

Univerzita Palackého v Olomouci

Přírodovědecká fakulta

Katedra ekologie a životního prostředí



SOUČASNÉ POJETÍ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY
NA ŠKOLÁCH PARDUBICKÉHO KRAJE

Bc. Hana Jarošová

Diplomová práce

předložená

na Katedře ekologie a životního prostředí

Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

jako součást požadavků

na získání titulu Mgr. v programu

Učitelství biologie a environmentální výchovy pro střední školy

Vedoucí práce: doc. RNDr. Mgr. Ivan Hadrián Tuf, Ph.D.

Olomouc 2025

Jarošová H. 2025. Současné pojetí environmentální výchovy na školách Pardubického kraje [diplomová práce]. Olomouc: Katedra ekologie a ŽP PřF UP v Olomouci. 45 s. 1 příloha. Česky.

Abstrakt

Tato práce se zabývá současným pojetím environmentální výchovy na školách v Pardubickém kraji. V úvodu práce je shrnuta historie environmentální výchovy ve světě i v České republice. Detailně jsou popsány kurikulární dokumenty, které environmentální výchovu definují. Čtenář se může dočíst také o environmentální výchově v Evropě na příkladu situace na Slovensku, ve Finsku a v Anglii. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem je environmentální výchova na školách v Pardubickém kraji realizována. Jako metoda získání dat bylo zvoleno dotazníkové šetření. Většina škol zapojených do výzkumu má zřízenou funkci koordinátora environmentální výchovy. Jeho úkolem je organizace exkurzí a projektových dnů, tvorba ročního plánu EVVO a metodická podpora na škole. Školy environmentální výchovu nejčastěji realizují ve výuce přírodopisu, chemie a zeměpisu. K realizaci environmentální výchovy využívají školy programy středisek environmentální výchovy a záchranných stanic. Nejčastěji navštěvovaným ekocentrem v Pardubickém kraji je ekocentrum Paleta. V závěru práce jsou shrnuty příklady dobré praxe, kterou mají školy s nejfunkčnějšími programy environmentální výchovy.

Klíčová slova: environmentální výchova, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, EVVO (environmentální výchova, vzdělávání a osvěta), koordinátor EVVO

Jarošová H. 2025. The current concept of environmental education in schools of the Pardubice Region [master's thesis]. Olomouc: Department of Ecology and Environmental Sciences, Faculty of Science, Palacký University Olomouc. 45 pp. 1 Appendix. Czech

Abstract

This thesis deals with the current concept of environmental education in schools in the Pardubice Region. The history of environmental education in the world and the Czech Republic is summarized and the curriculum documents that define environmental education are described in detail. The thesis contains information about environmental education in Europe, too, such as in Slovakia, Finland and England. The main aim of the thesis is to find out how environmental education is implemented in schools in the Pardubice Region. A questionnaire survey was chosen as the method of data collection. The data collected suggest that most of the schools involved in the research have an environmental education coordinator whose task is to organize excursions and project days, create an annual plan for environmental education and provide methodological support at the school. Schools most often implement environmental education in the teaching of science, chemistry and geography. Schools use programmes from environmental education centres and rescue stations to implement environmental education. The most frequently visited eco-centre in the Pardubice Region is the Paleta eco-centre. In the conclusion of the thesis, examples of good practice are summarised, including the most functional environmental education programmes in schools.

Keywords: Environmental Education, Framework Educational Programme, EE coordinator

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. RNDr. Mgr. Ivana Hadriána Tufa, Ph.D., a jen s použitím citovaných literárních pramenů.

V Červené Vodě 12. února 2025

Hana Jarošová v. r.

Obsah

Seznam obrázků	vii
Seznam tabulek	viii
1. Úvod	1
1.1. Historie environmentální výchovy ve světě	1
1.2. Historie environmentální výchovy v České republice	2
1.3. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta	3
1.4. Kurikulum	4
1.5. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)	5
1.6. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)	6
1.7. Revidovaný rámcový vzdělávací program	13
1.8. Koncepce EVVO pro Pardubický kraj	14
1.9. Environmentální výchova v Evropě	17
2. Cíle práce	19
3. Materiál a metody	20
3.1. Dotazník	20
3.2. Nalezení „středu“ Pardubického kraje	22
4. Výsledky	23
5. Diskuze	31
6. Závěr a plynoucí didaktická doporučení	37
7. Literatura	39
Přílohy	45
Příloha 1: Dotazník	45

Seznam obrázků

Obrázek 1: Rozdělení funkcí aktérů environmentální výchovy (převzato z Činčera et al., 2016).....	4
Obrázek 2: Systém kurikulárních dokumentů (upraveno dle MŠMT, 2023).	6
Obrázek 3: Vztah mezi klíčovými a propojujícími tématy (převzato z Činčera et al., 2016).....	11
Obrázek 4: Počty ekocenter v jednotlivých krajích České republiky (převzato z https://www.ekocentra.cz/)	15
Obrázek 5: „Střed“ Pardubického kraje hledaný pomocí extrémních bodů (upraveno dle mapy.cz)	22
Obrázek 6: „Střed“ Pardubického kraje hledaný pomocí těžiště	22
Obrázek 7: Četnost odpovědí na otázku ohledně náplně práce koordinátora EVVO roztríděné do šesti kategorií.....	23
Obrázek 8: Četnost odpovědí na otázku týkající se realizace EVVO v jednotlivých předmětech na školách Pardubického kraje.	24
Obrázek 9: Četnost odpovědí na otázku zjišťující, co je ve škole k dispozici pro realizaci EVVO.	25
Obrázek 10: Četnost odpovědí na otázku zjišťující, do jakých environmentálních projektů je škola zapojena.	26
Obrázek 11: Četnost odpovědí na otázku zjišťující, v čem spočívá zapojení do projektů.	26
Obrázek 12: Četnost odpovědí na otázku zjišťující, kam škola pořádá exkurze environmentální tematiky.....	27
Obrázek 13: Četnost odpovědí na otázku týkající se realizovaných projektových dnů na školách.....	27
Obrázek 14: Četnost odpovědí na otázku zjišťující, která střediska environmentální výchovy školy navštěvují.....	28
Obrázek 15: Graf znázorňující vztah mezi vzdáleností ekocentra od „středu“ Pardubického kraje, hledaného pomocí těžiště a četností návštěv ekocentra. Použita lineární regrese.....	29
Obrázek 16: Četnost odpovědí na otázku týkající se důvodů nerealizace nebo nedostatečné realizace EVVO na daných školách.	30

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vazba mezi klíčovými tématy a tematickými okruhy v RVP ZV (upraveno dle Pastorová et al., 2011).....	12
---	----

Poděkování

Na prvním místě bych chtěla poděkovat doc. Ivanu Hadriánu Tufovi za veškerou podporu při výběru tématu i psaní práce. Poděkování mu patří také za jeho odborné rady, čas a velmi vstřícný přístup. Díky patří také všem respondentům, kteří věnovali svůj čas vyplnění dotazníku. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a manželovi za velikou podporu při dokončování studia.

1. Úvod

1.1. Historie environmentální výchovy ve světě

Za zakladatele environmentální výchovy je považován skotský biolog Patrick Geddes, který žil na přelomu 19. a 20. století. Příkladal důležitost vzdělávání v přímém kontaktu s přírodou a krajinou. První zmínka o užití pojmu environmentální výchova v Británii je známa z druhé poloviny 20. století, z roku 1965 (Müllerová, 2005).

V druhé polovině 20. století se konaly dvě konference, které přispěly k formování a rozvoji environmentální výchovy. Lze je v oblasti environmentální výchovy chápat jako přelomové. Jednalo se o konferenci v Bělehradě v roce 1975, která je nazývána jako Bělehradská charta. Ta dala vzniknout Mezinárodnímu programu ekologické výchovy (International Environmental Education Programme – IEEP). Na konferenci byl stanoven cíl environmentální výchovy „*vychovat takové světové obyvatelstvo, které si uvědomuje a zajímá se o životní prostředí a problémy s ním spojené, a které má poznatky, dovednosti, postoje, motivaci a odhodlání individuálně i společně řešit současné problémy a předcházet novým problémům*“ (Daniš, 2013, s.3). Druhou z výše zmíněných konferencí je Mezivládní konference o ekologické výchově UNESCO-UNEP v Tbilisi konající se v roce 1977. Výstupem této konference je dokument, jehož název bychom do češtiny mohli přeložit jako „Závěrečná zpráva mezivládní konference o životním prostředí“ často nazývaný Tbiliská deklarace. Dokument stanovuje vládám evropských států začlenění environmentální výchovy do jejich státní politiky. Důraz je kladen také na environmentální výchovu ve školství. To bylo v tehdejší normalizačním Československu velmi obtížné, až nemožné (Jančaříková, 2020). V dokumentu jsou rozebrány tehdy aktuální problémy životního prostředí, úlohy vzdělávání, dosavadní úsilí a úspěchy v oblasti environmentální výchovy, regionální a mezinárodní spolupráce. Dokument stanovuje pět hlavních cílů environmentální výchovy. Prvním je povědomí o životním prostředí a problémech s ním spojených. Druhým jsou znalosti o životním prostředí. Třetím cílem jsou postoje a motivace podílet se na ochraně životního prostředí a péči o něj. Čtvrtým jsou dovednosti a schopnosti podílet se na řešení problémů životního prostředí a posledním pátým cílem je participace na řešení environmentálních problémů (Daniš, 2013). Později docházelo k doplňování těchto cílů a východisek. Během konference v Tbilisi byl zvolen místopředsedou Světové mezivládní komise o výchově k ochraně životního prostředí český profesor Přemysl Jagoš (UNESCO, 1977). Za

zmínku stojí model environmentálně odpovědného jednání, se kterým přichází Hungerford a Volk. Environmentálně odpovědné chování chápou jako chování, které je v daný okamžik a v dané situaci co nejpříznivější pro životní prostředí. Environmentálně odpovědné jednání vymezují jako konkrétní cíl environmentální výchovy, který se v devadesátých letech rozšiřuje v anglosaských zemích (Hungerford & Volk, 1990). Do té doby bylo cílem environmentální výchovy učit se, co je a není správné dělat. Od devadesátých let 20. století se výzkum v oblasti environmentální výchovy mění a posouvá směrem k neaktuálnějším vědeckým strategiím. Do výzkumu jsou zakomponovány metodologické postupy a zvyšuje se počet materiálů, ze kterých lze tvořit aplikovanou vědu (Hart & Nolan, 1999).

1.2. Historie environmentální výchovy v České republice

Předtím, než jsme v České republice došli k pojmu environmentální výchova, používaly se termíny výchova k ochraně přírody, výchova k péči o životní prostředí, výchova pro trvale udržitelný rozvoj a ekologická výchova. Výchova k ochraně přírody je pojem používán do roku 1989. Do českého prostředí pojem vnesli Eva Olšanská a Jan Čerovský na začátku šedesátých let. Důležitou roli hrálo vydávání časopisů s environmentální tematikou. Jednalo se o časopisy ABC, Nika a později v osmdesátých letech Veronica. Velký vliv na scéně environmentální výchovy mělo Hnutí Brontosaurus a Český svaz ochránců přírody (Činčera et al., 2016). S Tbiliskou konferencí, tedy s rokem 1977, přichází pojem výchova k péči o životní prostředí. Jedná se o termín komplexnější s širším záběrem této oblasti (Čerovský & Záveský, 1989). „*Výchova k péči o životní prostředí se musí uskutečňovat jako souvislý celoživotní proces, který začíná v předškolním věku a pokračuje ve všech známých a provozovaných formách a stupních školní i mimoškolní výchovy*“ (Máchal et al., 2012, s.14). Dodnes inspirativní jsou tehdejší tři přístupy výchovy k péči o životní prostředí: (1) prostředí jako učebna, (2) prostředí jako předmět poznání a (3) prostředí jako předmět péče.

Výše zmíněné pojmy předcházejí dnes užívaný termín „environmentální výchova“. Zprvu, tedy od roku 1968, byla s environmentální výchovou spojena zejména mimoškolní činnost spolu s volnočasovými aktivitami, jako byl Český svaz ochránců přírody a Pionýrská organizace SSM, po revoluci i Junák, Liga lesní moudrosti či Pionýr. Na přelomu tisíciletí se do České republiky dostává mezinárodně užívaný pojem

environmentální výchova. Oficiální označení environmentální výchova bylo poprvé použito v roce 2000 ve Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (Dytrtová, 2014). K lidem, kteří během 20. století přispěli k formování environmentální výchovy na území České republiky, řadíme například Evu Olšanskou, Emilii Strejčkovou, Danuši Kvasničkovou a Jana Čeřovského (Činčera, 2007).

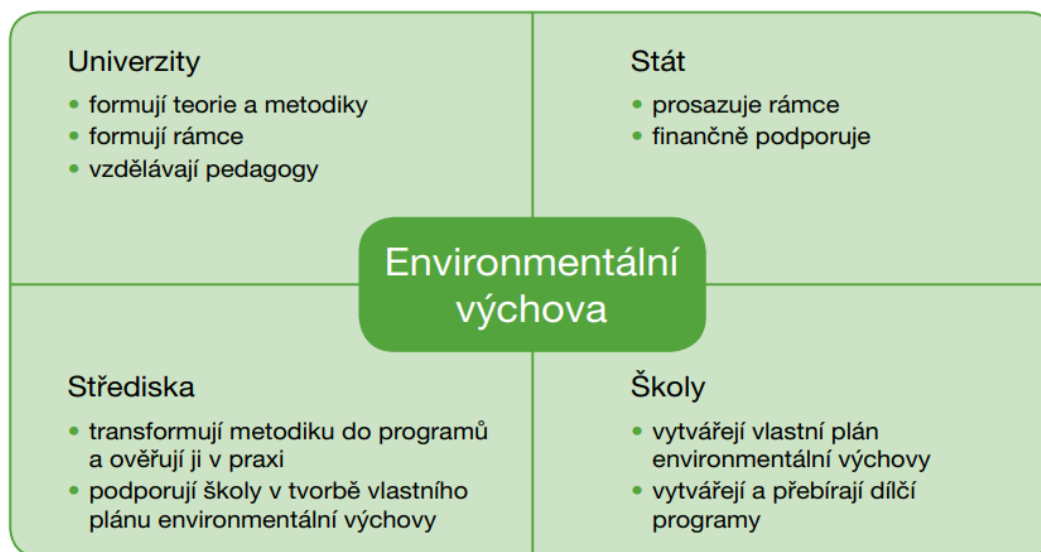
Za zmínku stojí dnešní pohled na význam slov ekologie a environmentalistika. Dostupné definice pojmu ekologie jsou „věda zkoumající vzájemné vztahy mezi živými organismy i vzájemné vztahy těchto organismů k jejich prostředí“, „věda o ekosystémech“, nebo „věda o souvislostech v přírodě“ (Máchal, 2008). Oproti tomu environmentalistika je nauka, která uplatňuje poznatky získané v oboru ekologie. Můžeme tedy říct, že environmentalistika se zabývá vztahem člověka k životnímu prostředí a přírodě.

Různí autoři se v používání pojmů environmentální výchova a ekologická výchova lišili. Kupříkladu Hana Horká vnímá environmentální a ekologickou výchovu jako dvě ekvivalentní označení (Horká, 2005). Oproti tomu Jan Činčera píše, že ekologická výchova je podřazena environmentální výchově. Podkladem pro toto tvrzení je fakt, že environmentální výchova řeší různé aspekty vztahu mezi člověkem a přírodou. V potaz bere aspekty ekologické, sociální, kulturní, finanční, právní a další. Zmíněné ekologické aspekty jsou dány poznáním přírody a procesů v ní, čímž se zabývá výchova ekologická (Činčera, 2007). Ve společnosti ale stále dochází k zaměňování těchto dvou pojmů. Pojem ekologická výchova se stále v praxi používá, například SSEV (sdružení středisek ekologické výchovy) Pavučina ji má v názvu.

1.3. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta, zkráceně EVVO je pojem vycházející z anglického environmental education. Slovo environmental překládáme jako životní prostředí, ale dnes ho běžně používáme v počestlém tvaru „environmentální“. Education chápeme jako vzdělávání, výchovu a osvětu příslušných cílových skupin. Vzděláváním rozumíme postupy působící na rozumové stránky člověka. Výchovou postupy působící zejména na city a prožívání. A osvětou zprostředkování a popularizaci daného poznání. Osvěta je ta část EVVO, která nejvíce působí na širokou veřejnost a dospělé lidi mimo výchovně vzdělávací proces. EVVO zahrnuje aktivity uskutečňující se na školách,

školských zařízeních a mimoškolních zařízeních. Je tedy součástí jak formálního, tak neformálního vzdělávání (MŠMT, 2008). Důraz je kladen zejména na poznání a chápání životního prostředí, na důležitost zachování přírodních podmínek a na poznávání vztahů mezi jednotlivými organismy v přírodě. Aktéry, kteří jsou důležití při tvorbě a realizaci environmentální výchovy, jsou univerzity, stát, střediska environmentální výchovy a školy. Výše zmínění aktéři by optimálně měli zastávat odlišné funkce a tím se navzájem doplňovat (Obr. 1).



Obrázek 1: Rozdělení funkcí aktérů environmentální výchovy (převzato z Činčera et al., 2016)

1.4. Kurikulum

Ústředním dokumentem pro oblast vzdělávání jsou rámcové vzdělávací programy, které byly do vzdělávání zavedeny zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (č. 561/2004 Sb., tzv. Školský zákon). Ve školském zákoně se rámcovým vzdělávacím programům věnuje paragraf 4. Předchůdcem RVP byla Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice do roku 2001). Již v této publikaci je environmentální výchova jmenována v kapitole o změnách cílů a obsahů vzdělávání. „Objeví se dále řada nových témat – jako jsou např. témata evropské integrace, multikulturní výchovy, environmentální výchovy (tj. výchovy k tvorbě a ochraně životního prostředí a pro trvale udržitelný rozvoj) a výchovy ke zdravému životnímu stylu. Jejich realizace předpokládá týmovou spolupráci učitelů a využívání různých forem mimotřídní činnosti“ (MŠMT, 2001, s.38).

Rámcový vzdělávací program, zkráceně RVP, je aktuálně závazný dokument pro tvorbu jednotlivých školních vzdělávacích programů (ŠVP) škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání (NUV, 2021). V době, kdy tuto diplomovou práci tvořím, platí rámcové vzdělávací programy z roku 2004 pro předškolní vzdělávání, z roku 2005 pro základní vzdělávání a z roku 2007 pro gymnázia. V těchto RVP docházelo během pravidelných revizí k potřebným změnám. Poslední revize RVP pro základní školy proběhla v roce 2023 a reagovala na skutečnost, že se v českých školách zvyšuje počet žáků s odlišným mateřským jazykem, zejména žáků ukrajinské národnosti. Z tohoto důvodu byl vydán nový podpůrný materiál Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání. Dokument definuje očekávané výstupy pro češtinu jako druhý jazyk, vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka, metodické poznámky k jednotlivým věkovým kategoriím a pomáhá s plánováním výuky (MŠMT, 2024).

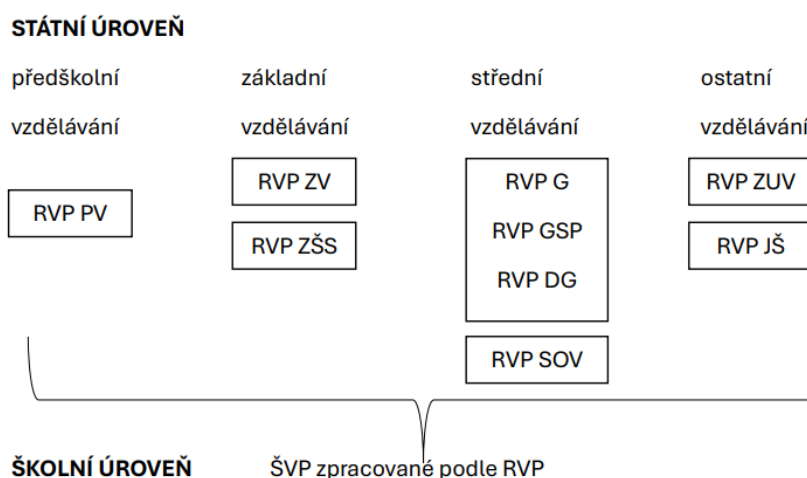
Během roku 2025 by měly být vydány nové rámcové vzdělávací programy pro předškolní a základní vzdělávání. Na těchto RVP se aktuálně pracuje. Na jaře 2024 bylo možné podávat připomínky k revizi celého dokumentu. V době psaní této práce jsou obě RVP k nahlédnutí na webu <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>.

1.5. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je vymezeno pět vzdělávacích oblastí. Těmi jsou dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a poslední pátá oblast dítě a svět. V každé z těchto oblastí by měla být rozvíjena složka biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Složka environmentální by se měla nejvíce rozvíjet v oblasti dítě a svět (MŠMT, 2021).

1.6. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Dokument je rozčleněn do 4 částí (část A, část B, část C a část D). V části A je vymezeno umístění RVP v systému kurikulárních dokumentů. Jsou zde objasněny kurikulární dokumenty na úrovni státní a na úrovni školní (Obr. 2). V části B je rozebrána charakteristika základního vzdělávání. Hovoří se zde o povinnosti školní docházky, organizaci základního vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání a o podmínkách ukončení základního vzdělávání.



Obrázek 2: Systém kurikulárních dokumentů (upraveno dle MŠMT, 2023). Legenda: RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, RVP ZŠS – rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální, RVP G – rámcový vzdělávací program pro gymnázia, RVP GSP – rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou, RVP DG – rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia, RVP SOV – rámcový vzdělávací program pro střední odborné školy, RVP ZUV – rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, RVP JŠ – rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, ŠVP – školní vzdělávací program.

Část C je více praktická a je rozřazena do 5 kapitol. První z nich pojednává o pojetí a cílech vzdělávání. Mezi cíle řadíme například motivaci pro celoživotní učení, podněcování tvořivého a logického myšlení, vedení k otevřené a účinné komunikaci, rozvíjení schopnosti spolupracovat s druhými a respektovat druhé, práci s kritickým myšlením a digitálními technologiemi, vedení k toleranci a ohleduplnosti a mnohé další. Druhá kapitola je věnována klíčovým kompetencím, které budou podrobněji rozebrány v kapitole 1.6.1. této práce. Třetí kapitola části C se věnuje vzdělávacím oblastem. Je zde vyčleněno deset vzdělávacích oblastí: (1) jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a

literatura, cizí jazyk), (2) matematika a její aplikace (matematika), (3) informatika, (4) člověk a jeho svět, (5) člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství), (6) člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis), (7) umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova), (8) člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova), (9) člověk a svět práce a (10) doplňující vzdělávací obory (dramatická výchova, etická výchova, filmová/audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova). Čtvrtá kapitola RVP se věnuje průřezovým tématům, kterým je věnována kapitola 1.6.2. této práce a poslední kapitola části C se zabývá rámcovým učebním plánem. V poslední části RVP ZV, tedy části D, je specifikováno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných.

1.6.1. Klíčové kompetence

Klíčovou kompetencí rozumíme „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (MŠMT, 2023, s.10). Jedná se o reakci na skutečnost, že s pouhými znalostmi se člověk v životě nedokáže zorientovat. Je potřeba tyto informace umět aplikovat. K tomu, aby ze školy odcházeli plnohodnotně vzdělaní lidé, je zapotřebí komplexnost, kterou klíčové kompetence zahrnují. Klíčové kompetence rozvíjí osobnost člověka a jeho schopnost pracovat, uvažovat a kriticky přemýšlet. Žák nabývá nových informací, se kterými ale prakticky pracuje a aplikuje je do běžného života. Osvojování klíčových kompetencí je náročný a dlouhodobý proces (VÚP, 2007a). Důležitá je návaznost v jednotlivých ročnících a provázanost mezi jednotlivými předměty.

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy je původně definováno šest klíčových kompetencí. V roce 2021 během revize RVP byla přidána sedmá klíčová kompetence. Jedná se o kompetenci digitální, kterou ministerstvo reaguje na změny ve společnosti.

1. Kompetence k učení
2. Kompetence k řešení problémů
3. Kompetence komunikativní
4. Kompetence sociální a personální
5. Kompetence občanské
6. Kompetence pracovní
7. Kompetence digitální

K získávání výše zmíněných kompetencí by mělo docházet ve všech vyučovaných předmětech, tedy ve všech vzdělávacích oblastech. Důraz by měl být kladen na mezipředmětové propojování souvislostí. To vede k lepšímu zapamatování, pochopení dané látky a zejména k aplikaci v reálném životě. Smysluplné nabývání klíčových kompetencí spočívá v tom, že jsou rozvíjeny společně, nabalují se na sebe a vzájemně se prolínají (Hučinová, 2005).

1.6.2. Průřezová témata

Průřezová témata jsou v RVP ZV umístěna v kapitole C. Jedná se o okruhy problematik současného světa, které jsou zásadním formativním prvkem. Průřezová témata by měla vytvářet prostor pro individuální zapojení žáků, vzájemnou spolupráci žáků a měla by rozvíjet osobnost každého žáka zejména v oblastech hodnot a postojů (MŠMT, 2023).

V základním vzdělávání jsou vymezena následující průřezová témata:

1. Osobnost a sociální výchova
2. Výchova demokratického občana
3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
4. Multikulturní výchova
5. Environmentální výchova
6. Mediální výchova

Výše zmíněná průřezová témata mají v RVP ZV jednotné zpracování. Na začátku stojí charakteristika průřezového tématu, na ni navazuje vztah k jednotlivým vzdělávacím oblastem a popis jakým způsobem by dané průřezové téma mělo být do vzdělávacích oblastí zakomponováno. Dále je v dokumentu vyhrazen prostor pro specifikaci realizace jednotlivých průřezových témat v případě vzdělávání žáků s lehkými mentálními postiženími. Následuje popis přínosů k rozvoji osobnosti žáka v jednotlivých oblastech: (1) vědomosti, dovednosti a schopnosti a (2) postoje a hodnoty. Na závěr je obsah každého průřezového tématu rozčleněn do tematických okruhů. Tematické okruhy v průřezovém tématu environmentální výchova jsou čtyři: (1) ekosystémy, (2) základní podmínky života na Zemi, (3) lidské aktivity a problémy životního prostředí a (4) vztah člověka k prostředí. Každý tematický okruh nabízí několik témat. Tematický okruh ekosystémy nabízí témata les, pole, vodní zdroje, moře, tropický deštný les, umělé ekosystémy (lidské sídlo, město a vesnice) a kulturní krajina. Druhý tematický okruh základní podmínky života nabízí témata voda, ovzduší, půda a energie. Třetí tematický

okruh má v nabídce témata zemědělství, doprava, průmysl, odpady, kulturní památky, změny v krajině. Poslední tematický okruh zahrnuj témata naše obec, náš životní styl, lokální ekologické problémy a rozdílné podmínky života na Zemi. Tematické okruhy se prolínají napříč jednotlivými vzdělávacími oblastmi, díky čemuž umožňují propojování obsahů různých předmětů. Tím napomáhají dosažení komplexnosti ve vzdělávání. Je již v kompetencích dané školy, která témata si v jednotlivých ročnících vybere a jakým způsobem je bude realizovat (MŠMT, 2023). Průřezová témata jsou povinnou součástí vzdělávání a škola je povinna v průběhu základního vzdělávání zahrnout do výuky postupně veškeré tematické okruhy daných průřezových témat. Rozřazení do jednotlivých ročníků, způsob realizace a jejich rozsah stanovuje ŠVP školy. Informace obsažené v RVP jsou pro školu stěžejní a závazné.

1.6.3. Environmentální výchova jako průřezové téma

V charakteristice environmentální výchovy v RVP ZV se dočteme „*Environmentální výchova 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. Umožňuje sledovat a uvědomovat si dynamicky se vyvíjející vztahy mezi člověkem a prostředím při přímém poznávání aktuálních hledisek ekologických, ekonomických, vědecko-technických, politických a občanských, hledisek časových (vztahů k budoucnosti) i prostorových (souvislostí mezi lokálními, regionálními a globálními problémy) i možnosti různých variant řešení environmentálních problémů. Vede jedince k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňuje v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků*“ (MŠMT, 2023, s.134).

Do realizace environmentální výchovy jsou zahrnuty mnohé vzdělávací oblasti. Mezi přínosy environmentální výchovy v oblasti vědomostí, dovedností a schopností patří porozumění souvislostem v přírodě a vztahu člověka k přírodě, pochopení spojitostí mezi lokálními a globálními konflikty a problémy. Témata týkající se lokálních a globálních problémů je vhodné zařazovat až u starších žáků. Environmentální výchova působí na každodenní jednání vůči životnímu prostředí. Přispívá spolupráci mezi lidmi a organizacemi v péči o krajinu. Environmentální výchova v obecné rovině učí žáky komunikovat a vyjadřovat se o životním prostředí. V oblasti postojů a hodnot vede žáky k ochraně přírody a k zodpovědnému vztahu k životnímu prostředí. Také by v žácích měla podněcovat aktivitu a vést je k angažovanosti v řešení problémů týkajících se

ochrany životního prostředí (MŠMT, 2023). Důležité je, aby jednotlivé aktivity byly voleny s ohledem na věk a mentální stránku žáka. Učitel by měl předcházet vzniku environmentálního žalu u žáků. Jedná se o strach a úzkosti z budoucnosti v souvislosti s environmentálními problémy a změnami klimatu. Projevy environmentálního žalu mohou být různé, přes vztek, pocit bezmoci a smutek (Cunsolo & Ellis, 2018). Touto problematikou se zabývá environmentální psychologie.

V reakci na vzniklé RVP vydal Jan Činčera článek „Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání“. Článek odhalil, že podoba průřezového tématu environmentální výchova nevyhovuje mezinárodním normám a standardům. Standardy jsou jedním ze základních prostředků realizace jakékoliv výchovy. V mnohých případech mohou nahrazovat roli evaluace. V zahraničních standardech environmentální výchovy je kladen důraz na iniciativu žáků a jejich aktivní zapojení do problematiky. České pojetí průřezového tématu environmentální výchova je zaměřeno zejména na znalosti, popis ekosystémů a životního prostředí. Nejsou v něm dostatečně zakomponovány dovednosti žáků (Činčera, 2009). Je to jedna z oblastí, na které je do budoucna potřeba zapracovat.

1.6.4. Doporučené očekávané výstupy (DOV)

Doporučené očekávané výstupy je název dokumentu, který slouží jako metodická příručka učitelům při začleňování průřezových témat do výuky. Dokument navazuje na RVP. Zpracování environmentální výchovy jakožto průřezového tématu čelilo kritice některých autorů. Z pohledu Činčery je tomu zejména z důvodu nepropojení s mezinárodním konceptem environmentální výchovy (Činčera, 2011). Dále Činčera hovoří o nereflektování vývoje oboru v posledních letech. Pokládá vznik DOV za velmi potřebný a přínosný. Práce na DOV začala na podzim roku 2009. Pro jednotlivá průřezová témata vznikly různé expertní týmy. Expertní tým pro environmentální výchovu tvořili zástupci vysokých škol, středisek environmentální výchovy a také učitelé z různých středních a základních škol (Činčera, 2011).

Doporučené očekávané výstupy přináší novou definici environmentální výchovy: *„Environmentální výchova vybavuje žáky specifickými kompetencemi, které směřují k odpovědnému environmentálnímu chování, tj. takovému 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 vlastního života. Odpovědné*

chování nelze ovlivnit pouhým předáváním znalostí o životním prostředí. Je ovlivňováno komplexem vzájemně provázaných specifických znalostí, dovedností a postojů, které se u žáků v různém období rozvíjejí a navazují na sebe“ (Pastorová et al., 2011, s.54). Tato definice je více zaměřena na odpovědné environmentální chování žáků, které by mělo být budováno postupně. Environmentálně odpovědným jednáním rozumíme odpovědné osobní, občanské a pracovní jednání, které se týká využívání přírody a přírodních zdrojů, spotřebitelského chování a aktivního environmentálně šetrného působení na své okolí (Broukalová & Novák, 2012).

V doporučených očekávaných výstupech jsou nově vymezena klíčová témata, která vycházejí z osvědčených zahraničních modelů environmentální výchovy a uznávají jako hlavní cíl environmentální výchovy rozvoj osobnosti žáka s důraz na environmentálně odpovědné chování (Andres & Vrtiška, 2018). Klíčová témata jsou vzájemně propojena pomocí propojujících témat (Obr. 3). Mezi klíčová témata patří (1) senzitivita, (2) zákonitosti, (3) výzkumné dovednosti, (4) problémy a konflikty, (5) akční strategie. U nejmladších žáků je vhodné začít s budováním environmentální senzitivity a pokračovat přes zákonitosti v přírodě postupně výše. Dle metodiky je vhodné s výzkumnými dovednosti začínat od 5. ročníku (Pastorová et al., 2011). Úplně nejvyšší stojí akční strategie, kde už je zapotřebí, aby žáci měli teoretický podklad, na jehož základě strategie vymýšlí. Při vymýšlení akčních strategií hraje klíčovou roli kritické myšlení. Díky klíčovým tématům se environmentální výchova v České republice posunula blíže naplnění mezinárodních standardů. Mezi těmito mezinárodními standarty je na první, nejnižší úrovni environmentální senzitivita (Kim, 2003).



Obrázek 3: Vztah mezi klíčovými a propojujícími tématy (převzato z Činčera et al., 2016)

Propojující témata nejsou oproti klíčovým tématům vázána na určitá věková období. Řadíme mezi ně (1) vztah k místu, (2) přesvědčení o vlastním vlivu, (3) osobní zodpovědnost, (4) kooperativní dovednosti, (5) environmentální postoje a hodnoty (obr. 3). Propojující témata nejsou vázaná ani na konkrétní klíčová témata. Slouží k provázanosti a představují další úhel pohledu na environmentální výchovu. Během tvorby DOV se autorské skupině nabízela také jiná propojující témata. Tým rozmýšlel o zařazení vztahu k místu mezi klíčovými a propojujícími tématy (Činčera, 2011). Nakonec byl vztah k místu zařazen mezi propojující témata.

K jednotlivým klíčovým tématům je v dokumentu rozpracována vazba na RVP ZV (Tab. 1) a charakteristiky pro první i druhý stupeň vzdělávání. Vypracovány jsou také očekávané výstupy. Například u klíčového tématu senzitivita v oddíle pro druhý stupeň je jeden z doporučených očekávaných výstupů „*Žák popíše svůj vztah k přírodě na základě svých dosavadních zkušeností a své vyjádření zdůvodní*“. Pokud se podíváme na opačný konec klíčových témat, tedy na akční strategie, najdeme jako jeden z očekávaných výstupů pro druhý stupeň „*Žák analyzuje provoz domácnosti nebo školy z hlediska dopadu na životní prostředí, navrhuje konkrétní opatření vedoucí ke snížení tohoto dopadu a posuzuje jejich náročnost a reálnost*“ (Pastorová et al., 2011, s.62). Učitelům je tak přesně dán výčet výstupů, které s žáky mohou plnit.

Tabulka 1: Vazba mezi klíčovými tématy a tematickými okruhy v RVP ZV (upraveno dle Pastorová et al., 2011)

Klíčové téma	Tematické okruhy v RVP ZV
Senzitivita	Vztah člověka k prostředí
Zákonitosti	Ekosystémy Základní podmínky života
Problémy a konflikty	Lidské aktivita a problémy životního prostředí Vztah člověka k prostředí
Výzkumné dovednosti a znalosti	Ekosystémy Základní podmínky života Lidské aktivity a problémy životního prostředí
Akční strategie	Lidské aktivity a problémy životního prostředí Vztah člověka k prostředí

1.7. Revidovaný rámcový vzdělávací program

Chystané rámcové vzdělávací programy jsou pro předškolní a základní vzdělávání. Hlavním cílem reformy je poskytnout školám rámec toho, jakým způsobem se mají žáci ve školách učit a také obsah toho, co se mají učit. To vše s důrazem na připravenost žáků na život v proměnlivém světě 21. století (NPI, 2024a). Revidované RVP se opírá o strategické cíle a strategické linie dokumentu Strategie 2030+. V dokumentu Strategie 2030+ jsou dva strategické cíle: (1) orientovat vzdělávání více na budování kompetencí nutných pro aktivní sociální, pracovní a osobní život a (2) snížit nerovnosti v dostupnosti kvalitního vzdělávání (Fryč et al., 2020).

Během roku 2023 pracovali expertní skupiny skládající se z tvůrců, konzultantů a následně oponentů na vypracování revidovaného RVP. Mezi tvůrci byli učitelé, ředitelé, vysokoškolští didaktici a zástupci neziskových organizací a oborových asociací. Po vypracování přišel prostor na veřejné konzultace. Nejprve, a to již od ledna 2024 dostali prostor Česká školní inspekce (ČŠI) a Unie vydavatelů učebnic. V březnu bylo připravované RVP ZV představeno široké veřejnosti a byly spuštěny veřejné konzultace, které začínaly 2. dubna a trvaly do 31. května. Do těchto konzultací se dle Národního pedagogického institutu, dále NPI, zapojili učitelé, rodiče a širší veřejnost formou dotazníku. Na základě dotazníkové šetření vznikl dokument „Veřejná konzultace RVP – výsledky sběru zpětné vazby“, v němž jsou výsledky podrobně rozebrány (NPI, 2024b). V návaznosti na veřejnou konzultaci byla připravena série tzv. oborových kulatých stolů, kde docházelo k dalším debatám. Všechna sezení, tzv. kulaté stoly, lze shlédnout online na youtube kanále NPI (<https://www.youtube.com/@narodnipedagogickyinstitut>).

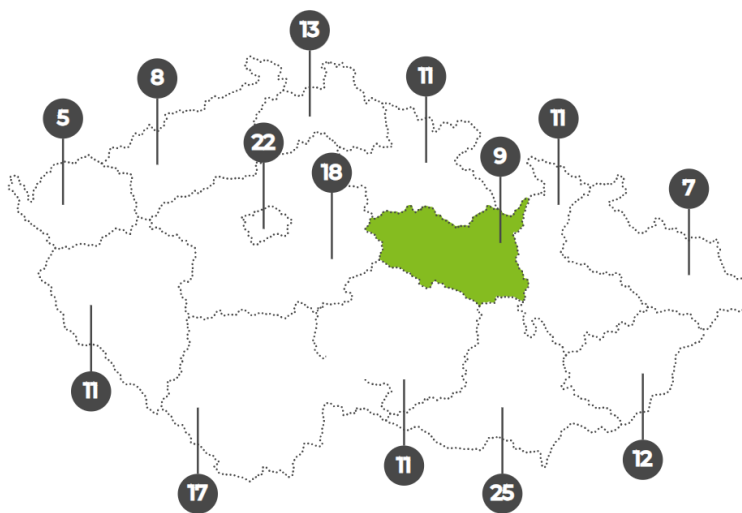
Po těchto aktivitách přišel na řadu schvalovací proces na MŠMT, který byl zahájen v září, a nyní na začátku prosince nejsou stále informace o schválení revidovaného RVP. V harmonogramu NPI se píše o možnosti výuky dle nového RVP na pilotních základních školách v 1. a 6. ročnících od září 2025. Následovat by měla povinná výuka 1. a 6. ročníků dle revidovaného RVP od září 2027. A v roce 2031 by se dle nového RVP mělo učit na všech ročnících základních škol. Ruku v ruce s těmito změnami jdou úpravy ŠVP jednotlivých škol. NPI připravuje vzorové ŠVP, která budou z revidovaných RVP vycházet. Tvůrci ŠVP na školách budou mít tedy k dispozici dokument podle kterého budou stávající školní vzdělávací programy přepracovávat a vytvářet nové (NPI, 2024a).

V revidovaném RVP dochází ke změnám průřezových témat, mezi která environmentální výchovu řadíme. Dosavadních šest průřezových témat bude redukováno pouze na tři: (1) péče o wellbeing, (2) společnost pro všechny a (3) udržitelné prostředí. Cílem průřezového tématu udržitelné prostředí je přispět k rozvíjení schopnosti vnímat okolní svět, zorientovat se v okolním světě a jednat udržitelně ve vztahu k naší planetě, a to ve všech oblastech života. Do popředí je kladeno utváření vztahu k životnímu prostředí a zvědomování vlastních možností, jak přispět k zachování přírodních prostředí a přirozených mechanismů v přírodě. Průřezové téma má za úkol rozvíjet porozumění propojenosti mezi jednotlivými složkami, které životní prostředí tvoří. Úkolem je žáky motivovat k aktivnímu proenvironmentálnímu jednání. Nová průřezová témata nejsou dělena na tematické celky, jako tomu je v aktuálně platném RVP. Pro lepší přehlednost a v hlavní řadě uplatnitelnost na školách jsou v dokumentu vypsány očekávané výsledky učení, podobně jako tomu je v dokumentu doporučené očekávané výstupu, kterému se věnuje kapitola 1.6.4. této práce. Očekávané výsledky učení jsou rozděleny pro první a pro druhý stupeň. Příkladem očekávaného výsledku učení u průřezového tématu udržitelný rozvoj pro první stupeň je „Žák navrhne, jak by v budoucnosti mělo vypadat místo, kde žije, a jak by takový vývoj mohl podpořit“. Příkladem očekávaného výsledku učení na druhém stupni je „Žák vyhledá příklady, kdy lidské zásahy do prostředí přinesly původně nepředvídatelné důsledky, a vysvětlí, jak je možné se z daných příkladů poučit do budoucna“ (NPI, 2024a). Pro první i druhý stupeň jsou v aktuálním náhledu uvedeny tři a tři očekávané výsledky učení pro průřezové téma udržitelné prostředí.

1.8. Koncepce EVVO pro Pardubický kraj

Aktuálně platná koncepce EVVO pro Pardubický kraj je z roku 2007. V letošním roce 2024 se pracuje na nové koncepci, která by měla být v březnu roku 2025 předložena ke schválení krajskému zastupitelstvu. Do pracovní verze chystané koncepce jsem měla možnost nahlédnout na konferenci environmentální výchovy, která se konala 29. 11. 2024 v Pardubicích. Dokument by měl obsahovat SWOT analýzu, která vychází z aktuálně platné koncepce. Tým tvůrců koncepce si dává za hlavní úkol, aby koncepce vycházela z aktuálních trendů v environmentální výchově, protože koncepce z roku 2007 je již přežitkem.

V Pardubickém kraji je aktuálně devět středisek environmentální výchovy neboli ekocenter. Střediska environmentální výchovy zajišťují v EVVO mimoškolní činnost, která je pro realizaci environmentální výchovy velmi důležitá. S devíti ekocentry se Pardubický kraj řadí na 11. příčku mezi jednotlivými kraji České republiky v početnosti ekocenter (Obr. 4). Jihomoravský kraj je se svými 25 středisky environmentální výchovy krajem s nejvyšším počtem zařízení tohoto typu. Pět z těchto středisek patří pod školské zařízení Lipka. Na druhém místě je Praha, kde se nachází 22 středisek. Na třetím místě je pak Středočeský kraj, kde se nachází 18 středisek environmentální výchovy. Jedná se ale o kraje, kde žije velký počet obyvatel. Zajímavější je informace kolik obyvatel připadá na jedno středisko environmentální výchovy v kraji. Údaje o počtu obyvatel byly čerpány z Českého statistického úřadu¹. Nejlépe na tom je Liberecký kraj, kde na jedno ekocentrum připadá 34 552 obyvatel. Na druhém místě je Plzeňský kraj, ve kterém na jedno ekocentrum připadá 35 611 obyvatel. Na třetí příčce je Vysočina, kde velkou síť středisek tvoří Chaloupky. Na Vysočině připadá na jedno centrum environmentální výchovy 47 087 obyvatel. Pardubický kraj je v tomto srovnání na 9. místě. Připadá zde na jedno středisko 58 751 obyvatel. Sousední Olomoucký kraj je na tom velmi podobně, zda připadá na jedno ekocentrum 57 533 obyvatel. Nejhůře si vede kraj Moravskoslezský, kde na jedno centrum připadá 169 953 obyvatel.



Obrázek 4: Počty ekocenter v jednotlivých krajích České republiky (převzato z <https://www.ekocentra.cz/>)

¹ Informace čerpány z Českého statistického úřadu: https://csu.gov.cz/regionalni-statistiky?pocet=10&start=0&skupiny=33&razeni=-datumVydani#vybrane-udaje-o-krajich_tabulka-2-pohyb-obyvatel [citováno 12. 12. 2024]

Koncepce environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty pro Pardubický kraj z roku 2007 se skládá ze tří částí: (1) metodologie, (2) analytická část a (3) programová část. Výchozí materiály, z nichž se při zpracování koncepce vycházelo, jsou například Zákon č. 123/98 Sb. o právu na informace o životním prostředí, Státní politika životního prostředí ČR 2004–2010, Státní program EVVO v ČR a Akční plán EVVO ČR na léta 2007–2009. Cílem koncepce je přispět k udržitelnému rozvoji kraje, zvyšovat úroveň environmentálního povědomí mezi občany a přispět k angažovanosti a zodpovědnosti jednotlivců za současný i budoucí stav životního prostředí na planetě Zemi². V analytické části jsou rozepsány úspěšné aktivity, které vycházejí z předešlé koncepce z roku 2002. K nim řadíme:

- zajištění funkce Krajského koordinátora EVVO
- vznik serveru www.ekovychova.cz
- stavba pobytového střediska ekologické výchovy v Oucmanicích
- uspořádání soutěže Zelený ParDoubek, která funguje i nadále a je v ČR ojedinělá
- získání financí z Evropského sociálního fondu
- podpora aktivit škol pod záštitou programu Škola pro udržitelný život

Cílové oblasti, na které se koncepce zaměřuje, jsou školství, veřejnost, veřejná správa, podnikatelská sféra a zemědělství, nevládní neziskové organizace, komunikace a řízení systému EVVO. V cílové oblasti školství jde o podporu začlenění EVVO do výuky, vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti EVVO, zajišťování jednoduše uchopitelných environmentálních materiálů pro školy, ekologizace školských zařízení a provozu škol a v neposlední řadě zajištění kapacit pro školní a mimoškolní environmentální výchovu³.

Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina vydalo dokument s názvem „Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty – SOUHRN“. Pro tento výzkum byly cílovou skupinou základní školy, střední školy a školská zařízení. Analýza byla provedena formou dotazníkového šetření. Jako respondenti byli preferováni koordinátoři EVVO, ředitelé a zástupci ředitele příslušných škol. Hlavním cílem bylo

² Informace čerpány z koncepce EVVO: <https://deska.pardubickykraj.cz/evvo/i109879/koncepce-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a-osvety-pardubickeho-kraje> [citováno 12. 12. 2024]

³ Informace čerpány z koncepce EVVO: <https://deska.pardubickykraj.cz/evvo/i109879/koncepce-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a-osvety-pardubickeho-kraje> [citováno 12. 12. 2024]

zjistit, jakým způsobem je environmentální výchova začleněna do ŠVP, v jakém rozsahu je na školách realizována a jaké jsou budoucí plány škol (Daňková, 2009).

1.9. Environmentální výchova v Evropě

Dvoustupňové kurikulum, tedy kurikulum na státní úrovni reprezentováno rámcovými vzdělávacími programy a na úrovni školní reprezentováno školními vzdělávacími programy, je uplatňováno v mnoha evropských zemích. Například v Rakousku, na Slovensku, v Maďarsku, Belgii, Nizozemí a mnohých severských státech (VÚP, 2007b).

Ve státním vzdělávacím programu, který je od roku 2023 platný na Slovensku, nejsou vymezena průřezová témata, jako je tomu u nás. Environmentální výchova je zařazena mezi tzv. průřezové gramotnosti. Do výstupů environmentální gramotnosti je zařazeno rozpoznávání složek životního prostředí, rozvíjení pozitivního vztahu k životnímu prostředí, porozumění příčinám a důsledkům konkrétních environmentálních problémů a dále například angažovanost v aktivitách týkajících se životního prostředí. Aktivity musí být přiměřeny věku žáka. V dokumentu jsou kromě environmentální gramotnosti zařazeny gramotnosti vizuální, čtenářská, digitální, finanční, občanská a další (MŠVVŠ, 2023).

Ve Finsku probíhá vzdělávání na základní úrovni dle dokumentu platného od srpna 2016. Dokument bychom mohli do češtiny přeložit jako „Nové národní kurikulum pro základní školy, zaměřené na kulturu školy a integraci“. V dokumentu jsou zakotvena průřezová témata, která jsou realizována v běžných předmětech, případně jsou naplňována ve speciálních samostatných předmětech. To je srovnatelné s tím, jak jsou průřezová témata realizována v českém školství (FNBE, 2016)⁴. Pro Finsko je charakteristické učení venku v přímém kontaktu s přírodou. Při budování vztahu k přírodě je důležitější čas strávený v přírodě a v kontaktu s ní než fakt, že se děti o přírodě a její ochraně učí ve školách. V přírodě se žáci učí citlivosti k přírodě, budují si pozitivní vztah k přírodě a tvoří se u nich environmentální povědomí (Jeronen & Jeronen, 2012). Během celého tohoto procesu se buduje vztah k přírodě. Pod nímž si můžeme

⁴ Informace čerpány ze stránky Finnish national agency for education: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school> [citováno 12. 12. 2024]

představit potřebu přímého kontaktu s přírodou a vnímání estetické stránky přírody (Krajhanzl, 2014).

V Anglii je používán název „Postdigital Outdoor and Environmental Education“ běžně označován zkratkou (OEE). Do češtiny bychom ho mohli přeložit jako venkovní a environmentální vzdělávání. Jedná se o záměrnou pedagogickou strategii, která se opírá o fakt, že autentické učení venku nabízí spojení s krajinou. Stejně jako v České republice se tento přístup potýká s odporem některých vyučujících. Je tomu zejména z časových důvodů a upřednostňování výuky, která staví do popředí vědomosti ověřované pomocí standardizovaných testů (Reed, 2022). V Anglii existuje obdobný dokument, jako je u nás platné RVP ZV. Nazývá se „The national curriculum in England“⁵. V kurikulu nejsou definována průřezová témata, ale environmentální výchova je součástí mnohých předmětů. Nad jednotlivými předměty stojí tematické celky. Jedním z nich je Science, ve kterém je environmentální vzdělávání hlavní prioritou.

⁵ Informace čerpány z dokumentu The national curriculum in England:
<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-secondary-curriculum>
[citováno 13. 12 .2024]

2. Cíle práce

Prvním cílem této diplomové práce je zevrubně popsat dokumenty definující realizaci environmentální výchovy na základních a středních školách v České republice. Cílem výzkumné části je zjistit, jakým způsobem je environmentální výchova realizována na základních a středních školách v Pardubickém kraji. Žádoucím výstupem této práce je přehled příkladů dobré praxe škol, na nichž je environmentální výchova jednou z priorit. Tato práce může sloužit jako přehled pro školy, které se chtějí inspirovat, jak je environmentální výchova realizována na jiných školách.

3. Materiál a metody

3.1. Dotazník

Pro sběr dat lze využít kvantitativní či kvalitativní přístup. Rozdíly mezi těmito dvěma přístupy jsou v tom, že u kvantitativního přístupu využíváme deduktivní postupy. U kvalitativního přístupu využíváme naopak induktivní postupy. Výstupem kvantitativního výzkumu je přehled o zadané problematice. Kdežto výstupem kvalitativního výzkumu je nová teorie přinášející posun v zadané problematice (Vojtíšek, 2012). V rámci výzkumu této diplomové práce bylo zrealizováno online dotazníkové šetření v prostředí Forms Office. Využitý dotazník řadíme do přístupu kvantitativního, zabývá se zjišťováním údajů o četnosti výskytu určených jevů ve společnosti (Reichel, 2009).

Při tvorbě dotazníku jsme vycházela z Rámcového vzdělávacího programu a z dokumentu Doporučené očekávané výstupy. Dotazník byl kompletně anonymní bez uvedení školy, na které učitel pracuje. Použila jsem nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce. Dotazník se skládal z 20 otázek, z nichž 14 otázek bylo uzavřených, kde respondenti vybírali jednu nebo více připravených odpovědí. Při výběru odpovědi měli respondenti možnost zaškrtnout odpověď „jiné“. Při zaškrtnutí políčka „jiné“ bylo možné specifikovat, co konkrétně mají na mysli. Této možnosti většina respondentů využila. Zbylých šest otázek bylo otevřených. V otevřených otázkách učitelé rozváděli zodpovězené uzavřené otázky a sdíleli konkrétní příklady z jejich školské praxe. Na začátku dotazníku byla krátce představena diplomová práce a její záměr. Dotazník je stavěn tak, aby nejprve zjistil obecné informace o vyučujícím (pohlaví, délku praxe ve školství a učitelův zájem o profesi). Dále je dotazník orientován na situaci ohledně EVVO na příslušné škole. To znamená, zda je na škole koordinátor EVVO a jakým způsobem je ve škole přistupováno k realizaci průřezového tématu environmentální výchova. Poslední část dotazníku se zabývá praktickou realizací EVVO na škole. Zjišťuje, jaké předměty jsou k realizaci EVVO využívány, do jakých projektů je škola zapojena, jaké zázemí je ve škole k dispozici pro realizaci environmentální výchovy, jaký je pohled žáků a ostatních učitelů na environmentální tematiku. Na závěr vyučující hodnotí aktuální situaci na škole, zda je s ní spokojen a co stojí za případnou nespokojeností se stavem ohledně EVVO na škole, kde respondent učí.

Výzkum je zaměřen na realizaci EVVO v Pardubickém kraji, tudíž byl dotazník rozeslán učitelům, kteří učí na školách v tomto kraji. Výběr výzkumného vzorku nebyl

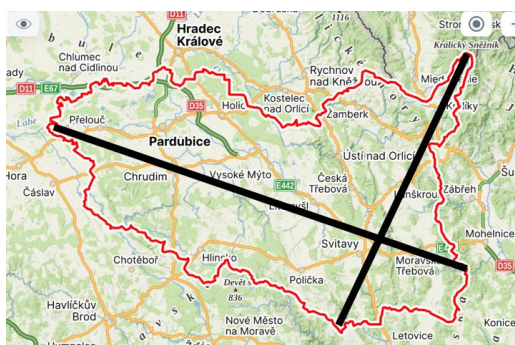
nijak jinak omezen. Kontakty na konkrétní učitele a učitelky mi poskytla koordinátorka environmentální výchovy v Pardubickém kraji. Dopředu lze předpokládat, že se jedná o učitele angažované v environmentální výchově. Pro získání vypovídajících dat o environmentální výchově jsem záměrně nerozesílala dotazníky učitelům anglického jazyka a podobných humanitních předmětů. Další kontakty na učitele mi poskytl ředitel Základní školy v Červené Vodě, na které pracuji. Celkem byla žádost o vyplnění dotazníku odeslána na 74 emailových adres. Do výzkumu se zapojilo 30 učitelů. Dotazník byl vyučujícím rozeslán 2. listopadu 2024 a analyzovány byly dotazníky vyplněné do 16. prosince 2024.

Během analýzy dotazníku jsem v otázkách číslo 5, 10, 11, 12 a 16 přistoupila ke kategorizaci odpovědí. Učinila jsem tak z toho důvodu, že se jednalo o otázky otevřené a cílila jsem tak na lepší přehlednost odpovědí. Při vytváření kategorií jsem vycházela z odpovědí, které se vyskytovaly alespoň dvakrát a zároveň spolu tematicky souvisely. U otázky číslo 5, kde jsem se ptala, co je náplní práce koordinátore EVVO na dané škole, jsem uvedené odpovědi přiřazovala k následujícím kategoriím: (1) metodická podpora na škole, (2) organizace sběru papíru a vysloužilých elektrospotřebičů, (3) vedení ekotýmu a různých projektů, (4) organizace exkurzí a projektových dní, (5) tvorba ročního plánu EVVO a (6) péče o zahradu. U otázky číslo 10, ve které jsem se ptala, co obnáší zapojení do projektů jako je Zelený ParDoubek, MRKEV, Recyklohraní, Uklid'me si svět a případně jiných, do kterých je škola zapojena, jsem odpovědi respondentů roztřídila do pěti kategorií: (1) plnění výzev v projektu Recyklohraní, (2) sběr papírů a elektrospotřebičů, (3) tvorba projektu v rámci Zeleného ParDoubka, (4) úklid v okolí školy, pěstování rostlin a sázení stromů a (5) organizace projektů pro širší veřejnost. V otázce číslo 11, kde jsem se ptala, jaké exkurze jsou na škole v rámci EVVO realizovány, byly mezi nejčastějšími exkurzemi následující: (1) exkurze do čističky odpadních vod či sběrného dvora, (2) využití nabídky ekocenter a záchranných stanic, (3) exkurze do firem, (4) programy v přírodě a (5) zoologické zahrady a zookoutky. U otázky 12 respondenti vyplňovali, jaké projektové dny byly u nich na škole realizovány. V odpovědích respondentů se nejčastěji vyskytovaly následující realizované projektové dny: (1) týden vody, (2) den Země, (3) den stromů, (4) projekty zaměřené na MZU (místně zakotvené učení), (5) Uklid'me Česko a (6) den bez aut. V otázce 16 respondenti odpovídali, která střediska environmentální výchovy jejich škola navštívila. Mezi nejčastěji zmiňovanými byla tato střediska (1) Sluňákov, (2) ekocentrum Paleta Pardubice

a Oucmanice, (3) Záchraná stanice Pasíčka, (4) Středisko ekologické výchovy SEVER - Horní Maršov, (5) Ekocentrum Stolístek Linhartice a (6) Ekocentrum Podorlicko.

3.2. Nalezení „středu“ Pardubického kraje

K nalezení středu území existuje několik způsobů. Pro účely této diplomové práce byly vyzkoušeny dva způsoby. Prvním z nich je hledání středu pomocí spojnic extrémních bodů. Za extrémní body jsem zvolila nejsevernější, nejjižnější, nejvýchodnější a nejzápadnější body Pardubického kraje⁶. Takto zkonstruovaný „střed“ Pardubického kraje se nachází poblíž obce Dětrichov a má souřadnice 49.781N, 16.541E (Obr. 5). Druhým způsobem je hledání tzv. geometrického středu hledaného pomocí těžiště plochy vymezené hranicemi. V tomto případě se jedná o hranice Pardubického kraje. Těžiště bylo hledáno pomocí zavěšení plochy za krajní body. Střed zkonstruovaný tímto způsobem se nachází poblíž obce Cerekvice nad Loučnou a má souřadnice 49.885N, 16.189E (Obr 6.)



Obrázek 5: „Střed“ Pardubického kraje hledaný pomocí extrémních bodů (upraveno dle mapy.cz)



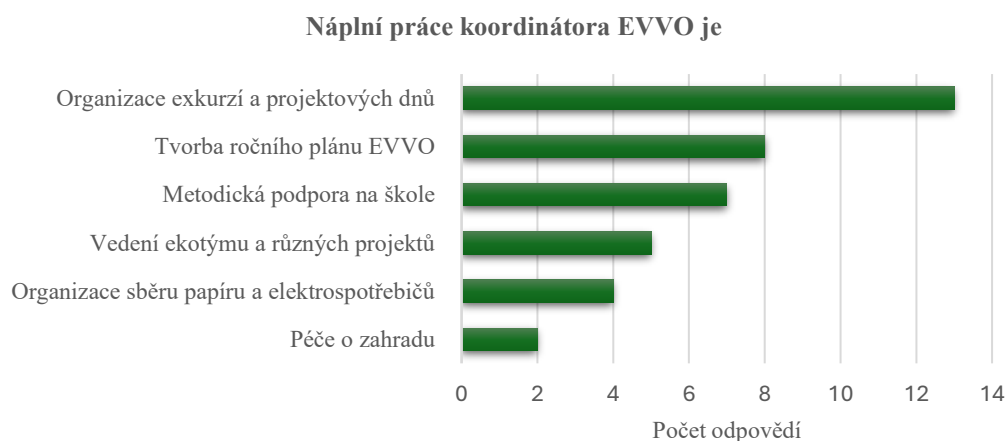
Obrázek 6: „Střed“ Pardubického kraje hledaný pomocí těžiště

⁶ Informace čerpány ze stránky: <https://skolnimapy.cz/dlc/hledate-stred-ceska-ale-ktery/> [citováno 20. 12. 2024]

4. Výsledky

Dotazník byl celkem vyplněn 30 respondenty. Z nichž 23 bylo žen a sedm mužů. Dle poznámek, které mohli respondenti do dotazníku doplnit, jsou dva respondenti zaměstnanci mateřské školy. Mezi respondenty byl největší počet zkušených učitelů, kteří jsou ve školství 16 a více let. Tito učitelé tvoří 60 % respondentů, 27 % respondentů pracuje ve školství 6–15 let. Nejméně respondentů zastupuje kategorii začínajících učitelů, kteří pracují ve školství 1–5 let. Ti tvoří zbylých 13 % odpovědí. V otázce týkající se učitelova postoje k učení byly na výběr následující odpovědi: (1) učení mě baví a naplňuje, (2) učení mě docela baví, (3) učení mě nebaví a zvažuji změnu zaměstnání a (4) nebaví, ale co jiného dělat. Poslední zmíněnou odpověď nevybral nikdo z respondentů. Učení baví a naplňuje 70 % respondentů. Učení docela baví 23 % respondentů. Zbylí dva respondenti odpověděli, že je učení nebaví a zvažují změnu zaměstnání. V otázce číslo čtyři jsem zjišťovala, jaká je situace ohledně koordinátora EVVO na škole, kde učitel pracuje. Celkem 73 % respondentů plní funkce koordinátora EVVO. U 13 % respondentů tuto funkci na škole zastává kolega, nebo kolegyně. Zbylí čtyři respondenti uvedli, že na škole, na které učí, nemají koordinátora EVVO.

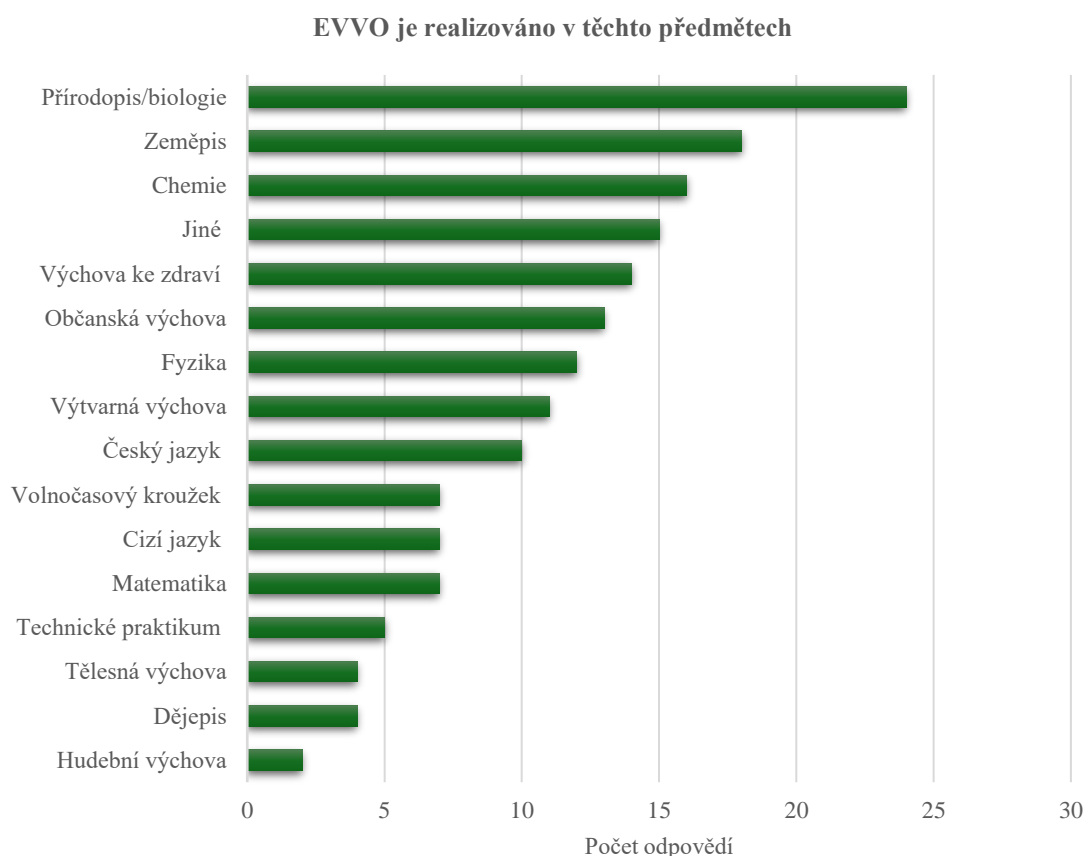
Otevřená otázka čísla pět zjišťovala představu o náplni práce koordinátora EVVO respondenta. Nejčastější odpovědi byly kategorizovány do šesti kategorií. S nejvyšší četností (13 respondentů) se vyskytovaly odpovědi, že úlohou koordinátora je organizace exkurzí a projektových dnů s environmentální tematikou. Druhé nejčetnější odpovědi spadaly do kategorie tvorba ročního plánu EVVO (Obr. 7).



Obrázek 7: Četnost odpovědí na otázku ohledně náplně práce koordinátora EVVO roztržiděné do šesti kategorií.

V šesté otázce jsem zjišťovala, jaká je situace ohledně EVVO na dané škole. Učitelé vybírali z těchto nabízených odpovědí: (1) řešíme pouze v rámci průřezových témat do jednotlivých předmětů – vybralo 12 respondentů, (2) nepodceňujeme a máme vypracovanou koncepci EVVO – zabýváme se environmentální výchovou více – zvolilo 13 respondentů (3) bereme vážně, EVVO je jednou z priorit naší školy – zvolilo 5 respondentů (4) jiné – ne zvolil nikdo.

Následující otázka se zaměřovala na realizaci EVVO v jednotlivých předmětech na škole. Učitelé vybírali z nabídky předmětů a měli také možnost připsat jiné předměty, nebo kroužky, kde je EVVO realizována. Nejčastěji je EVVO realizována v hodinách přírodopisu/biologie. Na druhém místě je zeměpis a na třetím chemie. Další kategorie se vyskytovaly s nižší četností než 15 odpovědí (Obr. 8). Polovina respondentů vybrala i „jiné“, kde zmiňovali následující předměty a kroužky: kroužek včelařství, kroužek Ekoláci, školní družina, vaření a také konkrétní projektové dny. Všechny předměty, která byly v nabídce, byly minimálně dvakrát vybrány.



Obrázek 8: Četnost odpovědí na otázku týkající se realizace EVVO v jednotlivých předmětech na školách Pardubického kraje.

V osmé otázce jsem zjišťovala, jaké prostředí je na škole pro realizaci EVVO k dispozici. Učitelé měli na výběr z 8 možností, kdy mezi možnostmi byla také odpověď „jiné“. Tuto odpověď vybralo 11 respondentů. Někteří z nich uvedli, co mají pod možností „jiné“ na mysli:

- celé okolí školy, které využíváme k místně zakotvenému učení (MZU)
- přírodní učebna
- včelín
- IT technika pro zjišťování informací
- školní arboretum

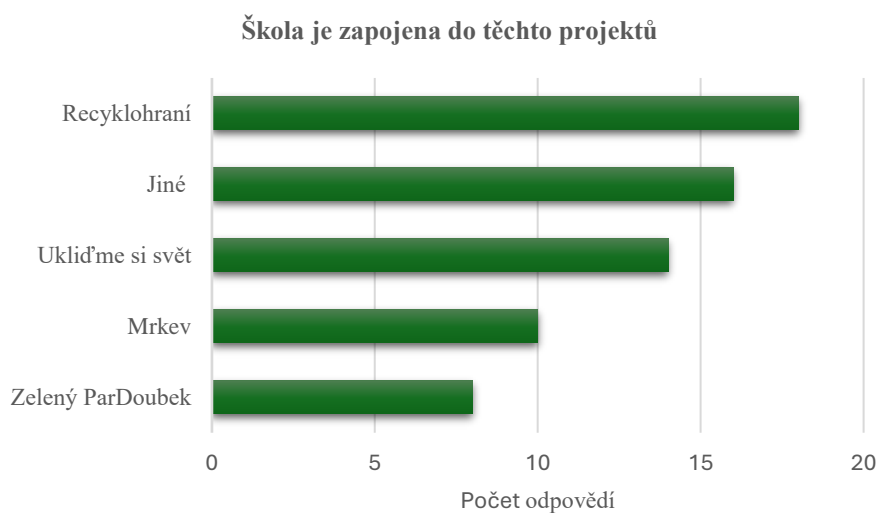
Z dalších nabízených možností vybralo 26 učitelů školní zahradu. Z nich 20 uvedlo, že mají k dispozici také záhony, ale pouze pět učitelů vybralo odpověď skleník. Souhlasí, že všichni respondenti, kteří vybrali odpověď záhony nebo skleník, mají ve škole k dispozici školní zahradu. Shodných 17 hlasů má učebna s mikroskopy a knihovna s knihami o přírodě a zvířatech (Obr. 9).



Obrázek 9: Četnost odpovědí na otázku zjišťující, co je ve škole k dispozici pro realizaci EVVO.

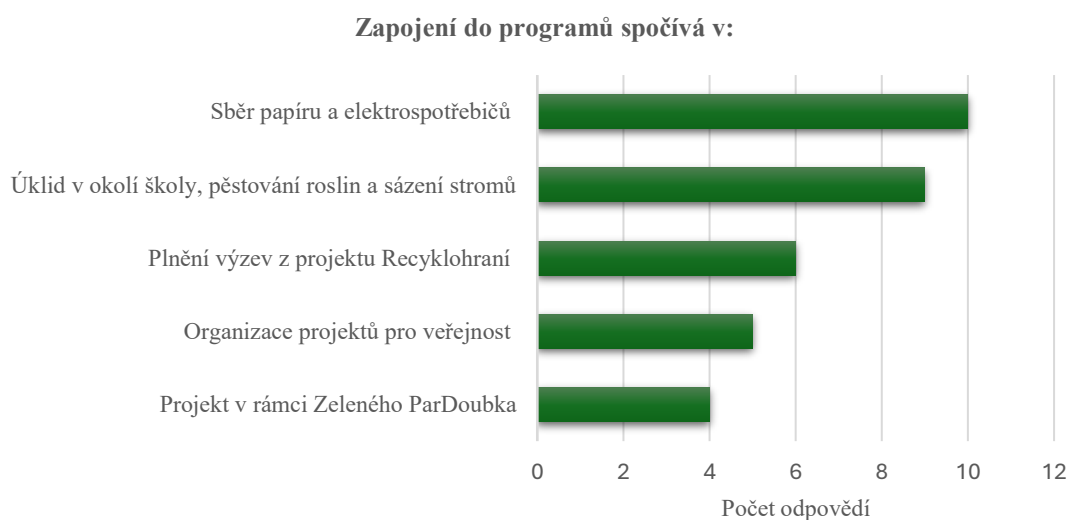
Následující devátá otázka měla za úkol zjistit, do jakých projektů jsou školy zapojeny. Opět byly na výběr odpovědi, mezi kterými byla odpověď „jiné“. Mezi těmito „jinými“ projekty učitelé zmínili Patronáty, Ekoškola, CCBC (Česká koalice pro ochranu biodiverzity), Mrkvička, Učíme venku, Diakonie Broumov, Tonda Obal na cestách, Škola pro udržitelný život a projekt Globe. Z projektů, které byly na výběr, má nejvyšší četnost Recyklohraní, do nějž je zapojeno 18 škol z celkového počtu 30 dotazovaných škol.

Naopak nejnižší počet odpovědí zaznamenal projekt Zelený ParDoubek. Do nějž je zapojeno pouze 8 škol (Obr. 10).



Obrázek 10: Četnost odpovědí na otázku zjišťující, do jakých environmentálních projektů je škola zapojena.

Otázka číslo deset byla otevřená a respondenti v ní vysvětlovali, co je náplní projektů, do nichž jsou zapojeni, a zmínili je v předchozí otázce. Nejčastější odpovědi respondentů jsem kategorizovala do 5 tematických kategorií. S nejvyšší četností se vyskytovaly odpovědi spadající do kategorie, že zapojení do projektů spočívá ve sběru papírů a vysloužilých elektrospotřebičů. Tuto odpověď zvolilo 10 respondentů (Obr. 11). Do projektu Zelený Pardoubek je zapojeno osm škol. Z nichž ale pouze 4 školy odpověděly, že tvoří celoroční projekt.



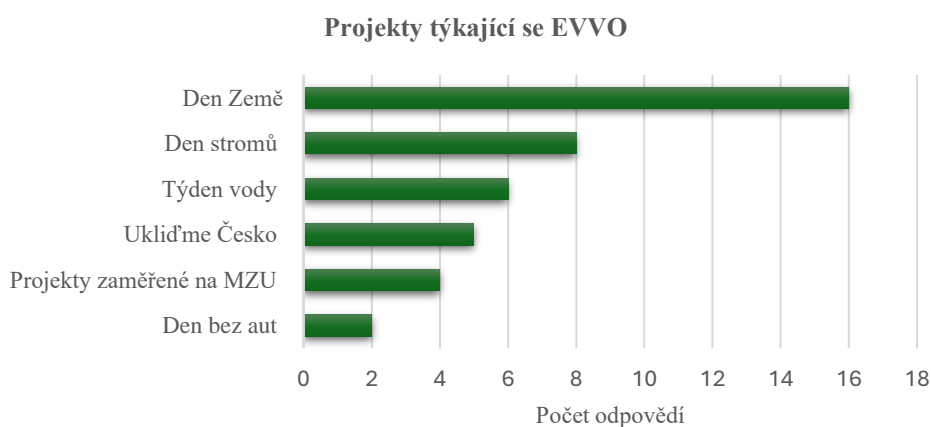
Obrázek 11: Četnost odpovědí na otázku zjišťující, v čem spočívá zapojení do projektů.

V následující otázce, která byla opět otevřená, učitelé vypisovali příklady exkurzí týkajících se EVVO, které na škole organizují. Při vyhodnocování této otázky jsem přistoupila ke kategorizaci do pěti tematických kategorií. Úplně nejčastější byly odpovědi, že pořádají exkurze do ekocenter a záchranných stanic. Takto odpovědělo 23 učitelů. Na druhém místě jsou exkurze do čističky odpadních vod (ČOV) nebo do sběrného dvora. Tuto odpověď uvedlo 11 respondentů (Obr. 12).



Obrázek 12: Četnost odpovědí na otázku zjišťující, kam škola pořádá exkurze environmentální tematiky.

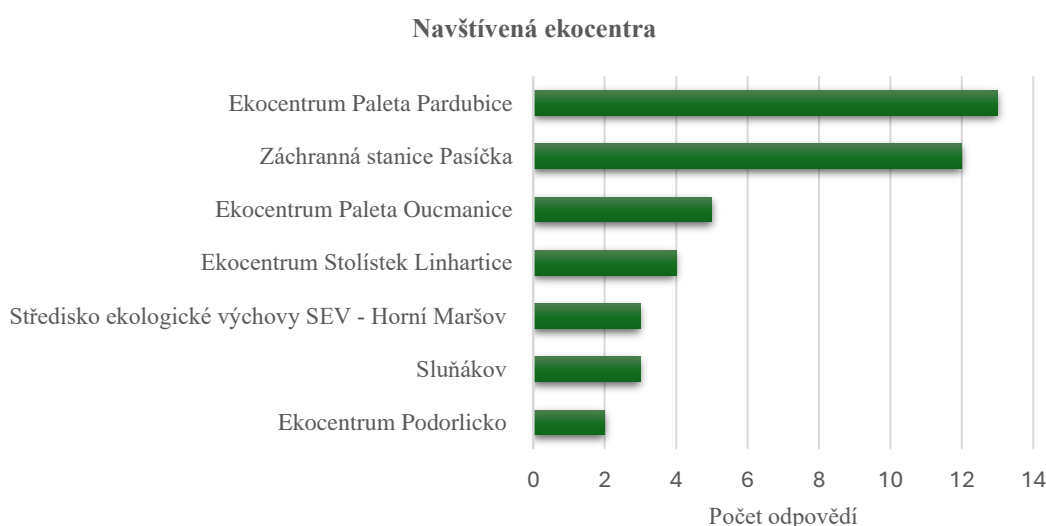
V otázce číslo 12 učitelé psali příklady projektových dnů, které byly na škole realizovány, nebo jsou aktuálně připravovány. Opět jsem vybrala nejčastější odpovědi a z nich vytvořila šest kategorií. Úplně nejčastěji zmiňovaný byl projektový den „Den Země“. Ten uvedlo 16 učitelů. Na druhém místě s celkovými osmi odpověďmi je „Den stromů“ (Obr. 13). Názvy týden a den jsem zachovalo dle nejčastějších odpovědí respondentů.



Obrázek 13: Četnost odpovědí na otázku týkající se realizovaných projektových dnů na školách.

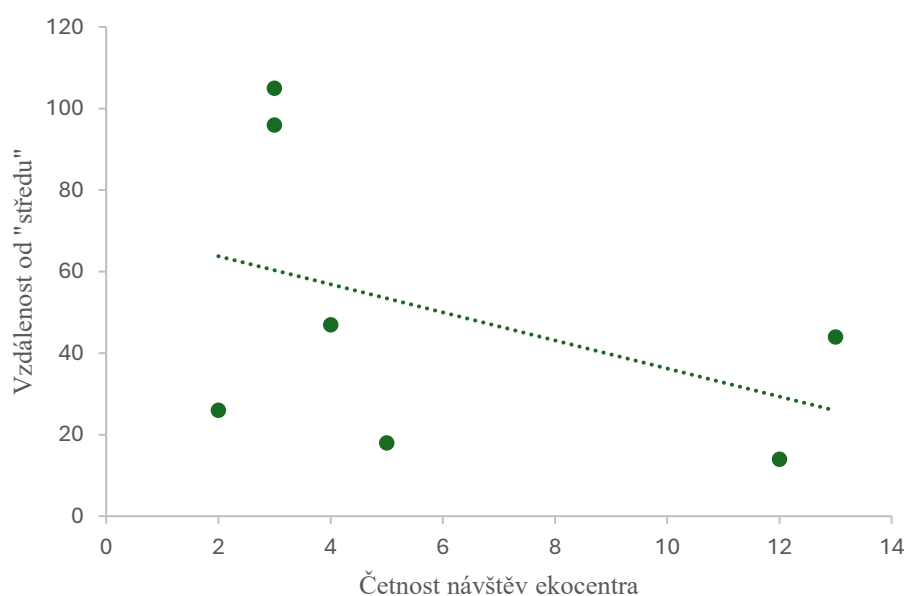
Otázky 13, 14 a 15 byly uzavřené. V otázce 13 jsem zjišťovala, zda učitelé na škole při organizaci projektových dní a exkurzí spolupracují. Na výběr byly následující odpovědi: (1) plně nadšeně spolupracují vybralo 57 % respondentů, (2) spíše neochotně spolupracují vybralo 40 % respondentů, (3) spolupráci se vyhýbají vybral jeden učitel a (4) nespolečně spolupracují nevybral nikdo. Následující čtrnáctá otázka byla směřována na žáky a jejich zájem o výše zmíněné exkurze a projektové dny environmentální tematiky. Polovina respondentů uváděla, že žáci tyto aktivity nadšeně vítají, druhá polovina hlásila, že je s mírným zájmem absolvují. Kategorie, že je přijímají spíše útrpně a absolvují zjevně s odporem a z donucení nereferoval nikdo. Patnáctá otázka zjišťovala, zda škola již využila nabídky nějakého střediska environmentální výchovy. Jednalo se o dichotomickou otázku. Na výběr byly odpovědi už využila a dosud nevyužila. Z celkového počtu 30 respondentů, uvedlo 26, že již využili. Zbylí 4 respondenti uvedli, že dosud ne.

Na tuto otázku navazovala otázka, která byla otevřená a učitelé odpovídali, jaká střediska environmentální výchovy jejich škola navštívila. Nejčastěji navštěvovaným střediskem je ekocentrum Paleta v Pardubicích, kterou uvedlo 13 respondentů. Téměř stejnou četnost měla záchranná stanice Pasička (Obr. 14). V odpovědích respondentů byla také ekocentra mimo Pardubický kraj. Těmi jsou Sluňákov v kraji Olomouckém a středisko ekologické výchovy Sever v Horním Maršově, které se nachází v kraji Královéhradeckém.



Obrázek 14: Četnost odpovědí na otázku zjišťující, která střediska environmentální výchovy školy navštěvují.

Při vyhodnocování této otázky jsem testovala, zda koreluje vzdálenost střediska environmentální výchovy od „středu“ Pardubického kraje a četnost kolikrát bylo středisko ve výzkumu uvedeno. Nalezení „středu“ Pardubického kraje je popsáno v metodice. Pro „střed“ hledaný pomocí extrémních bodů vyšel korelační koeficient velmi nízký $r = -0,163$ ($p = 0,302$). Ukazuje tedy na skutečnost, že vzdálenost ekocentra od „středu“ a četnost jeho návštěv spolu korelují velmi slabě. Pro „střed“ hledaný pomocí těžiště území je stanoven korelační koeficient $r = -0,427$ ($p=0,005$). V tomto případě se ukazuje středně těsný vztah mezi vzdáleností ekocentra od „středu“ a četností jeho návštěv. Zároveň je tato hodnota statisticky zajímavá. Čím je středisko dál od „středu“ Pardubického kraje, tím méněkrát bylo navštíveno (Obr. 15).

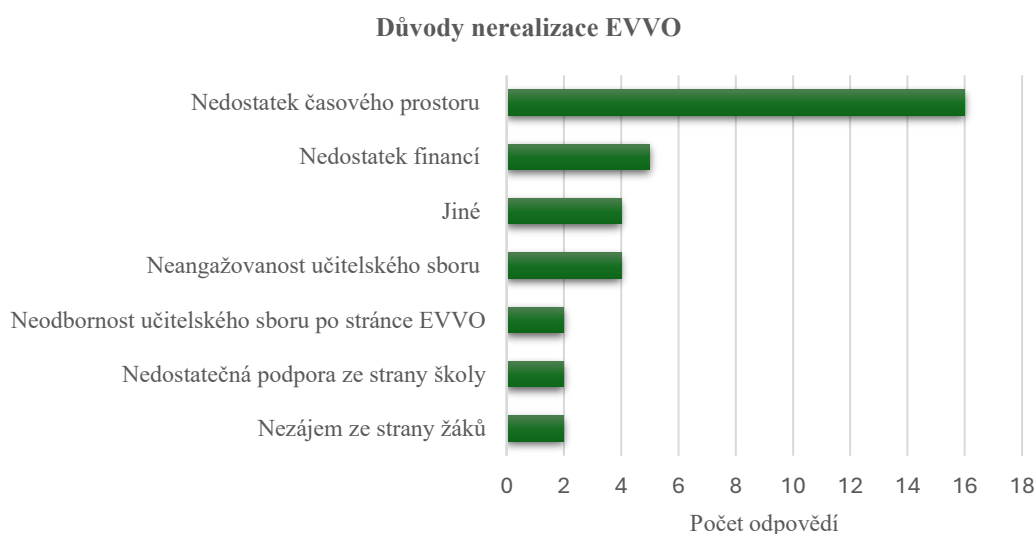


Obrázek 15: Graf znázorňující vztah mezi vzdáleností ekocentra od „středu“ Pardubického kraje, hledaného pomocí těžiště a četností návštěv ekocentra. Použitá lineární regrese.

Následující otázka se vztahovala k žákům. Úkolem bylo zjistit, jaký je postoj žáků k environmentální výchově. Celkem 61 % respondentů si myslí, že „žáci přisuzují důležitost tématům EVVO“. Odpověď „žáci neprojevují zájem o témata EVVO“ vybralo 23 % učitelů. Celkem 13 % respondentů si myslí, že „žáci netuší, čemu se EVVO věnuje“. Pouze jeden respondent usuzuje, že „žáci svými postoji vyjadřují, že nevnímají důležitost EVVO“.

Otázky 18 a 19 jsou orientovány na aktuální stav týkající se EVVO na škole, kde učitel pracuje. V otázce 18 se ptám, zda je učitel s aktuální situací na škole spokojen. Jednalo se o otázku uzavřenou. Učitelé vybírali z možností: (1) jsem zcela spokojen –

vybralo 23 % učitelů, (2) jsem docela spokojen – odpovědělo 57 % respondentů, (3) nejsem spokojen, snažím se o změnu – vybralo 10 % respondentů a (4) nejsem spokojen, ale pro změnu nic nedělám – označilo 10 % učitelů. Otázka 19 zjišťovala jaké jsou důvody nerealizace, nebo nedostatečné realizaci EVVO na škole, kde učitel pracuje. Otázka nabízela také odpověď jiné, kde ale nikdo neuvedl jiný důvod nerealizace EVVO. Jednoznačně nejčastěji uváděným důvodem je nedostatek časového prostoru, který vybralo 16 respondentů. Následuje nedostatek financí, které zmiňuje celkem 5 respondentů (Obr. 16).



Obrázek 16: Četnost odpovědí na otázku týkající se důvodů nerealizace nebo nedostatečné realizace EVVO na daných školách.

V poslední otázce měli respondenti prostor uvést cokoliv navíc k problematice EVVO, co nebylo součástí dotazníku. Učitelé se velmi lišili v tom, co v těchto odpovědích uváděli. Odpovědi jsem rozdělila mezi „pozitivně laděné“, kterých bylo 13 a naopak „negativně laděné“. Těch se vyskytuje sedm. Deset respondentů uvedlo, že nemají co doplnit. Pozitivní odpovědi dávaly zpětnou vazbu toho, jak učitel vnímá situaci ohledně EVVO na škole, kde pracuje (musíme se vzdělávat, je to pro naši školu důležité téma apod.) Na druhou stranu negativní odpovědi upozorňovaly na nedostatek času pro realizaci environmentální výchovy a na nedostatečnou spolupráci mezi vyučujícími.

5. Diskuze

Cílem této práce bylo zjistit, jakým způsobem je realizována environmentální výchova na školách v Pardubickém kraji. Vyhodnocování probíhalo na základě rozboru odpovědí na vytvořený dotazník, který vyplnilo 30 respondentů. Do dotazníku se zapojili také někteří učitelé mateřských škol. V otázce, v jakých předmětech realizují environmentální výchovu odpověděli jiné a připsali, že se jedná o MŠ. S tím jsem předem nepočítala, ale myslím si, že to výzkum nijak nezkrsluje.

Většinu dotazníků vyplnily ženy. Sedm mužů představovalo 23 % respondentů. Tato skutečnost kopíruje fakt, že ve školství pracuje více žen než mužů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy provádělo na území České republiky výzkum, v němž se zjistilo, že muži tvoří 19,2 % učitelů (Maršíková & Jelen, 2019). Český statistický úřad disponuje daty z každého roku v rozmezí let 2013–2023 (ČSÚ, 2024)⁷. Dle nejaktuálnějších dat z roku 2023 ve školství (v mateřských až vyšších odborných školách) v České republice pracuje 19,7 % mužů. Konkrétně na druhém stupni základních škola učí 25,7 % mužů. Na středních školách v České republice pracuje 38,5 %. Takto vyšší číslo je dáno středními odbornými školami, kde jsou mezi učiteli muži z praxe (ČSÚ, 2024). Velmi podobná čísla jsou známa také z USA, kde dle národního střediska pro statistiku vzdělávání bylo v letech 2020–2021 mezi vyučujícími na základních a středních školách 23 % mužů (NCES, 2022)⁸. Tato čísla blízce korespondují s procentuálním zastoupením mužů v dotazníku mé diplomové práce. Procentuální zastoupení mužů v učitelské profesi roste s vyšší úrovní vzdělávacího systému. Zatímco v mateřských školách se mužští pedagogové téměř nevyskytují, na univerzitách nejen technického typu může být zaměstnáno více mužů než žen (ČSÚ, 2024).

Nejvyšší zastoupení mají ve výzkumu zkušení učitelé, tedy ti, kteří učí 16 a více let. Otázkou je, zda tvořili největší část potencionálně možných respondentů, nebo dotazníky vyplňují nejochotněji. Vzhledem k tomu, že jsem adresy získala od krajské koordinátorky EVVO a od pana ředitele školy, na které pracuji, neznám délku praxe jednotlivých učitelů. Nejsem tedy schopna určit, zda četnosti respondentů v jednotlivých kategoriích odpovídají četnosti jednotlivých kategorií při rozesílání dotazníku. Naopak,

⁷ Informace čerpány ze stránky Český statistický úřad: <https://csu.gov.cz/produkty/mzdy-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi-2013-2023> [citováno 3. 1. 2025]

⁸ Informace čerpány ze stránky National center for education statistics: https://nces.ed.gov/programs/digest/d22/tables/dt22_209.10.asp [citováno 3. 1. 2025]

nejméně odpovědí je od učitelů, kteří učí 1–5 let. Z čistě matematických důvodů by tato skutečnost mohla být dána tím, že v rozmezí pěti let je méně prostoru než v intervalu 16 let a více. Pro začínající učitele je velmi obtížné se v prvních letech ve školství zorientovat a s tím souvisí fakt, že jednoduše nemají tolik času a prostoru. Během prvních pěti let praxe ze školství odchází 40–50 % učitelů. Důvodem může být nedostatečná podpora ze strany vedení nebo obtížná komunikace se žáky a rodiči (Ingersoll, 2012). Ukazuje se, že začínající učitelé, kteří mají k dispozici zavadějícího učitele zvládají nástup do praxe lépe a spíše ve školství zůstanou (Smith & Ingersoll, 2004). Z výše zmíněných důvodů lze vyvodit, že začínající učitelé přikládají vyplňování dotazníků menší význam. Na druhou stranu někteří z nich si mohou ještě pamatovat, jak obtížné je získat dostatek odpovědí na dotazníky spojené s kvalifikačními pracemi.

Funkce koordinátor EVVO je v současné době pro školy nepovinná. Pokud funkci koordinátora zastává člověk, který je kvalifikován splněním podmínek „studia k výkonu specializovaných činností v oblasti environmentální výchovy“ má nárok na vyšší finanční ohodnocení (Činčera et al., 2010). Jedná se o specializovaný kurz environmentální výchovy v rozsahu 250 vyučovacích hodin, který pořádá například Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání. Kurz pořádaný Lipkou je rozložen do celého roku a každý blok probíhá v jiném středisku environmentální výchovy. Díky tomu mohou absolventi načerpat spoustu inspirace (<https://www.lipka.cz/vzdelavani-koordinatoru-evvo>)⁹. V Pardubickém kraji pořádá kurz ekocentrum Paleta ve spolupráci s ekocentrem Chaloupky. V minulém roce byl kurz pro účastníky z Pardubického kraje dotován krajem. Účastníci platili pouze 1/3 ceny, tedy částku 10 000 Kč (<http://www.ekovychova.cz/servis-pro-skoly/specializacni-studium-pro-skolni-koordinatory-evvo-2023-2024.htm>)¹⁰. Z dotazníku vyplývá, že 86 % škol má koordinátora EVVO. Takto vysoké číslo může být dáno tím, že jsem při rozesílání dotazníku získala kontakty od krajské koordinátorky EVVO pro Pardubický kraj. A také tím, že více než polovina potencionálních respondentů, kterým byl dotazník odeslán, neodpověděla. Z čehož lze očekávat, že dotazník vyplnili spíše ti, kteří na škole environmentální výchovu dělají. Protože respondenti se zdráhají přiznat, že v tomto

⁹ Informace čerpány ze stránky Ekovýchova: <http://www.ekovychova.cz/servis-pro-skoly/specializacni-studium-pro-skolni-koordinatory-evvo-2023-2024.html> [citováno 15. 1. 2025]

¹⁰ Informace čerpány ze stránky Lipka: <https://www.lipka.cz/vzdelavani-koordinatoru-evvo> [citováno 15. 1. 2025]

směru je jejich škola podprůměrná (Johnson et al., 2013). Dá se předpokládat, že reálné číslo bude tedy nižší než 86 %. V Jihomoravském kraji vznikl dokument, který analyzuje stav EVVO. Je v něm uvedeno, že environmentální výchovou se hlouběji zabývá 72 % škol v kraji. Na 35 % těchto škol je environmentální výchova maximálně podporována také ze strany vedení školy. Samostatný předmět environmentální výchova je vyučován na 11 % škol Jihomoravského kraje (Lipka, 2010)¹¹. Pro srovnání ve výzkumu mé diplomové práce uvedlo samostatný předmět/volnočasový kroužek 23 % respondentů. Čtyři školy z mého výzkumu nemají na škole zřízenou funkci koordinátora EVVO. Dvě z těchto škol plní environmentální výchovu pouze povinnými výstupy.

Dle výzkumu, který byl v rámci diplomové práce proveden, je nejčastějším úkolem koordinátora EVVO organizace exkurzí a projektových dní s environmentální tematikou a také tvorba ročního plánu EVVO a celkové koncepce EVVO školy. Slámová ve své diplomové práci uvádí, že nejčastější prací koordinátora je administrativa ohledně environmentálních činností. Dále také informování zbytku pedagogické sboru o plánovaných aktivitách a monitoring situace. Pod monitoringem si můžeme představit udržování si přehledu o možnostech nabízené mimoškolní výuky. Jedná se o nabídky projektů pro školy, nabídky ekocenter a sledování nejnovějších trendů v environmentální výchově (Slámová, 2013). Koordinátor by měl ve škole plnit funkci pomyslného zprostředkovatele a vůdce týmu. Pro úspěšnou realizaci environmentální výchovy je důležitá spolupráce pedagogického sboru. Na kooperaci kolegů jsem se ve výzkumu také ptala. V dotazníku uvádí mírná většina respondentů, že kolegové při plánování a organizaci aktivit spojených s environmentální výchovou nadšeně spolupracují. Spolupráce učitelů je velmi důležitá a často je stěžejní pro kvalitní fungování školy a vzdělávacího procesu. Spolupráce mezi učiteli může vést k lepším studijním výsledkům žáků. Ukazuje se, že učitelé se díky vzájemné kooperaci cítí profesionálněji a pocítují větší jistoty ve svém zaměstnání. Spolupráce učitelů patří k ukazatelům kvality školy (Drossel et al., 2019). Důležitá je také při plánování environmentálních aktivit na školách.

Environmentální výchova se realizuje v různých předmětech. Dle výzkumu je nejčastěji realizována v předmětech přírodopis/biologie, zeměpis a chemie. Učitelé přírodopisu mají zpravidla větší environmentální povědomí než učitelé humanitních předmětů. Je u nich nejvyšší pravděpodobnost pro kvalitní realizaci environmentální

¹¹ Informace čerpány ze stránky Jihomoravský kraj: <https://www.kr-jihomoravsky.cz/Default.aspx?ID=154180&TypeID=2> [citováno 3. 1. 2025]

výchovy (Činčera et al., 2016). Šafářová prováděla výzkum týkající se environmentální výchovy ve Středočeském kraji. V otázce o realizaci environmentální výchovy v konkrétních předmětech získala stejné výsledky s rozdílem, že přírodopis byl v daném výzkumu ještě více dominantní (Šafářová, 2021). Největší rozdíl byl v zastoupení matematiky. S výrazně vyšší četností se vyskytuje v mnou realizovaném výzkumu než ve výzkumu realizovaném ve Středočeském kraji. Stejně předměty, tedy chemie, zeměpis a přírodopis, jsou uvedeny také v dokumentu, který zjišťuje stav environmentální výchovy (Daňková, 2009). Nižší zapojení do humanitních předmětů může být dáno kombinací učitelů přírodopisu. Málokterý učitel přírodopisu má kombinaci s humanitním předmětem. Například na Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2024 nastoupilo do studijního oboru biologie a environmentální výchova 30 studentů v kombinaci s geografii z celkového počtu 62 zapsaných studentů. Dále se jedno o kombinace s geologií, fyzikou, chemií, matematikou a informatikou (Tuf, osobní sdělení, 14. 1. 2024).

Vedle běžné výuky ve výše uváděných předmětech jsou pro realizaci environmentální výchovy připravovány na školách speciální projektové dny, tematické dny a exkurze. Nejčastěji se jedná o exkurze do ekocenter a záchranných stanic. Ukazuje se, že nejvíce je v Pardubickém kraji využíváno ekocentrum Paleta. Jedná se o největší ekocentrum v Pardubickém kraji, které je od roku 2004 krajským koordinátorem EVVO v Pardubickém kraji¹². Zařazování environmentálních témat do vzdělávacího procesu na konkrétních školách souvisí s mírou ekologizace školy a celkově s nastavením priorit dané školy (Daňková, 2009). Environmentální výchova je jednou z priorit pěti škol účastnících se výzkumu. Všechny tyto školy realizují projektové dny jako jsou Den Země, Den bez aut a Týden vody.

Učitelé mají na školách různorodé podmínky pro realizaci environmentální výchovy. V návaznosti na tuto práci by bylo vhodné zaměřit se blíže a konkrétněji na využívání školních zahrad. Dle výzkumu 87 % škol využívá školní zahrady. Zajímavé by bylo zjistit k jakým konkrétním aktivitám jsou zahrady na školách využívány, případně i kolikrát týdně/měsíčně jsou zahrady využívány. Výzkum by se mohl zaměřit také na to, zda jsou zahrady nějakým způsobem upraveny pro výuku. Učení v přímém kontaktu s přírodou má pozitivní vliv na zájem žáka o přírodu a vnímání její důležitosti (Ozer, 2007).

¹² Informace čerpány ze stránky Paleta: <http://www.paleta.cz/> [citováno 8. 1. 2025]

Pozitivně ovlivňuje také environmentální gramotnost a chuť žáků jednat ve prospěch přírody a životního prostředí (Daniš, 2018). Školní zahrady jsou prostředím, kde ke kontaktu s přírodou dochází. Využití školních zahrad je pro učitele často schůdnější než výuka ve volné přírodě, která může být od školy vzdálená. Školní zahrady mohou být upraveny pro potřeby výuky. Ať už se jedná o místa k sezení, tabule na psaní nebo volný prostor pro bádání.

Z dotazníku vyplývá, že učitelům často chybí dostatek času pro plánování a realizaci aktivit spojených s environmentální výchovou. V jejich úvazcích není vyčleněn na tyto aktivity dostatečný prostor. Na některých školách je to řešeno zavedením samostatného předmětu nebo kroužku, který se environmentální výchovou zabývá. Nedostatek času na realizaci EVVO je zmiňován také v dokumentu, který vydalo sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (Daňková, 2009). Dokument se zabývá realizací EVVO a celkovým stavem environmentální výchovy na školách. Rozdíl je v tom, že respondenti ve výzkumu této diplomové práce nebyli pouze koordinátoři EVVO a ředitelé, ale také učitelé. Kdežto ve výzkumu, který realizovala Pavučina, byli respondenti koordinátoři nebo ředitelé škol.

V otázce zjišťující přístup žáků k exkurzím a projektovým dnům environmentální tematiky obdržely obě kladné odpovědi shodných 50 % hlasů. Odpovědi „přijímají spíše útrpně“ a „absolvují zjevně s odporem a z donucení“ nevedl nikdo z respondentů. To může být dáno skutečností, že lidé raději vyplňují dotazníky týkající se oblastí, kde se cítí pevně v kramflecích. Nedochozí tak ke konfrontaci s faktem, že by něco měli dělat jinak a ke snižování jejich sebevědomí. Pokud člověka předpokládá neúspěch, bude se u něj s vyšší pravděpodobností vyskytovat vyhýbavé chování (Johnson et al., 2013). Vyhýbavým chováním lze v tomto případě rozumět nevyplnění dotazníku. Dalším důvodem kladného výsledku může být skutečnost, že kontakty pro rozesílání dotazníku jsem obdržela od krajské koordinátorky EVVO. Lze předpokládat, že se jedná o učitele nějakým způsobem angažovaných v environmentální výchově.

Atraktivita středisek environmentální výchovy je dána dostupností. Nepřekvapivě střediska, která jsou dostupnější mají větší pravděpodobnost návštěvy. Je tomu z důvodu časových i finančních. Při testování závislosti vzdálenosti ekocentra od „středu“ Pardubického kraje a četnosti jeho návštěv vyšel středně těsný vztah. Ke zvolení pomyslného středu Pardubického kraje jsem přistoupila z toho důvodu, že dotazník byl

anonymní. Nebyla jsem schopna určit, kde v Pardubickém kraji se školy nacházejí. Anonymní dotazníky jsem využila z toho důvodu, aby byl zaslaný vzorek co nejméně zkreslený. Respondenti spíše odpovídají fakticky, pokud je dotazník anonymní (Disman, 2011). Anonymita dotazníku tak pozitivně ovlivňuje návratnost dotazníků a jejich vypovídající hodnotu. Přesnější výsledky by vyšly, pokud bych při testování využila přesnou polohu školy a spočítala přesnou vzdálenost školy od navštíveného ekocentra.

6. Závěr a plynoucí didaktická doporučení

Analyzovala jsem 30 dotazníků, které se detailně věnovaly vyhodnocení situace ohledně environmentální výchovy na školách Pardubického kraje. Dle dotazníku to vypadá, že situace spojená s environmentální výchovou je na školách dobrá. Koordinátoři EVVO na většině škol figurují. Velké množství z nich je s aktuální situací týkající se environmentální výchovy u nich na škole spokojeno. V závěru této práce představím aktivity, které učitelé uvádí jako příklady dobré praxe. Důležité je prostředí, které pro realizaci environmentální výchovy ve škole je. Jedná o:

- Školní zahrady
- Záhony
- Učebny s mikroskopy
- Knihovnu s knihami o přírodě
- Terária se zvířaty
- Skleníky

Všechna tato prostředí přispívají ke kvalitní realizaci environmentální výchovy. Učitelé často uváděli různé projekty, do kterých je škola zapojena. Jedná se o projekty:

- Recyklohraní (<https://www.recyklohrani.cz/cs/>)
- MRKEV (<http://www.pavucina-sev.cz/rubrika/70-PROGRAMY-MRKEV/index.htm>)
- Uklid'me svět (<https://uklidmesvet.cz/>)
- Zelený ParDoubek

Do výše zmíněných projektů se mohou učitelé přihlásit. V rámci nich žáci plní různorodé aktivity a výzvy. Učitelé mohou tyto projekty usnadnit práci a poskytnout mu spoustu inspirace do výuky. Díky projektům dochází mezi žáky ke spolupráci. Žáci musí během projektů něco tvořit, zpracovat různá data a podnikat aktivní kroky k dosažení stanoveného cíle. Mohou se díky tomu aktivně podílet na udržování životního prostředí.

V rámci výuky jsou žáci seznamováni s principy záchrany živočichů a ochrany přírodních lokalit. Někteří učitelé v dotazníku uvedli, že s žáky vyráží také do terénu a aktivně se na ochraně lokalit podílí. To je realizováno úklidem v přírodě, čištěním tůní a sázením stromů na vhodných lokalitách. Na některých školách učitelé spolu s žáky organizují SWAP. Jedná se o burzu oblečení, nejčastěji formou výměn mezi žáky.

Zapojení mohou být také učitelé. Při organizaci se žáci učí cenným organizačním schopnostem a také mají povědomí o problematice fast fashion. Školy často sbírají starý papír, vysloužilé elektrospotřebiče, baterie a na některých školách sbírají také hliník a náplně do tiskáren. Mnohé z těchto sběrů jsou součástí výše zmíněných projektů. V rámci projektu je pak zajištěn odvoz materiálu. Některé škol si odvoz zajišťují ve spolupráci s obcí, či městem.

Úpravy ve školách, které učitelé zmiňují, jsou odpadkové koše na tříděný odpad v každé třídě, sběrné nádoby na dešťovou vodu, která je následovně využívána k zalévání školních záhonů. Ke školním zahradám se vztahují také záhony, skleníky, včelíny, hmyzí hotely a senzomotorické chodníky (různé povrchy pro vnímání bosýma nohama), které mohou žáci na zahradách využít. Někteří učitelé zmínili fotovoltaickou elektrárnu. Tato úprava podmínek ale není přímo v kompetencích učitelů.

Dalším doporučením je realizaci exkurzí. Nejčastěji jsou zmiňovány střediska environmentální výchovy. Učitelé organizují exkurze také do sběrných dvorů a čističek odpadních vod. Respondenti uvádí mnohé projektové dny v rámci, nichž je environmentální výchova realizována. Jedná se o:

- Týden vody
- Den Země
- Den stromů
- Den bez aut
- Den s přírodou
- Hmyz kolem nás
- Den biodiverzity

Realizace environmentální výchovy může mít různou podobu. Od zařazení environmentálních témat do jednotlivých předmětů, propojení do mezipředmětových vazeb a celků až po celodenní tematický den s environmentální tematikou. Na mnohých školách jsou realizovány projektové dny, či týdny. Učitelé mohou využít také nabídky středisek environmentální výchovy. Na některých školách jsou pro žáky v nabídce kroužky s environmentální tematikou.

7.Literatura

Andres R., Vrtiška J. (2018): *Environmentální výchova v praxi: příručka pro MŠ, ZŠ a SŠ*. Vlašim: Český svaz ochránců přírody Vlašim, 144.

Broukalová L., Novák M. (2012): Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice. *Envigogika* 7(1), 1–16.

Cunsolo A., Ellis R. N. (2018): Ecological grief as a mental health response to climate changerelated loss. *Nature Climate Change* 8(1), 275–281.

Čeřovský J., Závěský A. (1989): *Stezky k přírodě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 240.

Činčera J. (2007): *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 116.

Činčera J. (2009): Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. *Envigogika* 4(1), 1–27.

Činčera J. (2011): Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu. *Envigogika* 6(2), 1–17.

Činčera J. (2013): *Environmentální výchova: efektivní strategie*. Praha: Agentura Koniklec, o. s. Praha, 128.

Činčera J., Gilar P., Sokolovičová J. (2010): Specializační studium pro koordinátory environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty: interpretace a efektivita z pohledu absolventů. *Envigogika* 5(1), 1–20.

Činčera J., Jančaříková K., Matějček T., Šimonová P., Bartoš J., Lupač M., Broukalová L. (2016): *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 206.

ČSÚ (2024): *Mzdy učitelů v regionálním školství - 2013–2023*. Praha: Český statistický úřad Dostupné z: <https://csu.gov.cz/produkty/mzdy-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi-2013-2023> [citováno 3. 1. 2025]

Daniš P. (2013): Nové vymezení environmentální gramotnosti a návrh na její mezinárodní hodnocení v PISE 2015. *Envigogika* 8(3), 1–16.

Daniš P. (2018): *Tajemství školy za školou*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 122.

Daňková L. (2009): *Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty – SOUHRN*. Praha: Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina. Dostupné z: file:///C:/Users/hanaw/Downloads/JC_AnalyzastavuEVVO_shrnuti.pdf [citováno 21. 12. 2024]

DFE (2014): *National curriculum in England: secondary curriculum*. London: Department for Education. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-secondary-curriculum> [citováno 13. 12. 2024]

Disman M. (2011): *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum Press, 372.

Drossel K., Eickelmann B., Ophuysen S., Bis W. (2019): Why teachers cooperate: an expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education* 34, 187–208.

Dytrtová R. (2014): *Environmentální výchova a vzdělávání*. Praha: Česká zemědělská univerzita, 42.

FNBE (2016): *New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach*. Helsinki: Finnish National Board of Education. Dostupné z: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf> [citováno 12. 12. 2024]

Fryč J., Matušková Z., Katzová P., Kovář K., Beran J., Valachová I., Seifert L., Běťáková M., Hrdlička F. (2020): *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Strategie-2030.pdf> [citováno 6. 1. 2025]

Hart P., Nolan K. (1999): A critical analysis of research in environmental education. *Studies in Science Education* 34(1), 1–69.

Horká H. (2005): *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, 158.

Hučínová L. (2005): *Klíčové kompetence v RVP ZV*. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html> [citováno 5. 12. 2024]

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

Ingersoll R. M. (2012): Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi Delta Kappan* 93(8), 47–51.

Jančaříková K. (2013): *Ekologie čtená podruhé*. Praha: Univerzita Karlova, 198.

Jančaříková K. (2020). *Základy environmentální výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z: <https://pedf.cuni.futurebooks.cz/book/41-zaklady-environmentalni-vychovy/?/obalka/> [citováno 10. 11. 2024]

Jeronen E., Jeronen J. (2012): Outdoor education in Finnish schools and universities. *Studies of Socio-Economic and Humanities* 2(2), 152–160.

Johnson R. E., Chang C. H., Meyer T., Lanaj K., Way J. (2013): Approaching success or avoiding failure? Approach and avoidance motives in the work domain. *European Journal of Personality* 27(5), 424–441.

Kim K.O. (2003). An inventory for assessing environmental education curricula. *The Journal of Environmental Education* 34(2), 12–18.

Krajhanzl J. (2014): *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: MuniPress, 200.

Lipka (2010): *Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v Jihomoravském kraji (vyhodnocení)*. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání. Dostupné z: <https://www.kr-jihomoravsky.cz/Default.aspx?ID=154180&TypeID=2> [citováno 3. 1. 2025]

Maršíková M., Jelen V. (2019): *Hlavní výstupy z mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a SOŠ*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 89. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/50371/> [citováno 2. 1. 2025]

Máchal A. (2008): *Malý ekologický a environmentální slovníček*. Brno: Rezekvítek, 56.

Máchal A., Nováčková H., Sobotová L. (2012): *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání*. Brno: Lipka – školské vzdělávací zařízení, 282.

MŠMT (2001): *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 98.

MŠMT (2004): *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT (2008): *Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO)*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/2759/METODICKY-POKYN-MSMT-K-ZAJISTENI-ENVIRONMENTALNIHO-VZDELAVANI-VYCHOVY-A-OSVETY.html> [citováno 5. 12. 2024]

MŠMT (2021): *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy-predskolni-vzdelavani>. [citováno 15. 11. 2024]

MŠMT (2023): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: [RVP ZV 2023 zmeny.pdf](#) [citováno 15. 11. 2024]

MŠMT (2024): *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z https://msmt.gov.cz/file/63348_1_1/ [citováno 30. 11. 2024]

MŠVVŠ (2023): *Štátný vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Dostupné z https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf [citováno 12. 12. 2024]

Müllerová M. (2009): *Člověk a prostředí: globální environmentální problémy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 130.

NCES (2022): *Number and percentage distribution of teachers in public and private elementary and secondary schools, by selected teacher characteristics: Selected school years, 1987-88 through 2020-21* Washington: National Center for Education Statistics. Dostupné z: https://nces.ed.gov/programs/digest/d22/tables/dt22_209.10.asp [citováno 3. 1. 2025]

Novák J. (2019): *Hledáte střed Česka? Ale který?* Praha: Kartografie Praha. Dostupné z: <https://skolnimapy.cz/dlc/hledate-stred-ceska-ale-ktery/> [citováno 20. 12. 2024]

NPI (2024a). *Revize rámcových vzdělávacích programů*. Praha: Národní pedagogický institut. Dostupné z: <https://revize.rvp.cz/> [citováno 6. 12. 2024]

NPI (2024b). *Veřejná konzultace RVP – výsledky sběru zpětné vazby*. Praha: Národní pedagogický institut. Dostupné z: <https://rozcestnik.rvp.cz/files/verejna-konzultace-rvp-vysledky.pdf> [citováno 6. 12. 2024]

NUV (2021). *Rámcové vzdělávací programy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp.html> [citováno 29. 11. 2024]

Ozer E. J. (2007): The effects of school gardens on students and schools: Conceptualization and considerations for maximizing healthy development. *Health Education & Behavior* 34(6), 846–863.

Pardubický kraj (2007): *Koncepce environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty Pardubického kraje*. Dostupné z: <https://deska.pardubickykraj.cz/evvo/i109879/koncepce-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a-osvety-pardubickeho-kraje> [citováno 10. 12. 2024]

Pastorová M., Svobodová J., Činčera J., Jančaříková K., Kindlmannová J., Šimonová P., Volfová A. (2011): *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 54.

Reed J. (2022): Postdigital outdoor and environmental education. *Postdigital Science and Education* 6(2), 416–424.

Reichel J. (2009): *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 184.

Slámová, P. 2013. *Činnost a vzdělávání školních koordinátorů environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty* [diplomová práce]. Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ipttjb/>.

Smith T. M., Ingersoll R. M. (2004): What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal* 41(3), 681–714.

Šafářová S. (2021): *Environmentální výchova jako průřezové téma* [diplomová práce]. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/150592>

UNESCO (1978): *Final report of Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by Unesco in co-operation with UNEP in Tbilisi (USSR) 14–26 October 1977*. Paris: UNESCO, 102.

Vojtíšek P. (2012): *Výzkumné metody*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 54.

VÚP (2007a): *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 76.

VÚP (2007b): *RVP a ŠVP obecně*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/1302/RVP-A-SVP-OBECNE.html> [citováno 12. 12. 2024]

Přílohy

Příloha 1: Dotazník

EVVO na školách Pardubického kraje

Vážené učitelky, vážení učitelé,

mé jméno je Hana Jarošová (donesdávna Wawrzyczková) a jsem učitelka na Základní škole v Červené Vodě a zároveň studentka posledního ročníku učitelství biologie a environmentální výchova na Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který jsem vytvořila pro svou diplomové práce. Moje diplomka se zabývá environmentálním vzděláváním, výchovou a osvětou (EVVO) v Pardubickém kraji. Vyplnění tohoto dotazníku by Vám nemělo zabrat více než 20 minut.

Předem děkuji za Váš čas, který dotazníku (respektive mně) věnujete. :)

Hana Jarošová (Wawrzyczková)

1. Jsem *

- Muž
- Žena

2. Ve školství pracuji *

- 1-5 let.
- 6-15 let.
- 16 a více let.

3. Učení mě *

- baví a naplňuje.
- docela baví.
- nebaví, zvažuji změnu zaměstnání.
- nebaví, ale co jiného dělat.

4. Na naší škole koordinátora EVVO *

- máme a dělám to já.
- máme, tuto funkci plní kolega/kolegyně.
- nemáme.

5. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl(a) ano. Náplň práce koordinátora EVVO na naší škole je

Zadejte svoji odpověď.

6. Na naší škole situaci ohledně EVVO *

- řešíme pouze v rámci průřezových témat do jednotlivých předmětů.
- nepodceňujeme a máme vypracovanou koncepci EVVO - zabýváme se environmentální výchovou více.
- bereme vážně, EVVO je jednou z priorit naší školy.

7. Na naší škole je EVVO realizována v těchto předmětech: *

- Matematika
- Cizí jazyk
- Český Jazyk
- Přírodopis/ biologie
- Zeměpis
- Dějepis
- Chemie
- Fyzika
- Tělesná výchova
- Výtvarná výchova
- Hudební výchova
- Technické praktikum
- Občanská výchova
- Výchova ke zdraví
- Volnočasový kroužek
- Jiné

8. Pro realizaci EVVO na naší škole můžeme využívat: *

- školní zahradu
- skleník
- záhony
- terárium se zvířaty
- učebnu s mikroskopy
- chemickou laboratoř
- knihovnu s knihami o přírodě, zvířatech a dalších
- Jiné

9. Naše škola je zapojena do těchto projektů: *

- Zelený ParDoubek
- MRKEV
- Recyklohraní
- Uklidme si svět
- Jiné

10. V některých těchto programech se mohou plnit různé výzvy, úkoly a podobně. Naším zapojením do těchto programů mám tudíž na mysli konkrétně: *

Zadejte svoji odpověď.

11. Na naší škole organizujeme pro naše žáky tyto exkurze týkající se EVVO: *

Zadejte svoji odpověď.

12. Podařilo se nám zrealizovat (případně se na to chystáme) tyto projektové dny týkající se EVVO: *

Zadejte svoji odpověď.

13. Během organizace a plánování výše zmíněných exkurzí a projektových dnů kolegové u nás ve škole

- plně nadšeně spolupracují.
- spíše neochotně spolupracují.
- spolupráci se spíše vyhýbají.
- nespolečně spolupracují. :(

14. Zmíněné exkurze a projektové dny naši žáci

- nadšeně vítají!
- s mírným zájmem absolvují.
- přijímají spíše útrpně.
- absolvují zjevně s odporem a z donucení...

15. Naše škola některých výukových programů, nabízených středisky environmentální výchovy, ekocentry záchranými stanicemi *

- už využila.
- dosud nevyžila.

16. V předchozím bodu jsem měl(a) na mysli využití programů těchto organizací:

Zadejte svoji odpověď.

17. Žáci u nás na škole *

- přisuzují důležitost tématům EVVO.
- neprojevují zájem o témata EVVO.
- asi netuší, čemu se EVVO věnuje
- vyjadřují svými postoji, že nevnímají důležitost EVVO.

18. Se situací ohledně EVVO u nás na škole *

- jsem zcela spokojen(a).
- jsem docela spokojen(a).
- nejsem spokojen(a), snažím se o změnu.
- nejsem spokojen(a), ale pro změnu nic nedělám.

19. Důvody nerealizace, nebo nedostatečné realizace EVVO u nás na škole jsou

- neangažovanost učitelského sboru
- neodbornost učitelského sboru po stránce EVVO
- nedostatek financí
- nedostatek časového prostoru
- nedostatečná podpora ze strany vedení školy
- nezájem ze strany žáků
- Jiné

20. Kromě výše zmíněného bych ještě k problematice EVVO na naší škole chtěl(a) uvést: *

Zadejte svoji odpověď.