společnost vnímá jako podstatnou pro vlastní budoucí vývoj.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem je environmentální výchova zařazována do výuky na základních školách a jakou roli zde v současné praxi zastává.

Předložená bakalářská práce je rozdělena na dvě části. V první teoreticko-metodologické části definuji stěžejní pojmy této práce, dále představím environmentální témata, která jsou na poli současné sociologie nejvíce diskutována. Zaměřím se nejdříve na environmentální etiku a stále přetrvávající spor mezi antropocentrismem a neantropocentrismem. Dále se zabývám konceptem udržitelného nerůstu. Také představím environmentálně orientovaný empirický výzkum Hany Librové a nakonec se soustředím na environmentální skepticismus. V rámci kapitoly s názvem Environmentální výchova se nejdříve zaměřuji na to, jak vypadá environmentální výchova v zahraničí. Dále popisuji, jakým způsobem je environmentální výchova ukotvena v základních dokumentech na národní úrovni. Následně se věnuji cílovým oblastem environmentální výchovy. V této části také představuji další aktéry na poli environmentální výchovy, kteří ovlivňují její kvalitu, a to samotné základní školy skrze školní vzdělávací programy a centra environmentálního vzdělávání. Na závěr této části představuji metodologii empirického výzkumu.

V rámci teoreticko-metodologické části došlo částečně k odklonu od předem specifikované literatury jmenované v zadání této bakalářské práce. Některé publikace a jejich přínos pro moji práci jsem v průběhu přehodnotila a nakonec nepoužila. Metodologie výzkumu zaznamenala změny oproti zadání. Kvalitativní výzkum není doplněn o poznatky ze zúčastněného pozorování a výzkumný vzorek tvoří pedagogové základních škol, ale zaměstnanci center environmentálního vzdělávání. K této změně došlo především kvůli současné pandemii viru COVID-19, která znemožnila prezenční výuku a tím pádem i zúčastněné pozorování.

Druhá část práce tvoří prezentaci empirického výzkumu s použitím kvalitativních technik. Dotazování respondentů probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů. Hlavním zdrojem dat empirického výzkumu jsou centra environmentální výchovy, respektive zaměstnanci center environmentálního vzdělávání. Klíčovou část této kapitoly představuje analýza a interpretace provedených rozhovorů. V závěru bakalářské práce diskutuji výsledky empirického výzkumu.

1 Teoreticko-metodologická část

V této části bakalářské práce představím teoreticko-metodologickou část své práce. Tato kapitola se zaměřuje na popis teoretické části, kterou dělím na čtyři hlavní podkapitoly. V první podkapitole vymezuji pojmy „ekologie“ a „environmentalismus“ v další podkapitole představím základní témata na průsečíku oborů sociologie a ekologie, ve třetí podkapitole popíšu environmentální výchovu v České republice. Na závěr této kapitoly představím metodologii výzkumu k empirické části své práce.

1.1 Vymezení pojmů

Při práci na této bakalářské práci jsem se od začátku setkávala s problémy s terminologií. V současnosti se v běžné konverzaci setkáváme s používáním pojmů „ekologie“ a „environmentalismus“ ve významu synonym. V této podkapitole objasňuji pomocí definic rozdíly mezi těmito pojmy, které jsou pro moji práci stěžejní.

Pojem ekologie nabývá několika významů. V prvním významu lze o ekologii uvažovat jako o biologické vědě. V tomto smyslu byl tento pojem poprvé použit v roce 1866 Ernstem Heinrichem Philippem Augustem Haeckelem, který vymezil pojem ekologie jako biologickou vědu zabývající se vztahy mezi jednotlivými organismy a organismy a jejich vnějším prostředím [Musil 2018]. Ekologie jako vědecká disciplína využívá poznatků z mnoha oborů, jako jsou např. přírodovědné obory chemie, fyziky a matematiky, ale také využívá poznatků ze sociálních věd psychologie, politologie a sociologie [Petrušek, Maříková, Vodáková 1996]. Ekologie je také často chápána ve významovém smyslu ochrany životního prostředí [Petrušek, Maříková, Vodáková 1996].

Environmentalismem lze chápat jednak „souhrnné označení filozofických, sociopolitických a sociologických teorií o vzájemné interakci přírody a člověka“ [Duffek 2017], ale také se tento pojem váže se sociálními hnutími zabývajícími se vztahy mezi člověkem a životním prostředím. Environmentální sociální hnutí usilují o ochranu přírody [Duffek 2017].

1.2 Sociologie a ekologie: základní směry a témata na průsečíku dvou oborů

Ačkoliv se může zdát, že environmentální témata jsou poslední době na výsluní, pro mnohé může být překvapující, že environmentální otázky se v posledních letech vytrácí z veřejného diskurzu. Fraňková et al. [2015] uvádí, že environmentální témata ustupují

do pozadí a je třeba tyto otázky oživit „v průběhu posledního desetiletí pozice environmentalismu jak v České republice, tak i jinde ve světě může být popsána jako v rostoucí defenzivě“ [Fraňková, Dostalík, Škapa 2015: 5].

Binka [2013] popisuje tři reakce environmentalistů na tento ústup ekologických otázek do pozadí. První reakcí je obviňování. Environmentalisté reagující tímto způsobem většinou obecně obviňují společnost a společenské vědy za úpadek ekologických témat. Druhá skupina reaguje na tuto situaci používáním doposud neúspěšných taktik. Jedná se zde zejména o strategie zastrasování či ohromení. Librová et al. [2016] uvádí, že působení na společnost pomocí emocí nefunguje, a to z toho důvodu, že „člověk, který si uvědomí velikost a špatnou řešitelnost ekologických problémů, se zalekne a nevidí možnost, jak on sám by mohl situaci změnit“ [Librová, Lacina, Sláma 2016: 123]. Binka stejně jako Librová et al. [2016] tvrdí, že strach a hrozba byly nástroji emocionálního environmentalismu varujícími před ekologickou krizí používané v 90. letech a nyní již nejsou tyto strategie platné. Poslední skupinu tvoří environmentalisté, kteří ignorují ústup environmentálních témat [Binka 2013].

Binka [2013] upozorňuje na to, že všechny tyto reakce byly doposud nefunkční a navrhuje, aby se v environmentálním hnutí vyvinul do té doby velmi přehlížený empirický výzkum, který by posiloval environmentální teorii. Český environmentalismus neměl po dlouhou dobu empirické výzkumy, výjimkou je například Hana Librová a její výzkum o dobrovolné skromnosti. Dle autora je tedy nutné rozvinout empirický výzkum, a také „doplnit emocionální environmentalismus environmentalismem společenskovědně expertním a kritizovatelným“ [Binka 2013: 9]. Dále autor doporučuje, aby se český environmentalismus zaměřil na to, jak komunikovat ekologické otázky široké veřejnosti, jak již bylo řečeno oslovovat společnost pomocí emocí je nefunkční strategií, je tedy nutné pro environmentalismus nalézt si novou cestu k čtenáři/posluchači/divákovi [Binka 2013].

Mezi klíčové debaty probíhající na poli současné environmentální sociologie patří spor mezi konstruktivismem a materialismem, ekologická modernizace versus ekologický realismus a spor mezi americkou a evropskou environmentální sociologií [Lockie 2015]. Tato témata nejsou jedinými, které určují povahu diskuse probíhající na poli environmentální sociologie. Na další upozorňuje například M. R. Redclift a Graham Woodge. Tito autoři zdůrazňují problém environmentální sociologie komunikovat

environmentální otázky veřejnosti [Redclift, Woodge 2010]. Na následujících stranách se budu věnovat vybraným tématům odborné diskuse o environmentalismu a jejich společenské i sociologické relevanci. Představím témata na průsečíku sociologie a ekologie, která jsou dle Binky [2013] na poli dnešní environmentální sociologie nejvíce diskutována. Zaměřím se nejdříve na environmentální etiku a stále přetrvávající spor mezi antropocentrismem a neantropocentrismem. Dále se zaměřím na koncept udržitelného nerůstu. Také analyzuji environmentálně orientovaný empirický výzkum Hany Librové, a nakonec se zaměřím na environmentální skepticismus. Cílem je představit témata, která jsou na poli současné environmentální sociologie nejvíce diskutována.

1.2.1 Antropocentrická a neantropocentrická environmentální etika

Společenskovědní autoři zabývající se environmentálními tématy vycházejí z předpokladu, že mezi člověkem a jeho životním prostředím je komplikovaný vztah, v němž dochází ke vzájemnému ovlivňování. Vzhledem ke specifickému postavení člověka v přírodě a prokazatelnému mnohdy destruktivnímu vlivu jsou mnozí názoru, že člověk je odpovědný za kvalitu životního prostředí a měl by mít pod kontrolou způsoby, jakými do přírody zasahuje, a přírodu by měl chránit. Tento předpoklad zakládá klíčovou eticky laděnou pozici člověka ve světě.

Environmentální etika se již od 60. let 20. století zabývá rozporem mezi antropocentrismem a neantropocentrismem. Oba tyto směry usilují o určitou změnu chování a myšlení člověka vzhledem k životnímu prostředí [Sokolíčková 2013]. Librová se s tímto názorem ztotožňuje a uvádí, že „podobně jako ve společnosti vznikl etický kodex vztahů mezi lidmi, měla by se rozvinout etická norma určující vztahy a chování člověka vůči přírodě“ [Librová 1994: 159]. Librová také tvrdí, že environmentální chování a jednání by nemělo být pouze spontánní a náhodné, ale že by mělo být vymahatelné pomocí tlaku sociální normy, kdy environmentální výchova nastavuje či reprodukuje tyto normy [Librová 1994].

Zastánci antropocentrismu vidí člověka jako středobod, jako subjekt nadřazený přírodě [Sokolíčková 2013]. Autoři poplatní tomuto směru často připodobňují člověka k přírodě jako správce či pastýře, tedy pozicí svrchovanou nad ekosystémy. Na druhé straně zástupci neantropocentrismu vnímají přírodu jako sobě rovnou, příroda dle nich nabývá hodnoty sama od sebe nezávisle na člověku [Sokolíčková 2013]. Neantropocentrismus můžeme rozdělit na dvě hlavní větve. První větev Sokolíčková [2013] označuje jako

kontinentální větev, ta je založena na racionalitě, systémovosti a logice. Tento přístup odpovídá Binkově [2013] žádosti o doplnění emocionálního environmentalismu environmentalismem expertním. Druhá větev je nazývána jako anglosaská ekologická etika a je zvláště zastoupena zakladatelem hlubinné ekologie Arnem Naessem. Tento přístup je založen na rozdíl od kontinentální etiky na emocionálním základu, na senzitivitě k přírodě [Sokolíčková 2013]. Podle hlubinné ekologie „je podmínkou řešení ekologické krize zásadní a hluboká změna v lidské společnosti a uvnitř člověka jako individua“ [Librová 1994: 166]. Ať už jsou antropocentrismus a neantropocentrismus jakkoliv odlišné ve svých teoretických východiscích, oba tyto směry zastávají stejná stanoviska na poli motivace a praxe. Sokolíčková [2013] uvádí, že lze chápat „teoretický diskurs ekologické etiky jako konzistentní praktický program“ [Sokolíčková 2013: 54], který usiluje o změnu vztahu člověka k životnímu prostředí. Tento jev shody je velice neobvyklý v rámci sociálních věd [Sokolíčková 2013].

1.2.2 Udržitelný nerůst

Dalším velkým tématem, které se objevuje na poli environmentální sociologie, je udržitelný nerůst. Od 90. let 20. století se na scéně environmentalismu objevuje tento nový fenomén, který se stává hlavním tématem environmentálního hnutí [Fraňková, Johannisová 2013]. Fraňková a Johannisová udržitelný nerůst definují jako: „sociálně spravedlivé postupné snižování produkce a spotřeby, které zvyšuje lidskou spokojenost a zlepšuje ekologické podmínky na lokální i globální úrovni, v krátkodobém i dlouhodobém horizontu“ [Fraňková, Johannisová 2013: 14]. Autorky uvádí několik argumentů, z kterých udržitelný nerůst vychází. Argumentace zástupců udržitelného nerůstu vychází z širokého spektra názorů. Jedná se zejména o environmentální etiku, ekologickou ekonomii a kritiku rozvoje [Fraňková, Johannisová 2013].

Mezi hlavní argumenty udržitelného nerůstu patří environmentální etika konkrétně neantropocentrismus založený na argumentu, že „ekosystémy mají hodnotu samy o sobě, nikoliv pouze jako přírodní zdroje užitečné pro člověka“ [Fraňková, Johannisová 2013: 18]. Environmentalismus se snaží najít schůdný vztah prospěšný pro obě strany jak pro ekosystémy, tak i pro společnost. Druhý zdroj argumentace vychází z kritiky rozvoje, zvláště z kritiky západního modelu ekonomiky jako příkladu ideálu vývoje společnosti. Další zdroj argumentace udržitelného nerůstu vychází z kritiky životního způsobu založeném na spotřebě. Fraňková a Johannisová [2013] popisují tento argument jako zpochybňování životního stylu posedlého růstem. Zástupci tohoto názoru upřednostňují

životní styl založený na jiných než na materiálních hodnotách. Jako příklad dobrého ekologicky orientovaného životního způsobu autorky uvádějí dobrovolnou skromnost, v České republice popsána v empirickém výzkumu Hany Librové [Fraňková, Johanisová 2013].

Udržitelný nerůst má mnoho podob. V individuální rovině sem patří například *downshifting* či již zmiňovaná dobrovolná skromnost. Udržitelný nerůst však neusiluje jen o individuální změny, ale i o celkový společenský obrat, proto koncepty jako dobrovolná skromnost a *downshifting* jsou pouze jednou částí hnutí udržitelného nerůstu. *Downshifting* nebo i dobrovolná skromnost tedy usilují pouze o změnu hodnot v individuální rovině, čímž se výrazně liší od konceptu udržitelného nerůstu, který usiluje o celospolečenskou změnu [Fraňková, Johanisová 2013].

Autoři jako Binka [2013] či Hála [2013] upozorňují, že je třeba environmentální témata spojit se sociologickým výzkumem. Příkladem takového propojení v české literatuře je environmentálně orientovaný empirický výzkum Hany Librové o dobrovolné skromnosti.

1.2.3 Environmentálně orientovaný empirický výzkum v ČR - Hana Librová

Dílo Hany Librové zásadně ovlivnilo odbornou diskusi o environmentalismu v České republice, ale také se tato témata díky ní dostala do širšího povědomí veřejnosti. Její klíčový přínos představuje trilogie knih – *Pestří a Zelení: Kapitoly o dobrovolné skromnosti* [1994], *Vlažní a váhaví: Kapitoly o ekologickém luxusu* [2003], *Věrní a Rozumní: Kapitoly o ekologické zpozdilosti* [2016].

Podstatou trilogie knih Hany Librové je nepopíratelně právě empirický výzkum o dobrovolné skromnosti. Librová neoznačuje dobrovolnou skromnost jako alternativní životní styl, a to z důvodu, že se jedná „o životní způsob uskutečňovaný záměrně, na základě dobrovolné volby, a to volby hodnotové“ [Librová 1994: 49]. Respondenti výzkumu jsou rozděleni do dvou skupin. Kritérium pro výběr první skupiny „pestrých“ Librová definuje jako: „snahu a ochotu lidí žít skromně, a to bez ohledu na příslušnost k ekologickým hnutím“ [Librová 1994: 96]. Tato skupina se vyznačuje ekologicky zprostředkovaným způsobem života. Žít skromně představuje u „pestrých“ například nízká úroveň spotřeby v různých oblastech života, jako příklady Librová [1994] uvádí využívání bicyklu či hromadné dopravy jako náhradu automobilu nebo nechuť k cestování či cestování pouze v rámci okolí místa bydliště. Druhou skupinu tvoří

„zelení“, kteří se od „pestrých“ liší zvláště v tom, že jsou součástí environmentálních hnutí a aktivně se účastní ochranných a ekologických aktivit [Librová 1994]. V druhém dílu trilogie *Vlažní a Váhavi* [2003] se Librová zvláště zaměřuje na skupinu „váhavých osob“ které nejsou tak důslední jako „pestrí a zelení“, ale přesto nějakým způsobem do svého života implementují ekologické prvky. Jak Librová uvádí „každý ústupek z našeho nároku na konzum a každý ekologicky disciplinovaný čin má svůj význam“ [Librová 2003: 50].

Hana Librová ve své knize *Pestří a zelení* [1994] také diskutuje vliv environmentální výchovy na žáky a tvrdí, že „v posledních desetiletích byl vliv učitelů na ekologicky příznivé životní postoje téměř nulový“ [Librová 1994: 125]. Na druhou stranu právě v environmentální výchově vidí Librová určitou naději do budoucna. Říká, že právě pedagogové představují potencionální vliv na mládež v otázce změny chování a jednání na environmentálně příznivější [Librová 1994].

Librová má dle mého názoru nepopíratelný vliv na český empirický výzkum, zvláště na environmentálně orientovaný empirický výzkum. Její výzkum dobrovolné skromnosti byl jedním z prvních empirických výzkumů českého environmentalismu.

1.2.4 Environmentální skepticismus/klimaskepse v České republice

Petr Vidomus [2013] uvádí, že sociální vědy v České republice, na rozdíl od zahraničí, stojí ve výrazné defenzivě, co se týká řešení environmentálních problémů nebo celkové debaty na poli environmentálních otázek ve společenském diskurzu. Autor uvádí několik důvodů, díky kterým je možné obyvatelstvo České republiky nazývat jako environmentálně skeptické. Jako první důvod uvádí nedostatečné pokrytí environmentálních témat nebo prezentování environmentálně skeptických názorů v médiích. Jako další důvod environmentálně skeptické populace v ČR vidí, nedostatečnou osobní zkušenost s výkyvy počasí. Pro jedince je těžké si představit, jakým způsobem tání ledovců, zvyšování hladin oceánů a další ekologické problémy ovlivní jeho život v České republice, kde s těmito jevy nemá žádné osobní zkušenosti. Jako další důvod, proč je obyvatelstvo České republiky environmentálně skeptické, Vidomus uvádí politiky na české politické scéně, kteří popírají klimatické změny [Vidomus 2013].

Výzkum Centra pro výzkum veřejného mínění (CVVM) opakovaně od roku 2002 zjišťuje názory obyvatel České republiky na otázky klimatu. V rámci výzkumu „naše společnost“

dotázaní za nejzávažnější globální problém považují hromadění odpadu. Problematika odpadů má u respondentů konstantní úroveň závažnosti. V červnu roku 2002 stejně jako v roce 2020 92 % dotázaných odpovědělo, že hromadění odpadu považují za „velmi závažný“ nebo „dosti závažný“ problém. Co se týká závažnosti globálního oteplování v roce 2006 a 2007 tento problém za „velmi závažný“ nebo „dosti závažný“ označilo 84 % dotázaných, do roku 2013, ale došlo k propadu o 23 procentních bodů. Od roku 2013 je patrná vzestupná tendence, kdy v roce 2020 78 % respondentů označilo globální oteplování jako „velmi závažný“ nebo „dosti závažný“ problém [Čadová 2020].

Zastánci environmentálního skepticismu popírají reálnost a závažnost environmentálních problémů. Vidomus [2013] uvádí, že environmentální skeptici „uznávají samotný fakt oteplování, ale zpochybňují jeho závažnost“ [Vidomus 2013: 98]. Dále například skeptici uvádějí, že „se změnou klimatu nelze nic dělat pouze se s ní smířit“ [Vidomus: 98]. Nejznámější a nejvýraznější osobností českého klimaskeptického hnutí je bývalý prezident České republiky Václav Klaus. Dá se říci, že Václav Klaus vnesl téma environmentálního skepticismu do veřejné debaty a zároveň ho jako tehdejší vlivný politik legitimizoval, a to například tím, že své skeptické klimatické názory často prezentoval v médiích nebo vyznamenal státním vyznamenáním jako prezident environmentální skeptiky [Vidomus 2013]. Zajímavý je i postoj environmentálních skeptiků ke školství, a to zejména k environmentální výchově „školství v tomto směru není nahlíženo jako neutrální zprostředkovatel poznatků, ale aktivní producent lidí se ‚správným‘ názorem na klima“ [Vidomus: 118]. Klimaskeptici mluví dokonce i o „vymývání mozků“ z hlediska vlivu učitelů na žáky v oblasti environmentalismu, uvádějí, že na nižších stupních vzdělávání dochází k tzv. klimaalarmismu, kde má výuka o klimatu nahánět dětem strach. Svoji kritiku soustřeďují klimaskeptici i na samotné výukové materiály, produkované Evropskou unií [Vidomus 2013]. Činčera uvádí, že jedním z důvodů, jakým je environmentální výchova zdůvodňována je, že působí jako prevence hrozeb lidstva. Nicméně environmentální kritici zpochybňují závažnost a akutnost environmentálních problémů, a proto neuznávají environmentální výchovu [Činčera 2007].

I přes sílu hlasu environmentálních skeptiků zůstává environmentální výchova důležitou součástí mezinárodních politik a vzdělávacích schémat. V této podkapitole jsem ozřejmila sociální i sociologickou relevanci environmentálních témat. V následující

podkapitole se zaměřím na environmentální výchovu, její místo a povahu, sociální i sociologickou relevanci jejího výzkumu.

1.3 Environmentální výchova

V této kapitole se nejdříve zaměřím na to, jak vypadá environmentální výchova (EV) v zahraničí. Dále popíši roli jednotlivých aktérů ovlivňujících environmentální výchovu v České republice, a to tedy stát skrze legislativní dokumenty vymezující environmentální výchovu, základní školy skrze školní vzdělávací programy a v neposlední řadě centra environmentálního vzdělávání. Zvláště se v této kapitole zaměřuji na vliv státu na environmentální výchovu, a to skrze dokumenty na celostátní úrovni, které určují směřování environmentální výchovy v České republice.

1.3.1 Environmentální výchova v zahraničí

Podle programu Organizace spojených národů pro životní prostředí (UNEP) by „environmentální výchova měla rozvinout světovou populaci, která je si vědoma a znepokojena životním prostředím a problémy s ním asociované, a tato populace má znalosti, dovednosti, postoje, motivaci a závazky k práci individuální i kolektivní vůči řešení současných problémů a prevenci těch budoucích“ [Brody et al. 2013: 1]. Neal a Palmer [2003] upozorňují na fakt, že cíle a metody environmentální výchovy se v mnoha zemích shodují, rozdíly však vidí v uvedení cílů a metod do praxe. Například v zemích Spojeného království Velké Británie Anglii a Walesu je environmentální výchova legislativně ukotvena stejně jako v České republice, tedy jako povinné průřezové téma. V těchto zemích jsou klíčová témata environmentální výchovy vymezena v rámci tří klíčových dimenzí vzdělávání a to: „znalostí“, „dovedností“ a „postojů“ [Neal, Palmer 2003]. Obsah těchto dimenzí je zcela totožný s klíčovými tématy v České republice. Z výroční zprávy *Foundation for Environmental Education* (FEE), která sdružuje 56 249 škol z 94 států, vyplývá, že v následujících letech je nutné se v rámci výuky environmentální výchovy zaměřit především na témata změny klimatu, ztráty biologické rozmanitosti a znečištění životního prostředí [Schuh 2020].

1.3.2 Environmentální výchova a její místo v České republice

Environmentální výchova je v rámci České republiky v gesci resortů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a Ministerstva životního prostředí (MŽP). Stát skrze MŠMT a MŽP finančně i metodicky podporuje jednotlivé aktéry působící v rámci environmentální výchovy. Hlavní činností těchto resortů je vytváření rámců, pomocí

dokumentů, kterými se ostatní aktéři EVVO řídí [Činčera et. al 2016]. V této podkapitole představím dokumenty, které určují směřování environmentální výchovy v České republice, a také představím, jakým způsobem definují tyto jednotlivé publikace environmentální výchovu a její cíle.

1.3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Základním kamenem environmentální výchovy na základních školách v České republice je dokument s názvem *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [MŠMT 2017]. Tato publikace vymezuje environmentální výchovu jako průřezové téma. RVP ZV uvádí, že na splnění cílů průřezového tématu environmentální výchova by se měla podílet většina vzdělávacích oblastí, tematické okruhy EV by měly být zařazovány vhodně do jednotlivých předmětů nebo vhodně zařazeny do výuky pomocí seminářů či projektových dnů [MŠMT 2017]. Environmentální výchova je v RVP ZV rozpracována do pěti tematických okruhů: „ekosystémy“, „základní podmínky života“, „lidské aktivity a problémy životního prostředí“ a „vztah člověka k prostředí“, kdy ke každému tematickému okruhu uvádí RVP ZV i jednotlivá témata. Dle RVP ZV by environmentální výchova měla vést žáka k „pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince“ [MŠMT 2017: 135]. Tento dokument také upozorňuje, že cílem environmentální výchovy by nemělo být pouhé předávání informací, ale průřezové téma EV by mělo také ovlivňovat „hodnotovou orientaci žáků“ [MŠMT 2017: 135].

Od 1. září 2021 dojde ke změně a v platnost vstoupí nový RVP ZV [MŠMT 2021]. Jedinou změnu v pojetí environmentální výchovy v rámci nového RVP ZV pozorují v důrazu na propojení EV s informačně komunikačními technologiemi a to z důvodu, že dovolují studentům dle RVP ZV „aktivně získávat a sdílet zásadní informace týkající se naléhavých otázek životního prostředí“ [MŠMT 2021: 142].

RVP ZV se stal terčem kritiky z důvodu „absence důležitých cílových oblastí a vnitřní nekonzistence“ [Činčera 2009 citován in Činčera et al. 2016: 12]. V rámci *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* [MŠMT 2017] jsou jednotlivá témata v rámci tematických okruhů pouze vyjmenována, ale ne dále rozpracována. Činčera et al. [2016] vidí jako alternativu RVP ZV dokument s názvem *Doporučené očekávané*

výstupy: *Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [Pastorová et al. 2011].

1.3.2.2 Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách (DOV)

Publikace *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [Pastorová et al. 2011] rozpracovává tematické okruhy EV popsané v RVP ZV na pět na sebe vázaných klíčových a propojujících témat. Mezi klíčová témata řadí Pastorová et al. [2011] „senzitivitu“, „zákonitosti“, „problémy a konflikty“, „výzkumné dovednosti a znalosti“ a „akční strategie“. K propojujícím tématům Pastorová et al. [2011] řadí „vztah k místu“, „přesvědčení o vlastním vlivu“, „osobní zodpovědnost“, „kooperativní dovednosti“ a „environmentální postoje a hodnoty“. Environmentální výchova by měla dle DOV poskytovat žákům „specifické kompetence, které směřují k odpovědnému environmentálnímu chování“ [Pastorová et al. 2011: 55]. DOV stejně jako RVP ZV upozorňuje na to, že v rámci environmentální výchovy by nemělo docházet jen k předávání vědomostí. Pouhé znalosti o životním prostředí podle autorů nevedou ke změně chování. Chování je dle autorů „ovlivněno komplexem vzájemně provázaných specifických znalostí, dovedností a postojů“ [Pastorová et al. 2011: 55].

1.3.2.3 Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice

Tento dokument, který byl zadán ke zpracování Ministerstvem životního prostředí, vymezuje a charakterizuje jednotlivé oblasti kompetencí EV a k nim navázané rámcové cíle. Tato publikace formuluje pět oblastí kompetencí environmentální výchovy a to: „vztah k přírodě“, „vztah k místu“, „ekologické děje a zákonitosti“, „environmentální problémy a konflikty“ a „přípravenost jednat ve prospěch životního prostředí“ [Broukalová, Novák 2011]. Dokument *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice* [Broukalová, Novák 2011] považuje environmentální výchovu jako „preventivní nástroj ochrany životního prostředí“ [Broukalová, Novák 2011: 3]. Jako obecný cíl EV považují autoři „rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání“ [Broukalová, Novák 2011: 5]. Stejným způsobem je definován cíl environmentální výchovy také ve *Státním programu environmentálního vzdělávání výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025* [MŽP 2016].

1.3.2.4 Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy, osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025

Dalším dokumentem, který výrazně vymezuje směřování environmentální výchovy v České republice, je *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy, osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025* [MŽP 2016]. Tato publikace definuje jednotlivé cíle a témata environmentální výchovy, která by měla být obsažena ve výuce environmentální výchovy na základních školách. Konkrétně popisuje čtyři relevantní okruhy, které mají být součástí environmentální výchovy. Mezi tyto relevantní okruhy řadí témata: „příroda“, „místo, sídlo, krajina“, „udržitelná spotřeba“ a „klíma v souvislostech“ [MŽP 2016]. V rámci environmentální výchovy by dle této publikace mělo docházet k prohlubování příznivého chování žáků k životnímu prostředí. MŽP definuje environmentálně odpovědné chování jako: „odpovědné osobní, občanské a profesní jednání, týkající se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí“ [MŽP 2016: 4].

1.3.3 Cílové oblasti environmentální výchovy

V rámci této podkapitoly představím cílové oblasti environmentální výchovy. Cílové oblasti dělím podle publikace *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [Pastorová et al. 2011] na klíčová a propojující témata. Na následujících stranách popisuji, jakým způsobem jsou jednotlivá témata definována v rámci dokumentů, které ovlivňují směřování EV v České republice, které jsem představila v předchozí podkapitole. Při popisu jednotlivých témat vynechávám, jakým způsobem jsou tato témata definována v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* [MŠMT 2017], a to z toho důvodu, že v RVP ZV jsou jednotlivá témata pouze jmenována v rámci jednotlivých tematických okruhů EV, ale nejsou zde více definována. To, jakým způsobem jsou na sebe navázány tematické okruhy EV, které jsou definovány v RVP ZV s klíčovými a propojujícími tématy, zobrazuje tabulka č. 1.

Tabulka č. 1 – propojení klíčových témat DOV a tematických okruhů v RVP ZV

Klíčové téma	Tematické okruhy v RVP ZV
1. SENZITIVITA	Vztah člověka k prostředí
2. ZÁKONITOSTI	Ekosystémy Základní podmínky života
3. PROBLÉMY A KONFLIKTY	Lidské aktivity a problémy životního prostředí Vztah člověka k prostředí
4. VÝZKUMNÉ DOVEDNOSTI A ZNALOSTI	Ekosystémy Základní podmínky života Lidské aktivity a problémy životního prostředí
5. AKČNÍ STRATEGIE	Lidské aktivity a problémy životního prostředí Vztah člověka k prostředí

Zdroj: [Pastorová et al. 2011: 55]

1.3.3.1 Klíčová témata

Pastorová et al. [2011] uvádí, že klíčová témata jsou zásadní pro rozvíjení environmentálního chování, tato témata by měla být realizována všechna a v dané návaznosti. Klíčová témata dle DOV rozdělují ve své bakalářské práci na pět témat a to: „senzitivitu“, „zákonitosti“, „problémy a konflikty“, „výzkumné dovednosti a znalosti“ a „akční strategie“ [Pastorová et al. 2011].

Senzitivita

Publikace *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [Pastorová et al. 2011] vymezuje klíčové téma „senzitivita“ jako „citlivost, vztah a empatie vůči přírodě a životnímu prostředí, včetně citlivého vztahu ke zvířatům a rostlinám“ [Pastorová et al. 2011: 56]. Rozvíjením vztahu k přírodě dochází dle autorů k prohloubení motivace žáků k ochraně přírody. DOV doporučuje pro rozvíjení senzitivity hlavně častý a přímý kontakt žáků s přírodou. Tento dokument chápe environmentální senzitivitu jako základní kámen environmentální výchovy. Environmentální senzitivita je rozvíjena zvláště na 1. stupni základních škol, avšak DOV doporučuje navázat na získané znalosti na nižším stupni základní školy a rozvíjet senzitivitu i v rámci výuky na 2. stupni, a to hlavně pomocí četby knih a sledování filmů o přírodě či životním prostředí. Dalším způsobem, jakým je možno rozvíjet senzitivitu u starších žáků je dle autorů spolupráce základních škol se středisky ekologické výchovy a s centry poskytujícími pobyty v přírodě [Pastorová et al. 2011].

Státní program environmentálního vzdělávání výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025 [MŽP 2016] klade stejně jako DOV důraz na přímý kontakt žáků s přírodou. „Legislativa podporuje přímý kontakt dětí s přírodou, neexistují zbytečné bariéry, výuka v terénu a v kontaktu s přírodou je vymezena a podporována jako

plnohodnotný a nezbytný způsob vzdělávání ve školách všech stupňů." [MŽP 2016: 35] Program radí rozvíjet blokovou výuku, a to tím způsobem, že část výuky u některých předmětů, jedná se hlavně o přírodovědné předměty, by měla být realizována v exteriéru, tedy v přímém kontaktu s přírodou. Program si dává za cíl vytvářet na školách podmínky k realizování venkovní výuky a rozvíjet a podporovat programy s tematikou senzitivity [MŽP 2016].

Činčera et al. [2016] uvádí, že důležité pro praktikování environmentální senzitivity je celkové klima školy. Velmi důležitou roli v tom, jakým způsobem bude škola zapojovat senzitivitu do svých osnov, hraje samotný kladný vztah vedení školy a samotných pedagogů k environmentálním tématům „rozvoj environmentální senzitivity vyžaduje dosažení převážně postojových cílů, které ovlivňují svým modelovým chováním všichni zaměstnanci školy a spoluvytvářejí tak podporující nebo nepodporující atmosféru školy“ [Schelly et al. citován in Činčera et al. 2016: 49].

Zákonitosti

Publikace *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [Pastorová et al. 2011] definuje klíčové téma s názvem „zákonitosti“ jako: „znalosti základních principů fungování životního prostředí, tedy to, jak to obvykle v přírodě chodí“ [Pastorová et al. 2011: 57]. Autoři dále uvádí pět nejdůležitějších zákonitostí, které by měly být zařazeny do výuky na základních školách. „1) tok energie a koloběh látek, 2) potravní vztahy, 3) vztah mezi organismy a prostředím, 4) sociální struktury populací a společenstev, 5) antropogenní vliv na životní prostředí.“ [Pastorová et al. 2011: 57] Ekologické zákonitosti stejně jako environmentální senzitivita jsou rozvíjeny primárně na prvním stupni základních škol, avšak i na druhém stupni by měly být zařazeny do výuky environmentální výchovy dle Pastorové et al. [2011]. Toto téma je zařazováno do výuky zejména v přírodovědných předmětech, a to hlavně v přírodopisu, zeměpisu a chemii [Pastorová et al. 2011].

Dokument *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice* [Broukalová, Novák 2011] klade v rámci tématu „ekologické děje a zákonitosti“ především důraz na aplikaci získaných znalostí o ekologických zákonitostech. Důraz na převedení znalostí do praktických dovedností je viditelný zvláště u rámcového cíle, uvnitř kterého by dle tohoto dokumentu mělo docházet v rámci výuky k „propojování znalostí ekologických dějů a zákonitostí s každodenním životem,

porozumění významu ekologických dějů a zákonitostí pro život člověka“ [Broukalová, Novák 2011: 12]. Činčera et al. [2016] upozorňují na přílišné zaměření pedagogů na základních školách, v rámci environmentální výchovy, na předávání faktů o ekologických zákonitostech oproti zaměření na souvislosti a aplikaci znalostí. Palečková uvádí, že „pedagogové ospravedlňují zaměření na fakta i tím, že žáci podle jejich názoru neznají z domova určité znalosti považované za základní a je třeba jim je předat“ [Palečková citována in Činčera et al. 2016: 68].

V rámci *Státního programu environmentálního vzdělávání výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025* [MŽP 2016] lze klíčovou oblast „zákonitosti“ zahrnout pod obsahové téma „klima v souvislostech“. Tento dokument považuje ochranu klimatu za jedno z aktuálně nejdůležitějších témat environmentální výchovy. MŽP uvádí, že téma ochrany klimatu je novou oblastí, která je nedostatečně zařazená do EV na školách [MŽP 2016]. Dokument *Akční plán na léta 2019-2021 ke Státnímu programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025* [MŽP 2018] si dává za cíl „prostřednictvím tematických priorit ve výzvách Národního programu životního prostředí podpořit jako prioritní téma v období AP 2019-2021 problematiku změny klimatu“ [MŽP 2018: 16].

Problémy a konflikty

DOV charakterizuje environmentální problémy jako: „objektivně existující problémy životního prostředí, které mohou, ale nemusejí být způsobeny lidskou činností“ [Pastorová et al. 2011: 59]. Environmentální konflikty podle tohoto dokumentu představují „společenskou diskusi o řešení problému. Vznikají tehdy, pokud existují různé názory na řešení daného problému“ [Pastorová et al. 2011: 59]. Tato klíčová oblast by měla být podle DOV vyučována zvláště ve vyšších ročnících na 2. stupni. K oblasti „problémy a konflikty“ by měli pedagogové přejít až v případě, že se u žáků vyvinula dostatečná environmentální senzitivita. Pastorová et al. [2011] také doporučují věnovat se spíše problémům a konfliktům na lokální než globální úrovni. Žáci by se také spíše měli věnovat menšímu množství problémů do hloubky, než mít pouze povrchní přehled o všech problémech. Jako vhodné metody praktikování této oblasti EV autoři doporučují „metody práce s textem, simulační hry, filmy či internet“ [Pastorová et al. 2011: 60]. Publikace *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice* [Broukalová, Novák 2011] zdůrazňuje, že v rámci tohoto tématu by žáci měli samostatně získávat informace o problémech a konfliktech a porovnávat různé názorové

skupiny na konflikty, dále by mělo u žáků docházet k vytváření vlastního názoru na ekologické problémy a v neposlední řadě by v rámci klíčového tématu „problémy a konflikty“ mělo docházet ke spolupráci žáků se spolužáky při řešení ekologických problémů [Broukalová, Novák 2011].

Výzkumné dovednosti a znalosti

Klíčové téma „výzkumné dovednosti a znalosti“, v rámci publikace s názvem *Environmentální výchova z pohledu učitelů* [Činčera et al. 2016] je tato klíčová oblast nazývána jako „badatelské dovednosti“. V rámci DOV se za výzkumné dovednosti a znalosti považují činnosti, které rozvíjí „schopnosti žáků samostatně zkoumat environmentální problémy a konflikty a vyhodnocovat jejich možná řešení. Prostřednictvím výzkumných znalostí a dovedností se žáci učí formulovat jednoduché výzkumné otázky a navrhovat základní postupy výzkumu“ [Pastorová et al. 2011: 60]. Pastorová et al. [2011] uvádí, že výuka výzkumných dovedností a znalostí má v rámci výuky na druhém stupni dvě fáze. V první fázi si žáci pod vedením svého pedagoga osvojují výzkumné dovednosti, v druhé fázi žáci již pracují sami na výzkumném projektu [Pastorová et al. 2011].

Akční strategie

Publikace *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [Pastorová et al. 2011] označuje akčními strategiemi „znalosti a dovednosti potřebné k tomu, aby žáci mohli přijmout takové jednání, které v dané situaci povede k environmentálně nejvýhodnějším důsledkům“ [Pastorová et al. 2011: 61]. Mezi pro environmentální jednání, která by měla být rozvíjena v rámci tohoto klíčového tématu patří podle DOV tyto kategorie: „ekomanagement (jednání, ve kterém jsou žáci v přímém kontaktu s přírodou), spotřebitelství (jednání, ve kterém žáci ovlivňují trh využitím své kupní síly, např. nákup výrobků s ekoznačkou), přesvědčování (jednání, kdy žáci ovlivňují jiné lidi k odpovědnému environmentálnímu jednání), politické akce (jednání, ve kterém žáci např. komunikují se zastupiteli, dospělí pak mohou rozhodovat o výběru kandidátů při volbách), právní akce (jednání, kdy žáci využívají existující právní nástroje)“ [Pastorová et al. 2011: 61-62]. Tento dokument nedoporučuje rozvíjet klíčové téma EV „akční strategie“ v rámci prvního stupně základní školy, dle Pastorové et al. [2011] je vhodné tuto cílovou oblast rozvíjet v rámci studia na druhém stupni, konkrétně v 8. a 9. ročníku. Pastorová et al. [2011] doporučují, aby žáci rozvíjeli své environmentálně příznivé chování v takových projektech, kde je možný viditelný úspěch,

žáci jsou pak více motivováni pokračovat s ekologicky pozitivním chováním i v jiných oblastech. Autoři také doporučují, aby pedagogové nevyžadovali po svých žácích environmentálně příznivé chování a jednání jako povinnost v rámci průřezového tématu environmentální výchova [Pastorová et al. 2011]. V rámci *Státního programu environmentálního vzdělávání výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025* [MŽP 2016] je klíčové téma „akční strategie“ zařazeno pod obsahové téma „udržitelná spotřeba“. MŽP si dává za cíl pomocí vzdělávání o šetrné spotřebě energií, potravin a jiných výrobků být podporou ke „změně vzorců spotřeby a tím ovlivnit i oblast výroby“ [MŽP 2016: 43].

1.3.3.2 Propojující témata

Propojující témata nejsou podle DOV na sebe navzájem vázána, je tedy možné je rozvíjet nezávisle na sobě a v rámci celého studia environmentální výchovy, propojující témata doplňují a obohacují klíčová témata environmentální výchovy [Pastorová et al. 2011]. Mezi propojující témata dle DOV řadím: „vztah k místu“, „přesvědčení o vlastním vlivu“, „osobní odpovědnost“, „kooperativní dovednosti“ a „environmentální postoje a hodnoty“ [Pastorová et al. 2011].

Vztah k místu

DOV definuje propojující téma EV „vztah k místu“ jako: „rozvíjení vědomí sounáležitosti žáka s místem a regionem, ve kterém žije“ [Pastorová et al. 2011: 63]. Pastorová et al. [2011] doporučují rozvíjet vztah k místu v průběhu celého studia environmentální výchovy, tedy v rámci všech klíčových témat. Autoři také navrhují, že je vhodné v rámci studia vztahu k místu co nejvíce „propojovat školu s místní komunitou a jejími problémy a reáliemi“ [Pastorová et al. 2011: 63]. Jako příklad autoři doporučují základním školám se v rámci environmentální výchovy seznámit s přírodními památkami v okolí školy nebo také radí, aby místní stravovací zařízení na základní škole navázalo spolupráci s lokálními zemědělci k odběru jejich produktů [Pastorová et al. 2011]. *Státní program environmentálního vzdělávání výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025* [MŽP 2016] klade velký důraz právě na mezioborovou spolupráci pedagogů s regionálními odborníky z nejrůznějších oborů, kterými jsou například ekologie, lesnictví či architektura. DOV začleňuje vztah k místu pouze jako propojující téma, avšak *Státní program environmentálního vzdělávání výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025* [MŽP 2016] považuje právě vztah k místu jako jednu ze základních kompetencí, řadí ji mezi pět hlavních obsahových témat

EV, tak i dokument *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice* [Broukalová, Novák 2011] řadí toto téma mezi hlavní cílové oblasti EV.

Přesvědčení o vlastním vlivu

Cílem propojujícího tématu s názvem „přesvědčení o vlastním vlivu“ se rozumí to, „že žák bude přesvědčen o tom, že je v jeho možnostech ovlivňovat svým rozhodováním životní prostředí obecně i v konkrétních konfliktech“ [Pastorová et al. 2011: 64]. Autoři zdůrazňují, že je důležité dát žákům prostor a podpořit jejich vlastní iniciativu a zapojovat je do takových projektů, ve kterých je možné pozorovat jejich reálný dopad na životní prostředí [Činčera et al. 2016]. Propojující téma „přesvědčení o vlastním vlivu“ je provázáno především s klíčovými tématy „problémy a konflikty“ a „akční strategie“ [Pastorová et al. 2011].

Osobní odpovědnost

Dle DOV v rámci propojujícího tématu s názvem „osobní odpovědnost“ by se žáci v rámci environmentální výchovy měli poučit, jakým způsobem se ve svém každodenním životě podílí na prohlubování environmentálních problémů. Po uvědomění svého vlivu na životní prostředí by žák měl být ochoten změnit své chování a jednání k životnímu prostředí. Autoři opět zdůrazňují, že nelze environmentálně příznivé chování po žácích striktně vyžadovat [Pastorová et al. 2011].

Kooperativní dovednosti

DOV definuje tuto oblast jako: „schopnost žáka spolupracovat s ostatními a budovat s nimi přátelské a kooperativní klima ve třídě“ [Pastorová et al. 2011: 64]. Podle Pastorové et al. [2011] by propojující téma „kooperativní dovednosti“ mělo procházet všemi klíčovými tématy EV, autoři považují pozitivní naladění žáků a ochotu a schopnost spolupráce jako podmínku, která musí být splněna, aby docházelo k úspěšnému plnění ostatních témat EV [Pastorová et al. 2011].

Environmentální postoje a hodnoty

Pastorová et al. [2011] definují environmentální postoje jako „stanoviska, která žáci zaujmají k životnímu prostředí a jeho složkám“ [Pastorová et al. 2011: 64] a environmentální hodnoty dle autorů „představují určité obecné kvality či objekty, kterých si ceníme“ [Pastorová et al. 2011]. Stejně jako propojující téma „kooperativní dovednosti“ i téma „environmentální postoje a hodnoty“ by mělo být rozvíjeno v rámci

všech klíčových témat. Podle Pastorové et al. [2011] je ale nutné si uvědomit, že pouhé vyjádření proenvironmentálních postojů neznamena, že u žáků dojde k posunu k environmentálně příznivému chování.

1.3.4 Školy

Samotné základní školy ovlivňují environmentální výchovu značným způsobem, a to především skrze *Školní vzdělávací programy* (ŠVP). Každá škola je povinna vytvořit svůj ŠVP, který je vypracováván jednotlivými pedagogy a schvalován ředitelem školy [Parlament ČR 2004]. ŠVP je povinným dokumentem, který musí být vytvořen na každé ZŠ, a je stanoven *Školským zákonem* [Parlament ČR 2004]. *Školský zákon* uvádí, že ŠVP „ podle § 3 odst. 1 musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem; obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů)“ [Parlament ČR 2004: 4]. Charalambidis et al. [2005] popisují, že v rámci ŠVP musí základní škola uvést jakým způsobem bude realizována EV na dané ZŠ. Jelikož pro ŠVP je závazný RVP ZV musí být všechny tematické okruhy environmentální výchovy, které jsou definované v RVP ZV zahrnuty do výuky na základní škole. Nezáleží na tom, v kterém ročníku se bude probírat který tematický okruh EV je, ale je nutné, aby na konci devítiletého vzdělávacího cyklu bylo probráno všech pět tematických okruhů EV. Je však na jednotlivých základních školách, jakým způsobem jsou jednotlivé tematické okruhy zahrnuty do ŠVP potažmo do samotné výuky. Tematický okruh může být v rámci výuky splněn pomocí realizace projektového dne či zapojen do jednotlivých předmětů [Charalambidis et al. 2005]. Legislativně není vymezeno, kolik času v rámci výuky se má věnovat jednotlivým tematickým okruhům EV, dle Činčery et al. [2016] závisí na vedení školy, kolik prostoru poskytne environmentální výchově v rámci výuky.

Základním školám je legislativně doporučeno pověřit environmentální výchovou koordinátora environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. Legislativa doporučuje, aby koordinátor EVVO prošel studiem „k výkonu specializačních činností v oblasti environmentální výchovy (v souladu s § 9, odst. 1, písm. d)“ [MŠMT 2008: 5]. Koordinátor EVVO se podílí na vypracování ŠVP, také celkově koordinuje realizaci environmentální výchovy na základní škole a domlouvá spolupráci základní školy se středisky ekologické výchovy [MŠMT 2008].

Ze studie Sítě středisek ekologické výchovy PAVUČINY (SSEV PAVUČINA) vyplývá, že realizace EV na základních školách probíhá hlavně pomocí zapojení EV do jednotlivých předmětů a realizací tzv. projektových dnů. Dále autoři popisují, že EV je více implementována do výuky na školách, kde je přítomen pedagog se vzděláním koordinátora environmentální výchovy, dále také uvádí, že implementaci EV na ZŠ ovlivňuje kladné klima jak vedení, tak samotného pedagogického sboru k výuce environmentální výchovy a také spolupráce základní školy s jednotlivými centry environmentálního vzdělávání [SSEV PAVUČINA 2009].

1.3.5 Centra a střediska environmentálního vzdělávání

Dalšími aktéry, kteří ovlivňují kvalitu a směřování environmentální výchovy v České republice, jsou střediska ekologické výchovy (SEV) neboli centra environmentálního vzdělávání. Dle Činčery et al. [2016] „hrají důležitou roli nezávislých expertních center, prosazují nové metodické postupy a lobbují za podporu environmentální výchovy“ [Činčera et al. 2016: 14]. V České republice existuje SSEV Pavučina, která sdružuje 44 center environmentálního vzdělávání. Dle SSEV Pavučiny střediska ekologické výchovy „prosazují na celostátní úrovni environmentální výchovu a její nezastupitelnou roli ve vzdělávání, v udržitelném rozvoji a při ochraně životního prostředí“ [Toušková, Daniš, Korvasová 2020].

Dle MŠMT realizace EVVO probíhá v České republice především pomocí škol a center environmentálního vzdělávání [MŠMT 2008]. Základní rámec pro centra environmentálního vzdělávání tvoří dle MŠMT dokument *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy, osvěty a environmentálního poradenství* [MŽP 2016] a *Akční plán ke Státnímu programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentální poradenství* [MŽP 2018]. Stejně jako na základních školách i v centrech environmentálního vzdělávání by mělo docházet k plnění pěti tematických okruhů průřezového tématu environmentální výchova definovaných v RVP ZV [MŠMT 2008]. V České republice funguje systém certifikace poskytovatelů environmentální výchovy, který vznikl pod záštitou MŽP a SSEV Pavučina. Kdy cílem systému certifikace je „podpořit organizace působící v oblasti EVVO v růstu kvality jejich služeb“ [Broukal et al. 2013]. Na území České republiky se nachází 20 center environmentálního vzdělávání, které se pyšní tímto certifikátem. Jedním z kritérií certifikace je fakt, aby ekologicky výukové programy byly vytvářeny v souladu s kompetencemi vymezenými

v dokumentu *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice* [Broukal et al. 2013].

Mezi hlavní náplň center environmentálního vzdělávání dle studie MŽP [2020] patří především poskytování krátkodobých či dlouhodobých ekologických výukových programů (EVP). Ekologické výukové programy lze definovat jako „výchově vzdělávací lekce, jejichž smyslem je obohatit vzdělávání na všech stupních škol o ekologický a environmentální rozměr“ [Máchal, Činčera, Daňková, Broukal citován in Činčera 2010: 1]. Za krátkodobé EVP lze považovat programy v řádu několika vyučovacích hodin, kdežto dlouhodobé EVP přesahují svojí délkou jeden den [Činčera 2010]. Mezi další náplň center environmentálního vzdělávání patří vzdělávání pedagogických pracovníků, ale také poskytování mimoškolních/ volnočasových aktivit, či organizace osvětových akcí [MŽP 2020]. Kdy tyto služby center environmentálního vzdělávání jsou nejčastěji dle SSEV Pavučina poskytovány dětem školního věku [SSEV Pavučina 2020].

Dle výzkumu MŽP střediska ekologické výchovy zastávají nejčastěji status nestátních neziskových či příspěvkových organizací [MŽP 2020]. Dle Činčery et al. [2017] je podpora středisek ekologické výchovy ze soukromých či zahraničních zdrojů minimální. Z výzkumné zprávy MŽP vyplývá, že centra environmentálního vzdělávání jsou závislá především na finanční podpoře z veřejné správy [MŽP 2020]. V období 2013 – 2015 byla střediska ekologické výchovy finančně podpořena ze strany státu zejména v rekonstrukcích, dovybavení či stavbě nových prostor SEV. V tomto časovém období došlo díky finanční podpoře k nárůstům kapacity center environmentálního vzdělávání [MŽP 2020]. Dle projektu s názvem „Systém finanční podpory EVVO“ je současná finanční podpora MŽP skrze výzvu „Národní síť EVVO“, jejímž cílem je podpořit krátkodobé i dlouhodobé programy subjektů EVVO pro cílové skupiny žáků mateřských, základních a středních škol s finanční alokací patnácti milionů korun nedostatečná [SSEV Pavučina 2020]. Autoři poukazují na fakt, že tato částka „zajistí nabídku programů pro max. 3 % z žáků z celé ČR“ [SSEV Pavučina 2020: 2].

Za jeden z indikátorů, zda jsou střediska ekologické výchovy úspěšná a prospěšná na poli environmentální výchovy, můžeme brát z informace o počtu uskutečněných akcí a jejich účastníků [Činčera 2007]. Z tiskové zprávy SSEV Pavučina vychází, že v roce 2019, v době před vypuknutím pandemie viru COVID-19, která stejně jako ostatní odvětví

zasáhla i centra environmentálního vzdělávání, bylo zapojeno 580 622 účastníků do všech akcí SSEV Pavučiny a proběhlo 9737 denních programů pro 201 203 účastníků a 631 pobytových ekologických výukových programů pro 15 198 účastníků [Toušková, Daniš 2019]. Je ale nutné dodat, že všechna SEV působící na území České republiky nejsou součástí SSEV Pavučina, což znamená, že ve výsledku bylo uskutečněno více programů. Dle Činčery [2007] takto pozitivní čísla svědčí o tom, že programy středisek ekologické výchovy dokážou zasáhnout poměrně velké číslo osob, u kterých můžou nějakým způsobem změnit jejich postoje, znalosti a jednání. Dle Zelezného ovlivňuje efektivitu programu i samotná délka programu za dolní hranici uvádí osmihodinový program, programy kratší dle něj nemají takovou možnost uceleně ovlivnit změnu v pro environmentálním chování žáka [Zelezný citován in Činčera, Kulich, Gollová 2009]. Způsob, jakým je možné krátkodobé programy zefektivnit, je dle Činčery a Havlíčka [2016] jejich opakovanost.

V rámci podkapitoly s názvem „environmentální výchova“ jsem představila stručně, jakým způsobem probíhá environmentální výchova v zahraničí, a dále jsem se zaměřila na stav environmentální výchovy v České republice. EV je definována v rámci jednotlivých legislativních dokumentů, které jsou zpracovány v gesci MŠMT a MŽP. EV zastává v rámci vzdělávání na základních školách status průřezového tématu, tímto způsobem je definována v základních a nejdůležitějším legislativním dokumentu EV v ČR, *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* [MŠMT 2017]. V rámci této kapitoly uvádím i další legislativní dokumenty, které dále rozpracovávají pět tematických okruhů EV, které jsou definovány v RVP ZV. Mezi publikacemi určující směr EV v České republice uvádím *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [Pastorová et al. 2011], *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy, osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025* [MŽP 2016] a dokument s názvem *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice* [Broukalová, Novák 2011]. DOV rozpracovává dílčí cílové oblasti a rozděluje je na klíčová a propojující témata, v rámci této podkapitoly popisují dílčí témata a jejich vymezení v jednotlivých dokumentech EV. Dalším aktérem na poli environmentální výchovy jsou samotné základní školy. Vedení a pedagogové základních škol vytvářejí *Školní vzdělávací programy*, ve kterých určují, jakým způsobem a v jakém rozsahu se bude EV na jejich škole odehrávat. Pro tvorbu ŠVP je dle *Školského zákona* [Parlament ČR 2004] závazný RVP ZV. Základní školy

musí v rámci devítiletého vzdělávacího cyklu zahrnout v rámci výuky EV všech pět tematických okruhů definovaných v RVP ZV. Jakým způsobem nebo v jakém rozsahu zahrnou jednotlivá témata do výuky záleží na tom, jakým způsobem si definují průřezové téma EV v jejich ŠVP [Charalambidis et al. 2005]. Poslední téma, kterému se v rámci této podkapitoly věnuji, jsou centra environmentálního vzdělávání.

1.4 Metodologie

V rámci této podkapitoly představím metodologii výzkumu. Nejdříve představím cíl a výzkumné otázky, dále se zaměřím na metodu a techniky výzkumu, následně popíši výzkumný vzorek a na závěr představím, jakým způsobem probíhal sběr a zpracování dat.

1.4.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem je environmentální výchova zařazována do výuky na základních školách a jakou roli zde v současné praxi zastává. Mým zájmem je zjistit, jakým způsobem hodnotí centra environmentálního vzdělávání environmentální výchovu na základních školách.

Na základě výše stanoveného cíle jsem zvolila tyto výzkumné otázky:

1. Jak probíhá spolupráce mezi centry environmentálního vzdělávání a základními školami?
2. Jakým způsobem centra environmentálního vzdělávání berou v potaz legislativně dané dokumenty do své činnosti?
3. Jakým způsobem hodnotí centra environmentálního vzdělávání stav environmentální výchovy v České republice?

1.4.2 Volba metod a techniky

Pro empirickou část bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní výzkum. Dotazování respondentů probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů. Polostrukturovaný rozhovor „obsahuje připravené otázky, důsledně a systematicky orientované k identifikaci výzkumných témat pomocí detailních odpovědí“ [Mišovič 2019: 84]. Tuto metodu jsem zvolila z důvodu, že poskytuje možnost předpřipravit si scénář rozhovoru s okruhy otázek, ale zároveň ponechává jistou volnost pro přizpůsobení rozhovorů

jednotlivým respondentům. V průběhu tvoření scénáře rozhovoru jsem využila knihu *Kvalitativní výzkum se zaměřeným na polostrukturovaný rozhovor* [Mišovič 2019]. V rámci příloh je scénář polostrukturovaných rozhovorů k nahlédnutí.

1.4.3 Výběr vzorku

Hlavním zdrojem dat empirického výzkumu jsou centra environmentálního vzdělávání, respektive zaměstnanci center environmentálního vzdělávání. Důležitým aspektem při výběru respondentů byl pro mě fakt, že daní zaměstnanci středisek ekologické výchovy mají v rámci dané organizace pozici, ve které se věnují environmentální výchově a kontaktu jejich centra se základními školami.

K výběru respondentů došlo několika způsoby. Zprv jsem seznam středisek ekologické výchovy našla díky portálu Ministerstva životního prostředí (www.ekocentra.cz), kde jsem centra environmentálního vzdělávání jako své respondenty pomocí náhodného výběru vybírala ze seznamu center zaměřených na děti školního věku. Dále jsem střediska ekologické výchovy, která jsem následně oslovila, našla v publikaci *Environmentální výchova z pohledu učitelů* [Činčera et al. 2016]. A v neposlední řadě jsem se setkala s ochotou oslovených zaměstnanců center environmentálního vzdělávání, kteří mi doporučovali další vhodné organizace či jednotlivé respondenty, kteří by mohli být pro můj výzkum vhodné (metoda „sněhové koule“).

Výzkumný vzorek obsahuje deset respondentů z devíti různých středisek ekologické výchovy. Z centra environmentálního vzdělávání č. 2 jsem mluvila z dvěma respondentkami. Každá z respondentek ale působí v rámci organizace na jiné pozici, což umožňuje jejich jiný vhled do této problematiky. Výzkumný vzorek je tvořen z devíti žen respondentek a jednoho muže respondenta. V rámci výzkumného vzorku nezohledňuji pohlaví respondentů, a to z důvodu, že si myslím že pohlaví není faktorem, který ovlivňuje vhled do problematiky environmentální výchovy.

Následující tabulka č. 2 zobrazuje fiktivní jména respondentů a na jaké pozici působí v daném centru environmentálního vzdělávání. Tabulka také zobrazuje, zda jsou jednotlivá střediska ekologické výchovy členy SSEV Pavučina a držiteli certifikátu poskytovatelů EVVO.

Tabulka č. 2

Střediska ekologické výchovy	Člen SSEV Pavučina	Držitel certifikátu EVVO	Fiktivní jméno respondenta	Pozice v SEV
SEV č. 1	ano	ne	Iva	Vedoucí pracoviště, lektor, metodik
SEV č. 2	ano	ne	Jana	Vedoucí pracoviště
			Marie	Lektor EV
SEV č. 3	ne	ne	Hana	Vedoucí pracoviště
SEV č. 4	ne	ne	Eva	Vedoucí pracoviště
SEV č. 5	ne	ne	Lenka	Zoolog, pedagog
SEV č. 6	ano	ano	Jan	Vedoucí pracoviště
SEV č. 7	ano	ano	Kateřina	Předseda
SEV č. 8	ano	ano	Lucie	Manažer programů, koordinátor, metodik
SEV č. 9	ano	ano	Petra	Vedoucí pracoviště

Zdroj: autorka práce

1.4.4 Sběr a zpracování dat

Respondenty jsem oslovila pomocí emailu a následná komunikace s nimi probíhala v emailové či telefonické formě. Na začátku každého rozhovoru jsem seznámila respondenta s výzkumem, uvedla, že výzkum je anonymní, a poprosila respondenta, zda bych si rozhovor mohla nahrávat. Všichni respondenti s nahráváním rozhovoru souhlasili. Nahrávání probíhalo pomocí diktafonu na mobilním zařízení.

Sběr rozhovorů proběhl v časovém úseku měsíce března roku 2021. Rozhovory proběhly kvůli současné situaci v online prostředí s využitím komunikačních technologií. Výběr online platform jsem ponechala na respondentech podle toho, které jim jsou nejvíce komfortní, a já jako výzkumník jsem se jejich výběru přizpůsobila. Online rozhovory proběhly na platformách Google Meet, Microsoft Teams a Skype. Výběr času, kdy rozhovor proběhne, jsem také ponechala na respondentech.

Jako nevýhodu online rozhovoru vidím, že v rámci online rozhovorů jsem postrádala osobní kontakt, kontakt z očí do očí, ale bohužel v době, kdy byly rozhovory pořizovány, a to tedy v průběhu března, nebylo možné opustit svůj okres a také jsem nechtěla ohrožit zdraví jak respondentovo, tak to své a svých blízkých. Naštěstí u žádného z rozhovorů

nedošlo k závažným výpadkům internetového spojení, takže průběh rozhovorů nebyl výrazně omezen.

Po provedení rozhovorů byly nahrávky jednotlivých rozhovorů přepsány pomocí programu OTranscribe a následně analyzovány v programu MAXQDA 2020. Při analýze a interpretaci dat jsem se řídila pokyny z publikace *Metody výzkumu ve společenských vědách* [Novotná, Špaček, Jantulová et al. 2019].

2 Empirická část

Na následujících stranách představím výsledky analýzy dat sesbíraných z rozhovorů se zaměstnanci center environmentálního vzdělávání.

2.1 Výsledky

Po analýze dat jsem rozdělila text na jednotlivá témata, která zároveň přibližně odpovídají scénáři rozhovoru. Některá témata ale vyplynula až v rámci samotných rozhovorů. V rámci představení výsledků empirického výzkumu rozděluji výsledky na tři témata a jejich subtémata. Jedná se o témata „spolupráce center environmentálního vzdělávání se základními školami“, „cílové oblasti environmentální výchovy“ a „hodnocení stavu environmentální výchovy na základních školách z pohledu center environmentálního vzdělávání“.

2.1.1 Spolupráce center environmentálního vzdělávání se základními školami

V rámci tématu „spolupráce center environmentálního vzdělávání se základními školami“ jsem identifikovala pět subtémat, a to: „způsob zapojení center environmentálního vzdělávání do výuky“, „kvantitativní hodnocení“, „vytíženost center environmentálního vzdělávání“, „inspirace“, „žáci v průběhu programu“ a „učitelé v průběhu programu“. Toto téma komplementuje s výzkumnou otázkou „Jak probíhá spolupráce mezi centry environmentálního vzdělávání a základními školami?“

2.1.1.1 Způsob zapojení center environmentálního vzdělávání do výuky

V tomto subtématu představím, jakým způsobem probíhá spolupráce center environmentálního vzdělávání se základními školami a jakým způsobem je program středisek ekologické výchovy včleňován do výuky na základních školách. Spolupráce SEV se základními školami probíhá dle vypovědí respondentů především pomocí ekologických výukových programů. Napříč rozhovory s respondenty se objevila v tomto bodě naprostá shoda.

Centrum environmentálního vzdělávání č. 4 a č. 2 poskytuje primárně základním školám ekologické výukové programy.

„Takže poskytujeme jim jak ty základní gro jsou ty výukové programy.“ (Eva)

Respondentka Jana uvádí, že ekologické výukové programy jsou zejména využívány ve spolupráci mezi základními školami a SEV.

„[...] co je úplně nejdůležitější a nejvíc využívány pro...ve vztahu k základním školám, tak jsou ekologické výukové programy, to je takový to nejzákladnější [...]“ (Jana)

Způsob, jakým dle respondentů dochází k zapojení ekologických výukových programů center environmentálního vzdělávání do výuky na základních školách, koresponduje s výsledky studie SSEV Pavučiny [2009], která popisuje, že nejčastější způsob realizace environmentální výchovy na základních školách je hlavně pomocí zapojení EV do jednotlivých předmětů jako průřezové téma a také realizací tzv. projektových dnů [SSEV Pavučina 2009]. V rámci rozhovorů ale také vyplynulo, že program středisek ekologické výchovy slouží některým základním školám jako součást školního výletu bez dalšího přesahu do výuky.

Středisko ekologické výchovy č. 9 spolupracuje se základními školami, které zařazují EVP do výuky jako součást projektového dne.

„[...] a oni to vlastně pojímají jako že to je projektový den, protože ten program je na víc než na 1 hodinu...2 vyučovací hodiny minimálně [...]“ (Petra)

SEV č. 4 je ochotno vytvářet programy podle požadavků škol například v rámci projektových dnů. Respondentka Eva ale dodává, že se setkává i se školami, které si nevybírají programy k doplnění výuky environmentální výchovy, ale z důvodu, že jsou poblíž střediska ekologické výchovy na výletě.

„[...] dělali jsme programy na míru, že třeba oni mají vlastně nějaký svůj projektový den, kde potřebují něco speciálního, takže my se jim snažíme vycházet vstříc [...] samozřejmě je i část, která se k tomu dostane náhodou nebo spojují třeba i ty naše programy, že to nemají jako součást výuky nebo neberou to jako součást výuky, ale spojí to třeba se školním výletem.“ (Eva)

Respondentka Hana popisuje, že EVP centra environmentálního vzdělávání, kde působí, se zapojují do výuky základních škol, se kterými spolupracují podle probíraného tématu.

„[...] mají třeba objednaný lesní program na únor a oni celý únor jedou les, oni třeba mají oni si to udělají jako takový tematický... a my jim do toho zas jako vložíme jen tak trošku něco jinýho na téma les a jako kdyby že spíš si myslím, že oni nás jako zapojujou do toho co oni vlastně jako mají [...]" (Hana)

Mnou oslovená centra environmentálního vzdělávání poskytují v rámci svých služeb základním školám zejména ekologické výukové programy, tyto programy jsou nejčastěji začleňovány do výuky pomocí projektových dnů nebo jsou vhodně zapojeny do jednotlivých předmětů. Dle výpovědí respondentů existuje i určitá část základních škol, které zařazují program center environmentálního vzdělávání jako součást výletu, bez hlubšího přesahu do výuky.

2.1.1.2 Kvantitativní hodnocení

Jistým indikátorem fungující spolupráce mezi centry environmentálního vzdělávání a základními školami může být údaj o počtu provedených ekologických výukových programů a počtu dětí, které se těchto programů účastní. Činčera [2007] uvádí, že vysoká čísla účastníků ekologických výukových programů svědčí o tom, že EVP dokážou zasáhnout velké číslo žáků, u kterých může díky návštěvě středisek ekologické výchovy dojít k posunu a ke změně k více pro environmentálnímu jednání a chování.

Respondentka Eva uvádí, že v době před pandemií virové choroby COVID-19 se v centru environmentálního vzdělávání č. 4 účastnilo velké množství žáků ekologických výukových programů, které nabízejí.

„[...] předtím vlastně opravdu se nám dostala ta čísla na třeba 10 tisíc dětí za rok, přes 500 programů ročně, které jsme uspořádali.“ (Eva)

V centru environmentálního vzdělávání č. 7 se účastní 17 000 dětí ročně EVP.

„[...] my děláme těch programů třeba 800 za rok. Jo, možná i víc... to i víc, dvě organizace vlastně, to bude víc... 17 tisíc dětí nám přijde za rok na program.“ (Kateřina)

S údajem o počtu žáků zapojených do programů středisek ekologické výchovy souvisí i údaj, zda provedené programy jsou krátkodobé či dlouhodobé povahy. Dle Zelezného ovlivňuje efektivitu programu samotná délka programu, kdy za dolní hranici uvádí osmihodinový program, programy kratší dle něj nemají takovou možnost uceleně ovlivnit

změnu v pro environmentálním chování žáka [Zelezny citován in Činčera, Kulich, Gollová 2009].

Centrum environmentálního vzdělávání č. 5 poskytuje školám především EVP krátkodobé povahy.

„[...] ale většinou se to teď koná vlastně pro školy, školky jsou to většinou hodinové, dvouhodinové programy [...]“ (Lenka)

Ekologické výukové programy SEV č. 7 také nenaplnují spodní hranici osmi hodin.

„Jo, takže ty programy jsou dlouhé... relativně. Jo, že neděláme hodinové programy, ale nejkratší program je na hodinu a půl čistého času, nemyslím tedy školní hodiny, takže vlastně devadesátiminutové programy jsou ty nejkratší, ale máme i programy tři nebo čtyř hodinové.“ (Kateřina)

Dle respondentky Hany nabídka krátkodobých EVP souvisí s poptávkou škol po těchto typech programů.

„[...] ale v poslední době učíme hodně teda jednodenní, teď nemáme nic pobytového, ale učíme takové celodopolední ono to i souvisí s vlastně s poptávkou škol [...]“ (Hana)

Většina ekologických výukových programů, které nabízí středisko ekologické výchovy č. 6 jsou krátkodobé povahy. Respondent Jan, který působí v tomto SEV, si uvědomuje, že v rámci těchto krátkodobých EVP je vliv na žáky velmi malý.

„Jo, těch je většina. Těch je většina, jakoby dopolední programy a je to prostě jeden a půl, dvouhodinové, tříhodinové programy, ale...když se tak na to podívám, tak vlastně efektivita těchto programů...ekonomická efektivita je vysoká, ale dopad na žáky je prakticky mizivý [...] takže my ty pobytové akce máme radši [...]“ (Jan)

Iva uvádí, že zvláště krátkodobé EVP tematicky zaměřené na složitější témata mají větší potíže mít reálný dopad na žáky.

„Tak samozřejmě takový ty řešení problémů nebo takový ty úplně věci co nejvíc na povrchu, tak to je na základce pokud člověk s těma dětma nepracuje delší dobu, tak se v jednodenních programech prakticky v tady té oblasti nedá téměř [...]“ (Iva)

Výpovědi respondentů se shodují s tvrzením Zelezného [Zelezný citován in Činčera, Kulich, Gollová 2009], že krátkodobé programy, které jsou ve velké míře poptávané ze strany škol, jsou neefektivní. Činčera a Havlíček uvádějí, že jedním ze způsobů, jak zvýšit efektivnost krátkodobých EVP, je jejich opakovanost, a to tedy že žáci se opakovaně účastní různých krátkodobých ekologických výukových programů v centrech environmentálního vzdělávání [Činčera, Havlíček 2016].

Respondentka Hana uvádí, že žáci se většinou účastní krátkodobých ekologických výukových programů opakovaně vícekrát do roka.

„Jo sem tam přijede nějaká škola na nějakou jednorázovou to je pravda, ale opravdu s většinou těch žáků se vidíme 2x 3x do roka. Pokud je normální rok, a ne tadyta strašná věc co se děje teď. A navíc my je vlastně potkáváme od první do deváté třídy nebo tak, takže je to takový jako dobrý.“ (Hana)

Ekologických výukových programů mnou oslovených center environmentálního vzdělávání se účastní velké množství žáků, na které mohou mít tyto programy pozitivní vliv. To, jaký vliv budou mít EVP na žáky, neovlivňuje pouze skutečnost účasti, ale i délky samotných programů. Mnou oslovená centra environmentálního vzdělávání poskytují základním školám především EVP krátkodobé povahy. Dle respondentů je tento fakt způsoben samotnou poptávkou základních škol po těchto typech programů. Sami respondenti si však uvědomují nepříliš velký dopad těchto krátkodobých programů. Poptávka ale určuje nabídku, a tak centra environmentálního vzdělávání v největší míře nabízejí programy, které jsou podle jejich slov a také podle Zelezného neefektivní [Zelezný citován in Činčera, Kulich, Gollová 2009]. Autoři uvádí, že efektivnost těchto krátkodobých ekologických programů lze zvýšit jejich opakovaností [Havlíček, Činčera 2016]. Respondenti uvádějí, že se základními školami mají navázanou dlouhodobou spolupráci a žáci se během školního roku zúčastní opakovaně několika EVP. Zůstává zde otázkou, z jakého důvodu nemají základní školy zájem o delší ekologické výukové programy, které mají prokázanou vyšší účinnost. Hraje zde roli legislativa, vedení školy, samotní pedagogové či nezájem žáků o tento typ ekologických výukových programů? Jedním z důvodů, proč si ZŠ neobjednávají delší pobytové EVP je dle Činčery a Havlíčka [2016], že ZŠ si tyto typy programů vytvářejí samy.

2.1.1.3 Vytíženost center environmentálního vzdělávání

Další subtéma identifikované v rámci tématu „spolupráce center environmentálního vzdělávání se základními školami“ nese název „vytíženost center environmentálního vzdělávání“. Toto subtéma souvisí s předchozími výpověďmi respondentů o velkém počtu žáků, kteří se účastní v rámci SEV ekologických výukových programů. Respondenti v rámci rozhovorů uváděli, že střediska ekologické výchovy, ve kterých působí, se potýkala v době před pandemií viru COVID-19 s velkou vytížeností, tedy že poptávka ze strany škol výrazně převyšovala nabídku samotných středisek ekologické výchovy.

Ve středisku ekologické výchovy č. 4 je zájem o ekologické výukové programy tak masivní, že toto pracoviště nedokáže uspokojit poptávku všech základních škol po svých službách.

„Zájem je obrovský, jako vždycky říkám kdybychom to udělali do patra ještě jednou tolik, že bysme to aspoň naplnili.“ (Eva)

Respondentka Jana z centra environmentálního vzdělávání č. 2 uvádí, že kvůli vyčerpání kapacity musí základní školy odmítat.

„[...] takže se třeba stávalo, že školy objednávaly v dubnu programy a já jsem jim musela říct, že...že už nemám do konce června termín.“ (Jana)

Respondentka Iva uvádí, že čekací doba na EVP je u některých středisek ekologické výchovy dokonce v rámci let.

„[...] tak naše pobytové středisko, který máme jakoby to hlavní co máme v xy, tak to bývá přeplněné...tam prostě...pokud se tam člověk chce dostat tak se musí objednat třeba tři roky dopředu.“ (Iva)

O služby středisek ekologické výchovy je dle výpovědí respondentů ze strany škol obrovský zájem až v takovém měřítku, že SEV nedokážou uspokojit poptávku škol po jejich službách, a v některých zařízeních jsou dokonce několikaleté čekací doby.

2.1.1.4 Inspirace

Dalším subtématem v rámci tématu „spolupráce center environmentálního vzdělávání se základními školami“ je „inspirace“. Respondenti se setkávají s tím, že pedagogové využívají ekologické výukové programy k inspiraci pro vlastní výuku.

„[...] ty věci ona si okoukne, a to co se jí líbí tak třeba pak potom zavede v tý svý školce nebo škole, což ale za nás je celkem v pohodě jako tohle nám asi v zásadě nevadí naopak já bych řekla že ten xy duch je takovej, že my vlastně jako jsme rádi že můžeme inspirovat, že to je vlastně fajn, když se toho někdo ujme a prostě pak si to dělá třeba i podle svýho dál [...]“ (Marie)

Respondent Jan uvádí, že oceňují to, když se školy inspiroují jejich prací.

„[...] takže prostě se snažíme nezahltit...školu závazky, vyžadovat od ní příliš moc, ale spíš inspirovat, aby vlastně tu školu nakopnout, aby to mohlo probíhat pak dál na škole, to je jako pak daleko efektivnější [...] a pak třeba řeknou: ‚hele tak my jsme vyzkoušeli to co jste nám tady říkali a dopadlo to takhle a takhle ‘...tak to berem jako daleko lepší výstup než když nám řeknou po týdnu programu: ‚hele bylo to supr a možná se ještě uvidíme nebo možná taky ne a třeba příště pojedeme k moři. ‘ (Jan)

Dle respondentů často dochází k tomu, že pedagogové využívají ekologické výukové programy v SEV k inspiraci do vlastního vyučování. Respondenti fakt, že se pedagogové inspiroují ekologicky výukovými programy kvitují a spojují ji s faktem zvýšené efektivity EVP. Centra environmentálního vzdělávání zde působí v určité roli mentorů a motivátorů, na což také upozorňuje Činčera et al. [2016], který uvádí, že centra environmentálního vzdělávání by měla působit jako pomocný nástroj pro zařazování EV do výuky na základních školách.

2.1.1.5 Žáci v průběhu programu

V rámci tématu „spolupráce center environmentálního vzdělávání se základními školami“ identifikuji subtéma s názvem „žáci v průběhu programu“. Respondenti v rámci svých výpovědí popisují různé zkušenosti s chováním žáků v průběhu EVP. Respondentka Marie se setkává s žáky v rámci ekologických výukových programů v jejich centru environmentálního vzdělávání, kteří projevují zájem a nadšení v průběhu programu. Respondentky Iva a Eva mají zkušenost s tím, že žáci staršího školního věku neprojevují takový zájem jako jejich mladší spolužáci.

Marie uvádí, že v rámci EVP pozoruje kladný vztah žáků k přírodě i jejich zájem v průběhu programu.

„[...] většinou jsou jako že nadšený fakt jo a to je právě jako by jedna z nejlepších věcí na té naší práci jo, že ty děti jsou fakt nadšený že je to baví...je to je to hezký to vidět, že ty děti k té přírodě mají ještě vztah není to tak jak se někdy říká, že ty děti nemají vztah [...]“ (Marie)

Eva má zkušenosti, že žáci vyšších ročníků základních škol neprojevují takový zájem v průběhu programu.

„U těch starších zvláště když jsme to měli nějaký programy...jo když si představíte takový ty devátáky v pubertě zvláště někdy v květnu, červnu [...] někteří to brali jakože už to je to co tu musí přetřpět a nějaký jim je to vlastně úplně jedno.“ (Eva)

Další respondentka Iva se nesetkala s žáky s vyloženě odmítavým přístupem k přírodě, ale uvádí, že často může dětem zkazit zážitek v průběhu programu externí faktor jako například počasí.

„[...] no tak pubertáci ti chtěou hlavně blbnout no takže...ta příroda je pro ně jakoby kulisa pro blbnutí, pro machrování...ale já si vlastně neuvědomuju, že by někdo...já nevím no, tak ono když děcka přijdou nevhodně oblečený a je jim zima, tak jako asi jak nejsou splněny tady ty základní podmínky, tak možná jim ta příroda může připadat nezábavná, nudná, opruz [...]“ (Iva)

Respondenti se nesetkávají během výuky ekologických výukových programů s žáky, kteří by měli vůči přírodě a životnímu prostředí vyloženě odmítavý vztah. Respondenti uvádějí, že u žáků vyšších ročníků základní školy nepozorují vyloženě odmítavé chování, ale spíše náznaky nezájmu.

2.1.1.6 Učitelé v průběhu programu

Činčera et al. [2016] uvádí, že pro rozvíjení environmentální senzitivity je nutné příznivé klima vedení a pedagogů k environmentálním tématům. Někteří respondenti se ale během programů setkali s pedagogy, kteří svým negativním chováním nepodněcovali své žáky k rozvíjení environmentální senzitivity.

Respondentka Eva uvádí, že někdy pedagogové svým negativním chováním podněcují toto chování i u svých žáků.

„[...] někdy jsou to takové ty fobie nebo obavy z některých zvířat jako třeba hadi, někdy to teda jako způsobují i paní učitelky, které první, když doneseme hada tak jako začnou dělat ‚fuj‘ a ty děti to potom opakují žejo jako [...]“ (Eva)

Další respondentka popisuje obdobnou situaci.

„[...] jo jakoby když paní učitelka řekne ‚fuj nenos mi to já se na to nechci dívat‘ ...nevím chytíme nějakýho brouka nebo pavouka a samozřejmě já je přemlouvám, že si mají všichni ukázat...ted' jim vysvětluju ‚podívejte se jaký mají chloupky...jak je krásnej...jaký má nohy...von má i stehna‘ a děcka to jdou pak ukázat paní učitelce a když ta řekne ‚fuj to já to nechci vidět, odnes to [...]“ (Iva)

Respondentka Kateřina popisuje, že učitelé se dostávají v různých oblastech do osobních hodnotových konfliktů a je pro ně složité vyučovat o věcech, se kterými nejsou v hodnotovém souladu. Nejedná se dle ní pouze o senzitivní témata, tedy přímý kontakt s přírodou, ale i o jiné oblasti environmentální výchovy.

„Ale představte si pedagoga, který... je... má třeba běžný jídelníček... když to vezmu, jo, má prostě běžný středoevropský nebo český jídelníček, to znamená, že jí maso, není vegetarián... a měl by začít učit něco o klimatické změně... a s tím související třeba... nárůstem spotřeby masa... a to ted', jo, a ted' by vlastně... on sám s tím není v souladu... velmi často. Takže on...jako...já si myslím, že lidi velmi obtížně jsou schopni předávat hodnoty, který nežijou. A tohle je... tohle je obtížný. Jo, vemte si učitele, který teda... bude jezdit do práce autem, tak asi těžko bude... dobře argumentovat dětem, proč mají jezdit do práce na kole... teda do školy na kole nebo na koloběžce. Asi to neodargumentuje ani rodičům, takže jak potom má učit něco o dopravě. Jo, že tohle... tohle je velmi obtížný, zatímco v těch ekocentrech bych řekla, že se stahují hodně lidi, který nějakým způsobem... tohle mají zvnitřněný, tyhle hodnoty a tím pádem se jim to mnohem snáz učí, protože se nedostávají do takovejch etickejch... rozporů.“ (Kateřina)

Respondenti se potýkají s negativním přístupem učitelů v průběhu EVP v rámci senzitivních témat, kdy pedagogové svým negativním chováním podněcují i negativní přístup k živé přírodě u žáků. Respondentka Kateřina upozorňuje na fakt, že často

pedagogové v rámci environmentální výchovy musí předávat žákům informace o záležitostech, s kterými nejsou v hodnotovém souladu. Zde je možné, že sami pedagogové potřebují dozdělení v jistých oblastech environmentální výchovy. V tomto bodě hrají velkou roli samotná centra environmentálního vzdělávání, jejichž zaměstnanci dle respondentky Kateřiny i mého subjektivního posudku jsou v hodnotovém souladu s tématy, které vyučují, a je pro ně snadnější tyto postoje dále předávat žákům.

2.1.2 Cílové oblasti environmentální výchovy

V rámci tématu „cílové oblasti environmentální výchovy“ rozeznávám dvě subtémata a to: „závažnost dokumentů environmentální výchovy na celostátní úrovni pro střediska ekologické výchovy“ a „ochrana klimatu jako klíčové téma environmentální výchovy“. Obsah tohoto tématu odpovídá na výzkumnou otázku „Jakým způsobem centra environmentálního vzdělávání berou v potaz legislativně dané dokumenty do své činnosti?“

2.1.2.1 Závaznost dokumentů environmentální výchovy na celostátní úrovni pro střediska ekologické výchovy

Dle MŠMT [2008] jsou pro centra environmentálního vzdělávání závazné zejména dokumenty *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy, osvěty a environmentálního poradenství* [MŽP 2016] a *Akční plán ke Státnímu programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentální poradenství* [MŽP 2018]. Stejně jako na základních školách v SEV by mělo také docházet k pokrytí všech pěti tematických okruhů definovaných v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* [MŠMT 2017]. Mezi respondenty, respektive středisky ekologické výchovy, jsou SEV, která jsou certifikovanými poskytovateli EVVO. Pro tyto centra environmentálního vzdělávání by měl být také závazný dle Broukala et al. [2013] dokument *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice* [Broukalová, Novák 2011].

Respondentka Lenka popisuje, že jelikož environmentální výchova a její cílové oblasti jsou definované v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* [MŠMT 2017] velmi široce, nevěnují jim tedy jako středisko ekologické výchovy při tvorbě programů přílišnou pozornost a striktně se jimi při vytváření programů neřídí. RVP ZV sice definuje tematické okruhy environmentální výchovy velmi široce, ale existuje publikace *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových*

témat v základních školách [Pastorová et al. 2011], která rozpracovává tematické okruhy mnohem podrobněji, Činčera et al. [2016] doporučují DOV jako alternativu k RVP ZV.

„Ony jsou hodně definovány široce takže si myslím, že veškeré naše programy se do toho dají jako nějak nasoukat. Abych se přiznala tak samozřejmě při každém novém programu se nekoukám jestli splňuje veškeré náležitosti v rámci vzdělávacího programu, ale ony opravdu ty definice jsou tam hodně jako ze široka myslím si, že veškeré naše programy tam lze zařadit.“ (Lenka)

Pro centrum environmentálního vzdělávání č. 2 jsou závazné kompetence SSEV Pavučiny, které se ale shodují s tematickými okruhy v RVP ZV.

„My máme svoje oblasti kompetencí a rámcové cíle ekologické výchovy neboli environmentální výchovy, které vyhlásila Pavučina...to je jakoby... pro střediska ekologické výchovy takový jakoby koordinační prvek ta Pavučina..a ty my dodržujeme, ty kompetence v rámci té Pavučiny [...] Když se na to podíváte, tak hodně se překrývají s těmi školními, s těmi RVP [...]“ (Jana)

Pro centrum environmentálního vzdělávání č. 7 jsou témata vypracovaná v dokumentech důležitých pro směřování EV závazná. Dle respondentky Kateřiny by se měla dodržovat témata určená legislativně, aby EV šla zdárně ke svým cílům.

„Jsou, protože my jsme vlastně organizace, které tady působí a dělají... ekologickou výchovu, tak... pro ty školy teda tím mám na mysli, tak jsme certifikováni, prošli jsme auditem... Pavučiny [...] takže je to o tom, že vlastně všechny programy, které se tady vytváří, se dělají... se znalostí těch celostátních politik, když to tak vezmu a těch klíčových cílů a... myslím si, že opravdu jako se to dělá dobře, že to není tak jako... tomu mnohdy vzniká. Mám super hru, uděláme na to program. Jo, ale že to jde opravdu od cílů... teprve potom... tak jak to má být. Plánování od cílů [...] Prostě my chceme být lídrem v ekologické výchově. A jako takový bysme... měli... z obecných principů... já neříkám, že jsou pro nás stoprocentně závazný, ale prostě musíme z nich vycházet.“ (Kateřina)

Z výpovědí respondentů vyplývá, že jak pro centra environmentálního vzdělávání, která neprošla certifikací nebo nejsou součástí SSEV Pavučina, tak i pro centra, která jsou certifikovaným poskytovatelem EVVO i součástí SSEV Pavučina, nejsou cílové oblasti definované v rámci dokumentů absolutně závazné. Jedním z důvodů může být, že

tematické okruhy EV jsou v rámci *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* [MŠMT 2017], kdy tento dokument je považován za základní dokument v rámci EV v České republice, velmi široce definovány, a proto, jak uvádí respondentka Lenka, lze všechny EVP do tematických okruhů definovaných v RVP ZV víceméně „nasoukat“.

2.1.2.2 Ochrana klimatu jako klíčové téma environmentální výchovy

Ochrana klimatu je v rámci *Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025* [MŽP 2016] považována za klíčové téma environmentální výchovy. MŽP si dává za cíl „prostřednictvím tematických priorit ve výzvách Národního programu životního prostředí podpořit jako prioritní téma v období AP 2019-2021 problematiku změny klimatu“ [MŽP 2018: 16]. Centra environmentálního vzdělávání se dle výpovědí respondentů nyní zabývají tématy spojenými se změnami klimatu, a to z důvodu, že toto téma je nyní velmi aktuální, důležité a legislativně podporované.

„Momentálně z našeho pohledu nejdůležitější právě teď aktuálně, jsou ten pohled na klimatické změny, teď velmi..ted' velmi bolestivé téma...vyhynutí lesů, což souvisí samozřejmě taky s tím klimatem pořád...to jsou témata, která docela jsou aktuální.“
(Jana)

Jan uvádí, že jelikož je nyní výuka o klimatu velmi rozšířena z důvodu legislativní podpory, pro SEV č. 6, ve kterém působí, není toto téma velmi atraktivní.

„Teď je jako hybatelem třeba klimatická změna, která prostě už maj doporučeno, aby se jí věnovali, což pro nás jednak není atraktivní, protože se tomu věnují všichni, tak my nemusíme...rádi dovysvětlíme souvislosti, ale...ale prostě neradi bychom aby zapadly ostatné věci.“ (Jan)

Opačný názor má respondentka Hana, která popisuje, že klimatické výchově není věnován dostatečný prostor jak na základních školách, tak i v centrech environmentálního vzdělávání.

„Myslím si, že chybí na školách ta klimatická výchova a myslím si, že to ty děcka nemají v hlavě propojený. Jo oni se teda někde naučí, teďka nakreslí si ledního medvěda na kře plujícího oceánu. A jim to nedocvakává pořádně. Jo navíc ještě když někde řeknete mi ty

klimateční opatření tak to už jste úplně skončili. Jo takže myslím si, že to chybí na těch základkách a já si teda ale i myslím, že to chybí na těch ekocentrech [...] a vlastně jedním i z těch témat, ale jako lehce se snažíme a víme, že na to budeme vymýšlet víc programů a to je vlastně změna klimatu jo, to je teďka prostě aktuální [...]“ (Hana)

Za nejdůležitější a nejvíce aktuální téma EV považují respondenti klimatickou výchovu, která je nyní legislativně podporována. V rámci výpovědí není naprostý souhlas, zda je klimatická výchova nyní dostatečně, či nedostatečně zařazována do výuky na základních školách, ale i v rámci ekologických výukových programů v rámci středisek ekologické výchovy. Respondent Jan popisuje, že SEV, kde působí, netvoří programy s tematikou ochrany klimatu, a to z důvodu, že nyní je toto téma velmi populární v rámci středisek ekologické výchovy. Na druhou stranu Hana uvádí, že klimatická výchova je nedostatečná na základních školách, ale i v rámci programů SEV se jí nevěnuje dostatečná pozornost, což je dle respondentky nutno změnit.

2.1.3 Hodnocení stavu environmentální výchovy na základních školách z pohledu center environmentálního vzdělávání

V rámci tématu s názvem „hodnocení stavu environmentální výchovy na základních školách z pohledu center environmentálního vzdělávání“ jsem identifikovala tato subtémata: „environmentální výchova v praxi“, „výuka v přímém kontaktu s přírodou“, „důraz na znalosti“ a „časová vytiženost pedagogů“. V rámci tohoto tématu se věnuji především hodnocení stavu environmentální výchovy na základních školách v České republice skrze pohled zaměstnanců center environmentálního vzdělávání. V prvním subtématu s názvem „environmentální výchova v praxi“ lze z výpovědí informátorů pozorovat jistou polarizaci v názorech na současný stav environmentální výchovy na základních školách. V dalším subtématu s názvem „výuka v přímém kontaktu s přírodou“ je patrná jistá kritika ze strany center environmentálního vzdělávání k základním školám z důvodu nedostatečné výuky v přímém kontaktu s přírodou v rámci environmentální výchovy. V třetím subtématu s názvem „důraz na znalosti“ lze z výpovědí respondentů pozorovat jisté zaměření základních škol, se kterými jsou zaměstnanci v kontaktu, na předávání informací na úkor praktické výuky. V posledním subtématu z rozhovorů plyne jistá časová vytiženost pedagogů na základních školách a tím pádem nedostatečný časový fond pedagogů na environmentální výchovu. Toto téma zároveň komplementuje s třetí

výzkumnou otázkou „Jakým způsobem hodnotí centra environmentálního vzdělávání stav environmentální výchovy v České republice?“

2.1.3.1 Environmentální výchova v praxi

Dle *Školského zákona* [Parlament ČR 2004] mají základní školy povinnost zahrnout do svých *Školních vzdělávacích programů* v rámci devítiletého cyklu všechny tematické okruhy vymezené v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* [MŠMT 2017]. Je však na jednotlivých základních školách, jakým způsobem jsou tato témata environmentální výchovy zahrnuta do ŠVP potažmo do samotné výuky, což umožňuje vytvářet velkou polarizaci mezi jednotlivými základními školami [Charalambidis et al. 2005].

Respondentka Eva uvádí, že se v rámci své práce stále setkává se školami, kde plnění environmentální výchovy probíhá formálně, tedy při plnění témat v rámci přírodovědných předmětů dochází zároveň k realizaci tematických okruhů environmentální výchovy.

„Pořád si myslím, že je spousta škol, kteří opravdu k tomu tihnou takovým nějakým formálním způsobem, že se prostě protože se v přírodopise mluví o lese tak tím je splněná ta celá kapitola environmentální výchovy les jo něco takovýho.“ (Eva)

Respondentky Iva a Jana se setkávají se školami, na kterých je environmentální výchova plněna pouze účastí na ekologických výukových programech v centrech environmentálního vzdělávání.

Iva se setkává se školami, které pro splnění celého průřezového tématu environmentální výchovy využívají pouze služby center environmentálního vzdělávání.

„[...] pak jsou školy, které průřezové téma ekologická výchova spláchnou nebo jaké slovo mám použít tím, že k nám přijedou na týdenní pobyt.“ (Iva)

Dle Jany jsou základní školy, které se účastní ekologických výukových programů, jen aby si mohly „odškrtnout“ tematický okruh EV.

„[...] jsou školy, které aby si to odškrtly, napsaly do třídnice do svých...do svých materiálů, že teda něco udělaly, tak udělají jednorázově jednu akci a nemá třeba žádnou návaznost dál [...]“ (Jana)

Respondentka Hana uvádí, že aby byla environmentální výchova efektivní, je nutné působit na žáky různými způsoby, dle respondentky ke splnění průřezového tématu environmentální výchova nestačí účast žáků na ekologických výukových programech v centrech environmentálního vzdělávání, ale je nutné realizovat environmentální výchovu i v rámci samotné výuky na ZŠ.

„Jako jedna organizace to nezachrání tam je potřeba myslím si, že tam prostě musí na ně být teď to řeknu blbě nátlak ze všech stran.“ (Hana)

Způsob, jakým bude environmentální výchova implementována do výuky na základních školách závisí jednak na přístupu vedení a pedagogického sboru k environmentální výchově, ale také na spolupráci základní školy s centry environmentálního vzdělávání [SSEV PAVUČINA 2009]. Dle respondentů způsob, jakým bude realizována environmentální výchova v praxi, hraje velkou roli vedení školy a samotní pedagogové, kteří mohou tvořit jednak příznivé prostředí pro realizaci environmentální výchovy, nebo mohou být bariérou.

Dle respondentky největší vliv na způsob realizace environmentální výchovy má vedení ZŠ.

„Velkou. Asi největší co můžou mít, protože pokud je nějaký učitel v rámci svých předmětů si tu environmentální výuku dělá, koná je to dobře, ale pokud je těch učitelů víc a ještě to podporuje vedení školy, tak to je ideál.“ (Jana)

Dle respondentky Evy samotný pedagog nemá takový hlas v realizaci EV jako vedení.

„Musí tam být teda podpora toho vedení té školy, protože ani nejnadanější a osvícenější pedagog dobře může jakoby v těch v rámci svých předmětů, kde učí nějakým způsobem jako na ty žáky nějak působit, ale samozřejmě pokud to nefunguje jako v té škole jako celek, tak je to ta práce menší nebo ten dopad je mnohem menší.“ (Eva)

Jako příklad dobré praxe uvádí respondentka Jana základní školu, na které se pedagogové dovozďělávají v rámci environmentální výchovy, což může svěďčit o pozitivním přístupu vedení a pedagogického sboru k environmentální výchově. Dále nepůsobí na děti pouze v rámci školní výuky, ale spolupracují s centrem environmentálního vzdělávání a také se účastní ekologických soutěží.

„[...] škola tady nedaleko, dokonce malotřídka [...] škola teda pravidelně také jezdila...paní učitelky se účastnily i vzdělávání pravidelně ...založily si i školní zahradu...a například tato škola se účastnila jak, tak se...tak vyhrála v oblastním kole té soutěže Zlatý list, účastnila se krajského kola opakovaně, a v jednom roce se jim podařilo vyhrát krajské kolo...jenom pro informaci, to byla malotřídni škola, kde se té soutěže účastní šest dětí, dvě dvoj...trojčlenné hlídky. Z takové malotřídni školy, kde je... já teď nevim přesně, kolik je tam žáků ...a soutěží ve stejné kategorii s gymnáziem xy, s gymnáziem xy, kde nejmladší žáci jsou vlastně čtvrtáci v primě, a mají třeba v té jedné třídě třicet dětí a z nich vybírají šest těch soutěžících...v šesté třídě...gympl a soutěžili ve stejné kategorii s těmihletěmi třetáky, čtvrtáky, max. pátáky z nich bylo šest vybraných...jo, takže jenom pro srovnání, že...že...že třeba v této soutěži konkrétní se...vlastně pro...účastnila se škola takováhle malá, která tou ekologickou výchovou fakt žila...a vyhrála, dostala se až do..dostala se až do toho celostátního kola, protože vyhrála krajské kolo. To jenom tak jako jeden příklad [...]“ (Jana)

Respondenti se v rámci své praxe setkávají se základními školami, na kterých environmentální výchova probíhá formálním způsobem, tedy že při plnění témat v rámci přírodovědných předmětů zároveň dochází i k realizaci a plnění průřezového tématu environmentální výchova. Respondenti se v rámci své praxe také setkávají se základními školami, kde k plnění EV dochází tím způsobem, že se žáci účastní pouze ekologických výukových programů v rámci EV. Naopak se také setkávají se školami, na kterých, dle jejich slov, probíhá environmentální výchova ukázkově. Dle respondentů, aby byla EV efektivní, je nutné na žáky působit různými způsoby. Za ideální realizaci EV na základních školách respondenti uvádějí kombinaci výuky EV jako průřezového tématu v rámci jednotlivých předmětů a spolupráce ZŠ se SEV.

2.1.3.2 Výuka v přímém kontaktu s přírodou

Ze strany center environmentálního vzdělávání se negativní hodnocení objevilo v bodě současného stavu výuky na základních školách v přímém kontaktu s přírodou. *Státní program environmentálního vzdělávání výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025* uvádí „legislativa podporuje přímý kontakt dětí s přírodou, neexistují zbytečné bariéry, výuka v terénu a v kontaktu s přírodou je vymezena a podporována jako plnohodnotný a nezbytný způsob vzdělávání ve školách všech stupňů" [MŽP 2016: 35]. Ze strany legislativy tedy neexistují překážky pro vykonávání environmentální výchovy v přímém kontaktu s přírodou. Mnou oslovení zaměstnanci center environmentálního vzdělávání uvádějí, že k výuce environmentální výchovy v přírodě ale v řadě škol nedochází.

Respondentka Lenka z centra environmentálního vzdělávání č. 5 uvádí, že pedagogové v rámci výuky nedostatečně využívají možnosti výuky v přímém kontaktu s přírodou.

„[...] ale v rámci té ekologické výchovy tam určitě jsou mezery a nechodí dostatečně ven, neukazují si ty funkce přírody, neukazují si problémy co třeba člověk způsobuje volně žijícím živočichům atak [...]“ (Lenka)

Další respondentka vidí fakt, že základní školy v rámci výuky netráví mnoho času v přírodě, jako jistou výhodu pro střediska ekologické výchovy.

„No tak v současné době je to jakoby naše určitá výhoda, že se v té škole neděje většinou...takže vlastně oni k nám jezdí aby si to u nás mohli zrealizovat, ale já teda vidím nevyužitý potenciál toho, že prostě v těch školách by se to mohlo odehrávat, ale neodehrává [...]“ (Marie)

Respondenti v mém výzkumu se setkávají se základními školami, na kterých nedostatečně probíhá výuka v přímém kontaktu s přírodou. Tento způsob výuky nenachází bariéru v legislativě, ba naopak dokumenty vymezující environmentální výchovu v ČR na základních školách podporují tento typ výuky. Respondenti fakt, že EV neprobíhá v externím prostředí, vidí jako výhodu, a to z důvodu, že základní školy využívají ekologické výukové programy, které nabízejí střediska ekologické výchovy, jako kompenzaci k tomuto typu výuky, který na základních školách není dle respondentů realizován.

2.1.3.2.1 Důraz na znalosti

Dokument *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [Pastorová et al. 2011] upozorňuje na fakt, že v rámci environmentální výchovy by nemělo docházet jen k pouhému předávání vědomostí. Pouhá znalost informací o životním prostředí nevede ke změně chování [Pastorová et al. 2011]. Činčera et al. [2016] upozorňují na přílišné zaměření pedagogů na předávání faktů o ekologických zákonitostech oproti zaměření na souvislosti a aplikaci znalostí do praxe. Výpovědi respondentů korespondují s Činčerou et al. [2016], kdy dle mnou dotázaných respondentů je na základních školách stále přílišné zaměření na pouhé předávání informací.

Respondentka Eva se setkává se základními školami, ve kterých se klade důraz především na předávání informací.

„U některých si myslím, že jako dochází právě k příklonu k té znalostní věci nebo něco takového, ale že tam chybí takový nějaký ten kontakt nebo pocit [...]“ (Eva)

Lucie uvádí, že v rámci novely *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, který vejde v platnost 1. září 2021 [MŠMT 2021], se dbá více na pouhé znalostní předávání než v předchozích RVP ZV.

„[...] se hodně jako najednou dbá...na znalosti a na nějaký jakoby...na ...na to, aby se prostě do dětí lily informace, ale přijde mi, že se tam míň zohledňují právě nějaký jakoby měkký dovednosti.“ (Lucie)

Za měkké dovednosti lze považovat například schopnost spolupráce a komunikace, měkké dovednosti lze zařadit pod propojující téma environmentální výchovy s názvem „kooperativní dovednosti“ [Pastorová et al. 2011]. Pastorová et al. [2011] uvádí, že v rámci environmentální výchovy by mělo docházet k prohlubování „schopnosti žáka spolupracovat s ostatními“ [Pastorová et al. 2011: 64]. Respondentky Lucie a Marie se setkávají během svých programů s žáky z cizích zemí a v rámci interakce s nimi vidí rozdíly v porovnání s žáky z českých základních škol především v měkkých dovednostech.

„Tím, že když... přijdu na nějakou mezinárodní školu tady v České republice, tak ty děti se mě třeba nebojey a jsou schopný říct nákej vlastní názor a jsou schopný si udělat ten

vlastní názor a někdy je to třeba... jako... někdy je... je založena na špatných informacích nebo prostě někdy třeba ještě tak jako utvořena... takže s nima o tom diskutuju, ale rozhodně ňákej maj. Uměj diskutovat, neboj se diskutovat... jsou... jako takový aktivnější a tak. A přijde mi, že tohle samozřejmě zase záleží hodně na... né na tý konkrétní zemi, ale že třeba ve školách v západní Evropě tohleto prostě funguje daleko líp [...]
(Lucie)

„[...] kde děti nejsou zvyklé takhle pracovat... takhle samostatně nebo prezentovat tak je to... je to hodně znát... jsou takový zakřiknutější, jakoby měly strach aby něco neudály, neřekly špatně jo, ale my jsme tenhle program dvakrát půjčili pro zahraniční studenty, protože gymnázium v xy má nějaký výměnný program [...] ale tam to teda jako bylo skvělý tam fakt jako to krásně dokázali a ty týmy byli smíšený jakoby česko-holandský nebo česko-anglický a tam teda ty výstupy fakt byly skvělý parádní [...]“ (Marie)

Respondenti v mém výzkumu uvádějí, že se setkávají se základními školami, na kterých dochází k v rámci EV k příklonu k pouhému předávání informací v rámci EV, ale chybí zde jakési propojení s praxí. Tyto výsledky korespondují se zjištěními Činčery et al. [2016]. Respondenti se v rámci své práce setkávají i se zahraničními studenty, kde zvláště vidí výrazný rozdíl oproti českým žákům, a to zvláště v „kooperativních dovednostech“, které jsou součástí průřezového tématu environmentální výchovy. Respondenti v programech, kterých se účastní zahraniční studenti, pozorují rozdíly ve srovnání s českými žáky, a to hlavně v situacích, kdy žáci mají diskutovat, kriticky se vyjádřit, či bez ostychu vyjádřit svůj názor a samostatně pracovat.

2.1.3.2.2 Časová vytíženost pedagogů

Posledním subtématem identifikovaným v rámci tématu „hodnocení stavu environmentální výchovy z pohledu center environmentálního vzdělávání“ je „časová vytíženost pedagogů“. Respondenti uvádějí, že pedagogové na základních školách jsou velmi časově vytíženi a tím pádem jim nezbyvá dostatek času na průřezové téma environmentální výchovy.

Respondentka Marie se setkává s učiteli a vedením školy, kteří jsou kromě samotné výuky zatíženi byrokracií a dalšími povinnostmi, které přímo nesouvisejí se samotnou výukou.

„[...] dneska bohužel je ta věc a to teda taky dostáváme od učitelů jako zpětnou vazbu, že jsou strašně zahlceni prostě jako byrokracií ředitele teda speciálně, ale i ty učitelé prostě mnohem víc než tomu bylo dřív jo, že mají vlastně jakoby kromě té výuky vlastně mají hodně ještě jako prostě nevyukovejch věcí bokem [...]“ (Marie)

Respondentka Lucie uvádí, že pedagogové se musí na environmentální výchovu připravovat v rámci svého volného času.

„No, přijde mi, že jsou taky...nebo to mi nepřijde, to tak je, že jsou učitelé poměrně docela zatíženi a ...maj málo času [...] prostě hodně těch věcí dělaj vlastně ve svém volným čase.“ (Lucie)

Další z respondentek uvádí, že velká časová vytiženost pedagogů základních škol vede k tomu, že v rámci environmentální výchovy využívají služeb center environmentálního vzdělávání.

„[...] pro tu paní učitelku, když by si to téma měla zpracovávat sama, tak jí to dá samozřejmě strašně moc práce [...]“ (Jana)

Pedagogové na základních školách jsou dle respondentů velmi časově vytiženi, což vede k situacím, že na environmentální výchovu se musí připravovat v rámci svého volného času. Z důvodu velké časové náročnosti na přípravu jednotlivých témat EV do výuky oslovují centra environmentálního vzdělávání, dle výpovědí zaměstnanců center environmentálního vzdělávání.

2.1.4 Shrnutí

V rámci této podkapitoly shrnu výsledky empirické části a odpovím na výzkumné otázky vymezené v rámci metodologie.

1. Jak probíhá spolupráce mezi centry environmentálního vzdělávání a základními školami?

Základním prvkem spolupráce mezi středisky ekologické výchovy a základními školami jsou dle respondentů ekologicky výukové programy, EVP jsou nejčastěji začleňovány tematicky do výuky nebo pomocí tzv. projektových dnů. Respondenti upozorňují na fakt, že některé základní školy využívají ekologické výukové programy pouze jako součást

výletu, bez dalšího přesahu do environmentální výchovy. Základní školy mají o služby SEV velký zájem, o čemž svědčí čísla o provedených programech a výpovědi respondentů, že není možné z jejich strany uspokojit poptávku všech základních škol po jejich službách. Mnou oslovená střediska ekologické výchovy poskytují především základním školám EVP krátkodobé povahy. Dle respondentů je tento fakt způsoben samotnou poptávkou základních škol po těchto typech programů. Na problematičnost krátkodobých programů upozorňuje Zelezný [Zelezný citován in Činčera, Kulich, Gollová 2009], ale i sami respondenti si uvědomují nepříliš velkou efektivitu těchto krátkodobých programů. Poptávka ale určuje nabídku, a tak centra environmentálního vzdělávání v největší míře nabízejí programy, která jsou podle jejich slov neefektivní. Dle respondentů často dochází k tomu, že pedagogové využívají ekologické výukové programy v centrech environmentálního vzdělávání k inspiraci do vlastního vyučování. K mému překvapení respondenti tento fakt kvitují a nevdají jim, že některé informace či aktivity pedagogové přejímají do své vlastní výuky. Respondenti se nesebkávají během výuky ekologických výukových programů s žáky, kteří by měli vůči přírodě a životnímu prostředí vyloženě odmítavý vztah, spíše se v chování žáku vyšších ročníků objevují prvky nezájmu a znučení. Respondenti se potýkají s negativním přístupem učitelů v průběhu programu v rámci senzitivních témat, kdy pedagogové svým negativním chováním podněcují i negativní přístup k živé přírodě u žáků.

2. Jakým způsobem centra environmentálního vzdělávání berou v potaz legislativně dané dokumenty při do své činnosti?

Pro centra environmentálního vzdělávání by dle MŠMT [2008] měly být závazné především dokumenty *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy, osvěty a environmentálního poradenství* [MŽP 2016] a *Akční plán ke Státnímu programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentální poradenství* [MŽP 2018], střediska ekologické výchovy by také při tvoření EVP měla brát v potaz tematické okruhy vymezené v RVP ZV [MŠMT 2017]. Pro centra, která jsou certifikovaným poskytovatelem EVVO by měl být závazný dle Broukala et al. [2013] i dokument s názvem *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice* [Broukalová, Novák 2011]. Z výpovědí respondentů vyplývá, že jak pro centra, která neprošla certifikací nebo nejsou součástí SSEV Pavučina, tak i pro centra, která jsou certifikována a součástí SSEV Pavučina, nejsou cílové oblasti definované v rámci

dokumentů absolutně závazné. Jedním z důvodů může být, že tematické okruhy environmentální výchovy jsou v rámci RVP ZV velmi široce definovány, a tak není složité, aby ekologické výukové programy byly v souladu s tematickými okruhy EV definovanými v RVP ZV.

3. Jakým způsobem hodnotí centra environmentálního vzdělávání stav environmentální výchovy v České republice?

Respondenti se v rámci své praxe setkávají se školami, na kterých environmentální výchova probíhá dle jejich slov formálním způsobem, tedy že při plnění témat v rámci přírodovědných předmětů zároveň dochází k realizaci a plnění průřezového tématu environmentální výchova. Respondenti se v rámci své praxe také setkávají se základními školami, kde k realizaci EV dochází pouze tím, že se žáci účastní ekologických výukových programů. Naopak se také setkávají se školami, na kterých dle jejich slov probíhá EV ukázkově. Dle respondentů, aby byla EV efektivní, je nutné na žáky působit různými způsoby. Za ideální realizaci EV na ZŠ uvádějí kombinaci výuky EV jako průřezového tématu v rámci jednotlivých předmětů a spolupráce ZŠ se středisky ekologické výchovy. Za nejdůležitější faktor, který ovlivňuje, jakým způsobem bude environmentální výchova probíhat, považují respondenti úlohu samotného vedení školy, která udává, jakým způsobem bude realizována EV na dané škole. Respondenti uvádí, že se v rámci své praxe setkávají se základními školami, na kterých neprobíhá environmentální výchova v kontaktu s přírodou, tento typ výuky je legislativně podporován, avšak není dle respondentů v současnosti realizován. Respondenti také upozorňují na fakt, že na základních školách dochází k příklonu k pouhému předávání informací na úkor ostatních dovedností, které jsou důležité k rozvíjení příznivého environmentálního chování a jednání.

Závěr

Předložená bakalářská práce je dělena na dvě části. V úvodu teoreticko-metodologické části jsem definovala pojmy „ekologie“ a „environmentalismus“, které jsou stěžejní pro tuto práci. Dále jsem popsala témata, která jsou na poli současné environmentální sociologie nejvíce diskutována, tedy environmentální etiku a stále přetrvávající spor mezi antropocentrismem a neantropocentrismem. Dále jsem popsala koncept udržitelného nerůstu, představila environmentálně orientovaný empirický výzkum Hany Librové a nakonec jsem se soustředila na téma environmentálního skepticismu. Následně jsem se v další podkapitole věnovala environmentální výchově. Stručně jsem nastínila stav environmentální výchovy v zahraničí, dále jsem se věnovala environmentální výchově a jejímu zařazení v legislativních dokumentech v České republice, následně jsem popsala, jakým způsobem jsou definovány jednotlivé cílové oblasti v rámci těchto dokumentů, a na závěr jsem se věnovala dalším aktérům, kteří ovlivňují směřování environmentální výchovy v České republice, a to základním školám a centrům environmentálního vzdělávání.

Limity teoretické části bakalářské práce vnímám v nedostatečně rozvinuté sociologické perspektivě na environmentální otázky. Z analýzy teoretických zdrojů vyplývá, že sociologická teorie se dnes zabývá složitým vztahem mezi člověkem a životním prostředím, mnohdy destruktivní vliv člověka zakládá v environmentální sociologii otázky na zmírnění tohoto negativního antropogenního vlivu na životní prostředí. Ve své práci popisují například dobrovolnou skromnost, která usiluje o změny životního stylu v individuální rovině a udržitelný nerůst, který se snaží o celospolečenský obrat v příznivější chování a jednání člověka k životního prostředí. Uvědomuji si limity teoretické části bakalářské práce a domnívám se, že by bylo vhodné důkladněji rozvinout témata nastíněná v podkapitole „sociologie a ekologie základní směry a témata na průsečíku dvou oborů“.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem je environmentální výchova zařazována do výuky na základních školách a jakou roli zde v současné praxi zastává.

Z dat získaných od zaměstnanců center environmentálního vzdělávání vyplývá, že průřezové téma environmentální výchova je v současné praxi na základních školách realizováno různými způsoby. Respondenti se setkávají se základními školami, na

kterých realizace environmentální výchovy probíhá formálně, tedy že při plnění témat v rámci přírodovědných předmětů zároveň dochází k realizaci a plnění průřezového tématu environmentální výchova. Respondenti se v rámci své praxe také setkávají se základními školami, kde k realizaci environmentální výchovy dochází tím způsobem, že se žáci základních škol pouze účastní ekologických výukových programů v rámci center environmentálního vzdělávání. Dle respondentů, aby byla realizace EV efektivní, je nutné na žáky působit různými způsoby. Za ideální způsob realizace EV na základních školách uvádějí kombinaci mezi výukou EV jako průřezového tématu v rámci jednotlivých předmětů a zároveň spoluprací základních škol se středisky ekologické výchovy. Za nejdůležitější faktor, který ovlivňuje, jakým způsobem bude environmentální výchova probíhat, považují respondenti úlohu samotného vedení školy, které má dle respondentů největší vliv na realizaci environmentální výchovy.

Respondenti se v rámci své praxe se setkávají se základními školami, na kterých v rámci environmentální výchovy nedostatečně probíhá výuka v přímém kontaktu s přírodou. Tento způsob výuky nenachází bariéru v legislativě, ba naopak dokumenty vymezující EV v České republice na základních školách podporují tento typ výuky. Zůstává zde otázkou, kdo tvoří bariéru, kvůli které je výuka v přímém kontaktu nedostatečně rozvíjena. Tvoří zde bariéru vedení školy, které dle respondentů má hlavní slovo při způsobu realizace environmentální výchovy? Nebo není o tento typ výuky zájem z řad samotných žáků?

Respondenti také upozorňují na fakt, že na základních školách dochází v rámci environmentální výchovy k příklonu k pouhému předávání informací na úkor ostatních dovedností, které jsou důležité k rozvíjení příznivě environmentálního chování a jednání.

Domnívám se, že předložený empirický výzkum přináší zajímavý vhled na stav environmentální výchovy na základních školách a spoluprací základních škol s centry environmentálního vzdělávání, jelikož zdrojem dat byli zaměstnanci center environmentálního vzdělávání. Zároveň si uvědomuji omezení ve splnění cíle bakalářské práce, které s sebou přinesla změna výzkumného vzorku. Vhled zaměstnanců center environmentálního vzdělávání představuje zajímavý pohled nezávislého pozorovatele na stav environmentální výchovy na základních školách v České republice, ale na druhou stranu nepřináší přímý vhled na stav EV na základních školách, který by přinesly rozhovory s pedagogy. Za nedostatek výzkumu tedy považuji velikost a povahu

výzkumného vzorku. Dle mého by bylo vhodné rozvinout výzkumný vzorek o původně zamýšlené pedagogy. Díky tomuto rozšíření by mohlo dojít k přímému možná i odlišnému pohledu na realizaci průřezového tématu environmentální výchovy na základních školách.

Literatura

Monografie

Bártová, K., M. Heřmanský, J. Lindová, K. Müller, H. Novotná, I. Poláčková Šolcová, G. Seidlová Málková, V. Seidlová, O. Špaček. 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Univerzita Karlova

Činčera, J. 2007. *Environmentální výchova: Od cílů k prostředkům*. Brno: Paido.

Librová, H. 1994. *Pestří a zelení: Kapitoly o dobrovolné skromnosti*. Brno: Veronica.

Librová, H. 2003. *Vlažní a váhaví: Kapitoly o ekologickém luxusu*. Brno: Doplněk.

Librová, H., B. Lacina, M. Sláma. 2016. *Věrní a rozumní: kapitoly o ekologické zpozdilosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Mišovič, J. 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství

Petrusek, M., H. Maříková, A. Vodáková. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.

Elektronické zdroje (internetové zdroje)

Brody, M., J. Dillon, A. Wals, R. Stevenson. 2013. *International Handbook of Research on Environmental Education* [online]. Routledge Publishers [cit. 18. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/International-Handbook-of-Research-on-Environmental-Stevenson-Brody/22d1f66b7fb0bde5ced2fca289c59d31247e41af>.

Broukal, V., L. Broukaová, P. Daniš, T. Kažmierski, J. Krajhanzl, J. Kulich, M. Medek, L. Skoupá, T. Vlácilová, J. Zetěk. 2013. *Certifikace poskytovatelů environmentální výchovy – popis systému* [online]. SSEV Pavučina [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.certifikace-sev.cz/wp-content/uploads/2021/01/Certifikace-poskytovatel%C5%AF-environment%C3%A1ln%C3%AD-v%C3%BDchovy-20-12.pdf>.

Broukalová L., M. Novák. 2011. *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice* [online]. MŽP [cit. 17. 1. 2021]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OEDN-Cile_a_indikatory_EVVO-20200717.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OEDN-Cile_a_indikatory_EVVO-20200717.pdf).

Čadová, N. 2020. *Česká společnost o globálních problémech – červen 2020* [online]. Centrum pro výzkum veřejného mínění [cit. 1. 6. 2021]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ostatni/ekologie/5255-ceska-verejnost-o-globalnich-problemech-cerven-2020>.

Činčera, J., K. Jančaříková, T. Matějček, P. Šimonová, J. Bartoš, M. Lupač, L. Broukalová. 2016. *Environmentální výchova z pohledu učitelů* [online]. Masarykova univerzita [cit. 15. 1. 2021]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/860>.

Činčera, P., H. Marková, P. Dvořáková, S. Albrechtová. 2017. *Analýza dotačních programů na podporu environmentálních programů, zejména v oblasti EVVO* [online]. MŽP [cit. 16. 6. 2021]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OFDN-Dotacni_analyza_EVVO-20200717.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OFDN-Dotacni_analyza_EVVO-20200717.pdf).

Duffek, P. 2017. *Environmentalismus* [online]. Sociologický ústav AV ČR [cit. 13. 6. 2021]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Environmentalismus>.

Charalambidis, A., R. Lisnerová, M. Pastorová, A. Smejkalová, J. Tupý. 2005. *Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání* [online]. Výzkumný ústav pedagogický [cit. 5. 4. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/188>.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky. 2008. *Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO)* [online]. MŠMT [cit. 17. 6. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOE/2759/METODICKY-POKYN-MSMT-K-ZAJISTENI-ENVIRONMENTALNIHO-VZDELAVANI-VYCHOVY-A-OSVETY.html/>.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky. 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT [cit. 13.1. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT [cit. 15. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>.

Ministerstvo životního prostředí. 2016. *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025* [online]. MŽP [cit. 23. 1. 2021]. 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).

Ministerstvo životního prostředí. 2018. *Akční plán na léta 2019-2021 ke Státnímu programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025* [online]. MŽP [cit. 23. 1. 2021]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OFDN-AP_EVVO_2019_2021-20200717.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OFDN-AP_EVVO_2019_2021-20200717.pdf).

Ministerstvo životního prostředí. 2020. *Potřeby investic v zázemí pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu/ 2020* [online]. MŽP [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/prioritni_osa_6_seznam_projektu/\\$FILE/ofeu-Potreby_investic_v_zazemi_pro_environmentalni_vzdelavani_%20vychovu_a_%20osvetu-20201118.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/prioritni_osa_6_seznam_projektu/$FILE/ofeu-Potreby_investic_v_zazemi_pro_environmentalni_vzdelavani_%20vychovu_a_%20osvetu-20201118.pdf).

Musil, J. 2018. *Ekologie* [online]. Sociologický ústav AV ČR [cit. 13. 6. 2021]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Ekologie_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Ekologie_(MSgS)).

Neal, P., J. Palmer. 2003. *The Handbook of Environmental Education* [online]. Routledge Publishers [cit. 17. 2. 2021]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=g16KAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Neal,+P.,+J.+Palmer.+2003.+The+Handbook+of+Environmental+Education&ots=NJx0jlfAqU&sig=sitlHbPIPhsXN6-a2YSxCfb0WbQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Neal%2C%20P.%2C%20J.%20Palmer.%202003.%20The%20Handbook%20of%20Environmental%20Education&f=false.

Parlament České republiky. 2004. *561/2004 Sb. ZÁKON ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Parlament České republiky [cit. 5. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>.

Pastorová, M., J. Svobodová, J. Činčera, K., Jančaříková, P. Šimonová, A. Volfová. 2011. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 25. 1. 2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951>.

Redclift, R., G. Woodgate. 2010. *The International Handbook of Environmental Sociology* [online]. MPG Books Group [cit. 23. 1. 2021]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/265243838_The_International_Handbook_of_Environmental_Sociology.

Schuh, N. 2020. *Annual Report 2020* [online]. Foundation for Environmental Education [cit. 12. 6. 2021]. Dostupné z: <https://static1.squarespace.com/static/550aa28ae4b0f34c8f787b74/t/6093985472de4b45391e8dab/1620285542313/FEE+Annual+Report+2020.pdf>.

SSEV Pavučina 2009. *Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty* [online]. SSEV Pavučina [cit. 17. 3. 2021]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/JC_AnalyzastavuEVVO_shrnuti%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/JC_AnalyzastavuEVVO_shrnuti%20(1).pdf).

SSEV Pavučina 2020. *Systém finanční podpory EVVO – výtah z projektu* [online]. MŽP [cit. 13. 6. 2021]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OFDN-Analyza_fin_EVVO-02062021.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OFDN-Analyza_fin_EVVO-02062021.pdf).

Toušková, B., P. Daniš. 2019. *Výroční zpráva 2019* [online]. SSEV Pavučina [cit. 23. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.pavucina-sev.cz/data/L/B/p/PAVUCINA-VZ-2019-LQ-dvojlist.pdf>.

Toušková, B., P. Daniš, H. Korvasová. 2020. *Výroční zpráva 2020* [online]. SSEV Pavučina [cit. 23. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.pavucina-sev.cz/data/s/i/6/PAVUCINA-vyrocní-zprava-2021m.pdf>.

Články v časopisech

Binka, B. 2013. „Environmentalismus a věda neb co a jak se současným ústupem environmentálních témat.“ *Sociální studia* [online] 10 (1): 7-10 [cit. 1.2.2021]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5973.

- Činčera, J., J. Kulich, D. Gollová. 2009. „Efektivita, evaluace a podpora programů environmentální výchovy.“ *Envigogika* [online] 4 (2) [cit. 21. 3. 2021]. Dostupné z: <https://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/39/42>.
- Činčera, J. 2010. „Metodika evaluace programů environmentální výchovy.“ *Envigogika* [online] 5 (3) [cit. 12. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/149>.
- Činčera, J., F. Havlíček. 2016. „Centra environmentálního vzdělávání z pohledu učitelů.“ *Envigogika* [online] 11 (2) [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Centra-environment%C3%A1ln%C3%ADho-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-z-pohledu-%C4%8Cin%C4%8Dera-Hav%C3%AD%C4%8Dek/8896d04b6cedda9b2de97591bd9d9aacf69e50ba>.
- Fraňková E., N. Johanisová. 2013. „Udržitelný nerůst. Nový zastřešující koncept v environmentální argumentaci?“ *Sociální studia* [online] 10 (1): 13-34 [cit. 21.2.2021]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5974.
- Fraňková, E., J. Dostálík, R. Škapa. 2015. „Behavioural Views in Environmentalism.“ *Sociální studia* [online] 12 (3): 5-8 [cit. 13.2.2021]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/issue/view/472.
- Hála, V. 2013. „Obrana ‚antropocentrismu.‘“ *Sociální studia* [online] 10 (1): 63-73 [cit. 10.2. 2021]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5976.
- Lockie S. 2015. „Emergent Themes? A Year in the Life of Environmental Sociology.“ *Environmental Sociology* [online] 1(4): 237-240 [cit. 16. 2. 2021]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/286479270_Emergent_themes_A_year_in_the_life_of_Environmental_Sociology.
- Sokolíčková, Z. 2013. „A nezapomeňte na pokoru. Spor o postavení člověka v environmentální etice.“ *Sociální studia* [online] 10 (1): 35-62 [cit. 10.2. 2021]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5975.
- Vidomus, P. 2013. „Česká klimaskepse. Úvod do studia.“ *Sociální studia* [online] 10 (1): 95-127 [cit. 3. 2. 2021]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5978.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Propojení klíčových témat DOV a tematických okruhů v RVP ZV	23
Tabulka č. 2 - Respondenti.....	35

Přílohy

Scénář rozhovoru:

Úvodní informace a informovaný souhlas s výzkumem:

Dobrý den, jmenuji se Klára Drahozalová a jsem studentkou na Katedře sociologie Univerzity Hradec Králové. V rámci empirické části mé bakalářské práce, mě bude v rámci našeho rozhovoru zajímat, jakým způsobem hodnotíte environmentální výchovu na základních školách.

Výzkum je plně anonymní, nikde se tedy neobjeví vaše jméno nebo další údaje, podle kterých by Vás bylo možné dohledat. Pokud byste na některé otázky nechtěl/a z jakýkoliv důvodů odpovídat, nic se neděje. Rozhovor s Vámi si nejprve nahraji, pokud byste souhlasil/a, poté přepíši a pak ho spolu s ostatními rozhovory budu analyzovat. Výsledky výzkumu Vám poté ráda pošlu.

Máte k průběhu rozhovoru nějaké otázky? ...Souhlasíte tedy s tím, že spolu rozhovor provedeme a že rozhovor můžu nahrávat?

Obecné otázky/ představení respondenta a organizace:

- Mohl/a byste mi říct něco o středisku ekologické výchovy ve kterém působíte?
- Na které environmentální témata se vaše středisko zaměřuje?
- Mohl/a byste mi povědět o pozici, kterou zastáváte v tomto centru environmentálního vzdělávání?

Spolupráce se základními školami:

- Co přesně poskytujete v rámci environmentální výuky základním školám?
- S kolika školami Vaše středisko spolupracuje? A jak taková spolupráce vypadá?
- Jakým způsobem dochází k oslovení a zapojení vašich služeb do výuky?
- Z jakého důvodu se na Vás základních školy obracejí? (co samy postrádají?)
- Jak často spolupracujete se základními školami? (Např. s jednou ZŠ, je spolupráce jednorázová/opakovaná?)
- Jsou základní školy otevřeni ke spolupráci s centry environmentálního vzdělávání?
- Jak hodnotíte spolupráci střediska ekologické výchovy, ve kterém působíte se základními školami?

- Daří se v celkovém náhledu podle Vašeho názoru a zkušenosti díky takové spolupráci naplňovat cíle environmentální výchovy dětí v ČR?

Cílové oblasti environmentální výchovy:

- Jak hodnotíte témata environmentální výchovy definovaná v dokumentech MŠMT a MŽP (RVP, DOV atd.)? Jsou pro Vás závazná?
- Která témata jsou nejdůležitější v praxi samotné výchovy?
- Která témata jsou dle Vás nejvíce rozvíjena na ZŠ a která nejméně?

Hodnocení stavu environmentální výchovy v ČR:

- Jak hodnotíte environmentální výchovu na základních školách v České republice?
 - Pokud negativně – jaké změny byste provedl/a?
 - Pokud pozitivně – v čem vám přijde environmentální výchova v ČR?
- Jakou roli podle Vás má v implementaci environmentální výchovy celkové klima školy?

Závěr:

- Chtěl/a byste ještě něco doplnit na závěr?

→ Poděkování, rozloučení se, opakování nabídky možného zaslání práce na emailovou adresu

Příloha č. 2

(Anonymizované části textu jsou označeny písmeny xy)

Rozhovor – středisko ekologické výchovy č. 4 - Eva

Výzkumník: Výzkum je plně anonymní, nikde se tedy neobjeví vaše jméno nebo další údaje podle kterých by vás bylo možné identifikovat a pokud byste na některé otázky nechtěla odpovídat nic se neděje. Rozhovor s vámi si nejprve nahraji, pokud byste souhlasila, a to z toho důvodu, že ho budu přepisovat a pak spolu s dalšími rozhovory analyzovat. Výsledky výzkumu vám poté ráda pošlu a souhlasíte tedy s tím, že si můžu rozhovor nahrávat? (00:33)

Respondent: Ano, můžete (00:36)

Výzkumník: Super. Tak asi můžeme začít. Tak mohla byste mi říct něco o středisku ekologické výchovy ve kterém působíte? (00:43)

Respondent: Tak středisko ve kterém působím je v rámci zoologické zahrady v xy jmenuje se xy nebo centrum environmentální výchovy xy, je tady už letos to bude 10let, co je otevřené a vlastně funguje pro vzdělávání v rámci zoologické zahrady, to už probíhalo i předtím, ale díky jeho výstavbě tady toho střediska vlastně je tady více lidí tak máme i místo, prostory, učebny a podobně, že se to ve velkém rozjelo a mám z toho ohromnou radost, že se povedlo ty školy zapojit. (01:27)

Výzkumník: Na které tedy environmentální témata se vaše středisko zaměřuje? (01:31)

Respondent: Tak samozřejmě je to spojení se zoologickou zahradou, předpokládá hlavně to, že se věnujeme hlavně způsobu nějaký se zaměřením na ty cizokrajné zvířata na nějaké ohrožení, co se týká globálního jako ochrany přírody, nějaké i věci, které běžně se v té naší přírodě nevyskytují. (02:01)

Výzkumník: Hmm. (02:01)

Respondent: Zařazujeme teda máme i nejenom na ty cizokrajné zvířata na vztah k těm zvířatům, ochranu, ohrožení a podobně, ale snažíme se tam dát i nějaké věci, které jsou běžné, takže máme i programy zaměřené na les, vodu, nějaký tady náš hmyz a podobně. (02:21)

Výzkumník: Hm... takže mohla byste mi třeba popsat nějaké ty vaše programy, které nabízíte těm základním školám nebo mateřským, středním (02:29)

Respondent: Máme programy vlastně od těch mateřských po základní školy, máme v nabídce i pro střední školy, ale ty střední školy nějak výrazně se nezapojují. Co se týká u těch mateřských škol tak tam je to hlavně věnované na nějaký ten kladný vztah k přírodě, možnost si i třeba sáhnout na nějaké naše kontaktní zvířata, né teda že bysme si šli hladit tygra nebo opice, ale ty, co máme tady kontaktní anebo i nějaké kožešiny, takové jako věci, které jsou běžně ve školách nedostupné. Na těch mateřských školách se zaměřujem jako máme ty programy opravdu hravou formou aby, není to žádné povídání, ale že si děti hrajou na to, že jsou já nevim ptáci anebo jsme lesní skřítci, kteří s nima něco tvoří a podobně. Pro ty mateřské školy máme myslím si 6, 7 programů v současnosti a pro ty trvají teda hodinku a vždycky se to vlastně snažíme udělat, aby tam byl ten vizuální nebo hmatový kontakt se zvířetem, nějakou tou přírodninou, aby tam byl prostě ten kontakt jakoby s tou přírodou. A takovou spíš hravou formou jim něco předat. U těch základních škol vycházíme vlastně z toho jak to mají i environmentální výuku o tom budem mluvit asi dál použito ve školách, ty programy máme buď na hodinu a půl pro ty základní školy a buď jsou celé uvnitř toho střediska nebo jsou celé v zoologické zahradě po areálu a nebo máme kombinované, že jsme třeba třičtvrtě hodiny tady vevnitř a potom jdeme do té zoo. Takže když máme program o šelmách, tak si nejdřív tady povídáme o nějakých šelmách, ukážem si nějaké přírodniny, řeknem si jakým způsobem jsou třeba ohroženy a tak podobně. No a potom jdeme do té zoo se podívat na ty konkrétní zvířata a ukázat si na nich, jak to je ve skutečnosti. Takže některé jsou vyloženy po těch skupinách zvířat ty programy jako jsou šelmy a opice, plazi jo že se prostě povídá o té skupině zvířat a pak se jde na ty zvířata podívat, a některé programy jsou jako zaměřené průřezově na více těch oblastí nebo více těch zvířat ať už je to ten program o lese, o vodě nebo třeba ohrožená zvířata, kde máme vlastně není to ta zoologie jakoby, ale je tam prostě ten způsob ohrožení případně co s tím můžou děti nebo dělat. (05:18)

Výzkumník: A mohla byste mi povědět o pozici, kterou zastáváte v tomto ekocentru? (05:23)

Respondent: Jsem vedoucí tady toho vzdělávacího centra a vlastně jsem nastoupila ještě rok předtím než bylo otevřeno, takže vlastně celou tu přípravu jak metodickou nebo i obsahovou co tady vlastně bude tak u toho jsme byla a jsem tady u toho do teď. (05:40)

Výzkumník: A co přesně tedy poskytuje v rámci environmentální výuky základním školám? (05:46)

Respondent: Takže poskytujeme jim, jak ty základní gro jsou ty výukové programy, kterých když neopominu covidovou dobu tak dobu předtím vlastně opravdu se nám dostala ta čísla na třeba 10 tisíc dětí za rok, přes 500 programů ročně, které jsme třeba uspořádali, potom jim nabízíme různé zapojení do různých soutěží. Tak máme jak i vlastní soutěž, kterou děláme pro školy nebo i soutěž zaměřenou na kampaň nějakou ochranářskou, protože jako zoologická zahrada jsme součástí vlastně evropské asociace zoologických zahrad a tam v té oblasti vzdělávání se vždycky na 2 roky zvolí nějaká kampaň, které se věnujeme. A my to právě přenášíme do toho do té tematiky té soutěže pro školy, takže oni potom mají za úkol menší děti něco kreslit, vyrábět, tvořit, naučit se básničku a starší mají třeba nějaký výzkum a ten potom tady v rámci takové jako mini konference žákovské ty školy vlastně předvádí. Takže je takováhle soutěž nebo soutěž, kterou jsme měli zatím letos jsme ji přerušili, že je to taková jako vědomostní soutěž o zoologii, kterou jsme nazvali xy, takže si dělají něco školní kolo pak je základní kolo pak je finále nebo případně se zapojujeme do ochranářské soutěže nebo soutěže kterou pořádají ČZOP a to je „Zlatý list“, takže třeba u nás probíhá vlastně místní kolo pro xy letos vloni to krajské kolo i pro xy tady u nás. Takže i soutěže, další věci, co pro školy nabízíme se snažíme i vzdělávat pedagogy, takže když je normální doba tak jsme dělávali každoročně vlastně nějaký seminář pro pedagogy, kde jsme jim představili naši činnost případně jsme vždycky nějakou odbornou přednášku věnovali právě té problematice, která je spojená i s těmi cizokrajnými zvířaty ať je to CITES nebo ochrana přírody nebo podobně. (08:04)

Výzkumník: A s kolika školami takhle spolupracujete? (08:07)

Respondent: No když vezmu, že jsme měli vlastně je to opravdu několik teď přesně jsem si to číslo teda nenašla, jestli ho potřebujete tak (08:15)

Výzkumník: Nee (08:15)

Respondent: Bych vám ho poslala, ale jsou to stovky škol, protože vzhledem k tomu, že jsme měli těch 500 programů některé školy, třeba zařazují tu pro více tříd, že už to mají opravdu tak jako nacvičené, že vím že z téhle školy přijdou ve 3. třídě na „Vodu“, ve 4. třídě přijdou na „Cestu kolem světa“ potom na „Hmyz“ potom na to a prostě mají to třeba opravdu i že každý rok se všema třídama přijdou vždycky postupně se k nám chodíva že už si to tak jako zařadili do vlastně svých programů, které tímhle způsobem využívají. Takže opravdu je jakoby to množství mě velice příjemně překvapilo jak se nám to

podalo vybudovat tu síť a je opravdu třeba u některých programů nebo u některých termínů už potom třeba problém ani na ty školy už se nedostane, kapacitně už prostě máme obsazeno a v květnu už prostě nemají šanci si vybrat program. (09:12)

Výzkumník: Hm. Takže ten zájem je obrovský? (09:14)

Respondent: Zájem je obrovský, jako vždycky říkám, kdybychom to udělali do patra ještě jednou tolik, že bysme to aspoň naplnili. (09:21)

Výzkumník: Tak to je skvělé. A jakým způsobem dochází k oslovení a zapojení do výuky? (09:26)

Respondent: Oslovení těch škol? (09:28)

Výzkumník: Hm... (09:28)

Respondent: Tak my máme vlastně tím jsme rozjeli, začli jsme od začátku vlastně si vytvářet sami takovou databázi účastníků úplně na začátku jsme zvolili rozeslání přes veřejný rejstřík škol, třeba přes úřad na xy jakoby školám, které jsou tady jakoby třeba v bližší vzdálenosti, v té oblasti xy, ale později vlastně máme tu nabídku i na stránkách, takže se to dostává dostalo takhle a vlastně potom už každoročně těm, kteří mi nechávají vlastně kontakty tak už jim posílám novou vždycky nabídku a nebo aktivně oni vyhledávají ty stránky, že hledají co je nové (10:12)

Výzkumník: A z jakého důvodu se na vás obracejí, co sami ty školy postrádají, z jakého důvodu vás oslovují? (10:19)

Respondent: Oni opravdu využívají jakoby té možnosti toho netradičního prostředí, že jako můžete povídat o tygrově a o žirafě i ve třídě, ale pokud se pak na tu žirafu nebo tygra jít podívat v reálu tak vlastně to je pro jakoby pro naše vzdělávací centrum ohromná deviza proti ostatním, protože oni to jako spojí, že možná by do té zoo si jeli sami jako ty učitelé jenom aby se na ty zvířata jenom podívali, ale tím, že jim nabízíme ten výukový program ještě, který jakoby dodá, doplníme o nějaké další informace, které oni by si museli třeba hledat nebo nejsou v té ochranné vlastně problematice zbyhlý takže jim vlastně přinášíme takový ten bonus, jenom k tomu podívání se na cizokrajná zvířata (11:13)

Výzkumník: Hm. Takže jsou ty základní školy otevřeny k té spolupráci s těmi ekologickými centry a (11:21)

Respondent: Myslím si, že jo, že vlastně jakoby my jako zoologická zahrada si nemůžeme stěžovat vesměs, zase ty školy, které vlastně mají zájem o tu nějakou environmentální tak hledají vlastně ty možnosti dosahu určité vzdálenosti žejo, zase něco jinýho je třeba okolí Brna kde těch ekocenter je velké množství, třeba na té Vysočině opravdu tuhle environmentální výchovu v podstatě dělá středisko Chaloupky s kterým my jakoby spolupracujeme a my jsme do toho jako nějak přišli, přidali se dál, ale jinak tady větší nějaké víc tam té nabídky už jsou to opravdu jen malé počty toho kde se můžou ta škola v dojezdové vzdálenosti dostat. (12:13)

Výzkumník: A jak tu spolupráci s těmi základními školami hodnotíte? (12:18)

Respondent: Hodnotím je velice dobře, mám za ty těch 10 let opravdu zkušenosti od těch pedagogů, že jsou spokojeni s těmi programy, že jim to vyhovuje. Případně jsme schopni i dělali jsme programy na míru, že třeba oni mají vlastně nějaký svůj projektový den, kde potřebují něco speciálního, takže my se jim snažíme vycházet vstříc a myslím, že to oceňují, že prostě jsme takový přístupní tomu všemu, co oni jakoby potřebují nebo si vymýšlí. A odchází vlastně většinou máme od nich, řekneme si i nějakou zpětnou vazbu ohledně těch programů a vlastně já nevím, když řeknu na 95% prostě je to pozitivní zpětná vazba, občas se dojde k nějakému nenaplnění toho co očekávali, některý bohužel pedagogové si myslí, že jako ten kontakt s těmi zvířaty bude až příliš velký, což nás překvapuje. Že třeba nemáme opičku v programu, že si opravdu nešáhnou na živou opičku, takže někdy mě to až mě to u těch pedagogů překvapuje, že si opravdu myslí, že jako ty zvířata by se mohly, já nevím proč si je děti nejdou pohladit do výběhu, tak někdy to jsou překvapivé informace, ale ve většině je to všechno v pořádku. (13:40)

Výzkumník: A probíhá ta spolupráce s těmi základními školy spíše na dlouhodobé bázi nebo jsou to i takové jako jednorázové, jednorázové akce, že s tou základní školou ta spolupráce je jednorázová? (13:53)

Respondent: Obojí, určitě je spousta jakoby škol, které tím jak už jsem říkala, že si pak zvolí několik let už prostě 6 let opakovaně sem jezdí, že vždycky v každé nebo nemusí jako v každé jo, ale třeba ve 3. třídě jedou na tenhle program a potom jedou v 7. třídě na nějaký jiný program a prostě dělají to opravdu pravidelně takže někteří už opravdu volají jako staří známí, ve stylu tak zase chci pro všechny škol... třídy objednat to a to. Že to je, ale samozřejmě je i část, která se k tomu dostane náhodou nebo spojují třeba i ty naše programy, že to nemají jako součást výuky nebo neberou to jako součást výuky, ale spojí

to třeba se školním výletem. Takže i některé, a i z dálky což nás překvapuje, že někdy i vod Znojma, z Brna někde co je pro nás jakoby vzdálenost jako velká i nějaká škola někde od Prahy prostě sem přijela v rámci, byli někde na škole v přírodě a v rámci toho si vlastně zjistili, že se sem můžou jít podívat a nejenom podívat se na ty zvířata, ale právě si zvolit i ten program a tím pádem se ta síť vlastně toho našeho rozsahu neustále zvětšuje... žee nám prostě přibývá prostě těch kteří se k tomu vrací. (15:12)

Výzkumník: A jak hodnotíte ta klíčová témata environmentální výchovy, která jsou definována vlastně státem? (15:19)

Respondent: (Respondentce zvoní telefon) Tak..pardon... Průřezová témata vlastně enviro.jako je environmentální témata jsou buď jak součástí průřezového tématu tak vlastně i v těch jednotlivých vzdělávacích obsahy. Takže tam asi nějakým způsobem definované, myslim si že stejně vždycky nejvíc záleží na té škole nebo na tom konkrétním pedagogovi je jak to uchopí jo, že on může mít napsané vzletná myšlenka kdoví co, ale dá se to odbít 2 větama nebo 2 zápisy v sešitě. Anebo se to může prostě projevit tady to jedno konkrétní téma v projektovém týdne jo, že to opravdu tam to není že o těch, v rámci vzdělávacích programech to není určeno, jak přesně určenej...jak přesně se to má říct jo, takže vy můžete říct já nevim o čem jako 2 věty anebo to můžete pojmut opravdu hodně. Takže prostě to, co by tam mělo být tam nějakým způsobem a kdo si tam chce najít něco navíc tak určitě to tam může dát. (16:27)

Výzkumník: Hm. Takže souhlasíte, s tím, že environmentální výuka je vlastně pojmuta jako to průřezové téma? (16:34)

Respondent: Ona, ona je právě pojmuta jak to průřezové téma, ale zase je na těch školách jak to potom vezmou jo, jestli vyloženě mají někde předmět, ale ona by podle mě měla je přirozenější že ta environmentální výchova by měla procházet všemi předměty ona by neměla vzniknout jako nebo uplně jako samostatný předmět, který někdo bude potom to, ale proč ne i v češtině povídat si o environmentálních tématech proč si v angličtině nezjišťovat něco o zvířatech, proč nepočítat v matematice nějaké příklady, kde můžete tohle vložit a to už je na té práci toho pedagoga jak to pojme. Že myslim, jako určitě, že to je v pořádku, že je to takhle průřezově. (17:22)

Výzkumník: Hm... takže dle vás záleží na tom konkrétním pedagogovi a na té konkrétní škole ,jak tu environmentální výchovu pojmut? Jak jsou k ní naklonění a pak se to odvíjí (17:36)

Respondent: Myslim si, že hodně, že opravdu pokud pro to nemá jakoby chuť do toho jak pedagog a nemá podporu u té, teď jsme se zasekli, slyšíme se? (17:50)

Výzkumník: Slyšíme se? jojojo slyším. (17:50)

Respondent: Tak pokud nemá jakoby ten pedagog a má podporu ještě nebo je to tam nějak ta podpora v té škole tak si myslím, že toho může udělat mnohem víc než ten, který vlastně k tomu tu chuť vůbec nemá, nemá třeba ty informace, nemá zájem tak potom ta environmentální výchova se stává naprosto formální. (18:20)

Výzkumník: A jaké téma považujete za dominantní témata té environmentální výchovy? Dá se to vůbec říct? (18:26)

Respondent: No právě... dá se to vůbec říct. Samozřejmě asi by to mělo být k nějakému udržitelnému k té změně chování jo, že mělo by to vést k tomu, aby ty děti, když budou odcházet do života tak už to nemusí nikde studovat, ale mají to v sobě jo, že svým chováním ovlivňují svět i na tom druhém konci světa jo, jako já nevím, když si budou kupovat výrobky s palmovým olejem, že vlastně třeba nějaký orangutan třeba má s tím problém. Takže to je podle mě stěžejní, uvědomit si ten, že jsme součástí přírody a že jsme součástí přírody, že jí ovlivňujeme tak hrozně moc, že musíme svým chováním to vylepšit. To je hlavní věc, jako není důležité, aby věděli nějaké faktické věci nebo kolik čeho je nebo kdo jak žije nebo kdo má kolik noh, ale důležité je vědět jako že my jsme součástí přírody a svým chováním ji ovlivňujeme. (19:35)

Výzkumník: A která témata jsou dle vás nejvíce a která nejméně rozvíjena na základních školách v té environmentální výchově? (19:42)

Respondent: Tam samozřejmě je trošku problém, ono tam toho odvíjí se od věku, že jo nemůžete asi prvňákovi povídat o tom, že může ovlivnit vztah k místu a místu kde žije a podobně. Nebo nějaký takovým způsobem nebo rozhodování orgánů a tak podobně, to je tam asi pro až se ty základní, případně střední školy. U některých si myslím, že jako dochází právě k příklonu k té znalostní věci nebo něco takového, ale že tam chybí takový nějaký ten kontakt nebo pocit jako prostě to ztotožnění se s těmi myšlenkami. Abych řekla přesně, který téma je tam zase závisí na tom, jestli se podíváte, na který ročník, na které škole a tak podobně. Samozřejmě jednodušší je asi takové ty pocitové věci, mnohem horší jsou potom už jako nějak zapojit, aby skutečně tam fungovali ty u těch základních škol v těch vyšších ročnících takové to plánování a spolurozhodování a prostě, že už jsou

možné jako oni je můžou dělat, ale je to opravdu podle mě výjimečné, že skutečně je ta škola natolik aktivní, že se zapojuje třeba do některých toho, jak to vypadá ve městě, místě nebo něco takového. Takže to je ta věc, která podle mě už je jenom pro ty nadšenější nebo pro ty, běžná škola, kde nikde k tomu nemá nějaký vztah tak si myslím, že tam se to splní jenom tak nějak formálně. (21:33)

Výzkumník: A myslíte, že s těmito těžšími tématy můžou třeba pomoci ty ekocentra? (21:38)

Respondent: Určitě jsou ekocentra, které se třeba jakoby a zase tou oblastí kde to je které se přímo já nevím třeba v tom místě učení věnují, které mají vlastně ten důraz na tadytyhle spíš ty složitější témata, které vlastně to a...u nás já bych řekla, že jakoby nějaké je taky ty složitější věci u těch starších se snažíme, ale myslím, že když bych vzala početně tak pro nás je gro, ten vztah k těm pocitovým k těm zvířatům nebo něco takového spíš k té hladině emoční nebo něco takového, využití toho že tu ty zvířata jsou jako. (22:25)

Výzkumník: A jak vnímáte vlastně za tu vaši dlouholetou praxi ten vztah těch dětí k zvířatům? Setkala jste se někdy třeba úplně s negativním vztahem dítěte a znuděným? (22:40)

Respondent: U těch starších zvláště když jsme to měli nějaký programy, jo když si představíte takový ty devátáky v pubertě zvláště někdy v květnu, červnu, když už to mají všichni, takže někteří to brali, jakože už to je to, co tu musí přetřpět a nějaký jim je to vlastně úplně jedno, žejo oni by potřebovali hrát na tom mobilu a nechcou. U těch malých se s tím nesetkáváme tam opravdu ta emoční k těm zvířatům prostě všechny děti, skoro všechny děti mají rádi zvířátka. Nenašli jsme se jako nějak extrémně, někdy jsou to takové ty fobie nebo obavy z některých zvířat jako třeba hadi, někdy to teda jako způsobují i paní učitelky, které první, když doneseme hada tak jako začnou dělat ‚fuj‘ a ty děti to potom opakují žejo jako. Hned od začátku my jim říkáme, že to není nic špatného ať si to vyzkouší jako nenutíme jo, není to tak že by děti odcházely s brekem, že jsem je přiškrtila hadem, ale snažíme se je přemluvit a někteří se nechají časem jako že to vyzkouší a zjistí nojo ale ono to není hrozný, ono to není slizký, ono to není protivný, to je příjemný jo. A začínaj jako máme to tak žejo samozřejmě s hady a případně s hmyzem. My máme vlastně různé takové pakobylky a šváby a taky vlastně časem potom zjišťují nojo to je krásný, je to zajímavý, takže přímo i jako během toho programu někdy dojde k tomu posunu u toho vnímání, jak než přijdou a když odchází z toho programu. Takže potom tyhle programy

nás velice těší, že z toho máme radost, že vlastně že to mělo, žejo když přijdou všichni a všichni jsou nadšený a všem se všechno líbí tak vlastně si člověk řekne a kdyby tu nebyly tak se nic nezmění no bylo to pro ně jenom příjemné chvíle které strávily, ale pokud se nám povede vlastně na někoho zapůsobit tak, že změní třeba i ten svůj pocit během toho programu tak to máme z toho hrozně dobrý pocit a k tomu podle mě to má sloužit. Aby to tímhle způsobem bylo. (24:45)

Výzkumník: A jak tedy hodnotíte tu spolupráci se základními školami, v čem to funguje a v čem naopak ne? (24:52)

Respondent: Já, jak už jsem říkala jako já si myslím, že jakoby přímo naše konkrétně environmentální centrum se se školama funguje dobře. Svědčí o tom ten zájem, který vlastně je, že není že by nějakým způsobem jsme ne to...my máme i dobré odezvy co se týká vlastně třeba těch soutěží škol které se tam třeba zapojí, těch už není třeba jako tolik jo jsou třeba do deseti škol, které se toho zúčastní nebo do dvaceti někdy jo někdy 15 škol se zúčastní. Samozřejmě tam má vliv i ta dojezdová vzdálenost jo jako když uděláme soutěž, která tady která je potřeba aby ty děti tady 2x přijely tak to nemůže být 6 dětí vítězné družstvo, tak to nemůže být škola zdaleka, protože náklady té školy aby sem dovezl jeden učitel není tak jako možné, takže to už jsou jako školy opravdu děti toho z toho bližšího okolí, které se jakoby tímhle způsobem zapojují takže a nějaké problémy já v tom nevidím, jako se vždycky nějak domluvíme takže si myslím, že to funguje. (26:01)

Výzkumník: A daří se v celkovém náhledu podle vašeho názoru a zkušeností díky takové spolupráci vás jako ekocenter a těch základních škol naplňovat ty cíle té environmentální výchovy? (26:15)

Respondent: Určitě, myslím si, že i v rámci my jako taky spolupracujeme s dalšími jak už jsem říkala s Chaloupkama nebo i mezi zoologickými zahradama, ono vlastně v každé zoologické zahradě funguje jakýmsi způsobem nějaké vzdělávání, někde mají vlastně samostatné třeba oddělení, někde je to součástí práce nějakého jiného oddělení a my třeba taky jakoby děláme zase společnou zase akci kdy se snažíme spolupracovat aby ten záběr právě na tu kampaň byl co největší, jsme dělali soutěž, která vlastně jakoby v různých zoologických zahradách potom vlastně vyšla do vlastně vítězství nějakého týmu v jedné zoologické zahradě. Takže snažíme se prostě rozšiřovat neustále tu ten okruh a zvyšovat vlastně to množství, protože ty zoologické mají ohromný potenciál z těch z toho množství té atraktivity, je třeba méně v nějakém ekocentru, které je někde je to tam sice hezké, ale

je to malé ekocentrum, které je někde a nic jinýho vlastně nemá, tak vlastně i ty počty jsou úplně jiné než tady jo a je to tou atraktivitou. Ne že bysme my byli tak výborní, ale je to vlastně tou atraktivitou té zoologické zahrady, jo takže to je ten potenciál, že i ty věci které ty jiné ekocentra třeba můžou předat jenom malému počtu, my díky tomu, že vlastně o tu zahradu jako je to atraktivní věc i pro ty kteří třeba k tý environmentální výchově úplně netíhnou, ale tím, že si řeknou pojedem na výlet do zoologické zahrady při té příležitosti se dozvíme, že to má nějaký program, že jako existuje tadyta problematika, takže jakoby rozšiřujeme to povědomí o tom, o těch environmentálních tématech, takže myslim že tou spoluprací se to určitě daří. (28:12)

Výzkumník: A jak celkově hodnotíte tu environmentální výchovu na základních školách v České republice, hodnotíte jí kladně či záporně, co by se mělo změnit nebo co třeba dobře funguje? (28:23)

Respondent: Já asi myslím, že jsou velké rozdíly mezi školama jak to, kde funguje. Můžu to teda i protože ještě, než jsem tady přešla tady do centra tak jsem učila. Takže já jsem jakoby učitelka ze základky, koordinátorem environmentální výchovy, který se tam snažil to rozpohybovat a nějakým způsobem tu environmentální výchovu prosadit, aby právě byla součástí všech těch předmětů anebo aspoň tam kde to se úplně hodí, a i jak tady chodí ty různé školy, tak je vidět, když se bavíme s těmi pedagogy, kdo kde, co dělá, jak to kde funguje, tak samozřejmě za A my máme už se bavíme jenom s těma kde nějaká ta výchova nějak funguje, protože už někam jdou. Pořád si myslím, že je spousta škol, kteří opravdu k tomu tíhnou takovým nějakým formálním způsobem, že se prostě protože se v přírodopise mluví o lese tak tím, je splněná ta celá kapitola environmentální výchovy les, jo něco takového. Takže si opravdu myslím, že jsou rozdíly a že je to, jak už jsem říkala opravdu na těch pedagogích a na podpoře vedení školy. Musí tam být teda podpora toho vedení tý školy, protože ani nejnadanější a osvícenější pedagog dobře může jakoby v těch v rámci svých předmětů, kde učí nějakým způsobem jako na ty žáky nějak působit, ale samozřejmě pokud to nefunguje jako v té škole jako celek tak je to ta práce menší nebo ten dopad je mnohem menší. Takže já si myslím, že rozdíly, že nedokážu říct kolik je jakoby těch kde je to dobře a kde je to špatně jo to nedokážu říct, ale myslim si můj osobní názor je, že opravdu jsou velké rozdíly. (30:20)

Výzkumník: Takže si myslíte, že tu obrovskou roli na té implementaci té environmentální výchovy hraje vlastně to vedení školy a ty samotní ti samotní pedagogové, jak k tomu přistupují? (30:33)

Respondent: Myslim si že jo, že to je největší jakoby podíl toho, jak to funguje v těch školách. (30:39)

Výzkumník: A jaký vliv mají podle vás ekocentra na výuku základních škol? (30:43)

Respondent: Podle mě jsou strašně důležité v té podpoře toho vlastně environmentálního vzdělávání, že umožňují pedagogům vlastně lepší návod nebo vhléd do té problematiky, že jo ne každý si chce o tom hledat jak kolik je rybolov v oceánu a podobně, protože už toho mají tolik natož aby ještě se zabývali konkrétními tématy, takže takové ty nadstavbové témata vlastně ty environmentální střediska nebo centra můžou velmi pomoci jo, že vlastně nesuplují tu běžnou výuku, ale prostě vnáší tam to něco navíc, něco navíc vlastně k tomu tématu a těm pedagogům podle mě aspoň si myslím, že ty školy, které se zapojují tam chodí proto, že jim to pomáhá. Že jim to umožňuje to provést nebo jakoby to probrat s těmi žáky mnohem lépe, do větší jakoby hloubky. (31:47)

Výzkumník: Tak to je všechno... máte takhle na závěr nějaké dotazy? Chtěla byste něco doplnit? (31:51)

Respondent: Asi ne... (32:07)

Výzkumník: Tak to to je všechno, moc vám děkuju. (32:13)

Respondent: Jo... (32:17)

Výzkumník: Tak já vypnu nahrávání. (32:23)

