

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA BIOLOGIE

Bakalářská práce

Markéta Lolková

**REALIZACE ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH
MIKROREGIONU OLMOUCKO Z POHLEDU PEDAGOGŮ**

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Monika Morris, Ph.D.

Prohlášení

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

V Olomouci, dne 18.4. 2018

.....

Podpis autora

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Monice Morris, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, cenné rady a odborný dohled.

OBSAH:

ÚVOD	2
1.CÍLE PRÁCE	3
2 METODY A POSTUP ZPRACOVÁNÍ.....	4
3. HISTORIE ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY (EV).....	11
4. HLAVNÍ SMĚRY V EV.....	14
5 LEGISLATIVNÍ RÁMEC EV V ČR	18
6 CÍLE A INDIKÁTORY EV	22
7. ZPŮSOBY REALIZACE EV NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	24
8 STŘEDISKA EKOLOGICKÉ VÝCHOVY	28
9. VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ V ENVIRONMENTÁLNÍ OBLASTI.....	30
10. REALIZACE EV NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V MIKROREGIONU OLOMOUCKO.....	32
10.1 Zájmové území.....	33
10.2 Dotazníkové šetření	34
10.3 Položky zaměřené na respondenta	36
10.4 Položky zaměřené obecně na EV	42
10.5 Položky zaměřené na realizaci EV na základních školách.....	48
11. DISKUZE	51
12. ZÁVĚR.....	58
POUŽITÉ ZDROJE.....	59
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	63
PŘÍLOHY	64

ÚVOD

Environmentální výchova (EV) je v současné době celosvětově aktuálním tématem. S narůstajícími nároky na životní prostředí, využíváním jeho zdrojů, ale také jeho degradací, se objevují otázky a průzkumy, jak životní prostředí pozitivně udržovat a vytvářet tak vhodné podmínky i pro další generace. K udržení budoucí kvality a udržitelnosti životního prostředí (ŽP) je nepochybně nutné, aby si žáci osvojili vědomosti a dovednosti, pomocí kterých si osvojí environmentálně odpovědné jednání. Proto byla EV zakotvena jako jedno z průřezových témat do Rámcových vzdělávacích programů (RVP) všech škol.

Existuje mnoho definicí a způsobů, jakými bývá EV prezentována a realizována. Na EV nahlížíme jako na komplexní směr, který by neměl být opomíjen. *„Jedním z hlavních cílů environmentální výchovy je odpovědné environmentální chování, tj. takové chování, kdy lidé berou při svém rozhodování v potaz dopady možných řešení na životní prostředí a zapojují se do aktivit určených ke zvýšení kvality životního prostředí a kvality života. Environmentální výchova má za úkol vybavit k tomuto cíli žáky odpovídajícími znalostmi, dovednostmi a motivací.“* (Činčera, 2015, str.10).

Zajímavá je skutečnost, že EV bývá na školách realizována také pomocí průřezových témat, jejichž obsah pedagog integruje do výuky dle vlastní iniciativy. Pedagog by měl mít kompetence k tomu, aby v žácích probudil zájem o přírodu a vedl je k odpovědnému environmentálnímu chování. Realizace EV na školách je metodicky zakotvena v RVP, ale není úplně známo, v jaké míře se doopravdy stává skutečným objektem edukace.

Cílem práce bude zpracování teoretické a empirické části z oblasti realizace EV ve školách. Empirická část bude řešena formou dotazníkového šetření určeného pro pedagogy 2.stupně ZŠ v mikroregionu Olomoucko. Teoretická část se zaměřuje na historii EV, současné názorové proudy, legislativní rámec EV v ČR, cíle a indikátory EV, způsoby realizace EV na školách, ekologická střediska a další vzdělávání pedagogů v rámci EV.

1 CÍLE PRÁCE

Bakalářská práce se zaměřuje na výzkum názorů pedagogů druhého stupně ZŠ v otázkách realizace environmentální výchovy ve vybraném regionu. Pozornost je věnována aktuálním možnostem škol v této oblasti, míře jejich využívání, zjištění pohledu pedagogů na úroveň environmentálního vzdělávání, vč. vzdělávání pedagogů samotných. Hlavní výzkumnou metodou je dotazníkové šetření. Součástí je rovněž případné upozornění na nedostatky a navržení podnětů, které by mohly vést ke zlepšení současného stavu.

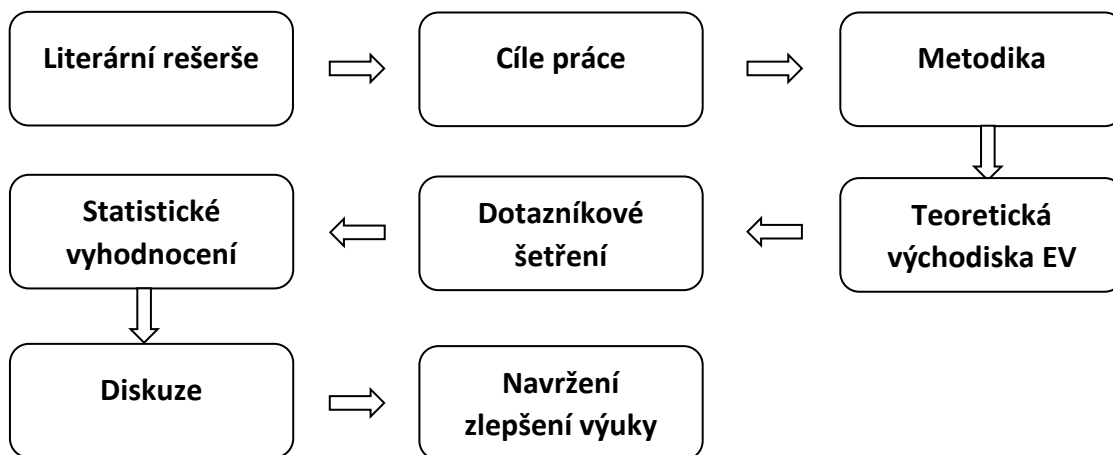
Cíle práce jsou následující:

- 1.) Zpracovat teoretická východiska práce
- 2.) Zformulovat výzkumné hypotézy
- 3.) Zkonstruovat validní a reliabilní dotazníkové šetření pro pedagogy 2.stupně ZŠ v mikroregionu Olomoucko
- 4.) Získat reprezentativní výzkumný vzorek od výzkumného souboru (pedagogů 2.stupně ZŠ)
- 5.) Zpracovat výsledky výzkumného šetření
- 6.) Zpracovat případné navržené zlepšení realizace EV na 2.stupni ZŠ (viz. kap.11)

2 METODY A POSTUP ZPRACOVÁNÍ

Postup zpracování

V následujícím vývojovém diagramu jsou znázorněny kroky pracovního postupu, které jsou v práci uplatněny. Rešeršní zpracování práce je začleněno v kapitolách věnujících se historii EV, hlavním směrům EV, legislativnímu rámci, cílům a indikátorům EV, způsobům realizace EV na ZŠ, střediskům ekologické výchovy a vzdělávání pedagogů v environmentální oblasti. Na základě literární rešerše, která slouží k hlubšímu pochopení problematiky, byly stanoveny výzkumné otázky a na ně navazující vhodná metodika empirického výzkumu (dotazníkové šetření). Na výsledky výzkumu navazuje diskuze, která shrnuje nejdůležitější výsledky práce. Následuje upozornění na případné nedostatky a navržení podnětů, které by mohly vést ke zlepšení současného stavu realizace EV na ZŠ. (viz kap.11)



Obr.1: Schéma pracovního postupu BP

Výzkumná otázka a pracovní hypotézy

Výzkumná otázka vychází z definovatelných cílů práce a byla formulována na základě její tematiky. Jedná se o následující záležitosti:

- 1.) Jaký je názor pedagogů druhého stupně ZŠ v mikroregionu Olomoucko na otázky realizace EV?
- 2.) Jakými způsoby je věnována pozornost škol na environmentální tematiku?

3.) Jaká je míra využívání environmentální tematiky ve školním procesu?

4.) Jaký mají pedagogové přístup k dalšímu vzdělávání v oblasti EV?

Výzkumné Hypotézy jsou formulovány jako předpoklad výzkumných otázek:

1.) Problematika zařazování EV do vyučovacího procesu bude vnímána pedagogy nejzávažněji z hlediska nedostatečné pregraduální přípravy učitelů.

2.) Pozornost škol na realizaci EV bude nejvíce realizována pomocí integrace průřezového tématu RVP EV do jednotlivých předmětů.

3.) Environmentální tematiku budou mít pedagogové zájem do výuky zařazovat, ale aplikovat pouze v minimální míře.

4.) Z hlediska dalšího vzdělávání budou pedagogové s aprobační na přírodopis považovat za nejdůležitější kurz koordinátora EV.

5.) Pedagogové, kteří během své pregraduální přípravy absolvovali předmět s environmentální tematikou, budou EV do vyučování aplikovat v maximální míře.

6.) Pedagogové s delší pedagogickou praxí budou mít ustupující zájem o další vzdělávání v rámci EV, přesněji o funkci koordinátora EV.

Metoda empirické části práce

Výzkumným prostředkem pro empirickou část této práce je **dotazníkové šetření (kvantitativní výzkum)** pro pedagogy 2.stupně ZŠ, zaměřující se na položky týkající se realizace EV na jejich škole. Výchozím bodem dotazníku je stanovení hypotéz, z nichž vychází výběr položek.

Hlavním předpokladem dotazníkového šetření je přítomnost respondenta čili dotazovaného. *„Respondent je odborný výraz pro účastníka sociologického výzkumu.“* (Petrušek et al, 1996, str.925)

Součástí práce je také **předvýzkum**, který je charakterizován jako *„test výzkumných nástrojů, ověření toho, zda v praxi budou fungovat tak, jak jsme zamýšleli.“* (Vojtíšek, str.39). Na základně předvýzkumu je možné zjistit nedokonalosti, které povedou např. k úpravě formulace položek a tím pádem k věrohodnějším získaným informacím. Mnoho

autorů, např. i Jeřábek, 1992 a Disman, 2002, se shodují na tom, že předvýzkum je nezbytnou součástí celého výzkumného procesu.

Dotazníkové šetření je jedním z nejpoužívanějších prostředků pro sběr dat v pedagogickém výzkumu. Jak uvádí Ničkovič (1968, str.12), dotazník je dle něj „*měrný prostředek, pomocí kterého se zkoumají mínění lidí o jednotlivých jevech.*“

Důležité při sestavování jednotlivých částí dotazníků je předchozí precizní příprava položek (otázek), na které budou respondenti tázáni. Položky musí být pečlivě zformulovány, abychom z dotazníkové šetření vytěžili předem určené cíle a hypotézy. (Chráska,1989). Důležitým elementem je proto předchozí důkladné studium zkoumané problematiky.

Chráska (1989) uvádí problematiku dotazníkového šetření v tom, že respondenti odpovídají na položky jen dle toho, jak by chtěli být sami viděni.

Druhy položek v dotazníku (Dle Chrásky, 1989)

V dotazníkovém šetření se používá spíše označení položka nežli otázka, a to z toho důvodu, jelikož položka nemusí být položena pouze tázacím způsobem. Z hlediska struktury dotazníkových položek se rozlišují položky **obsahové**, které musí být nutně zastoupeny pro splnění výzkumného problému. Druhým typem jsou položky **funkcionální**, jejichž funkce spočívá v optimalizaci průběhu dotazování.

Do skupiny funkcionálních položek náleží **kontaktní**, které navodí vztah mezi respondentem a výzkumníkem. Je vhodné je umisťovat na začátek dotazníku, přičemž by se neměly používat choulostivé otázky a dotazy na demografické informace, které by mohly respondenta znepokojit z hlediska slíbené anonymity. Naopak tyto položky slouží jako úvod do zkoumané problematiky.

Dalším podtypem jsou **funkcionálně psychologické položky**, které napomáhají k odstranění možného napětí respondenta, na něhož může uvedená problematika a s ní spojené položky působit stereotypně.

Kontrolní otázky slouží ke zjištění věrohodnosti odpovědí respondentů a v dotazníku mají také své cenné postavení. Možností, jak ověřit věrohodnost je několik. Možným způsobem je dotaz na jednu skutečnost více položkami. Např. otázka „Jste

spokojen se svou rolí pedagoga?“ se ověří druhou položkou „Chtěl byste změnit zaměstnání?“. Další možností je tvorba otázky, která se ptá na neexistující skutečnost.

Filtrační položky slouží k eliminaci vzorků těch respondentů, kteří nejsou subjektem zkoumaného problému. Řadí se vždy na začátek dotazníku a pokud se nejedná o vhodného respondenta, nejsou další odpovědi brány v potaz. (Chrásky, 1989)

Formy odpovědí (dle Chráska, 1989)

Existuje více možností, jakými je možno odpovídat na danou položku. Základní je rozdělení na otázky otevřené a uzavřené.

Otevřené odpovědi nenabízejí respondentovi možnosti odpovědí, naopak se může slovně libovolně vyjádřit. Problematické při použití uvedeného typu je obtížné vyhodnocování výsledků. Naopak umožňují hlubší proniknutí do respondentovi mysli.

Naopak **uzavřené odpovědi** vždy nabízejí určitý výčet odpovědí, na které respondenti ochotněji odpovídají. Mezi tento typ položek patří **dichotomické otázky**, jejichž odpovědi se vzájemně vylučují. Nejčastějším typem jsou odpovědi ano/ne či muž/žena (viz obr.2)

1. Vaše pohlaví

žena

muž

Obr.2: Dichotomická položka dotazníku (viz příloha č.1)

Opačným typem jsou **polynomické otázky**, u kterých se respondentům předkládá větší počet odpovědí.

Typem uzavřených odpovědí jsou **výběrové položky**, ve kterých jsou nabízeny možnosti odpovědí. Aby se předcházelo nebezpečí, že respondent nechce vybrat z předem připravených odpovědí, přidává se také nabídka „jiná odpověď“. V takovém případě hovoříme o položce polouzavřené (viz obr.3).

10. Které faktory se dle Vás podílejí na nedostatečném zařazování environmentální tematiky do vyučovacího procesu?

- Pregraduální příprava učitelů není dostatečně zaměřována na EV
- Nevyhovující učebnice
- Nedostatečné znalosti a informovanost o EV
- Nezájem o tematiku EV
- Neaprobovanost na přírodovědné předměty
- Žádná z možností
- Nevím
- Jiná...

Obr.3: Polouzavřená položka dotazníku (viz příloha č.1)

Typem výběrových položek jsou také **škálové položky**, pomocí kterých respondent vybírá určitý bod na předem předložené škále. Synonymním výrazem je Ratingová metoda. Nejčastějším typem jsou tzv. škály Likertova typu, které jsou obvykle sedmibodové. Používat lze samozřejmě také pětibodovou škálu (viz obr.4)

Na následující škále zaznačte, jaký máte vztah k životnímu prostředí.

	1	2	3	4	5	
Velice kladný vztah	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lhostejný vztah

Obr.4: Škálová položka dotazníku (viz příloha č.1)

Dalším typem jsou **výčtové položky**, u kterých předem určenými instrukcemi respondent odpovídá buď na větší počet odpovědí či je určen počet odpovědí, které má zaznačit.

U stupnicových položek je po respondentovi požadováno, aby předem připravené odpovědi seřadil podle určitého kritéria. Instrukce mohou znít např. takto: „Seřadte následující předměty podle stupně důležitosti tak, že předmět, který pro Vás má největší význam označte číslem 1 a předmětu nejméně významnému číslo 7.“ (Chráska, 1989). Příkladem může být rovněž maticová položka (viz obr.5).

8. Z hlediska svého dalšího vzdělávání v rámci Environmentální výchovy považují za důležité:

Nápověda k otázce: *Oznámujte následující položky jako ve škole (známka 1-5)*

	1	2	3	4	5
Semináře/workshopy pořádané ekocentry	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Specializační studium (kurz) Koordinátora EV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samostudium odborné literatury	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Členství v environmentálně zaměřené organizaci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Obr.5: Maticová položka dotazníku (viz příloha č.1)**Požadavky na konstrukci dotazníku**

Položky musí být **jasně a srozumitelně podány**, přičemž se musí brát v potaz cílová skupina respondentů. Se srozumitelností položek souvisí také **jednoznačnost**. Dotazník zjišťuje **pouze nezbytné informace**, které jsou předmětem výzkumu. S tím souvisí také to, že by neměl být příliš rozsáhlý. Položky nesmí být kladeny podmanivým způsobem, **nesmí být sugestivní**, jelikož by mohly respondentovi napovídat, jakým nejspřávnějším způsobem má odpovědět. (Chráška, 1989)

Jelikož je příznivé, aby výsledky výzkumu pocházely od co největšího počtu respondentů, je nezbytné, aby respondenti měli **zájem spolupracovat**. Tuto ochotu může zvýšit úvodní vysvětlení záměru výzkumu a potřebnost odpovědí. Dalším kritériem jsou **jasné pokyny** k vyplnění dotazníku. Z psychologického hlediska je rovněž nejvhodnější umisťovat stěžejní položky do střední části dotazníku. (Chráška, 1989)

Výzkumný vzorek

Při kvantitativním výzkumu nejsou sledovány údaje celé populace, ale je vybrán **výzkumný vzorek**, který by měl mít rozsah alespoň 30 osob v každé ze skupin, které jsou sledovány. Důležitá je otázka rozsahu výzkumného souboru, ale ještě více také jeho **reprezentativita** – tj. schopnost skupiny vytvářet charakteristiku celku. (Hendl, 2006)

Validita a reliabilita

Otázka validity dotazníku spočívá především v tom, zda dotazník zjišťuje opravdu to, co se očekává. Nejvýstižnějším ekvivalentem je výraz platnost. (Hendl, 2006). Disman, 2002 udává, že měření validity lze ověřit možnými způsoby. Validita dotazníku závisí na míře reprezentativnosti.

„Reliabilní měření je takové měření, které nám při opakované aplikaci dává shodné výsledky, pokud se ovšem stav pozorovaného objektu nezměnil.“ (Disman, 2002, str.64). Význam reliability tedy spočívá ve spolehlivosti a přesnosti.

3 HISTORIE ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY (EV)

Poprvé se pojem environmentální výchova objevil v roce 1947 na konferenci Mezinárodní unie ochránců přírody, známé jako IUCN – *International Union for Conservation of Nature*. (Činčera, 2007)

Činčera (2013) uvádí, že počátky EV spadají do 60. let 20.století, a to s návazností na poznatky přírodních studií včetně výchovy k ochraně a přírody a environmentální interpretace.

Činčera, 2013 uvádí následující období vývoje diskurzu EV.

1969–1980 – Období hledání

V roce 1969 byl založen první časopis zabývající se problematikou EV, *Environmental Education*, a o dva roky později, v roce 1971, je založena první profesní organizace – Severoamerická asociace pro EV – NAAEE – *North American Association for Environmental Education* (Disinger, 2005). Jednu z prvních definic EV podává Stapp (viz kap. 4). Při hledání vhodné definice se objevil cíl „kvality života“ či „environmentální gramotnosti“, kdy Disinger et al, 2005 rozlišil 3 úrovně: nominální (pojmenovací), funkční (environmentální interakce) a operacionalizovanou (schopnost vlastní interpretace).

Činčera (2013) uvádí, že diskuze ohledně environmentálních problémů započala přibližně ve stejné době, jako v USA a západní Evropě, ale komunikace mezi domácími odborníky a odborníky světovými byla značně omezena. Následkem tedy byla nedostatečná teoretická reflexe, která je klíčová pro směřování EV v jednotlivých regionech.

V procesu hledání se vyvíjely také alternativní přístupy, např. práce J. Cornella, ve které byl kritický vůči osvojování znalostí a dovedností o EV, a naopak žádal hlubší prožitek radosti z kontaktu v přírodě. Dalším příkladem je Van Matreho reforma – viz kapitola 4. (Činčera,2013)

Tehdejší Československo nerefletovalo světový vývoj. EV byla stále zúženě realizována jako výchova k ochraně přírody. Dobovou organizací byl Český svaz ochránců přírody a Hnutí Brontosaurus. (Kulich, 2006)

80.léta 20.století – Zformování oboru

V mnoha zemích došlo k intenzivnějšímu rozvoji EV, a to zejména v oblasti výzkumu zaměřujícího se na faktory, které ovlivňují odpovědné environmentální chování (REB – „responsible environmental behaviour“) – to bylo později v roce 1990 rozpracováno Hungerfordem a Volkovou. Centrem výzkumu se stala University of Southern Illinois. (Činčera, 2013)

Model EV se začal nejvíce prosazovat zejména v Severní Americe a opíral se o výsledky zkoumání faktorů, které ovlivňují odpovědné environmentální chování. Výsledkem bylo zjištění, že u malých dětí je neefektivnější rozvíjení kladného vztahu k přírodě a porozumění základním ekologickým a přírodním zákonitostem. Naopak u starších jedinců bývá kladen důraz na analýzu environmentálních problémů a interpretaci jejich myšlenek a postojů. (Leskovcová et al. 2012)

V zemích, které nebyly na světový vývoj napojeny (a to i Československo), EV stagnovala a její vývoj byl mírnější. Ovšem zásluhou Danuše Kvasničkové byl uveden nový termín „výchova k péči o životní prostředí“, který nahradil původní výchovu k ochraně přírody. (Máchal, 2000)

90. léta 20.století – Období bouření

Devadesátá léta jsou typická především vznikem regionálních alternativních přístupů k EV, i přestože byla většina zemí zapojena do mezinárodního diskurzu dění. Oblast střetů byla zaměřena zejména na zaměření EV a jejího výzkumu. Američtí vědci navazovali na Universitu of S. Illinois a dochází k soupeření několika škol zaměřených na EV – např. Deakin University v Austrálii, University of Bath ve Velké Británii a další. (Činčera, 2013)

Co se týče diskuzí o pojetí EV, výzkumníci kladli důraz na vhodné výchovně vzdělávací strategie. Ty vyústily ve vydání doporučených standardů EV vydaných Severoamerickou asociací pro EV (NAAEE). Ty obsahovaly obsah školního kurikula s očekávanými výstupy pro EV. Následně došlo k vyvolání kritické diskuze ohledně těchto výstupů, jelikož podle nich neměla EV bojovat o odpovědné environmentální chování jednotlivců, ale o postupnou změnu celé společnosti. Oblastí sporu bylo také vzdělávání

pro udržitelný rozvoj. Tento koncept byl prosazován v roce 1992 na konferenci OSN v Rio de Janeiru a následně získal masivní podporu od mnoha organizací – např. i UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. (Činčera, 2013)

Situace v ČR dosáhla rychlého rozvoje EV a termín „výchova k péči o ŽP“ byla nahrazena termínem „ekologická výchova“ (poněkud nešťastně zvoleným, jelikož se ekologie zabývá spíše vzájemnými vztahy mezi organismy a interakcí s jejich přirozeným prostředím. Zasluhou např. Liškové, Švecové či Horké se EV dostala na vysoké školy. Její teoretická část bohužel nebyla dostatečně rozpracována. EV se začala vyučovat také na středních a základních školách, a to zejména zásluhou Klubu ekologické výchovy, který podporoval spolupráci škol. (Činčera, 2013)

Výrazný byl také rozvoj ekologických středisek v ČR, a to např. v roce 1996, kdy 8 středisek založilo Síť středisek ekologické výchovy Pavučina – největší profesní environmentální organizace i v dnešní době. (Bureš, 2006)

Současnost: Pluralita a nepřehlednost

Pluralita současného pohledu na přístupy EV se začala diferenciovat již od prvního desetiletí 21. století v součinnosti masivního rozvoje EV. Nutno podotknout, že mnoho z autorů se snaží o historickou periodizaci. Příkladem jsou autoři Robottom a Hart (Palmer, 2003). Klasifikací přístupů nabízí např. Sauvé a Činčera (viz kap. 4)

Dlouhá (1999) rovněž upozorňuje, že okruh environmentálních problémů je velice široký. EV k sobě přikládá stále nové obory, přičemž v poslední době se jedná o oblast společenských věd.

Musil (2008) upozorňuje na důležitý mezník v historii EV v ČR, a to na vliv skautingu, jelikož v tomto období byla mládež ve svém volném čase vedena k poznávání přírody a k soužití s ní. Výsledkem bylo zakládání prvních občanských organizací a hnutí, mezi něž patřily i „zelené“ politické strany. (Musil, 2008) Důležité bylo založení Státního programu EVVO (viz kap. 5)

4 HLAVNÍ SMĚRY V EV

Jednu z nejrozpracovanějších klasifikací nabízí Sauvé (1996), který vychází z různých významů ŽP a na základě tohoto rozlišení charakterizuje 15 proudů environmentální výchovy. ŽP je dle něj nejen zdrojem surovin, vlastních hodnot, místem k životu, ale také problémem, na který je potřeba brát ohled. Příkladem proudů, které Sauvé klasifikuje, je naturalistický, ochranářský, systematický, či humanistický proud.

Odlišný přístup ke klasifikaci EV má Činčera (2007), který rozděluje směry environmentální výchovy na:

- ekologickou výchovu
- globální výchovu
- výchovu o Zemi
- hlubinnou ekologii
- výchovu k udržitelnosti
- výchovu k ekogramotnosti

Následující směry jsou nyní rozebrány v hlavních myšlenkových a metodických principech.

Ekologická výchova je synonymně používaná a zaměnitelná s pojmem Environmentální výchova a je jednou z nejdůležitějších oblastí. V roce 1969 podává William Stapp jednu z prvních definic EV, a podle něj je hlavním cílem EV „*vychovávat občana, který se vědomě zajímá o biofyzikální životní prostředí a jeho problémy, ví, jak tyto problémy řešit a je motivován k tomu se do jejich řešení zapojit*“. (Stapp, 2005, str.33)

Dle definice přijaté v roce 1977 na konferenci v Tbilisi je cílem EV „*posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech, poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí a tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí.*“ (Tbilisi Declaration, 2005)

Důležitou podmínkou je nejen vytváření pozitivních postojů k životnímu prostředí, informovanost o prostředí kolem nás, ale také pochopení, že oblasti, které jsou pro nás

zdánlivě odlišné, spolu v této disciplíně úzce souvisí a jsou vzájemně provázané. Tzn., že EV je takto spjata i se sociální, ekonomickou a kulturní oblastí.

Dle Kvasničkové (1998) je nezbytné, aby ekologická výchova působila na všechny věkové a zájmové skupiny, aby se mohla EV efektivně promítat do veřejného života.

Pro každého jedince je důležitá informovanost o stavu a vývoji životního prostředí, jehož jsou součástí. Jedincům, kterým chybí tento bližší kontakt s přírodou, je třeba vrátit povědomí o prostředí, ve kterém žijí, a namotivovat k tomu, aby se začali chovat šetrně a předvídavě. Odpovědné environmentální chování ale vyžaduje soubor znalostí, dovedností a také silnou motivaci ke změně sebe sama i prostředí. (Cenia)

Dle Činčery (2005, str.18) je „*Ekologická výchova převážně chápána jako doména biologie s lehkým přesahem do ostatních–zejména přírodovědných–disciplín.*“

Dalším směrem je **Globální výchova**, relativně nový směr, existující od 80. let 20. století. Navržen byl univerzitou v Yorku. Jejím cíli jsou zejména porozumění aktuálním problémům světa a také sobě samému. Žáci ale i široká veřejnost se učí vnímat vzájemnou problematiku životního prostředí, dopady na lidské zdraví, médií, kulturních geografických odchylností, ekonomiky a mnoho dalších sociálních kompetencí. Důležitým komponentem je následné osvojení interpretačních, kreativních a komunikačních dovedností. (Leskovcová et al. 2012)

Za hlavní představitele uvedeného směru bývají považováni Graham Pike a David Selby, kteří ve své knize „Globální výchova“ řeší důležitou otázku a to zda: „*Je současná škola schopna připravit studenty pro budoucí život? Dokáže pružně reagovat na rychle se měnící svět kolem nás?*“ (Pike and Selby 1994, str.11)

Těžce zařaditelným směrem je **Výchova o Zemi**, jejíž autoři odmítají integraci do EV. Podle nich EV selhala, a to z důvodu její široké definovatelnosti. Historie této výchovy započala v 70. letech 20. století, přesto je u nás méně známou disciplínou. Jejím zakladatelem je profesor Steve van Matre, který modeloval její základní metodické principy do tří knih: *Proč (The Whys); Co (The Whats); Cesty (The Ways)*. (Leskovcová et al, 2012)

Metodickým nástrojem je organizování několikadenních pobytových programů, které nazval Matre jako „Aklimatizace“. Jak již název napovídá, cílem bylo osvojení si vztahu

k přírodě, a to především u městských a příměstských dětí, pro které byla příroda vzdáleným světem. I pro tento směr existují modelové programy, které jsou aplikovány i v současné době. Patří mezi ně Sunship Earth (Sluneční loď Země); Earthkeepers (Ochránci Země) a Winter Treasures (Zimní poklady). (Hakr,2004)

Dalším směrem EV je **Hlubinná ekologie**. Jedná se myšlenkový ekologický směr, jehož zakladatelem je Arne Naess, jenž tento směr nazval ekofilozofií kladoucí důraz na celkový pohled na svět. Naess vymezil hlubinnou ekologii takto: *„Hlubinně ekologický přístup v praxi znamená snažit se problém vidět z hlediska jiných než našich zájmů (tj. zájmů jiných druhů a celých ekosystémů)“* (Naess, 1995, str.81).

Zjednodušeně je prostředkem a cestou k určitému duchovnímu osvícení, jehož základem jsou dílny. Její zájmy jsou směřovány spíše pro dospělé zájemce, a to formou rituálů, meditací a obdobných inspiračních čtení. (Naess 1995).

„Hlubinná ekologie také předpokládá, že jednotlivé druhy mají svůj význam samy o sobě a že lidé nemají právo redukovat jejich bohatost“. (Primack, 2000, str.65)

Dalším významným směrem je **Výchova k udržitelnosti a kritický přístup**. Přístup vychází z teorie trvale udržitelného rozvoje, který je pro dnešní společnost čerpající z přírodních zdrojů nejvýznačnější. Nejvíce používanou definicí, která je definovaná ve zprávě *„Naše společná budoucnost“* z roku 1991 je: *„(Trvale) udržitelný rozvoj je takový způsob rozvoje, který uspokojuje potřeby přítomnosti, aniž by oslaboval možnosti budoucích generací naplňovat jejich vlastní potřeby.“* (Gro Harlem,1991, str. 47) O udržitelném rozvoji se hovoří v tom případě, pokud jsou všechny tři pilíře, tzn. ekonomický, sociální a environmentální, v rovnováze. McKeown a Hopkins (2003) považují vzdělávání pro udržitelný rozvoj za důležitý mezník v rozvoji EV.

TUR byl charakterizován Světovou komisí pro životní prostředí a rozvoj v roce 1987. V nynější době se používá pouze označení „udržitelný rozvoj“. Principy jsou definovány a rozpracovány Agendou 21, což je dokument OSN, platný od roku 1992. V tomto roce se konala Konference OSN o životním prostředí a rozvoji (UNCED) v brazilském Rio de Janeiru, později nazývaná jako „Summit Země“. (Leskovcová et al, 2012)

Důvodem pro svolání konference bylo řešení neodkladných otázek nejenom ohledně vývoje životního prostředí a celé naší planety, ale také o kvalitě života v globálním měřítku. Důležité se stalo přijetí několika cenných dokumentů v rámci mezinárodní spolupráce:

- *Deklarace z Rio de Janeiro o životním prostředí a rozvoji*
- *Rámcová úmluva Spojených národů o změně klimatu*
- *Úmluva o biologické rozmanitosti*
- *Prohlášení k principům globální dohody o využívání, ochraně a trvale udržitelném rozvoji všech typů lesů*
- *Agenda 21*

(Metodika pro místní agendy 21, 2003)

„*Místní Agenda 21*“ (2003), označovaná jako MA21, předepisuje kroky, které vedou k udržitelnému rozvoji. Nejdůležitějším účastníkem je místní veřejná správa, ale také spolupráce např. s neziskovými organizacemi, podnikateli, školskými a zdravotnickými zařízeními a mnoha dalšími subjekty.

V roce 2003 vznikla v ČR *Rada vlády pro udržitelný rozvoj (RVUR)*. Její součástí byla pozdější *Pracovní skupina pro místní Agendu 21 (PS MA21)*. Zásadní bylo řešení klíčového problému, a to, jak rozpoznat kvalitní vedení MA21. (Metodika pro místní Agendy 21,2003)

Výchova k ekogramotnosti je dalším směrem EV. Základním metodickým prvkem tohoto směru jsou školní projekty se vztahem k místu a podpoře k ekologizaci areálu školy. Cíle jsou nejvíce spojovány s činností centra založeného v roce 1995 - Centrum pro ekogramotnost v Berkeley, které podporuje školní projekty. Mezi klíčové patří zejména užití školních zahrad pro ekologické účely a s tím spojené vhodné stravování dětí. (Leskovcová et al. 2012)

Příkladem z praxe může být projekt, který probíhal v ČR, s názvem „*Cestička do školy*“. Žáci, kteří byli rozděleni do skupin, pátrali po historii památek a domů, se kterými se setkávají po cestě do školy. Projekt se skládal z několika fází, a to přípravné, v hodinách literatury prostřednictvím četby místních pověstí, a z části, která probíhala pomocí 3 dnů v terénu.

5 LEGISLATIVNÍ RÁMEC EV V ČR

Podmínky pro realizaci EV jsou propojeny s existencí závazných dokumentů a legislativní opory ČR.

Důležité je pochopení významu Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) – *„Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO) by měla vést k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a k úctě k životu ve všech jeho formách.“* (§ 16 zákona č. 17/1992 Sb., o životním prostředí), kdy chápeme EVVO jako státní rámec pro rozvoj EV v ČR.

Environmentální výchovou rozumíme naopak myšlenkový proud, který *„vede jedince 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.“* (RVP ZV, str.134)

Úzce s EV souvisí také ochrana ŽP, která zahrnuje činnosti, které aktivně omezují jeho znečišťování či poškození. Tato ochrana se skládá z jednotlivých složek, např. i druhů organismů, určitých ekosystémů, a hlavně jejich vzájemných interakcí, které celistvě pracují na ochraně. Zde je výčet nejdůležitějších zákonů týkajících se oblasti ŽP. (Leskovcová et al, 2012)

Zákon 17/1992 Sb. o životním prostředí definuje životní prostředí jako *„vše, co vytváří přirozené podmínky existence organismů včetně člověka a je předpokladem jejich dalšího vývoje.“*

Zákon č.114/1992 o ochraně přírody a krajiny, jímž se rozumí *„dále vymezená péče státu a fyzických i právnických osob o volně žijící živočichy, planě rostoucí rostliny a jejich společenstva, o nerosty, horniny, paleontologické nálezy a geologické celky, péče o ekologické systémy a krajinné celky, jakož i péče o vzhled a přístupnost krajiny.“*

Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí, který *„upravuje zabezpečení práva na přístup k informacím o životním prostředí a na včasné a úplné informace o životním prostředí.“*

Zákon č. 388/1991 České národní rady o Státním fondu životního prostředí České republiky, kdy má Ministerstvo životního prostředí ústřední roli jako správce fondu.

Mezi neméně důležitý patří také např. **zákon č.254/2001 Sb., o vodách; zákon č.181/2001 Sb., o odpadech; zákon č.86/2002 Sb., o ochraně ovzduší; zákon č. 242/ 2000 Sb., o ekologickém zemědělství.**

Pro realizaci EV a jiných průřezových témat a zavedených předmětů na ZŠ je důležitá existence zákonů v oblasti vzdělávání. Příkladem je **zákon č.101/2007 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**, kterým se mění zákon č.561/2004 Sb. Stanovuje zejména podmínky vzdělávání a vymezuje práva a povinnosti osob účastnících se vzdělávání.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících shrnuje kompetence pro výkon učitelské činnosti, jejich kariérní systém a také další vzdělávání, které ale více rozpracovává **Vyhláška č.272/2014 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.**

Ostatní dokumenty EVVO

Státní program EVVO (SP EVVO)

Nejdůležitějším prostředkem je **Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025** vycházející z uznávaných norem a vládních usnesení. Vychází z původního schváleného SP EVVO z 23.října 2000.

Důležité je zejména získání znalostí a zvýšení povědomí obyvatel o stavu ŽP. Se SP EVVO se lidé setkávají nejenom ve vzdělávacích institucích, ale také v rodině a v rámci svého života a ucelených zkušeností. Do cílů a predispozic Státního programu zasahují nejenom státní orgány, ale také města, obce a kraje, všechny stupně škol, ale také střediska ekologické výchovy, environmentální poradny a mnoho dalších ziskových i neziskových organizací. (Leskovcová et al, 2012)

Samozřejmostí jsou také mezinárodní úmluvy a předpisy EU. Plnění Státního programu je předsevzato Akčními plány, aktuálním je plán na roky 2016–2018. (Státní program na léta 2016-2025)

Metodický pokyn MŠMT

K dalšímu legislativnímu dokumentu patří **Metodický pokyn MŠMT k zajištění EVVO**, nově aktualizovaný v roce 2008, poskytující instrukce k účelné a efektivní realizaci EV ve školách a obsahující informace pro zakotvení v písemných materiálech školy. (Metodický pokyn MŠMT k zajištění EVVO,2008)

Dokument zahrnuje doporučené metody, prostředky a nástroje pro realizaci EV na školách. Další oblastí je speciálního vzdělávání pedagogických pracovníků – tzn. doplňující studium Koordinátora EVVO. Zároveň doporučuje, aby byl tento koordinátor ustanoven školou. Jako součást konceptu rozvoje školy je také doporučeno vypracování individuálního programu EVVO, a to nejlépe na každý nový školní rok. (Metodický pokyn MŠMT k zajištění EVVO,2008)

Kurikulární dokumenty – RVP, ŠVP

MŠMT vydalo v březnu roku 2017 aktuální **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)**, který je zpracován v souladu s kurikulární politikou v Bílé knize a také spolupracuje se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. RVP představuje státní úroveň v rámci kurikulárních dokumentů. EV bývá nejčastěji zařazována do vzdělávacího oboru Přírodopis. (RVP ZV,2017)

Na školní úrovni funguje **Školní vzdělávací program (ŠVP)** a **Školní program EVVO**. Každá škola si vytváří své ŠVP na základě podmínek již uvedeného RVP.

Dle Metodického pokynu MŠMT k zajištění EVVO rozpracovává ŠVP zejména:

- cíle EVVO
- výchovné a vzdělávací cíle strategie EVVO naplňující realizaci EVVO jak na úrovni školy, tak vyučovacích předmětů
- formy EVVO – tematické celky, integrace do předmětů, kurzy, semináře, projekty, tematické dny apod.
- témata EVVO
- průběžné i závěrečné evaluace EVVO (Metodický pokyn MŠMT k zajištění EVVO, str. 3-4)

Školní program EVVO je zpracováván a aktualizován dle potřeb školy a stanovuje důležité složky rozvíjející kompetence a porozumění žáků a pedagogů v oblasti EV.

Dle Metodického pokynu (2008) stanovuje tento program zejména zájmové vzdělávání žáků; další vzdělávání pedagogických pracovníků; materiální a finanční zajištění EVVO; environmentálně vhodný provoz školy a jeho areálu a spolupráci školy s okolím.

Bílá kniha

Dalším neméně důležitým dokumentem je **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha**, která byla přijata v roce 2001 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. (Bílá kniha, 2011) Dokument obsahuje kapitoly věnované předškolnímu, základnímu a střednímu vzdělávání, přičemž se zmiňuje o nových trendech ve výuce – a to i EV. Jsou zde definovány také principy kurikulární politiky – viz RVP a ŠVP. (Leskovcová et al, 2012)

Meziresortní dohoda o spolupráci v oblasti EVVO

Tato dohoda, platná od 5. února 2004 navazuje na dohodu z 8. prosince 1999, a to mezi Ministerstvem životního prostředí a MŠMT. Předmětem je dohoda o společném úsilí na realizaci EVVO v ČR v souvislosti s mocí zákona č. 123/1998 Sb., o právu na informace na ŽP. (Leskovcová et al, 2012)

6 CÍLE A INDIKÁTORY EV

„Environmentální výchova, vzdělání a osvěta rozvíjí kompetence pro environmentálně odpovědné chování v těchto oblastech“ (Leskocová et al 2012, str.8):

- Vztah k přírodě
- Vztah k místu
- Ekologické děje a zákonitosti
- Environmentální problémy a konflikty
- Připravenost jednat ve prospěch ŽP

Pro každou oblast jsou stanoveny Rámcové cíle, které blíže určují, co je objektem zájmu a které vědomosti, znalosti a postoje budou osvojeny. V následující tabulce jsou tyto dílčí cíle uvedeny.

Tab. 1: Cíle a indikátory pro EV v ČR

Převzato ze: Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025

Oblast kompetencí	Rámcové cíle
Vztah k přírodě	<ul style="list-style-type: none"> - Potřeba kontaktu s přírodou - Schopnost přímého kontaktu s přírodním prostředím - Citlivost k přírodě - Reflexe různých pohledů na přírodu, postojů k ní a ujasňování si vlastních hodnot a postojů
Vztah k místu	<ul style="list-style-type: none"> - Znalost místní krajiny, jejích jedinečností a schopnost interpretovat je v souvislostech - Vědomí sounáležitosti s místem a regionem a pocit zodpovědnosti za něj
Ekologické děje a zákonitosti	<ul style="list-style-type: none"> - Zájem o pochopení ekologických dějů a jejich zkoumání - Schopnost a dovednosti pro zkoumání přírody a životního prostředí - Porozumění základním ekologickým dějům a zákonitostem - Porozumění významu ekologických dějů a zákonitostí pro život člověka - Propojování znalostí ekologických dějů a zákonitostí s každodenním životem

Environmentální problémy a konflikty	<ul style="list-style-type: none"> - Schopnost analýzy environmentálních problémů a konfliktů - Schopnost formulovat vlastní názor na problém, posuzovat variantní řešení a navrhnout řešení vlastní - Schopnost spolupráce a komunikace při řešení environmentálních konfliktů
Připravenost jednat ve prospěch ŽP	<ul style="list-style-type: none"> - Znalost základních principů ochrany ŽP - Znalosti a dovednosti potřebné pro šetrné zacházení s přírodou a s přírodními zdroji - Znalosti a dovednosti pro spotřebitelské chování - Znalosti a dovednosti pro aktivní ovlivňování svého okolí - Přesvědčení o vlastním vlivu na předcházení a řešení problémů životního prostředí

Dílčí cíle by se v rámci výuky průřezového tématu na ZŠ měly prolínat do předmětů, které dokáží cíle adekvátně rozpracovat. Záleží na pedagogově vlastní iniciativě a na tom, jakým způsobem a v jaké intenzitě bude integrovat EV do jednotlivých vyučovacích předmětů. Samotný vyučující si musí určit, která z forem (viz kap. 7) je pro potřeby školního prostředí ideální.

7 ZPŮSOBY REALIZACE EV NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

EV jako průřezové téma

Průřezová témata jsou charakterizována jako součást vzdělávání na ZŠ, jejichž rozsah a možnosti realizace stanovuje příslušný ŠVP školy, vycházející z RVP. Témata procházejí různými vzdělávacími oblastmi a jejich cílem je osvojení příslušných kompetencí. (průřezovatemata, 2017)

Švecová et al., 2012 spatřuje podstatu průřezových témat nejenom v jejich schopnosti být pojítkem mezi vyučovacími předměty, ale také mezi praktickým životem, a to i mimo školu. Na uvedený přístup by měl být brán podstatnější zřetel.

Dle Činčery má Environmentální výchova své cenné postavení mezi průřezovými tématy: „*Environmentální výchova není již chápána jako podoblast biologie, ale jako skutečná průřezová oblast, integrující v sobě složku přírodovědnou i humanitní.*“ (Činčera 2005, str.17)

Podroužek, 2002, uvádí 3 možnosti, jakými lze nahlížet na integraci učiva, a to jako na konsolidování učiva (ve smyslu sjednocení); koncentrování učiva (soustředění se na určitý problém) a koordinaci učiva (využívání a aplikování informací z více učebních předmětů)

EV je jedním ze 6 průřezových témat zavedených v ČR. Na realizaci průřezového tématu se podílí všechny **vzdělávací oblasti**, pomocí jejichž rozšiřování a prohlubování může EV vytvářet ucelený pohled.

V následující tabulce (viz tab.2) jsou uvedeny subtémata EV, se kterými se žák základní školy v průběhu 9leté docházky seznámí.

Tab. 2: Průřezové téma EV a jeho tematické okruhy

Převzato z: RVP ZP, 2017

Průřezové téma	Subtéma (Tematický okruh)	Složky tematického okruhu
Environmentální výchova	Ekosystémy	les, pole, vodní zdroje, moře, tropický deštný les, město, vesnice, kulturní krajina
	Základní podmínky života	voda, ovzduší, půda, energie ochrana biologických druhů, ekosystémy – biodiverzita, přírodní zdroje
	Lidské aktivity a problémy ŽP	zemědělství a ŽP, ekologické zemědělství, doprava a ŽP, průmysl a ŽP, hospodaření s odpady, ochrana přírody a kulturních památek, změny v krajině, ekologické programy a akce
	Vztah člověka k prostředí	naše obec, náš životní styl, aktuální (lokální) ekologický problém, prostředí a zdraví, nerovnoměrnost života na Zemi

Tematické okruhy jsou rozpracovány v klíčových tématech – viz v následující podkapitole.

Klíčová témata a tematické okruhy (dle doporučených očekávaných výstupů, 2011)

Klíčová témata jsou nově zavedena na základě osvědčených zahraničních modelů. Zaměřují se více na cíle EV, ale také na rozvoj osobnosti žáků z hlediska odpovědného environmentálního chování. (Činčera et al, 2011)

Každý tematický okruh zahrnuje několik námětů, pomocí kterých má být EV realizována. V roce 2008 byla provedena Analýza průřezového tématu Environmentální výchovy v RVP pro základní vzdělávání (Činčera, 2008), dle které byly po zjištěných nedokonalostech navrženy Doporučené očekávané výstupy. Na uvedené doporučení bylo navázáno pomocí **klíčových a propojujících témat**.

Dle Doporučených očekávaných výstupů (2011) jsou klíčová témata následující: Senzitivita; Zákonitosti; Problémy a konflikty; Výzkumné dovednosti a znalosti; Akční strategie.

Vztah člověka k prostředí

Tento tematický okruh je zařazován do klíčového tématu **Senzitivita**. Cílem Vztahu člověka k prostředí je osvojení empatického myšlení vůči přírodě, včetně pozitivního vztahu ke všem organismům. Jedná se o velice důležitou klíčovou oblast, jelikož je nástrojem k rannému pochopení dětí o hodnotě ŽP. Do uvedeného tematického okruhu jsou rovněž zařazována klíčová témata **Problémy a konflikty a Akční strategie**.

Na 2.stupni ZŠ je klíčové rozvíjení senzitivity pomocí dalších podnětů, a to např. pomocí seznámení s ohrožením životního prostředí. Nástrojem mohou být dokumentární filmy věnované otázkám ŽP.

Ekosystémy a základní podmínky života

Tematické okruhy jsou součástí klíčového tématu **Zákonitosti**. V rámci uvedených disciplín žák získá vědomosti o základních principech a zákonitostech ŽP. Činčera et al, 2011, spatřuje nejdůležitější zákonitosti v koloběhu látek a tocích energie (potravní řetězce; vzájemné vztahy mezi všemi organismy).

Na 2.stupni ZŠ jsou k dosažení adekvátních vědomostí podstatné zejména vyučovací předměty Přírodopis, Zeměpis a Chemie.

Do uvedeného tematického okruhu spadá rovněž klíčové téma **Výzkumné dovednosti a znalosti**.

Lidské aktivity a problémy životního prostředí

Tematický okruh řadíme do klíčového tématu **Problémy a konflikty**. Jak již z názvu napovídá, hlavním předmětem jsou environmentální problémy, povětšinou spojeny (ale nemusí) s lidskou činností. Téma apeluje na společenskou diskuzi týkající se problémů ŽP. V Doporučených očekávaných výstupech (2011) je uvedeno, že s klíčovým tématem Problémy a konflikty by se měl žák seznámit poté, až porozumí základním ekologickým principům.

Do uvedeného tematického okruhu spadá rovněž klíčové téma **Výzkumné dovednosti a znalosti**, jehož cílem je rozvíjení způsobilosti žáků analyzovat, interpretovat a navrhnout vhodná řešení environmentálních problémů a konfliktů. Na 2.stupni ZŠ je vhodné rozvíjet dovednosti pomocí výzkumných projektů.

Klíčové téma **Akční strategie** rovněž spadá pod uvedený tematický okruh. Cílem je osvojení kompetencí k environmentálně nejvýhodnějšímu jednání. (Činčera et al. 2011)

Na závěr je důležité zmínit, že dle článku Environmentální výchova (Metodický portál RVP) jsou nejvíce témata EV spojována s přírodovědnými vyučovacími předměty (biologie, fyzika, zeměpis, chemie).

EV jako samostatný vyučovací předmět

Další možností, jak začlenit EV do ŠVP školy je zavedení samostatného vyučovacího předmětu, tematicky zaměřeného na otázky EV. Je nezbytné, aby předmětu byla přidělena časová dotace a název. Je příhodnější pro školy, jejichž cílem je celkové zaměření na EV. Nejdůležitějším předpokladem je především přítomnost pedagoga, který se EV dlouhodobě věnuje a je na tuto činnost aprobovaný (získal např. funkci Koordinátor EV). Možností formy výuky je zavedení povinného předmětu, dobrovolného kroužku či semináře. (Metodický portál RVP, 2017)

EV jako projektové vyučování

Možností je uplatnění principů EV pomocí projektů, a to jak celoškolských, tak i třídních. Projekt může zahrnovat libovolné množství tematických okruhů, přičemž nejvíce je aplikován okruh „Lidské aktivity a vliv na životní prostředí.“ Je možné se zaměřit na širokou škálu okruhů, jako je např. ovzduší, vliv ŽP na lidský organismus, globální problémy lidstva a mnohé další. Eventuální možností je taktéž zapojení do aktuálních mezinárodních projektů. Školy mohou využít již zpracovaných projektů, které nabízejí ekologická střediska (viz kap.8). (Metodický portál RVP, 2017)

8 STŘEDISKA EKOLOGICKÉ VÝCHOVY

Dle Činčery (2013, str.27) jsou střediska ekologické výchovy „*výchovně vzdělávací organizace, které působí vně formálního systému vzdělávání, ale ovlivňují jej svými službami.*“

Činčera (2013) uvádí střediska jako neziskové organizace, které fungují na principu občanských sdružení při městech či krajích. Hlavním cílem je organizace volnočasových aktivit a kroužků, které se zabývají ekologickými tématy. Nejvíce propagovanou činností je vytváření a nabízení programů pro všechny typy škol. Důležitou otázkou spatřuje Činčera v tom, jakými způsoby jsou středisky využívány informace z teorie tvorby programů a jejich posuzování, a to při efektivním zachování realizace programů.

V ČR je síť ekologických středisek poměrně rozsáhlým elementem. Ekologická střediska nabízejí jednodenní i vícedenní programy včetně ubytování, čímž se žáci dostávají do intenzivnějšího kontaktu s přírodou. Nejrozsáhlejší sítí ekologických středisek je Pavučina. Jedním dlouhodobých celostátních programů Pavučiny je projekt „Mrkev“ realizovaný již od roku 2011, jehož cílem je podpora těch typů škol, které jsou tematicky zaměřené na EV. Pomoc je realizována pomocí metodické a informační podpory. (pavucina-sev.cz, 2017)

Následující tabulka (viz tab.3) obsahuje výčet krajů s ekologickými středisky a dalšími organizacemi, které jsou zařazeny do SEV (Sítě ekologické výchovy) Pavučina.

Tab. 3: Přehled členů registrovaných v SEV Pavučina (k 1.3. 2018)Převzato z: <http://www.pavucina-sev.cz/rubrika/59-CLENOVE/index.htm>

Kraj	Členové
Jihočeský	Ekocentrum Šípek, Centrum EV Cassiopeia, Český nadační fond pro vydru, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Přírodovědné centrum Vespolek, ZŠ Prachatice
Jihomoravský	Ekocentrum Trkmanka, Lipka – školské zařízení pro EV (pracoviště Rozmarýnek, Rychta, Jezírko, Kamenná), Otevřená zahrada – nadace Partnerství, SEV Kaprálův mlýn, Rezekvítek, z. s.; Vzdělávací a informační středisko Bílé Karpaty, o.p.s.; ZO ČSOP Pozemkový spolek Hády, ZO ČSOP Veronica, ZOO PARK Vyškov, ZOO Brno
Královeshradský	Centrum rozvoje Česká Skalice, o.p.s.; SEV Sever (článek Hnutí Brontosaurus
Liberecký	SEV Divizna, SEV Český ráj, SEV Libereckého kraje
Moravskoslezský	Spolek Hájenka
Olomoucký	Středisko volného času a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků DORIS Šumperk; Sluňákov – centrum ekologických aktivit města Olomouce, o. p. s.
Pardubický	Ekocentrum PALETA, z. s. (pobočky Chrudim a Oucmanice)
Plzeňský	Dům dětí a mládeže Horažďovice, Spolek Ametyst
Praha	ZO ČSOP Konikleč; Asociace místních potravinových iniciativ, o. p. s.; Ekocentrum Podhoubí a Ekoškola Rozárka; EKODOMOV, z. s.; Sdružení SRAZ – Společně za radostí a zdravím, z. s.; TEREZA, vzdělávací centrum, z. ú.; Botič o. p. s.; Záhony pro školky z. s.
Středočeský	Křivoklátsko o. p. s.; Muzeum Říčany; Naučné středisko ekologické výchovy Kladno – Čabárna o.p.s.; Spora, z. s.; ZO ČSOP Vlašim; Centrum ekologické výchovy Zvoneček
Ústecký	SEV Sever Litoměřice
Vysočina	Chaloupky o.p.s. (pracoviště Ostrůvek, Baliny, Brtnice, Horní Krupá, Krátká)
Zlínský	ALCEDO – středisko volného času Vsetín; ZO ČSOP Veronica – Centrum Veronica Hostětín

9 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ V ENVIRONMENTÁLNÍ OBLASTI

Doplňující vzdělávání pedagogů v rámci Environmentální výchovy je nejefektivnějším nástrojem pro intenzivnější implementaci tohoto oboru do škol, jelikož samotný pedagog má největší vliv na žáky a na jejich získání environmentálních kompetencí. Vzdělávání pedagogů je definováno zákonem č. 317/2005 Sb. a to jako „studium k výkonu specializovaných činností v oblasti environmentální výchovy“.

Prostředkem pro získání pozice Školního koordinátora environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty je specializační studium pod vedením DVPP – „Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“. Podmínkou pro studium je získaný magisterský učitelský titul s minimální dvouletou pedagogickou praxí, přičemž nezáleží na druhu aprobace. Studium zahrnuje 250 hodin výuky zaměřených na získání kompetencí a znalostí z oblasti environmentálního vzdělávání včetně spojitostí s udržitelným rozvojem. Zakončení studia je formou vypracování a obhajoby závěrečné práce, přesněji tvorbou školního programu EVVO. Další podmínkou je úspěšné složení zkoušky. (Leskovcová et al, 2012)

Jak uvádí Leskovcová et al, 2012, pedagog získá přehled především o cílech, vývoji a pojetí EVVO, dále o principech udržitelného rozvoje, legislativním zakotvení v ČR, roli koordinátorů, námětech do jednotlivých vyučovacích předmětů, péči o prostředí školy a samozřejmě o začlenění průřezového tématu a školních programů EVVO do ZŠ.

Švecová et al, 2012 se přiklání také k povinnosti vykonávat základní manažerské funkce, ke kterým patří počáteční zhodnocení situace školy, a to personálního a materiálního zázemí školy. Jak již bylo uvedeno v podmínkách zakončení studia, i v praxi náleží koordinátorovi povinnost na tvorbě školního programu environmentální výchovy. Povinností koordinátora je rovněž zdokonalování své odbornosti, rozsahu aktuálních informací a metodické připravenosti. Švecová více apeluje na organizační schopnosti koordinátora, zejména na organizaci akcí EV na škole, podněcování k ekologizaci areálu školy, navazování kontaktů se školami a ekologickými institucemi a mnoho dalších cílových prostředků.

Nejdůležitější cíle jsou vyjmenovány v Metodických pokynech (Činčera et al 2011), ale také v dílech jiných autorů – a to např. Daňková et al, 2006 a Zouharová, 2012.

Nejčastěji probíhají doplňující studia **ve střediscích ekologické výchovy či na SŠ a VŠ**. Zřejmě nejvýznamnějším aktérem je **Klub ekologické výchovy (KEV)**, který funguje jako občanské sdružení pro pedagogické pracovníky a zájemce o environmentální (ekologické) vzdělávání a výchovu (v rámci individuálního členství), ale také nabízí kolektivní členství pro školské a jiné organizace. Různá ekocentra nabízejí možnost účasti na seminářích a workshopech zaměřených na environmentální tematiku. (kev.ecn.cz)

Příkladem doplňujícího studia je program SŠ v Šumperku, která v letech 2012-2013 uvedené specializační studium nabízela. Z výsledků je známo, že certifikát získalo 28 pedagogů Olomouckého kraje. (Beštová).

Mnoho koordinátorů vyhledávají v průběhu své praxe a činnosti na škole specializační studia v rámci celoživotního vzdělávání. Práce koordinátora mj. vyžaduje zdokonalování metodické připravenosti. Zvyšující zájem o další vzdělávání koordinátorů EV je znát také z průzkumu provedeném v roce 2009. (Analýza stavu EVVO, 2009)

10 REALIZACE EV NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V MIKROREGIONU OLOMOUCKO

V rámci výzkumného šetření, realizovaného v mikroregionu Olomoucko, byly zjištěny pomocí dotazníkové šetření, rozděleného na 3 tematické celky, (viz. příloha č.1) následující náležitosti:

- 1.) **Položky zaměřené na respondenta** (viz kap. 10.1)
- 2.) **Položky zaměřené obecně na EV** (viz kap. 10.2)
- 3.) **Položky zaměřené na realizaci EV na základních školách** (viz kap. 10.3)

Tematický celek **Položky zaměřené na respondenta** začleňuje položky č. 1-6, přičemž sleduje následující faktory: pohlaví respondenta; vyučované předměty v akademickém roce 2017/2018; délku pedagogické praxe; apobaci pedagoga; pregraduální přípravu v oblasti EV a vztah pedagoga k ŽP.

Položkám zaměřeným obecně na EV jsou věnovány položky č. 7-10, přičemž se zaměřují na vnímání podstaty EV; preference pedagogů z hlediska dalšího vzdělávání v EV; mínění o efektivním rozvoji environmentálně odpovědného chování u žáků a na názor pedagogů ohledně nedostatečného zařazování environmentální tematiky do vyučovacího procesu.

Tematická část **Položek zaměřených na realizaci EV na základních školách** je konkretizována pomocí položek č.11-13. Předmětem zájmu jsou otázky ohledně přítomnosti Koordinátora EV na škole; individuálnímu přístupu k zařazování environmentální tematiky do vyučovacího procesu a způsobu realizace EV na škole.

Celkový počet získaných responzí od pedagogů 2.stupně mikroregionu Olomoucko je **76 odpovědí**, což považuji za dostatečné množství pro výzkumné šetření. Z celkového počtu otevřených dotazníků (**129**) přes internetový portál Survio.cz, tudíž činila **návratnost dotazníku 56 %**. Výzkumné šetření probíhalo od **16.3** do **23.3.2018**.

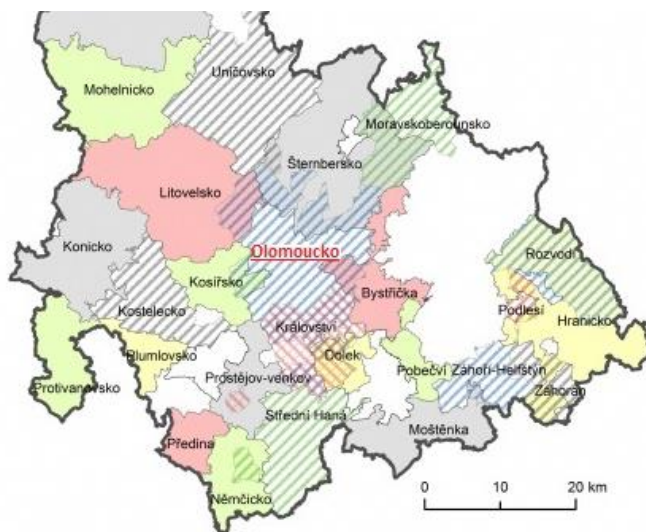
Vyřazené odpovědi (5%) činí výsledky předvýzkumného šetření, které nejsou do výsledného vyhodnocení zařazeny.

10.1 Zájmové území

Pro práci je v rámci empirického výzkumu zkoumán mikroregion Olomoucko, který sdružuje, včetně Olomouce samé (sídlo mikroregionu), 26 obcí. Cílem mikroregionu je spolupráce na Strategickém plánu jeho rozvoje. (Šindelářová,2012)

Mezi sdružené obce náleží: Blatec, Bohuňovice, Bukovany, Bystročice, Bystrovany, Dolany, Grygov, Hlušovice, Hněvotín, Horka nad Moravou, Charváty, Kožušany – Tážaly, Křelov – Břuchotín, Majetín, Náklo, Olomouc, Příkazy, Samotišky, Skrbeň, Střeň, Štěpánov, Tověř, Ústín, Velká Bystřice, Velký Týnec a Věrovany.

V rámci každé obce je prováděn kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření určeného pro pedagogy 2.stupně, a to ve všech přítomných ZŠ. V obcích Blatec, Bukovany, Bystročice, Bystrovany, Grygov, Hlušovice, Charváty, Kožušany – Tážaly, Křelov – Břuchotín, Majetín, Příkazy, Samotišky, Skrbeň, Tověř, Ústín a Věrovany nejsou přítomny 2.stupně ZŠ, tudíž zde nebylo výzkumné šetření realizováno.



Obr.6: Mapa mikroregionů Olomouckého kraje

Převzato z: <https://www.kr-olomoucky.cz/mikroregiony-ok-cl-700.html>

10.2 Dotazníkové šetření

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek – tzn. pedagogové 2. stupně mikroregionu Olomoucko čítá **celkem 316 pedagogů**, přičemž v Olomouci je tento počet 249 pedagogů a ve sdružených obcích 67. Odpovědi byly zajištěny pomocí emailové korespondence s pedagogy, popřípadě pomocí předešlého kontaktu s vedením školy o možnost provedení výzkumu (u ředitele školy).

Předvýzkum

Podstatnou součástí výzkumného šetření je předvýzkum, který slouží k prošetření výzkumného šetření. (viz kap. 2).

Předvýzkum byl realizován na ZŠ Dvorského 33, Olomouc – Svatý kopeček (příspěvková organizace), jelikož jsem již v minulosti byla v kontaktu s vedením školy a pedagogickými pracovníky (v rámci pedagogické náslechové praxe). Na druhém stupni je přítomno 6 pedagogů. Další školou, na které byl realizován předvýzkum, je ZŠ Štěpánov, na které je přítomno 8 pedagogů. Výzkumný vzorek předvýzkumného šetření tudíž čítá 14 pedagogů. Z celkové počtu výzkumného vzorku předvýzkumu odpovědělo 6 respondentů.

I přes značně omezený vzorek v pilotním šetření, se ukázaly nedostatky, které nebyly problém odstranit. Proto byly navrženy následující **úpravy dotazníku**:

Jelikož položka „Název ZŠ“ u 1 respondenta nebyla zodpovězena a okomentována „z důvodu anonymity nechci uvádět“ z dotazníku byla následně tato položka odstraněna (položka rovněž nebyla klíčovou informací pro výzkumné šetření).

Z důvodu častého doplnění respondentů o možnost „jiná“ u položek č. 2 a 4 (vyučované předměty a aprobace), byly do těchto položek zařazeny další možnosti odpovědí, a to: Fyzika, Tělesná výchova, Výtvarná výchova a Informatika.

Na základě velice subjektivních odpovědí respondentů neodrážejících se od reálných faktů, byla odstraněna položka: „Oznámujte dle vlastního mínění následující možnosti realizace EV podle stupně oblíbenosti u žáků.“ U položky č.11 („Je na Vaší škole

přítomen Koordinátor EV?“) byly nabídnuty další možnosti odpovědí, které přesněji určí danou skutečnost, a to: „Ano, vykonává ji kolega.“ a „Ano, vykonávám ji já osobně.“

U položky č. 12 („Vyberte z následujících tvrzení to, které podle Vás nejlépe vystihuje skutečnost.“) byly nabídnuty také další možnosti odpovědí, a to: „Témata EV mám zájem do výuky zařazovat, ale začleňuji je v minimální míře.“ a „Témata EV mám zájem do výuky zařazovat a začleňuji je v maximální míře.“, a to kvůli cílenějšímu získání informace.

Struktura dotazníku

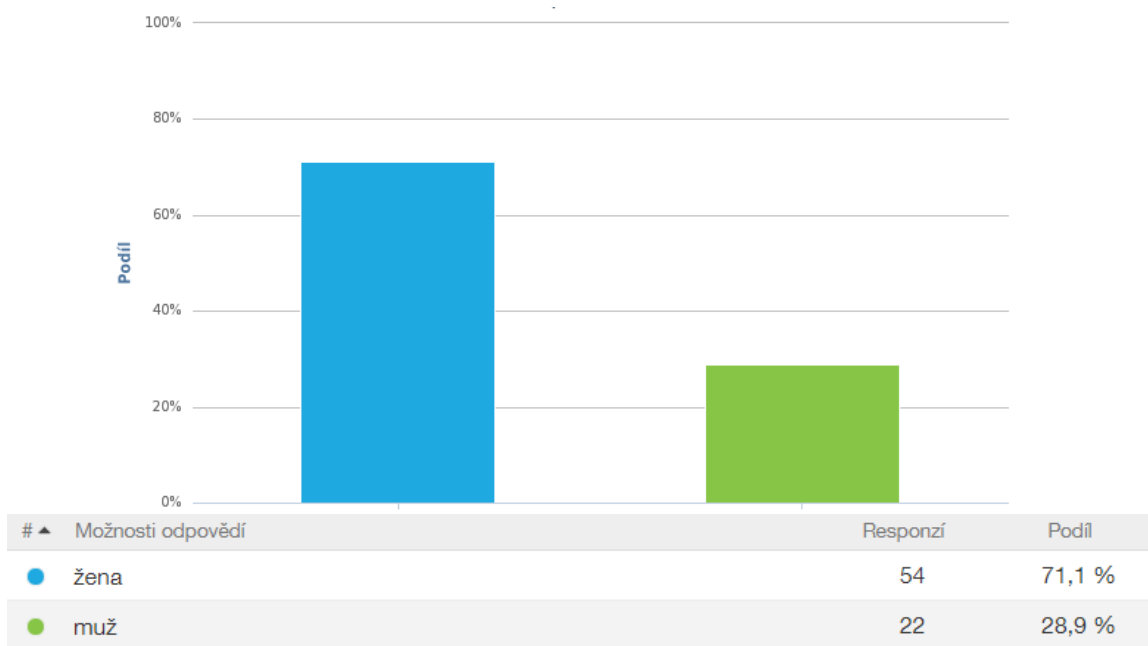
Dotazník je rozčleněn dle okruhu položek do 3 tematických celků, a to:

- 1.) Informace o respondentovi (vstupní část)**
- 2.) Obecná část o EV**
- 3.) Realizace EV na konkrétní ZŠ**
 - viz. kap. 10

10.3 Položky zaměřené na respondenta

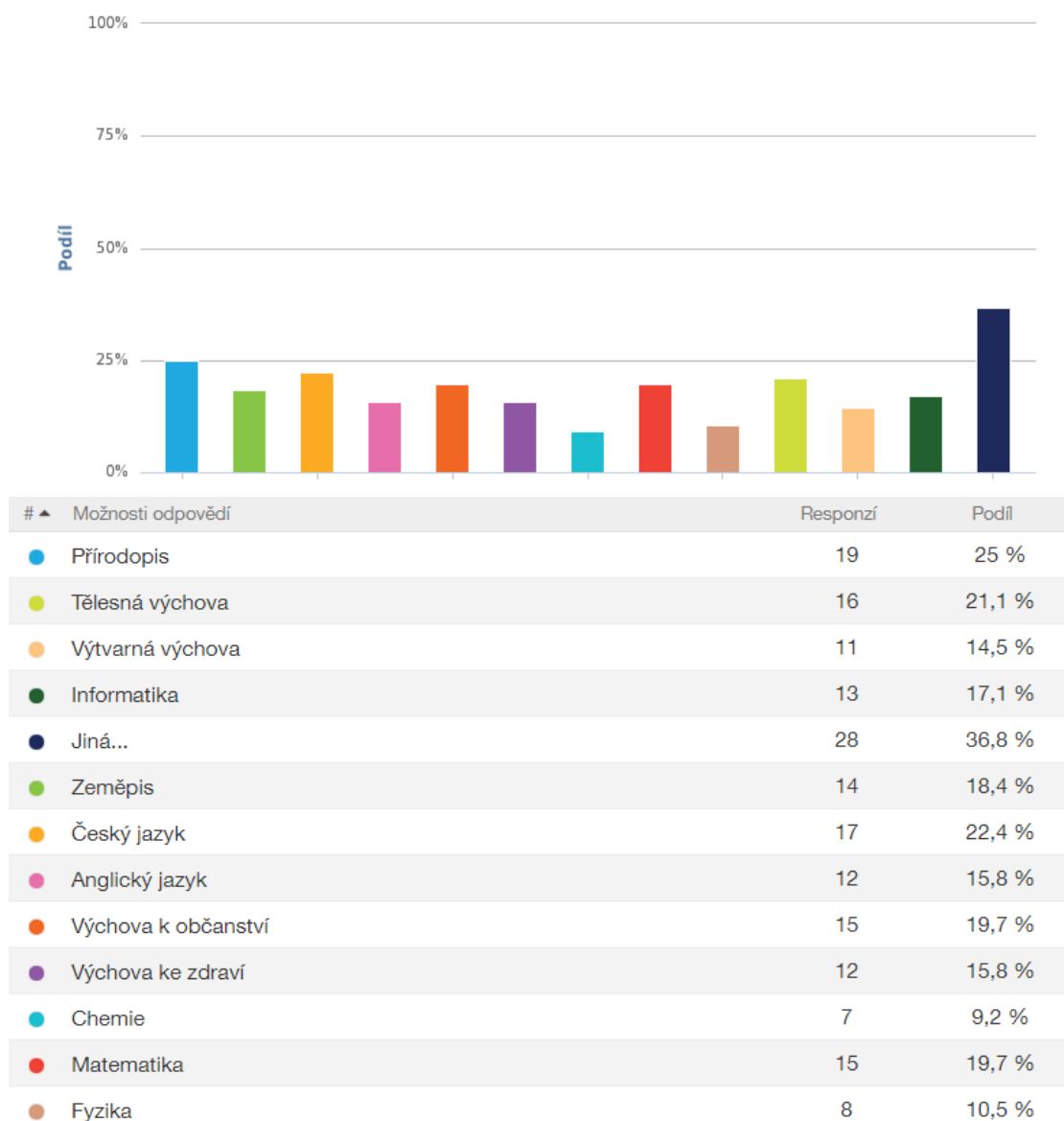
V položkách dotazníkového šetření č. 1-6 (viz. příloha č.1) respondenti hodnotili zejména prostřednictvím výběrových odpovědí (položka č.1-5) a pomocí škálové odpovědi (položka č.6). Výsledky jednotlivých položek dotazníkového šetření (viz. příloha č.1) jsou znázorněny pomocí sloupcových grafů.

Graf č. 1: Pohlaví respondenta



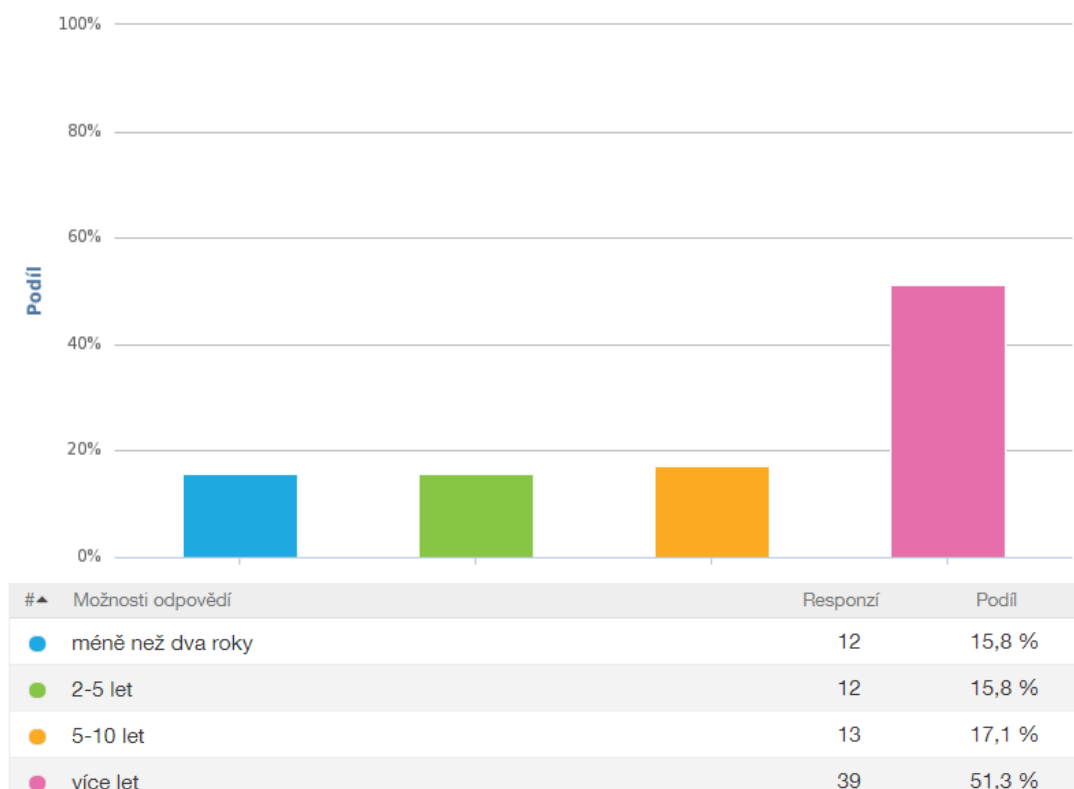
Z uvedeného grafu č.1 lze snadno vyhodnotit, že podíl žen respondentek je výrazně vyšší než podíl mužů (54:22), což odpovídá dnešnímu standardu školství.

Již z genderových výzkumů jednoznačně vyplývá, že podíl mužů – pedagogů v rámci ČR byl v roce 2014 pouhých 14 % a jejich podíl zůstává prakticky stejný. V rámci výzkumů patří ČR v porovnání se zahraničím k nadprůměrným zemím s podílem žen ve školních systémech. (Kleňhová, 2016)

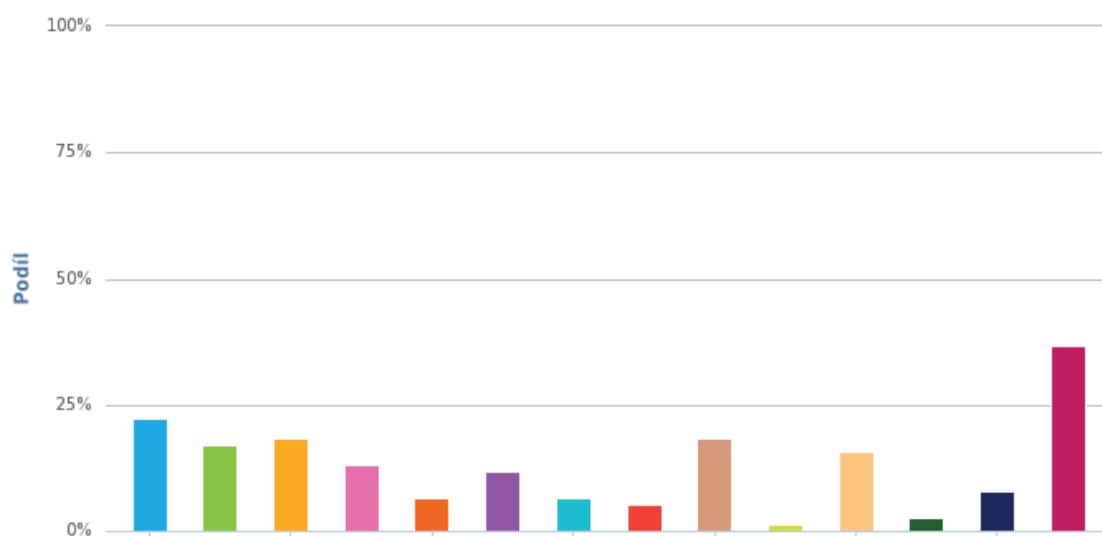
Graf č.2: Jaké předměty vyučujete v aktuálním školním roce 2017/2018?

Z grafu č.2 vyplývá, že nejvíce respondentů v aktuálním školním roce vyučuje Český jazyk (17 responzí) a Přírodopis (19 responzí). Dále je nejčastěji vybírána možnost Tělesné výchovy, Výchovy k občanství a také Matematiky. V možnosti odpovědi „jiná“ nejčastěji respondenti uváděli Dějepis (8), Německý jazyk (8), Pracovní výchovu (9) a dále Ruský jazyk (3), Hudební výchovu (3), Francouzský jazyk (2) a Volbu povolání s jednou responzí.

Výzkumu se zúčastnili pedagogové napříč široké škály vyučovaných předmětů, což je pro výzkum pozitivním faktorem.

Graf č.3: Jaká je celková délka Vaší pedagogické praxe?

Z grafu č.3 vyplývá, že nejvíce respondentů (39) má pedagogickou praxi delší než 10 let. Poměr žen a mužů s touto praxí činí 29:10. Ostatní možnosti odpovědí jsou více méně v konzistentním poměru. V rámci dotazníkového šetření je zastoupení pedagogů s delší pedagogickou praxí podstatným elementem pro srovnání preferencí a názoru na EV s pedagogy s rozdílnou délkou praxe. (viz kap. 11)

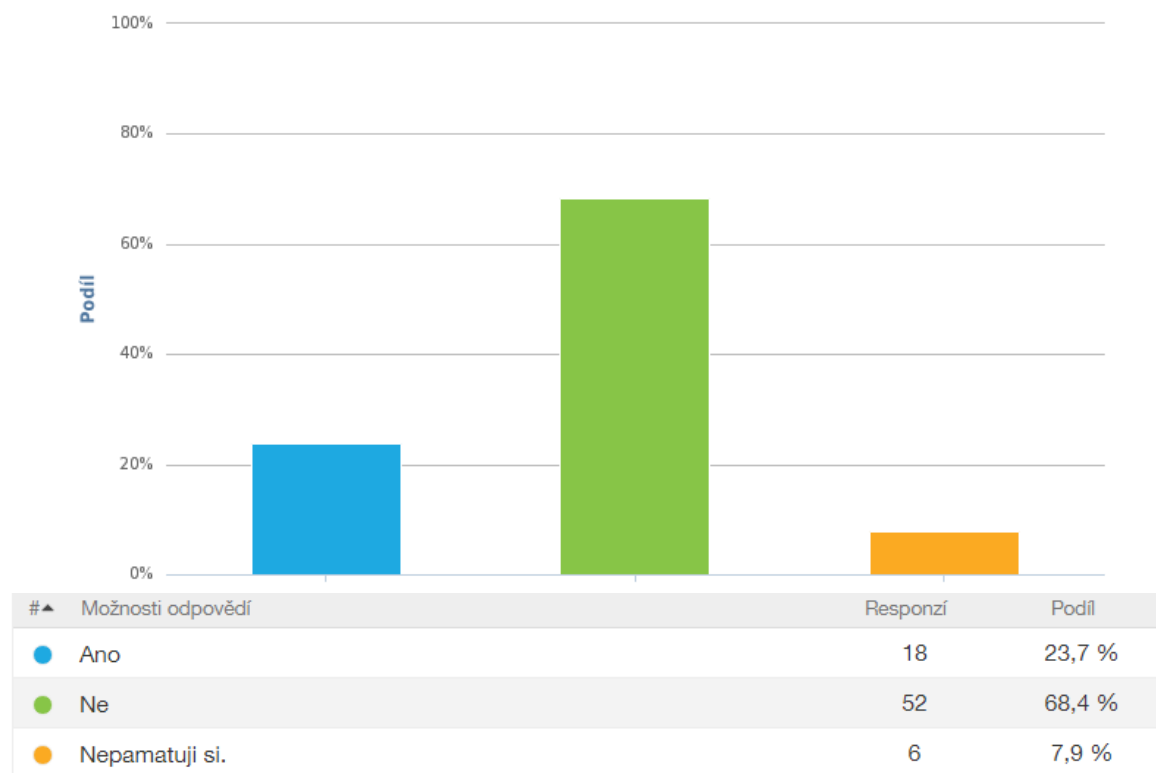
Graf č.4: Jaká je Vaše aprobace?

#▲	Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
●	Přírodopis	17	22,4 %
●	Fyzika	1	1,3 %
●	Tělesná výchova	12	15,8 %
●	Výtvarná výchova	2	2,6 %
●	Informatika	6	7,9 %
●	Jiná...	28	36,8 %
●	Zeměpis	13	17,1 %
●	Český jazyk	14	18,4 %
●	Anglický jazyk	10	13,2 %
●	Výchova k občanství	5	6,6 %
●	Výchova ke zdraví	9	11,8 %
●	Fyzika	5	6,6 %
●	Chemie	4	5,3 %
●	Matematika	14	18,4 %

Z grafu č. 4 vyplývá, že nejvíce respondentů je aprobováno na Přírodopis (17), Český jazyk (14), Matematiku (14) a Zeměpis (13). V možnosti odpovědi „jiná“ pedagogové nejvíce uváděli aprobaci na Dějepis (8), Německý jazyk (8), Speciální pedagogiku (4) a dále Ruský jazyk (4), Brannou výchovu (2), Geologii (2), Základy zemědělské výroby (1), Francouzský jazyk (1) a Ekologii (1).

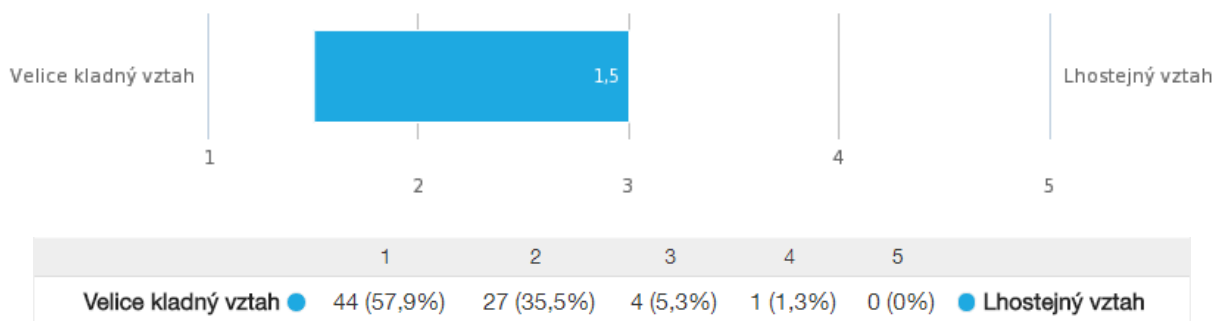
Výzkumný vzorek zahrnuje pedagogy napříč všemi různými aprobacemi, přičemž nejvíce důležitými se jeví z hlediska výzkumu pedagogové s aprobací na přírodovědné předměty (Přírodopis, Zeměpis, Fyzika a Chemie).

Graf č.5: Absolvoval/a jste v rámci svého vysokoškolského studia předmět, jehož stěžejním tématem byla environmentální výchova?



Výsledky grafu č.5 zřetelně poukazují na skutečnost, že pregraduální příprava pedagogů není dostatečně zaměřována na environmentální tematiku – 68 % respondentů zvolilo možnost „Ne“.

Zajímavý je také pohled na absolvování uvedeného předmětu v rámci přírodovědných předmětů (Přírodopis, Chemie, Fyzika, Zeměpis). Možnost „Ano“ u aprobace na Přírodopis uvedlo 7 ze 17 pedagogů; u Zeměpisu 5 ze 13; u Fyziky 0 z 5 a u Chemie 0 ze 4.

Graf č.6: Na následující škále zaznačte, jaký máte vztah k životnímu prostředí.

Graf č.6, provedený pomocí hodnotící škály, sleduje postoj pedagogů ke vztahu k životnímu prostředí, přičemž se pomocí bodů 1-5 přiřklání k „velice kladnému vztahu“ či k „lhostejnému“. Téměř 58 % respondentů hodnotí svůj vztah k ŽP hodnotou č.1 jako velice kladný. Je viditelné, že vztah výzkumného vzorku se pohybuje spíše v kladnějších hodnotách. Aritmetický průměr vztahu pedagogů k ŽP je 1,5.

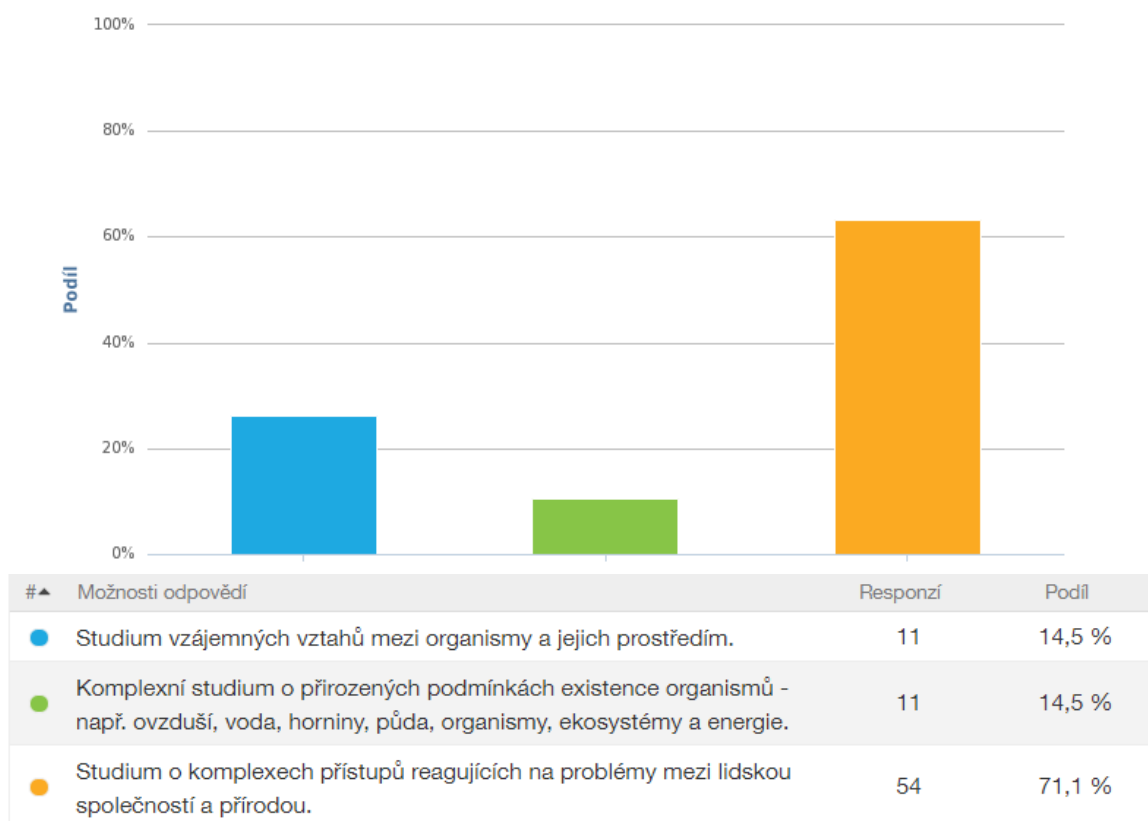
U pedagogů, vyučujících v aktuálním školním roce Přírodopis (19 respondentů), je vztah k ŽP různorodý – pohybující se v rozmezí hodnot 1-3 (aritmetický průměr 1,52). U pedagogů s aprobací na přírodopis (17 respondentů) je tento aritmetický průměr 1,58.

Je zjevné, že pozitivní vztah k ŽP se pohybuje v kladných hodnotách u pedagogů nezávisle na vyučovaném předmětu či aprobaci, i když se adekvátně spoléhá na skutečnost, že pedagogové s aprobací na přírodovědné předměty budou k otázkám ŽP senzitivnější.

10.4 Položky zaměřené obecně na EV

Podkapitola obsahuje položky č.7–10 (viz. příloha č.1), které jsou realizovány pomocí výběrových odpovědí (položky č. 7 a č. 10) a formou matice (položky č. 8 a č.9), která mi přijde vhodná, jelikož bývá respondenty vnímána jako jedna položka a současně zjišťuje rozsáhlé spektrum informací.

Graf č.7: Vyberte z následujících charakteristik tu, která podle Vás nejlépe vystihuje podstatu EV.



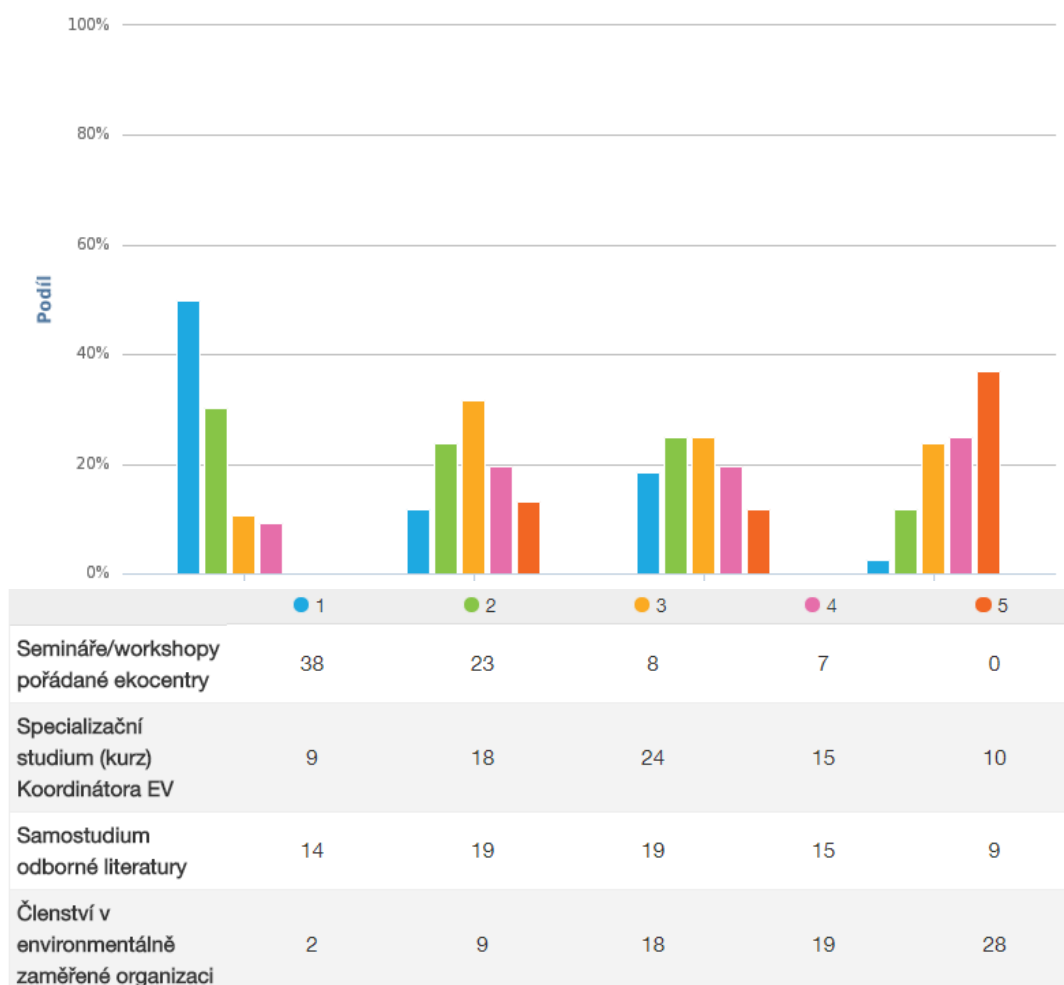
Graf č.7 znázorňuje výběr definic, které dle respondentů nejlépe vystihují podstatu EV.). Z uvedeného grafu vyplývá, že 22 respondentů odpovědělo mylně. Dvě ze tří definic nejsou vhodné jako základní podstata environmentální výchovy, a to: „studium vzájemných vztahů mezi organismy a prostředím“ (definice ekologie) a „komplexní studium o přirozených podmínkách existence organismů“ (odpovídající nejbližší definici ŽP).

Z výzkumného vzorku, sestávajícího z pedagogů aprobovaných na Přírodopis (17 respondentů), odpovědělo 10 pedagogů správně. V rámci celého výzkumného vzorku

odpovědělo 54 respondentů správně (71% podílu), z čehož lze vyvodit, že podvědomí pedagogů o základní podstatě EV není na nepříznivé úrovni.

V rámci dalšího studia uvedené problematiky by bylo zajímavé zkoumat přesnější pohled na vnímání podstaty EV pedagogy (např. prostřednictvím otevřených odpovědí) a tím tak potvrdit či vyvrátit nejednotnost a nelehkou definovatelnost EV.

Graf č.8: Z hlediska svého dalšího vzdělávání v rámci environmentální výchovy považují za důležité:

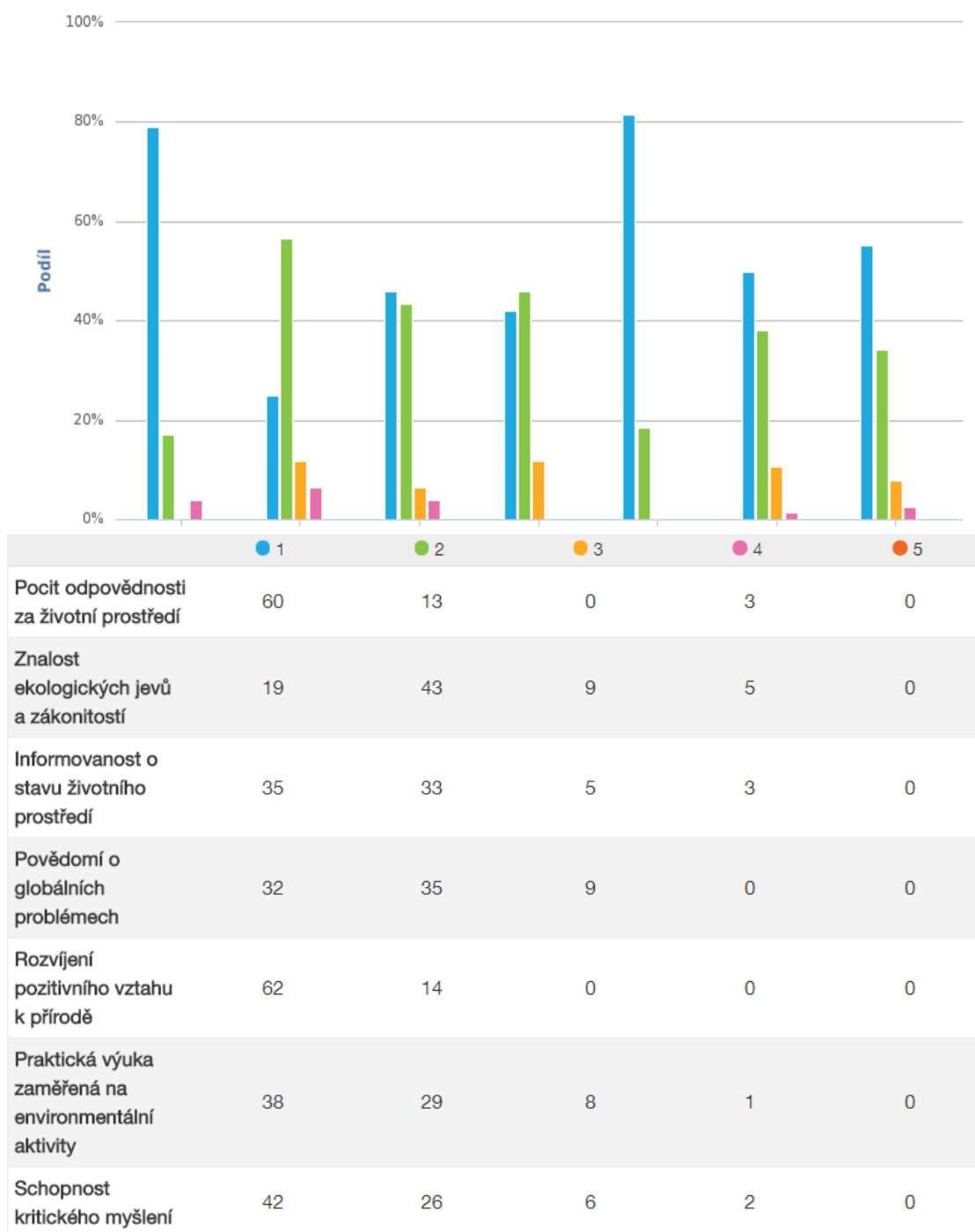


V grafu č.8 respondenti hodnotili položky známkami 1-5 (jako ve škole), a to prostřednictvím maticové otázky s možností jedné odpovědi na každém řádku. Cílem položky bylo zjistit, jakou hodnotu přiřadí respondenti možnostem dalšího vzdělávání v rámci EV.

Z grafu vyplývá, že nejvíce důležitým komponentem jsou pro 38 respondentů „semináře a workshopy pořádané ekocentry“ – aritmetický průměr 1,78.

Otázkou přesto zůstává, v jaké míře a zda vůbec jsou tyto workshopy pedagogy využívány. Aritmetické průměry dalších možností jsou následující: Specializační studium Koordinátora EV (2,98), Samostudium odborné literatury (2,81). Jako jednoznačně nepodstatným komponentem při dalším vzdělávání se jeví „členství v environmentálně zaměřené organizaci“ (3,81).

Graf č.9: V rámci rozvoje environmentálně odpovědného chování u žáků je dle Vašeho názoru potřeba rozvíjet:



V grafu č.9 měli respondenti dle svého názoru opět hodnotit možnosti známkami 1-5, a to dle míry důležitosti rozvíjení klíčových kompetencí žáků v rámci environmentálně odpovědného jednání.

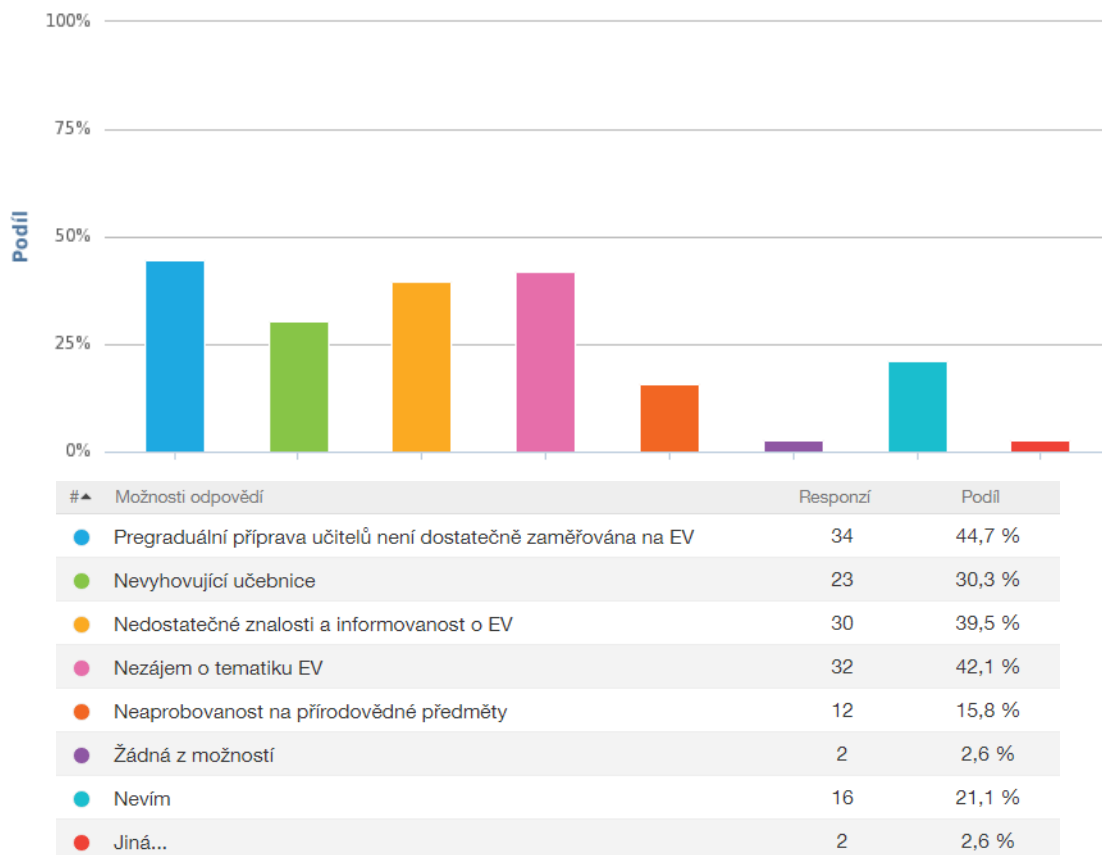
Z grafu zřetelně vyplývá, že největší váhu přikládají respondenti rozvíjení „Pocitu odpovědnosti za životní prostředí“ a „Rozvíjení pozitivního vztahu k přírodě“. Zajímavé je, že respondenti se u všech uvedených možností přiklápěli zpravidla k rozmezí známek 1-2, tudíž vnímají všechny způsoby jako klíčové pro rozvoj environmentálně odpovědného jednání u žáků.

Aritmetické průměry možností rozvíjení environmentálně odpovědného chování u žáků (dle pedagogů) jsou seřazeny dle důležitosti v následujícím textu:

- Rozvíjení pozitivního vztahu k přírodě: 1,18
- Pocit odpovědnosti za životní prostředí: 1,28
- Schopnost kritického myšlení: 1,57
- Praktická výuky zaměřená na environmentální aktivity: 1,63
- Informovanost o stavu ŽP: 1,68
- Povědomí o globálních problémech: 1,69
- Znalost ekologických jevů a zákonitostí: 2

Z uvedených výsledků vyplývá otázka (možno pro další výzkumy), zda žáci bez osvojení základních znalostí ekologických jevů budou schopni kritického myšlení a tím pádem budou schopni rozvíjet svůj pozitivní vztah k přírodě a chovat se vůči ní vnímavě.

Graf č.10: Které faktory se dle Vás podílejí na nedostatečném zařazování environmentální tematiky do vyučovacího procesu?



Z grafu **č.10** vyplývá, že dle respondentů je nejzávažnějším faktorem, podílejícím se na nedostatečném zařazování environmentální tematiky do vyučovacího procesu, nedostatečná pregraduální příprava pedagogů zaměřující se na EV. S tvrzením souhlasí 34 respondentů (téměř 45%). Zajímavé je, že tuto možnost uvedlo 11 z 19 pedagogů aprobovaných na Přírodopis.

Z uvedeného vyplývá otázka (možno pro další výzkumy), zda jsou pedagogové s aprobací na Přírodopis v rámci své pregraduální přípravy připraveni na budoucí implementování průřezového tématu EV do výuky, jelikož tomuto předmětu přisuzují nejvyšší prioritu k zařazování environmentálních prvků (viz kap.11)

Druhým nejzávažnějším faktorem je dle grafu „nezájem o tematiku EV“, ve kterém spatřuji rovněž významný problém, jelikož pedagog by měl disponovat základním environmentálním cítěním, jinak nebude prvky EV do výuky implementovat.

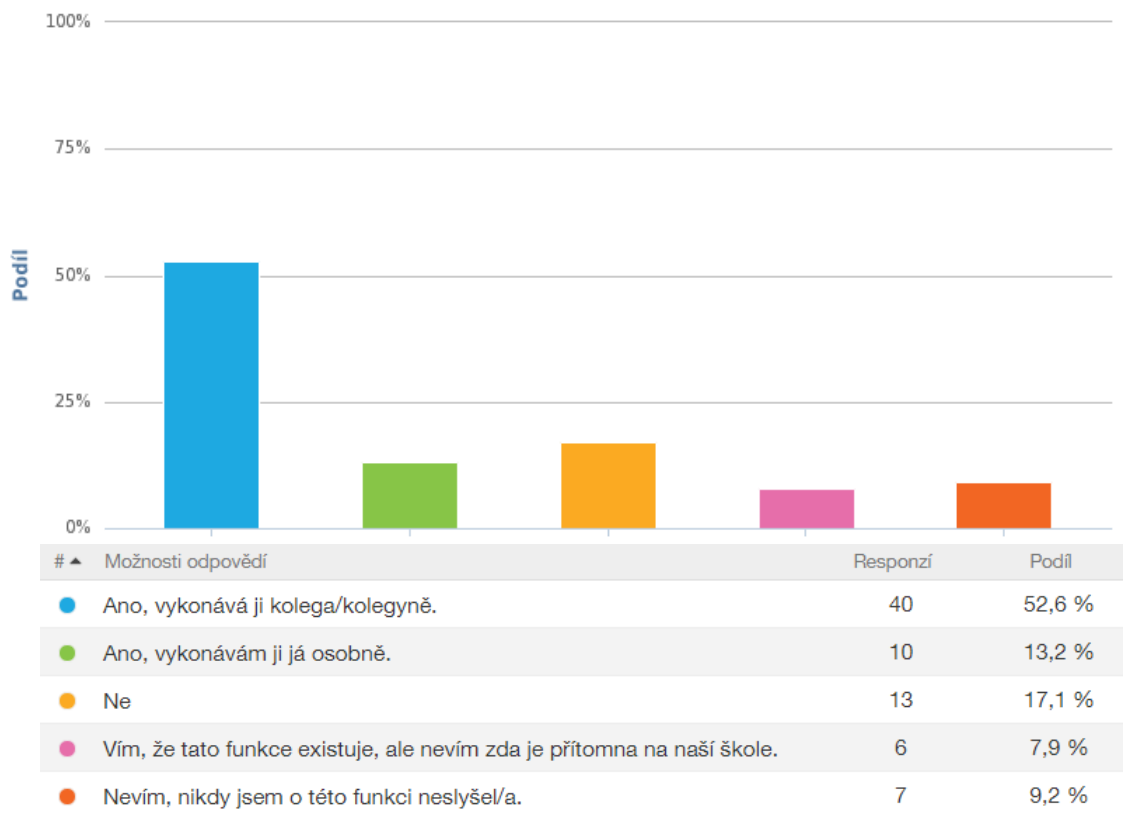
Intenzivnějším zájmem o tematiku EV by jednoznačně měli disponovat pedagogové s aprobací na přírodovědné předměty.

Dva respondenti využili možnost odpovědi jiná, a to: „zavedla bych samostatný předmět“ a „nedostatek časového prostoru“.

10.5 Položky zaměřené na realizaci EV na základních školách

Podkapitola obsahuje položky dotazníku č.11–13, položené respondentům formou výběrových odpovědí.

Graf č.11: Je na Vaší škole přítomna funkce koordinátor environmentální výchovy?

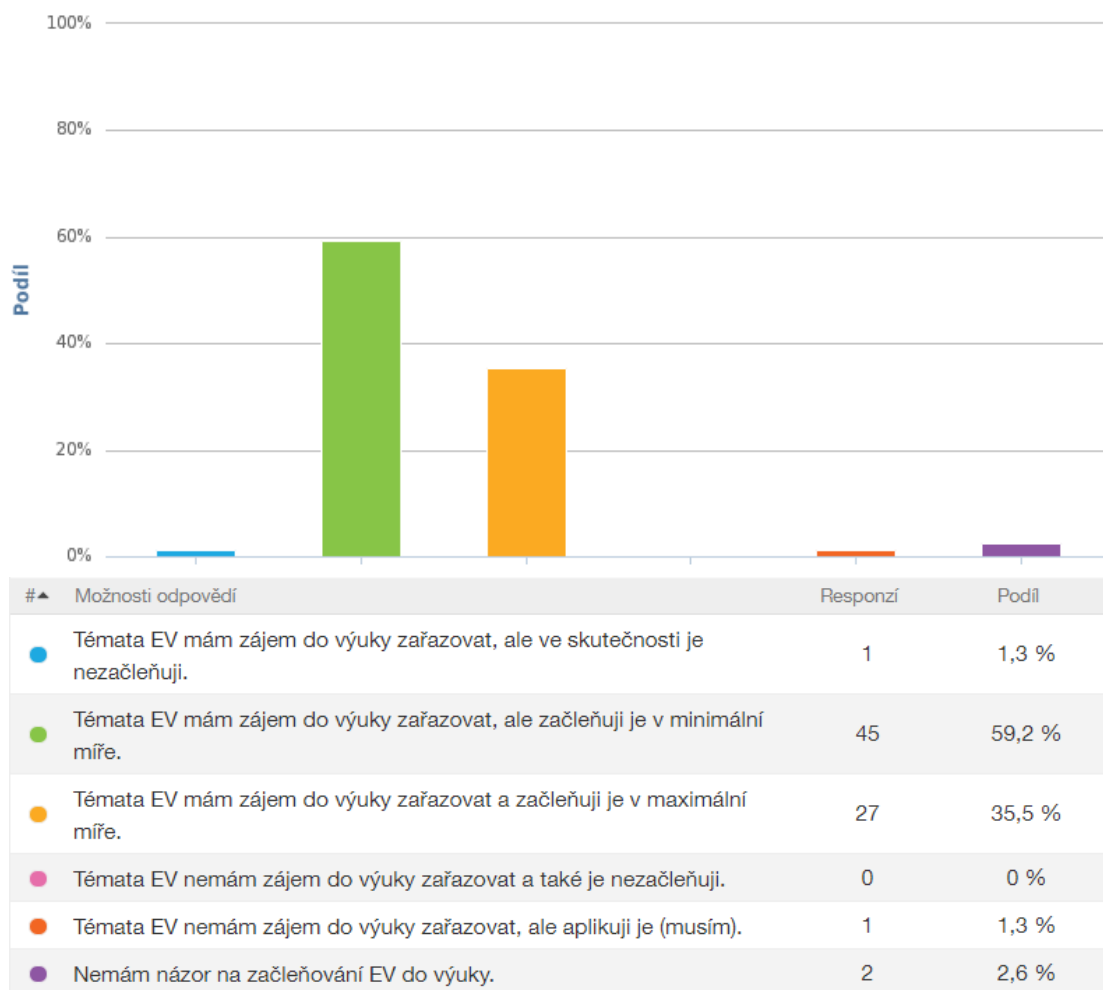


Graf č.11 zjišťuje přítomnost koordinátora EV na konkrétní ZŠ. Celkem 50 respondentů uvedlo, že je zcela určitě tato funkce na jejich ZŠ přítomna, přičemž 10 pedagogů funkci vykonává osobně.

Funkci koordinátora EV zastupuje ve výzkumném vzorku 8 pedagogů s aprobací na Přírodopis. Mezi aprobacemi pedagogů vykonávajících funkci koordinátora EV se dále vyskytoval Německý jazyk, Geologie, Ekologie, Dějepis, Speciální pedagogika, Chemie, Výchova ke zdraví, Český jazyk, Tělesná výchova a Základy zemědělské výroby. Výzkumného šetření se tudíž zúčastnili koordinátoři EV napříč různými aprobacemi (pravděpodobně téměř vždy s kombinací Přírodopis).

Vysoký podíl představují respondenti (13), kteří uvedli, že funkce není na ZŠ přítomna.

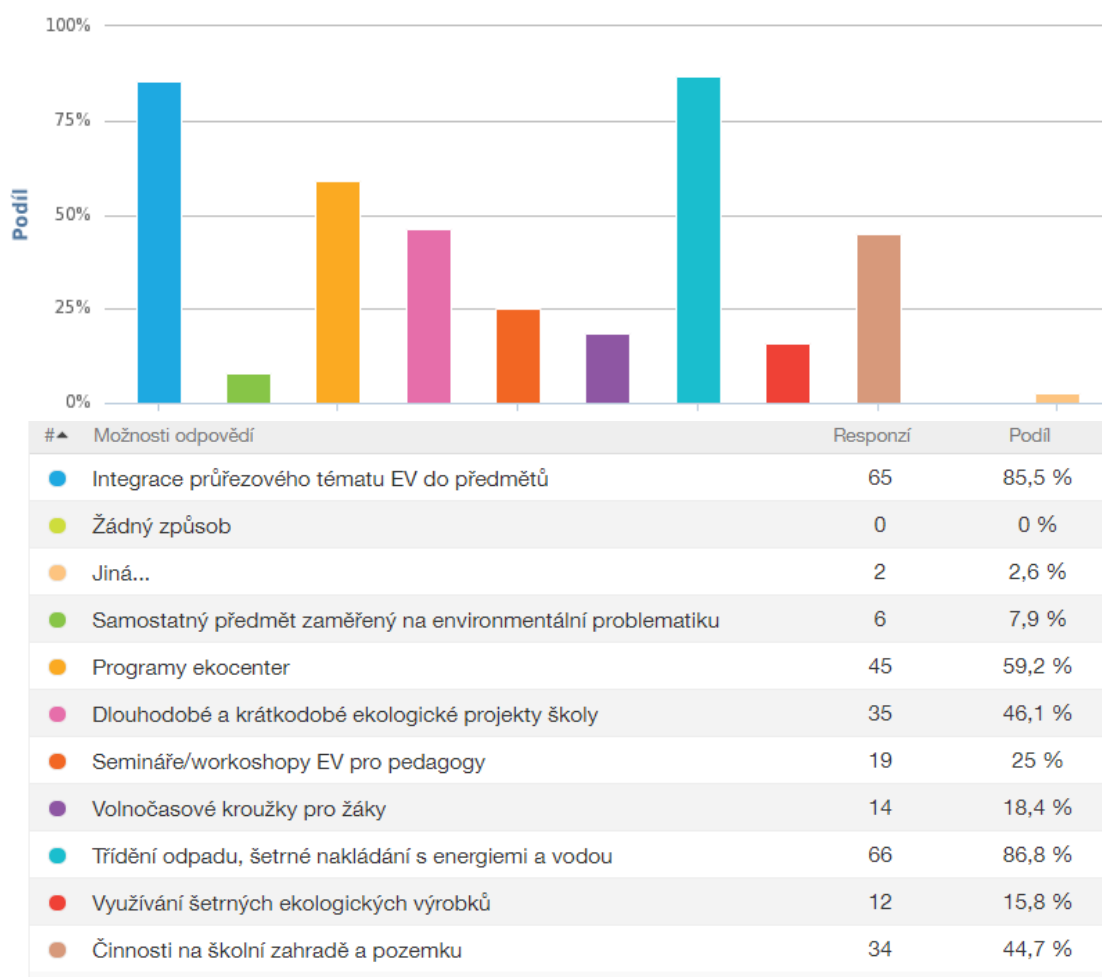
Graf č.12: Vyberte z následujících tvrzení to, které podle Vás nejlépe vystihuje skutečnost.



Z grafu č.12 jednoznačně vyplývá (a uvedlo tak 45 respondentů), že témata EV mají zájem pedagogové do výuky zařazovat, ale pouze v minimální míře. 27 respondentů témata EV začleňují do výuky v maximální míře.

Zajímavostí je, že nejvíce pedagogů, začleňujících témata EV do výuky v maximální míře, aktuálně vyučuje Výchovu k občanství (8) a Přírodopis (7).

Paradoxem je, že nejvíce by prvky EV měli začleňovat pedagogové vyučující přírodovědné předměty, jelikož tomu obsah předmětu nejvíce vyhovuje a poskytuje nejvíce prostoru pro samotnou realizaci (formou exkurzí, laboratorních prací apod.) Pokud je v rámci výzkumného vzorku počet pedagogů vyučujících Přírodopis 19 a pouhých 7 respondentů uvedlo, že začleňují EV v maximální míře, otázkou zůstává, proč tomu tak je.

Graf č.13: Zaznačte způsob/způsoby, kterými je na Vaší škole realizována EV.

Graf č.13 sleduje způsoby, kterými je EV na ZŠ věnována pozornost. Nejčastějším uváděným způsobem je u 66 respondentů „třídění odpadu, šetrné nakládání s energiemi a vodou“ a také „integrace průřezového tématu EV do předmětů“ se 65 responzemi. V odpovědi „jiná“ bylo uvedeno: „sadba stromů žáky pod dohledem odborníků“ a „Vzor a působení pedagogických i ne“(?).

Bez pochyb je integrace průřezového tématu RVP EV do předmětů tím nejpoužívanějším a nejlehčím způsobem, jakým lze plnit plán realizace EV. Otázkou přesto zůstává, zda se také jedná o neefektivnější způsob, jelikož se myslím, že prvky EV nejsou pedagogy ve skutečnosti začleňovány natolik, jak uvádí výsledky grafu č.12. Tato otázka vyžaduje do budoucna intenzivnější průzkum.

11 DISKUZE

Z předchozí analýzy realizace EV na ZŠ mikroregionu Olomoucko (viz. kap.10) bylo vyvozeno několik závěrů. Hlavní výzkumné hypotézy, definované v kap.č.2, byly rozebrány pomocí výsledků položek dotazníkového šetření. Mezi hlavní výzkumné hypotézy sledované v rámci analýzy (viz kap.10) patřily následující.

Výzkumná hypotéza č.1 byla definována tímto způsobem: Problematika zařazování EV do vyučovacího procesu bude vnímána pedagogy nejzávažněji z hlediska nedostatečné pregraduální přípravy učitelů. Tato výzkumná hypotéza byla **grafem č.10 potvrzena**, jelikož tuto možnost uvedlo 34 respondentů (44,7 % podílu výzkumného vzorku).

Činčera (2013) ve svém výzkumu spatřuje problematiku příčin nízké efektivity environmentální výchovy ve slabosti domácího akademického přístupu. Dle Činčery hrají univerzity podstatnou roli jako teoretická základna pro analýzu EV a také jako prostředek transformace vědeckých poznatků do kurikulárních dokumentů (RVP, zákonů atd.). V tomto případě není situace v ČR z hlediska pregraduální přípravy průřezového tématu EV zcela ideální. Problémem ale je, že jednotlivé fakulty tuto přípravu realizují podle své vlastní koncepce. Horká, Kulich, Lišková a Máchal (2003) v letech 2002-2003 pracovali na návrhu, který by zajistil lepší implementaci uvedené problematiky, bohužel ale nebyl přijat.

Z mého pohledu je proto potřeba více promyslet koncepci pregraduální přípravy učitelů všech aprobací, s tím, že u budoucích pedagogů přírodovědných předmětů by byl na tuto problematiku brán mnohem intenzivnější zřetel. Během pregraduální přípravy by měl být brán zřetel na vhodné metodické a organizační prostředky pro implementaci EV do výuky (např. terénní cvičení, práce na školním pozemku, třídění odpadu, využívání programů ekocenter, školy v přírodě, exkurze...), což může v pozdější pedagogické praxi usnadnit práci. Z uvedeného vyplývá otázka (možno pro další výzkumy), zda jsou pedagogové vhodně a dostatečně metodicky připraveni na implementování průřezového tématu a na jaké úrovni přikládají univerzity důležitost environmentální výchově.

Výzkumná hypotéza č.2 byla formulována tímto způsobem: Pozornost škol na realizaci EV bude nejvíce realizována pomocí integrace průřezového tématu RVP EV do jednotlivých předmětů.

Přestože je možnost integrace průřezového tématu EV do výuky v **grafu č.13** s 85,5% podílem uvádění, nejčastějším způsobem realizace EV na školách je „třídění odpadu, šetrné nakládání s energiemi a vodou, a to s 86,8 % podílem. **Výzkumná hypotéza č. 2 je tedy vyvrácena.**

I přes vyšší podíl realizace EV pomocí třídění odpadu apod., zůstává přes množství proměnných i dle Leskovcové et al (2012) nejčastěji realizace EV součástí tzv. „nosných“ předmětů – biologie, zeměpisu, chemie, občanské výchovy, fyziky, ale i literatury, hudební a výtvarné výchovy, kde je realizována jako průřezové téma RVP.

Otázkou zůstává, zda realizace EV prostřednictvím průřezových témat je tím nejefektivnějším způsobem, a zda tato možnost nebývá pedagogy využívána jen z důvodu splnění pedagogického minima a tím pádem není prakticky ve vyučovacích hodinách téměř využívána. (i přes vysoký podíl začleňování prvků EV do výuky v grafu č.12.) Proto by se této otázce mělo věnovat více času.

Příčinou nevyhovující integrace EV do výuky může být rovněž nezájem o tematiku EV či nedostatečná informovanost a znalosti. Přesto z uvedeného vyvozují, že nejčastějšími faktory při nedostatečné integraci může být nedostatečná metodická připravenost (mající svůj původ v pregraduální přípravě) a nedostatek časového prostoru – což může vyřešit zavedení EV jako povinného samostatného předmětu s vlastní časovou dotací či volnočasové kroužky a aktivity pro žáky.

Výzkumná hypotéza č.3 byla definována takto: Environmentální tematiku budou mít pedagogové zájem do výuky zařazovat, ale aplikovat pouze v minimální míře.

Z grafu č.12 jednoznačně vyplývá (a uvedlo tak 45 respondentů), že témata EV mají zájem pedagogové do výuky zařazovat, ale pouze v minimální míře. Na základě výsledku grafu je tedy **hypotéza potvrzena.**

Z uvedeného vyvozují, že integrace EV do výuky není na neadekvátnější úrovni, a to i přes kladné výsledky grafu č.12. Dle Chrásky (1989) spočívá problematika dotazníkové šetření spočívá v tom, že respondenti odpovídají na položky jen dle toho, jak by chtěli být sami viděni. Proto by bylo vhodné zaměřit se při dalších výzkumech na pozorování praktické výuky pedagogů a určit, jakou mírou a jakými prostředky bývá (a jestli vůbec) průřezové téma do výuky integrováno.

Výzkumná hypotéza č.4 byla formulována tímto způsobem: Z hlediska dalšího vzdělávání budou pedagogové s aprobací na přírodopis považovat za nejdůležitější kurz Koordinátora EV.

Pedagogové s aprobací na Přírodopis (17 respondentů) uvádělo své odpovědi v otázce o zájmu svého dalšího vzdělávání v rámci EV (viz graf č.8) následujícím způsobem (viz tab. 4)

Tab. 4: Zájem o další vzdělávání pedagogů s aprobací na Přírodopis

<u>hodnocení</u>	1	2	3	4	5
<u>Možnosti odpovědí</u>	<u>Počet responzí</u>				
Semináře/workshopy pořádané ekocentry	8	4	2	3	0
Specializační kurz Koordinátora EV	3	4	4	6	0
Samostudium odborné literatury	3	4	4	6	0
Členství v environmentálně zaměřené organizaci	1	3	8	4	1

Zájem pedagogů s aprobací na Přírodopis o kurz koordinátora EV se pohybuje téměř konstantně v rozmezí hodnot 1-4 (aritmetický průměr 2,76). U dalších možností odpovědi jsou aritmetické průměry následující (viz tab.5)

Tab.5: Zájem o doplňující vzdělávání pedagogů s aprobací na Přírodopis (aritmetické průměry)

Možnost odpovědi	Aritmetický průměr
Semináře/workshopy pořádané ekocentry	2
Specializační kurz Koordinátora EV	<u>2,7</u>
Samostudium odborné literatury	<u>2,7</u>
Členství v environmentálně zaměřené organizaci	3,05

Z tabulky č.5 vyplývá, že zájem pedagogů s aprobací na Přírodopis o specializační kurz koordinátora EV a samostudium odborné literatury je vyrovnaný, ale přesto je **hypotéza č. 4 vyvrácena.**

Z uvedeného vyplývá, že nejvíce mají pedagogové zájem o semináře/workshopy pořádané ekocentry, ale zájem o kurz koordinátora z pohledu pedagogů není tak markantní, z čehož vyvozují základní problém při dalším vzdělávání pedagogů. Činčera (2013) uvádí a usuzuje tak rovněž z dosavadních dalších výzkumů, že učitelé nejsou dostatečně připraveni na realizaci EV, a proto by se měla zdokonalit jejich didaktická složka přípravy, v rámci které by měli umět samostatně tvořit jednoduché programy.

Možnost dalšího vzdělávání pedagogů prostřednictvím seminářů a workshopů pořádných ekocentry vnímám jako vhodnou možnost, kterou mohou pedagogové v mikroregionu Olomoucko využít např. v Centru ekologických aktivit Sluňákov, které nabízí i aktuálně v roce 2017/2018 množství seminářů. Otázkou ale zůstává, jakou efektivnost programů můžeme od středisek ekologické výchovy očekávat. Uvedené otázce bylo věnováno mnoho výzkumů, které řešily evaluaci programů (posouzení kvality a hodnoty). Příkladem jsou např. příspěvky Činčery v časopise Bedrník (2006) a Envigogika (2006), ve kterých upozorňuje na absenci evaluace programů středisek EV a tím pádem na jejich nedostačující efektivitu.

Problematika také otevírá prostor pro další otázky, který by zkoumaly, jakou mírou jsou programy ekologických středisek pedagogové využívány a jak ovlivňují budoucí metodickou připravenost pedagoga.

Výzkumná hypotéza č.5 byla formulována takto: Pedagogové, kteří během své pregraduální přípravy absolvovali předmět s environmentální tematikou, budou EV do vyučování aplikovat v maximální míře.

Tato hypotéza je z výsledků výzkumu a z tabulky č.6 **zcela potvrzena**. Přesnější data, poskytující informace z portálu Survio.cz, demonstruje tab. 6.

Tab. 6: Zájem pedagogů, absolvujících v pregraduální přípravě předmět s environmentální tematikou, o začleňování EV do výuky

Možnost odpovědi	Responzí	Podíl
Zájem zařazovat, ale ve skutečnosti nezačleňují	1	5,6 %
Zájem zařazovat, ale aplikace v minimální míře	7	38,9 %
Zájem zařazovat, aplikace v maximální míře	10	55,6 %

Souvislost mezi absolvováním předmětu s environmentální tematikou a integrací prvků EV do hodiny v maximální míře je zcela zřetelná, z čehož usuzuji, že předměty s environmentální tematikou by měli absolvovat pedagogové v rámci všech aprobací, a to v rámci všeobecného přehledu. Tato problematika by zasluhovala další prostor pro výzkum kvality výuky univerzit a jejich invencí v rámci výuky průřezového tématu EV.

Výzkumná hypotéza č.6 byla definována tímto způsobem: Pedagogové s delší pedagogickou praxí (delší než 10let) budou mít ustupující zájem o další vzdělávání v rámci EV, přesněji o funkci koordinátora EV.

Z celkového výzkumného vzorku (76 respondentů) uvedlo 39 respondentů pedagogickou praxí delší než 10 let. V rámci uvedeného výběrového vzorku, nahlížíjí respondenti na zájem o kurz Koordinátora EV následujícím způsobem (viz tab.7).

Tab.7: Zájem o další vzdělávání pedagogů s pedagogickou praxí delší než 10 let

hodnocení	1	2	3	4	5
Specializační kurz koordinátora EV (počet responzí)	5	9	14	4	7

Z tabulky č.7 lze vyčíst, že pedagogové s pedagogickou praxí delší než 10 let nejvíce přiklání zájem o Specializační kurz Koordinátora EV známce 3. **Vážený průměr** je v tomto případě **2,97**.

Srovnání se zájmem o kurz koordinátora EV pedagogů s pedagogickou praxí delší méně, než dva roky je vyobrazen v tab. č.8. Výzkumný vzorek v tomto případě činil 12 pedagogů. **Vážený průměr** je v tomto případě **3,08**.

Tab.8: Zájem o další vzdělávání pedagogů s pedagogickou praxí kratší než dva roky:

hodnocení	1	2	3	4	5
Specializační kurz Koordinátora EV (počet responzí)	2	2	2	<u>5</u>	1

Z vyobrazených tabulek 7 a 8 lze vyvodit závěr, že delší pedagogická praxe nemá vliv na ustupující zájem o Specializační kurz Koordinátora EV, jelikož aritmetický průměr je u obou tabulek téměř konstantní. **Výzkumná hypotéza č.6 je tedy vyvrácena.**

Otázkou zůstává, jaké faktory ovlivňují zájem či nezájem o funkci koordinátora EV, ale také o jiné formy dalšího vzdělávání v rámci EV. Problematika by si zasloužila intenzivnější prozkoumání, např. formou osobních řízených rozhovorů s pedagogy. Pokud by byly zjištěny faktory, které negativně ovlivňují nezájem o EV, byly by tím pádem navrženy nové efektivnější metody a možnosti.

Zajímavý je rovněž pohled na úroveň environmentální gramotnosti v ČR. Jak uvádí Soukup (2001), dle výzkumu Sociologického ústavu se většina obyvatel zajímá o informace ohledně ŽP a rovněž jim není vztah k němu lhostejný – jak také vyplývá z grafu č. 6. Problémem ale zůstává neochota své chování omezit a chovat se více účelněji. Dle průzkumu obyvatelé ČR nejčastěji třídí odpad a cca polovina lidí doma šetří energií a vodou (srovnatelné též s grafem č. 13), ale naopak nepoužívají výrobky šetrné pro ŽP (což je také v grafu č.13 viditelné). Dle Činčery (2013), jsou tyto oblasti poměrně zvládnutelné, ovšem problematiku vidí v porozumění samotným environmentálním problémům a v nedostatečných osvojených znalostech, které vyžadují větší snahu a dovednosti ze strany žáků.

Z mého pohledu by z hlediska pokroku implementace průřezového tématu EV na ZŠ bylo žádoucí zlepšení pregraduální přípravy pedagogů, a to jak metodické, tak organizační části, která by zvýšila efektivitu implementace EV do pedagogovy výuky. Rovněž by bylo vhodné, zjistit faktory ovlivňující zájem či nezájem o další vzdělávání pedagogů a upřesnit pedagogům všech aprobací více informací o daných možnostech.

12 ZÁVĚR

Bakalářská práce zkoumala realizaci environmentální výchovy v mikroregionu Olomoucko, co se týče názoru pedagogů (2.stupně ZŠ) na environmentální vzdělávání, další vzdělávání pedagogů a rovněž samotnou realizaci EV na dotazovaných školách. Analýza stavu EV byla prováděna pomocí dotazníkového šetření.

Teoretické atributy práce byly zaměřeny od obecné roviny charakteristiky EV ke konkrétním částem (historie EV, směry, legislativní rámec, cíle a indikátory, způsoby realizace EV, ekologická střediska a další vzdělávání pedagogů). Uvedené rešeršní zpracování sloužilo jako podklad pro potřeby analýzy stavu EV na školách mikroregionu Olomoucko. Cíle práce byly splněny v rámci zjištění výsledků dotazníkového šetření a následně bylo odpovězeno na předem určené výzkumné hypotézy.

Na základě výsledků bylo zjištěno, že míra pregraduální přípravy učitelů v rámci EV není na nejkvalitnější úrovni a může působit jako jeden z faktorů, které nepříznivě ovlivňují nedostatečnou implementaci EV do výuky. Tato skutečnost byla vnímána taktéž z pohledu pedagogů samotných. Zároveň tuto implementaci neovlivňuje nepříznivý vztah k ŽP, jelikož v rámci výzkumu byl zjištěn velice kladný vztah téměř u všech respondentů. Zjištěné minimální začleňování témat EV do výuky je tomu důkazem. Teoretický základ pedagogů ohledně EV není na nejhorší úrovni, i když by problematika zasloužila více pozornosti. Základní problém taktéž spatřuji v ustupujícím zájmu pedagogů o další vzdělávání, přesněji také o funkci koordinátora EV, a to bez ohledu na délku pedagogické praxe. Nejčastějším způsobem realizace EV na ZŠ je třídění odpadů, šetrné zacházení s vodou a energiemi a rovněž implementace průřezového tématu EV do výuky.

Z uvedených výsledků vyplývá skutečnost, že EV je průřezovým tématem, který zasluhuje komplexní pohled z hlediska metodické, vědomostní a organizační připravenosti. Je více než možné, že problematika implementace EV bude nadále výrazným předmětem mnohých výzkumů.

POUŽITÉ ZDROJE

Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. (2009). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/analyza-stavu-environmentalniho-vzdelavanivychovy-a-osvety>

Činčera, J. *Střediska ekologické výchovy. Bedrník – časopis pro ekogramotnost.* Horní Maršov: SEVER: roč.4, č.2

Bedrník: *Střediska ekologické výchovy.* 2006, 4(2).

BEŠTOVÁ, S. *Profesionalizace práce koordinátorů EV ve školách Olomouckého kraje* [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <https://www.kr-olomoucky.cz/download.html?id=45910>

BRUNDTLANDOVÁ, Gro Harlem (ed.): *Naše společná budoucnost*, Academia, Praha 1991

BUREŠ, J., 2006. Historie pavoučí sítě. *Bedrník*, roč.4., č.2.

Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice [online]. Centrum pro otázky životního prostředí UK, 2012, VII (1) [cit. 2017-11-21]. ISSN ISSN 1802-3061.

ČINČERA, J. *Environmentální výchova: efektivní strategie.* Praha: Agentura Koniklec, 2013

ČINČERA, J. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům.* Brno: Paido, 2007

ČINČERA, J. *Environmentální výchova.* RVP: Metodický portál [online]. 2015 [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/Environment%C3%A1ln%C3%AD_v%C3%BDchova

ČINČERA, J. *Střediska ekologické výchovy mezi teorií a praxí.* Praha: Agentura Koniklec, 2013.

ČINČERA, J., JANČAŘÍKOVÁ K., KINDLMANNOVÁ J., ŠIMONOVÁ P. a VOLFOVÁ A. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011 [cit. 2018-01-05]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>

Činčera, J. *Environmentální výchova. Ale jaká?* Pedagogická orientace 2005, 3

Činčera, J. *Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.* *Envigogika*, 3 (2).2008 Dostupné z <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/download/33/35>

DISINGER, J.F., 2005. *Environmental Education s Definitional Problem*. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. Essential Readings in Environmental Education. Champaign: Stipes.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2002.

Dlouhá, J. *Environmental Education in the Czech Republic (Development after 1989)*. Zivot. Prostr., 1999

Ekocentra v Olomouckém kraji. Ekocentra.cz [online]. [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <http://www.ekocentra.cz/ekocentra/olomoucky-kraj/?from=7>

Envigogika: *Problémy a příležitosti environmentální výchovy v České republice*. 2006, 1(1).

HAKR, T. *Výchova o Zemi* [online]. [cit. 2017-12-13]. Dostupné z: <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/viewFile/85/478>.
Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci.,2004

HENDL, J. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006.

HORÁK, F. a CHRÁSKA M. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989

HORKÁ, H., KULICH, J., LIŠKOVÁ, E.MÁCHAL, A., *Ekologické/environmentální minimum pro studenty oboru učitelství (návrh k diskusi)*, 2003

HUBLOVÁ, P. *Environmentální výchova* [online]. [cit. 2017-10-22]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/Environment%C3%A1ln%C3%ADv%C3%BDchova

JANOŠKOVÁ, Svatava. *Environmentální výchova v RVP ZV. RVP Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2018-04-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/zk/275/ENVIRONMENTALNI-VYCHOVA-V-RVP-ZV.html/>

JEŘÁBEK, H. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Carolinum, 1992.

KLEŇHOVÁ, Michaela. *Oproti zahraničí u nás učí méně mužů*. Statistika a my [online]. 03/2016 [cit. 2018-04-05]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/03/oproti-zahranici-u-nas-uci-mene-muzu/>

Klub ekologické výchovy, o.s. [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: https://kev.ecn.cz/o_kev.php

KLUB EKOLOGICKÉ VÝCHOVY, o.s. [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: https://kev.ecn.cz/specializacni_studium.php

KULICH, J., *Co jsou a kde se vzala střediska ekologické výchovy, ekocentra, ekologické poradny*. Bedrník, 2006, roč.4, č.2

LESKOVCOVÁ M., MATOUŠKOVÁ L., PRYLOVÁ a PALACKÁ A., *Environmentální výchova v České republice a v EU, systém environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2012.

LINHART, J., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A., MAŘÍKOVÁ, H. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996.

McKEOWN, R., HOPKINS, C., *Environmental Education Research*, 2003

Metodický portál: *Cestička do školy* [online]. [cit. 2017-12-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/r/LAAA/6833/CESTICKA-DO-SKOLY.html/>

Metodika pro místní Agendy 21 v České republice: Strategie, postupy a techniky uplatnění MA21 na místní a regionální úrovni ČR [online]. 2003 [cit. 2018-02-25]. Dostupné z: [http://cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/\\$pid/CENMSFL5ZKH1/\\$FILE/Method-MA21_000-titul_0503.pdf](http://cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/CENMSFL5ZKH1/$FILE/Method-MA21_000-titul_0503.pdf)

Místní Agenda 21 [online]. [cit. 2017-12-13]. Dostupné z: <http://ma21.cenia.cz/cs-cz/oma21.aspx>

MUSIL, P. *Ekologická výchova jako součást výuky základů společenských věd*. Diplomová práce, 2008 Dostupný z WWW: <http://is.muni.cz/th/224812/ff_m/>. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2012. Studijní text.

NAESS, A. *Ekologie, pospolitost a životní styl*. Tulčík: Abies-Vydavatelstvo, 1996

NIČKOVIČ, R.: *Metodologia pedagogického výskumu*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladatelství 1968. Lesoochranárského, 1995

PALMER, J. A., *Environmental education in the 21st Century*. London, New York, 2003

Pavučina – Síť středisek ekologické výchovy: Členové [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <http://www.pavucina-sev.cz/rubrika/59-CLENOVE/index.htm>

Pavučina – Síť středisek ekologické výchovy: Mrkev a Bedrník [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <http://www.pavucina-sev.cz/rubrika/70-PROGRAMY-MRKEV/index.htm>

PIKE, G., SELBY, D., CAHOVÁ, M. a CAHA, M., *Globální výchova*. Grada, 1994.

PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, 2002

PRIMACK, R., *Primer of Conservation Biology*. Massachusetts, USA: Sinauer Associates, 2000.

PRUT: *Průřezová témata* [online]. [cit. 2017-12-13]. Dostupné z: <http://www.prurezovatemata.cz/Cojsoupr%C5%AF%C5%99ezov%C3%A1t%C3%A9mata.aspx>

Resort životního prostředí: *Ministerstvo životního prostředí* [online]. [cit. 2017-12-13]. Dostupné z: [http://www.cenia.cz/C12571B20041E945.nsf/\\$pid/MZPMSFGSJ1VT](http://www.cenia.cz/C12571B20041E945.nsf/$pid/MZPMSFGSJ1VT)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-03-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

SAUVÉ, L., *Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal*. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1996

Sokolovičová J., Daňková, L, a Kulich, J. *Environmentální (ekologická) výchova a školská reforma. Kritické listy*, 2006
Dostupné z http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23_enviro

SOUKUP, P., *ISSP – životní prostředí*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd Česká republika. 2001

STAPP, W.B. et al., 2005. *The concept od Environmental Education*. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes.

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025 [online]. , 50 [cit. 2017-12-13]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025/\\$FILE/OFDN-SP_EVVO_EP_202016_2025-20160725.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025/$FILE/OFDN-SP_EVVO_EP_202016_2025-20160725.pdf)

ŠVECOVÁ, M., SÁSIKOVÁ, K. *Nástroje a hodnocení efektivity environmentálního vzdělávání na školách Středočeského kraje*. 1. vyd. Praha, 2012.

The Tbilisi Declaration: Intergovernmental Conference of Environmental Education: October 14-26, 1977 [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://resources.spaces3.com/a30712b7-da01-43c2-9ff0-b66e85b8c428.pdf>

VOJTÍŠEK, P. *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol* [online]. Praha: ©Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012 [cit. 2018-02-11]. Dostupné z: http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf

Zouharová, D. *Role školního koordinátora EVVO*. In Máchal, A., Nováčková, H., a Sobotová, L., *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání* Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

EU	Evropská unie
EV	Environmentální výchova
EVVO	Environmentální výchova, vzdělávání a osvěta
IUCN	Mezinárodní unie ochránců přírody
KEV	Klub ekologické výchovy
MA21	Místní Agenda 21
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a Tělovýchovy
NAAEE	Severoamerická asociace pro EV
OSN	Organizace spojených národů
REB	Odpovědné environmentální chování
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVUR	Rada vlády pro udržitelný rozvoj
TUR	Trvale udržitelný rozvoj
UNCED	Konference OSN o životním prostředí a rozvoji
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu
USA	Spojené státy americké
SEV	Síť ekologické výchovy
SP	Státní program
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZO ČSOP	Základní organizace Českého svazu ochránců přírody
ZŠ	Základní škola
ŽP	Životní prostředí

PŘÍLOHY

Příloha č.1 – Dotazníkové šetření

Realizace environmentální výchovy na ZŠ mikroregionu Olomoucko z pohledu pedagogů

Dobrý den,

věnujte prosím 5 minut svého času dotazníku, věnovanému pedagogům, který se zaměřuje na průzkum implementace průřezového tématu RVP Environmentální výchovy (dále EV) na 2.stupni ZŠ mikroregionu Olomoucko.

Získané informace budou výhradně použity pro účely Bakalářské práce. U každé položky dle pokynů zaznačte příslušný počet odpovědí či postupujte dle pokynů. Dotazník je anonymní.

Moc děkuji za Váš čas a ochotu.

Markéta Lolková, PdF UPOL

A) VSTUPNÍ ČÁST

1. Vaše pohlaví

- žena
 muž

2. Jaké předměty vyučujete v aktuálním školním roce 2017/2018?

- Přírodopis
 Zeměpis
 Český jazyk
 Anglický jazyk
 Výchova k občanství
 Výchova ke zdraví
 Chemie
 Matematika
 Fyzika
 Tělesná výchova
 Výtvarná výchova
 Informatika
 Jiná...

3. Jaká je celková délka Vaší pedagogické praxe?

- méně než dva roky
 2-5 let
 5-10 let
 více let

4. Jaká je Vaše aprobace?

- Přírodopis
- Zeměpis
- Český jazyk
- Anglický jazyk
- Výchova k občanství
- Výchova ke zdraví
- Fyzika
- Chemie
- Matematika
- Fyzika
- Tělesná výchova
- Výtvarná výchova
- Informatika
- Jiná...

5. Absolvoval/a jste v rámci svého vysokoškolského studia předmět, jehož stěžejním tématem byla environmentální výchova?

- Ano
- Ne
- Nepamatuji si.

6. Na následující škále zaznačte, jaký máte vztah k životnímu prostředí.

	1	2	3	4	5	
Velice kladný vztah	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lhostejný vztah

B.) OBECNÁ ČÁST O ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVĚ

7. Vyberte z následujících charakteristik tu, která podle Vás nejlépe vystihuje podstatu EV.

- Studium vzájemných vztahů mezi organismy a jejich prostředím.
- Komplexní studium o přirozených podmínkách existence organismů - např. ovzduší, voda, horniny, půda, organismy, ekosystémy a energie.
- Studium o komplexech přístupů reagujících na problémy mezi lidskou společností a přírodou.

8. Z hlediska svého dalšího vzdělávání v rámci Environmentální výchovy považují za důležité:

Nápověda k otázce: *Oznámujte následující položky jako ve škole (známka 1-5)*

	1	2	3	4	5
Semináře/workshopy pořádané ekocentry	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Specializační studium (kurz) Koordinátora EV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samostudium odborné literatury	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Členství v environmentálně zaměřené organizaci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. V rámci rozvoje environmentálně odpovědného chování u žáků je dle Vašeho názoru potřeba rozvíjet:

Nápověda k otázce: *Oznámujte následující položky jako ve škole (známka 1-5)*

	1	2	3	4	5
Pocit odpovědnosti za životní prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Znalost ekologických jevů a zákonitostí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informovanost o stavu životního prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Povědomí o globálních problémech	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozvíjení pozitivního vztahu k přírodě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktická výuka zaměřená na environmentální aktivity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schopnost kritického myšlení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Které faktory se dle Vás podílejí na nedostatečném zařazování environmentální tematiky do vyučovacího procesu?

- Pregraduální příprava učitelů není dostatečně zaměřována na EV
- Nevyhovující učebnice
- Nedostatečné znalosti a informovanost o EV
- Nezájem o tematiku EV
- Neaprobovanost na přírodovědné předměty
- Žádná z možností
- Nevím
- Jiná...

REALIZACE EV NA ŠKOLE

11. Je na Vaší škole přítomna funkce Koordinátor environmentální výchovy?

- Ano, vykonává ji kolega/kolegyně.
- Ano, vykonávám ji já osobně.
- Ne
- Víím, že tato funkce existuje, ale nevím zda je přítomna na naší škole.
- Nevím, nikdy jsem o této funkci neslyšel/a.

12. Vyberte z následujících tvrzení to, které podle Vás nejlépe vystihuje skutečnost.

- Témata EV mám zájem do výuky zařazovat, ale ve skutečnosti je nezačleňuji.
- Témata EV mám zájem do výuky zařazovat, ale začleňuji je v minimální míře.
- Témata EV mám zájem do výuky zařazovat a začleňuji je v maximální míře.
- Témata EV nemám zájem do výuky zařazovat a také je nezačleňuji.
- Témata EV nemám zájem do výuky zařazovat, ale aplikuji je (musím).
- Nemám názor na začleňování EV do výuky.

13. Zaznačte způsob/způsoby, kterými je na Vaší škole realizována EV.

- Integrace průřezového tématu EV do předmětů
- Samostatný předmět zaměřený na environmentální problematiku
- Programy ekocenter
- Dlouhodobé a krátkodobé ekologické projekty školy
- Semináře/workshopy EV pro pedagogy
- Volnočasové kroužky pro žáky
- Třídění odpadu, šetrné nakládání s energiemi a vodou
- Využívání šetrných ekologických výrobků
- Činnosti na školní zahradě a pozemku
- Žádný způsob
- Jiná...

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Markéta Lolková
Katedra:	Katedra biologie
Vedoucí práce:	Mgr. Monika Morris, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Realizace environmentální výchovy na základních školách mikroregionu Olomoucko z pohledu pedagogů
Název v angličtině:	Implementation of environmental education in primary schools of the selected region from the perspective of educators
Anotace práce:	Bakalářská práce se zaměřuje na výzkum názorů pedagogů druhého stupně ZŠ v otázkách realizace environmentální výchovy ve vybraném regionu. Pozornost je věnována aktuálním možnostem škol v této oblasti, míře jejich využívání, zjištění pohledu pedagogů na úroveň environmentálního vzdělávání, vč. vzdělávání pedagogů samotných. Hlavní výzkumnou metodou je dotazníkové šetření. Cílem je také upozornění na případné nedostatky a navržení podnětů, které by mohly vést ke zlepšení současného stavu.
Klíčová slova:	Realizace environmentální výchovy, legislativní rámec EV, cíle a indikátory EV, vzdělávání pedagogů, dotazníkové šetření, EV v mikroregionu Olomoucko
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis focuses on the research of the teachers of the second level of primary school in the implementation of environmental education in the selected region. Attention is paid to the current possibilities of schools in this area, to the extent of their use, to the observation of the teachers' view on the level of environmental education, incl. education of teachers themselves. The main research method is a questionnaire survey. The aim is also to draw attention to potential shortcomings and to suggest suggestions that could lead to an improvement in the current situation.
Klíčová slova v angličtině:	Implementation of environmental education, environmental education legislative framework, environmental education objectives and indicators, teacher education, questionnaire survey, environmental education in micro-region Olomouc
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1: Dotazníkové šetření

Rozsah práce:	69 s.
Jazyk práce:	český jazyk