UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

Kateřina Schejbalová

Problémy implementace environmentálního vzdělávání na středních školách v Praze.

Diplomová práce

Praha 2012

Autorka práce: **Bc. Kateřina Schejbalová**

Vedoucí práce: **Ing. Zuzana Drhová, Ph.D.**

Oponent práce:

Rok obhajoby: červen 2012

Hodnocení:

Bibliografický záznam

SCHEJBALOVÁ, Kateřina. *Problémy implementace environmentálního vzdělávání na středních školách v Praze*. Praha, 2012. 78 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce Ing. Zuzana Drhová, Ph.D.

Abstrakt

Diplomová práce zkoumá nastavení podmínek pro implementaci environmentálního vzdělávání v České republice. Na základě analýzy veřejně politických dokumentů a výzkumu způsobu realizace environmentálního vzdělávání na pražských středních školách identifikuje základní problémy implementace environmentálního vzdělávání a identifikuje klíčové prvky pro kvalitní implementaci, na které by se měla politika při zvyšování kvality environmentálního vzdělávání na školách zaměřit. Environmentální vzdělávání je považováno za základní nástroj uplatňování konceptu udržitelného rozvoje.

Metodologie práce je založena na analýze primárních i sekundárních kvalitativních a kvantitativních dat. Základním teoretickým východiskem je teorie implementace. Součástí diplomové práce je výzkum způsobů realizace environmentálního vzdělávání na různých typech středních škol.

Mezi jednotlivými typy škol dochází k malým rozdílům v implementaci environmentálního vzdělávání, nejvíce rozvinuté environmentální vzdělávání mají střední odborné školy s maturitními obory.

Jako hlavní překážky pro efektivní implementaci environmentálního vzdělávání byly identifikovány nejasné postavení tohoto vzdělávání v rámci všeobecného vzdělávání, pasivní postoj zodpovědných orgánů na centrální úrovni, nejasně stanovené cíle na centrální i školní úrovni, absence systému evaluace. Rozhodujícími prvky pro kvalitní realizaci environmentálního vzdělávání je alespoň minimální explicitní podpora centrálních orgánů, přítomnost školního koordinátora ve škole a postoj ředitelů škol.

Klíčová slova

Environmentální vzdělávání, implementace, střední školy, Praha.

Abstract

This thesis examines prerequisites of the implementation of environmental education in the Czech Republic. It identifies fundamental problems of the current implementation of environmental education and presents key points which the policy should focus on in order to improve the quality of environmental education. This is achieved by analysing public documents and a research of the actual execution of environmental education on high schools in Prague. Environmental education is considered to be the primary instrument to apply the concept of sustainable development.

The methodology is based on an analysis of primary and secondary qualitative and quantitative data. The theory of implementation is used as the theoretic basis of the thesis. A research of the execution of environmental education on different types of schools is included.

There are subtle differences in the way how different types of schools implement environmental education, the most developed education is on technical high schools which provide four-year programmes concluded by graduation.

Following issues were found to be the primary obstacles to the effective implementation of environmental education: unclear position of environmental education in terms of the education framework; passive attitude of the state administration; ill-defined targets on both central and school levels; the lack of evaluation. At least some support of the state administration, presence of a school coordinator and attitude of a headmaster is vital to high-quality environmental education.

Keywords

Environmental education, implementation, high schools, Prague.

Rozsah práce: 164 834 znaků

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.

Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 17. 5. 2012 Kateřina Schejbalová

2. června 2010

Teze diplomové práce

Předpokládaný název práce:

Problémy implementace environmentálního vzdělávání na středních školách v Praze.

Problems of implementation of environmental education in high schools in Prague.

Autorka práce: Kateřina Schejbalová

Konzultantka práce: Ing. Zuzana Drhová, Ph.D.

Téma a zaměření práce

Ochrana životního prostředí a udržitelný rozvoj jsou nebo by měly být jedním z hlavních cílů veřejných politik. Pro naplnění těchto cílů má nezbytnou roli vzdělávání a to na všech úrovních a v permanentní podobě. Právě environmentálně vzdělaná společnost může odpovědně naplňovat tyto cíle.

Proto bych se ve své diplomové práci ráda zabývala tím, jak je v České republice environmentální vzdělávání implementováno, jak současná environemntálně vzdělávací politika přispívá k naplňování těchto cílů.

V současnosti je environmentální vzdělávání (EV) na národní úrovni politicky ukotveno především v zákoně o životním prostředí, ve Státní politice životního prostředí a ve Státním Programu Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO). EV je pak konkrétně realizováno prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů (průřezové téma), které zajišťují určitý standard tohoto vzdělávání všem středoškolským studentům. Na nejnižší úrovni- na jednotlivých školách- je pak uskutečňováno prostřednictvím školních vzdělávacích programů. Dalšími nástroji pro realizaci EV na školách je doporučující metodický pokyn MŠMT k realizaci EVVO a střediska ekologické výchovy.

V roce 2009 byla na zakázku MŠMT realizována Analýza stavu Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty ve všech krajích České republiky kromě Prahy. Proto bych svou práci chtěla zaměřit na kraj Praha a doplnit tak chybějící informace o způsobech realizace environemntálního vzdělávání na školách. Téma bych ráda zúžila

na střední školy, neboť mládež je pro mne zajímavou cílovou skupinou. Toto zúžení mi také umožní oblast středních škol prozkoumat detailněji.

V rámci práce bude uskutečněn výzkum o tom, jakým způsobem střední školy v Praze realizují environmentální vzdělávání. Výsledkem prozkoumání nastavených formálních podmínek pro implementaci EV a tohoto výzkumu bude identifikace základních překážek pro efektivní implementaci environmentálního vzdělávání v České republice.

Cíle diplomové práce:

Prozkoumat formální podmínky pro implementaci environmentálního vzdělávání.

Zjistit, jakými způsoby je environmentální vzdělávání implementováno na středních školách v Praze.

Identifikovat hlavní překážky efektivní implementace EV.

Výzkumné otázky:

1.) Jsou v politice environmentálního vzdělávání jasně stanovené cíle pro EV?

2.) Jsou nástroje pro implementaci EV dostatečně efektivní?

3.) Jak je na středních školách realizována EV?

Realizace EV:

- Jakými způsoby školy zařazují EV do výuky? (speciální předmět, integrace do více předmětů, využívají výukové programy, jsou zapojeny v projektech, jednorázově, dlouhodobě…)

EV v dokumentech školy:

- Mají školy ve svých ŠVP jasně stanovené cíle EV?
- Vytvářejí školy samostatný školním programu EVVO?

Koordinace EV:

- Mají školy osobu pověřenou koordinací aktivit EV? (školní koordinátor EVVO)
- Podílí se na plánování a realizaci EV i jiní pracovníci školy než školní koordinátor?
- Jaký je postoj ostatních pracovníků školy (ostatní učitelé, ředitel) k plánování a realizaci EV?

Zapojení studentů:

- Podílejí se na plánování EV studenti?

- Podílejí se na realizaci EV studenti?
- Jakými způsoby jsou do plánování a realizace EV studenti zapojeni?

4) Existují ve výše uvedených oblastech realizace EV rozdíly mezi jednotlivými typy škol, respektive jsou určité znaky charakteristické pro určitý typ školy?

5) Monitorují a vyhodnocují střední školy účinnost EV?

- Sledují školy účinky aktivit EV?
- Sledují školy, zda dochází k naplňování cílů EV stanovených v dokumentech školy?

6) Jaké lze identifikovat nedostatky v implementaci politiky EV?

Metody:

Předpokládané metody této práce jsou studium dokumnetů, expertní rozhovory a vlastní výzkum založený na průřezovém designu.

Předpokládaná literatura:

Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO). 2009. [Online] Praha: SSEV Pavučina. Dostupné z www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/analyza-stavu-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a-osvety

ČINČERA, J. 2007. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-147-8

ČINČERA, J. 2008. *Výchova k udržitelnému rozvoji: mýtus nebo nová vlna?* [Online] Envigogika 2008/III/1. Cit. 6. 3. 2012. Dostupné z www: http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/cs/texty/20081/172-vychova-k-udritelnemu-rozvoji-mytus-nebo-nova-vlna

ČINČERA, J. 2009. *Efektivita, evaluace a podpora programů environmentální výchovy*. [Online] Envigogika 2009/IV/2. Dostupné z www: http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2009/20092/315-efektivita-evaluace-a-podpora-programu-environmentalni-vychovy

DLOUHÁ, J. 2007. *Pansofie v díle Jana Amose Komenského*. [Online] Envigogika 2007/II/2. Online. Cit. 23. 3. 2012. Dostupné z www: http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2007/20072/97-pansofie-v-dile-jana-amose-komenskeho

DLOUHÁ, J. a kol. 2009. *Vědění* a *participace*: teoretická východiska environmentálního vzdělávání. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1656-8 (brož.).

FIALA, P. SCHUBERT, K. 2000. *Moderní analýza politiky. Uvedení do teorií a metod policy analysis.* Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-50-1.
KALOUS, J., VESELÝ, A. 2006. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80- 246- 1260- 7.

Krajská koncepce environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty na území hlavního města Prahy. (Krajská koncepce EVVO Praha) 2004. [Online] Zpracovaly: Regionální environmentální centrum Česká republika, Centrum pro komunitní práci střední Čechy. Dostupné na www: http://envis.praha-mesto.cz/(epe0r4f5mc15au45q0qowv55)/files/=29595/KoncepceEVVO_fin_verze_b.pdf
MÁCHAL, A. 2000. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou.* Brno: Rezekvítek, Lipka- dům ekologické výchovy Brno. ISBN: 80-902954-0-1.
MOLDAN, B. (Ed.) 1993. Konference OSN o životním prostředí a rozvoji. Rio de Janeiro, 3.- 14. června 1992. Dokumenty a komentáře. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-43-8 (Management Press), ISBN 80-85368-51-X (MŽP ČR).

MŠMT. 2001b. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. *Bílá kniha*. [Online] Praha. Dostupné z www <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009 >.

MŠMT. 2008a. *Metodický pokyn k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty.* [Online] Praha: MŠMT. Dostupné z www http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-msmt-k-zajisteni-environmentalniho

MŠMT. 2008b. *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008-2015).* [Online] Cit. 8. 9. 2011. Dostupné z www http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky

MŽP. 2004. *Státní politika životního prostředí České republiky 2004- 2010*. [Online] Praha: MŽP. ISBN 80-7212-283-5. Dostupné z www: http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFHDHER2/$FILE/spzp_cz_2004.pdf

Národní ústav odborného vzdělávání. (NÚOV) 2010. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 23-62-L/51 Optik*. [Online] Praha: MŠMT, NÚOV. Dostupné z www: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_2362L51_Optik.pdf

POTŮČEK, M. a kol. 2005. Veřejná politika. Praha: Slon. ISBN 80-86429-50-4.

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty ČR (SP EVVO). 2000. [Online]. [cit. 2009-12-13]. Dostupný z WWW <http://racek.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/27B9705C2E95A755C12571B6006E363D>.

The Belgrade Charter: A Framework for Environmental Education. 1975. [Online] Dostupné z www: http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf

UNECE. 2005. *Strategie pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Vilniuská deklarace.* [Online] Praha: MŽP. Dostupné z www: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/strategyinczech.pdf

UNESCO. 1977. *Intergovernmental Conference on Environmental Education.* Tbilisi. Final report. [Online] Paris 1978. Dostupné z www: http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf

UNESCO. 1996. *Learning: The treasure whithin. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* Highlights. [Online] UNESCO Publishing. Dostupné z www: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (VÚP) 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [Online] Praha: VÚP. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupný z www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf

VESELÝ, A., NEKOLA, M. (eds.) 2007. Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe. Praha: Slon. ISBN 978-80-86429-75-5.

Zákon č. 17/ 1992 Sb., o životním prostředí. [Online] Dostupné z www: http://www.mzp.cz/www/platnalegislativa.nsf/d79c09c54250df0dc1256e8900296e32/5b17dd457274213ec12572f3002827de?OpenDocument

Zelený kruh. 2009. Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti. [Online] Praha: Zelený kruh. ISBN 978-80-903968-5-2. Dostupné z www: http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/300409-clovek-priroda-fin.pdf

Podpisy:

Obsah

1 Úvod 3
1.1 Přínosy práce *4*
2 Cíle práce a výzkumné otázky 5
2.1 Výzkumné cíle práce *5*
2.2 Výzkumné otázky *6*
3 Metodologie a zdroje dat 7
3.1 Metodologie vlastního výzkumu *7*
3.2 Problematika české terminologie *12*
4 Hodnotová východiska 17
4.1 Komenského pansofie *17*
4.2 Celoživotní učení *18*
5 Konceptuální rámec 18
5.1 Udržitelný rozvoj *18*
5.2 Environmentální vzdělávání ve vzdělávacím systému *22*
5.3 Politický cyklus *24*
6 Teoretická východiska 26
6.1 Teorie implementace *26*
6.1.1 Modely implementace 27
7 Teoretická část 28
7.1 Environmentální vzdělávání *28*
7.1.1 O co jde? 28
7.1.2 Vzdělávání pro udržitelný rozvoj 30
7.1.3 Obecné rysy environmentálního vzdělávání 31
7.1.4 Kritika EV- VUR 33
7.2 Základní kontext environmentálního vzdělávání v České republice *34*
7.2.1 Základní východiska pro EV 34
7.2.2 Institucionální zajištění 40
7.2.2.1 Situace dnes 41
7.2.3 Financování EV 41
7.2.4 Cíle environmentálně vzdělávací politiky České republiky 42
7.2.5 Nástroje pro naplňování cílů EV na středních školách 46

7.2.5.1 Rámcové vzdělávací programy 46
7.2.5.2 Metodický pokyn MŠMT k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních 52
7.2.5.3 Nestátní neziskové organizace 54
7.2.6 Evaluace EV 58
8 Praktická část 61
8.1 Implementace EV na středních školách v Praze 61
8.1.1 Jak školy vymezují cíle EV v ŠVP? 61
8.1.2 Jak školy realizují EV? 64
8.1.2.1 Popis vzorku 65
8.1.2.2 Školní program EVVO a školní koordinátor 65
8.1.2.3 Postoje učitelů a vedení školy k EVVO 66
8.1.2.4 Začleňování EV do výuky 67
8.1.2.5 Spolupráce s vnějšími subjekty 68
8.1.2.6 Zapojení studentů do aktivit EV 69
8.1.2.7 Monitoring a vyhodnocování účinků EV 70
8.1.2.8 Ekologizace provozu školy 71
8.1.2.9 Vliv přítomnosti školního koordinátora na realizaci EV 71
8.1.2.10 Vliv postoje ředitele na realizaci EV 72
8.2 Hlavní zjištění 73
9 Identifikace základních problémů v implementaci environmentálně vzdělávací politiky v ČR 75
10 Závěr 80
11 Shrnutí 82
12 Summary 83
13 Použitá literatura 85
14 Seznam příloh 98
15 Seznam tabulek, obrázků a grafů 98
16 Přílohy 99

1 Úvod

Environmentální výchova jakožto nutný předpoklad udržitelného rozvoje se stala součástí školních kurikulí po celém světě. Mnohé politiky ji považují za nástroj naplňování principů udržitelného rozvoje, který, zdá se, se stal novým vývojovým směrem lidského společenství. Neboť jak upozorňuje Nováček (2010: 218), lidstvo čelící globálním krizím (nejen) životního prostředí má tři možnosti jak na problémy reagovat: 1) podceňovat je, bagatelizovat, ignorovat je a zůstat v zaběhnutých kolejích; 2) uznat vážnost problémů, ale nesnažit se je řešit- ono se to samo vyřeší; 3) aktivně se snažit o změnu. Právě tato třetí cesta je reprezentována udržitelným rozvojem, resp. udržitelným způsobem života a má smyl o ní usilovat, i když má hodě much a nevíme, jaká je šance na úspěch (tamtéž).

Budiž připomenuta i zajímavá studie A. Toyenbeeho, který analyzoval dynamiku rozvoje všech velkých civilizací a došel k závěru, že civilizace se začínají rozpadat, když ztrácejí schopnost tvořivě odpovědět na velké výzvy, a že selhání kreativity často následuje po období velkých civilizačních úspěchů (Toyenbee 1985; cit. dle Nováček 2010: 44- 45). Dá se říci, že naše euroamerická civilizace dosáhla velkého rozkvětu, je tedy čas reagovat na globální výzvy, které s sebou tento rozkvět přináší.

Vyjádřením aktivní snahy o změnu a tvořivý přístup k řešení problémů je environmentální výchova. Vzdělání, kromě toho, že je lidským právem, je nezbytným předpokladem pro dosažení udržitelného rozvoje a zásadním nástrojem pro dobré řízení, informované rozhodování a prosazování demokracie (UNECE 2005: 3).

I Česká republika se hlásí k myšlence udržitelného rozvoje a usiluje o naplňování jeho principů (viz. např. Strategie udržitelného rozvoje ČR 2004). Kurikulární reforma v České republice usiluje o změnu výstupů vzdělání z „pouhého“ osvojování znalostí ve prospěch rozvoje tzv. klíčových kompetencí. Výsledkem takto orientovaného vzdělávání má být aktivní občan schopný zaujímat kritická stanoviska k problémům, umět je tvořivě řešit, být odpovědný za své jednání a žít v souladu s demokratickými hodnotami společnosti. Tyto cíle si klade i environmentální vzdělávání (dále EV), které má v české legislativě i ve vzdělávacích programech své místo.

Systém školství je prostředkem, který může v určitém časovém období cíleně oslovit každého jedince české populace a ovlivnit jeho myšlení a jednání. Škola poskytuje základní soustavu znalostí a dovedností, přitom působí jak svým vzdělávacím

programem, tak svým celkovým fungováním (skryté kurikulum). To platí také pro oblast environmentálního vzdělávání a výchovy (Krajská koncepce EVVO Praha 2004: 18). Tato práce je zaměřena na oblast formálního vzdělávání, neboť ta je ve vzdělávání mládeže nejlépe ovlivnitelná nástroji veřejné politiky.

1.1 Přínosy práce

V roce 2009 byla Sdružením středisek ekologické výchovy Pavučina (dále SSEV Pavučina) na zakázku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) vypracována Analýza stavu Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (dále EVVO) v České republice, první výzkum tohoto druhu[1] (Analýza stavu EVVO 2009: 3-4). Dle informací SSEV Pavučina byl tento výzkum proveden ve všech krajích České republiky kromě Prahy, a to na vzorku 606 základních škol, 71 gymnázií a 150 středních odborných škol. Tedy chybí informace o stavu EVVO na pražských školách.

Zaměření na střední školy bylo vybráno především z důvodu mého zájmu o tento stupeň vzdělávání. Studenti na střední škole jsou pro mne vzhledem ke specifikům této věkové kategorie zajímavou cílovou skupinou. *„Adolescenti jsou ve svém idealismu přesvědčeni, že problémy by se měly řešit aktivně. Může se to také týkat problémů životního prostředí, které díky plnému rozvoji svých rozumových schopností mohou chápat v širších přírodních, sociálních, ekonomických, politických a historických souvislostech“* (Krajhanzl 2010: 16). Navíc mají na rozdíl od dětí výhodu, že mohou celou řadu aktivit (od zásad domácí ekologie po samostatné aktivní zapojení se do činnosti různých organizací) aktivně praktikovat ve svém vlastním životě (tamtéž). Díky zúžení záběru pouze na střední školy je možné prozkoumat detailněji stav EVVO na jednotlivých typech středních škol.

Environmentální vzdělávání je považováno za velmi důležité nejen ve vztahu k naplňování principů udržitelného rozvoje, ale také pro všestranný rozvoj osobnosti, který je ve vztahu ke všeobecným vzdělávacím cílům považován za velmi důležitý. Proto by EV mělo mít ve škole své nezcizitelné místo a být efektivně rozvíjeno.

[1] Mapuje, jakým způsobem školy k problematice a začleňování EVVO do výuky přistupují, jaké volí postupy, metody, jaké využívají služby v této oblasti, jak je na školách zajištěna ekologizace provozu apod. (Analýza stavu EVVO 2009)

Na základě výše uvedených skutečností je hlavním přínosem předkládané diplomové práce doplnění chybějících informací o stavu EVVO na středních školách v Praze, které mohou být základem pro další efektivní rozvoj. Vzhledem k rozsahu této práce a proveditelnosti výzkumu však budou získaná data menšího rozsahu, než jaké přinesla Analýza stavu EVVO.
Ambicí této práce je také přispět do diskuse o pojetí environmentálního vzdělávání a vzdělávání jako takového.

2 Cíle práce a výzkumné otázky

Cílem předkládané diplomové práce je zhodnotit nastavení politiky environmentálního vzdělávání pro naplňování cílů environmentálního vzdělávání, tedy prozkoumat podmínky pro implementaci EV, a jakým způsobem je na základě těchto podmínek environmentální vzdělávání implementováno ve formálním vzdělávání na středních školách v Praze.

2.1 Výzkumné cíle práce

V návaznosti na tyto obecné cíle byly pro tuto diplomovou práci stanoveny tyto výzkumné cíle:

1.) Zhodnotit formální podmínky pro implementaci environmentálního vzdělávání.

2.) Zjistit, jakým způsobem probíhá realizace environmentálního vzdělávání na středních školách v Praze.

- Zjistit, jakými formami probíhá realizace EV na středních školách (včetně zapojení NNO a středisek EV).
- Zjistit, zda jsou na školách jasně stanovené cíle EV.
- Zjistit, zda v realizaci EV dochází k rozdílům mezi jednotlivými typy škol.
- Zjistit, zda dochází k evaluaci dopadů EV, tedy zda implementovaná opatření vedou k naplnění stanovených cílů pro jednotlivé výchovné programy. Případně zda se účinnost EV vůbec nějak měří.

3.) Identifikovat hlavní překážky pro efektivní implementaci EV.

2.2 Výzkumné otázky

Na základě stanovených výzkumných cílů byly položeny následující výzkumné otázky:

1.) Jsou v politice environmentálního vzdělávání jasně stanovené cíle pro EV?

2.) Jsou nástroje pro implementaci EV dostatečně efektivní?

3.) Jak je na středních školách realizována EV?

Realizace EV:

- Jakými způsoby školy zařazují EV do výuky? (speciální předmět, integrace do více předmětů, využívají výukové programy, jsou zapojeny v projektech, jednorázově, dlouhodobě…)

EV v dokumentech školy:

- Mají školy ve svých ŠVP jasně stanovené cíle EV?
- Vytvářejí školy samostatný školním programu EVVO?

Koordinace EV:

- Mají školy osobu pověřenou koordinací aktivit EV? (školní koordinátor EVVO)
- Jaký je postoj ostatních pracovníků školy (ostatní učitelé, ředitel) k plánování a realizaci EV?

Zapojení studentů:

- Podílejí se na plánování EV studenti?
- Podílejí se na realizaci EV studenti?
- Jakými způsoby jsou do plánování a realizace EV studenti zapojeni?

4) Existují ve výše uvedených oblastech realizace EV rozdíly mezi jednotlivými typy škol, respektive jsou určité znaky charakteristické pro určitý typ školy?

5) Monitorují a vyhodnocují střední školy účinnost EV?

- Sledují školy účinky aktivit EV?
- Sledují školy, zda dochází k naplňování cílů EV stanovených v dokumentech školy?

6) Jaké lze identifikovat nedostatky v implementaci politiky EV?

3 Metodologie a zdroje dat

V této práci se nejprve snažím prozkoumat, jak jsou pro implementaci EV nastaveny základní podmínky a nástroje, jak s těmito nástroji pracují jednotlivé školy, a jaké má implementace EV na úrovni školy účinky. Postupuji od stanovení cílů na národní úrovni a zjišťuji, jak toto nastavení ovlivňuje proces stanovení cílů, realizaci a hodnocení účinků EV na úrovni školy.

Metodologie předkládané diplomové práce je založena na kvalitativní i kvantitativní výzkumné strategii. Základní metody této práce jsou studium dokumentů, expertní rozhovory a dotazníkové šetření.

Pro zodpovězení výzkumných otázek a naplnění cílů práce využívám primární a sekundární data.

Primární data jsem získala z vlastního výzkumu, který byl nazván „Jak Vaše škola realizuje environmentální vzdělávání?“ a z expertních rozhovorů.

Expertní rozhovory byly uskutečněny se čtyřmi zástupci nestátního sektoru (dva odborníci z univerzit, dva z neziskového sektoru) a s jedním reprezentantem státního sektoru, konkrétně zástupce MŽP. Pro získání informací byla použita metoda dotazování, jako nástroj byl využit nestandardizovaný rozhovor. Detaily o respondentech jsou k nahlédnutí v příloze č. 4.

Zdrojem sekundárních dat jsou především veřejně politické dokumenty, jako jsou zákony, strategie, programy, dále rámcové a školní vzdělávací programy, odborné studie a články. Pro zpracování těchto zdrojů sekundárních dat využívám metody studium dokumentů.

3.1 Metodologie vlastního výzkumu

Vlastní výzkum se skládá ze dvou částí. První je dotazníkové šetření na školách a druhá je analýza školních vzdělávacích programů. Tyto dvě části byly provedeny nezávisle na sobě.

Vlastní výzkum na školách je založen na průřezovém designu. Cílem tohoto designu je získat informace o zkoumaném fenoménu v jeden časový okamžik a pro jedno časové období (Veselý 2011: 53). Sběr dat byl proveden metodou dotazování, nástrojem pro získání dat mi byl standardizovaný dotazník, ve kterém používám otevřené, uzavřené i polouzavřené otázky.

Dotazník je inspirován výzkumem Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. Tento výzkum pracoval s velmi rozsáhlým a komplexním dotazníkem, který byl vypracován v rámci výzkumného týmu. Při tvorbě svého dotazníku jsem se tímto dotazníkem inspirovala, finální verze mého dotazníku však je pro potřeby mého výzkumu výrazně stručnější, některé otázky byly přímo přejaty, resp. upraveny, drtivá většina otázek byla vynechána nebo redukována.

Vytvořený dotazník byl pilotován na dvou školách- na Gymnáziu Na Vítězné pláni (vybráno z důvodu přítomnosti školního koordinátora a aktivity v EVVO- zapojení v programu Ekoškola) a na Masarykově střední průmyslové škole chemické (vybrána z důvodů, že jde o významného aktéra v EVVO, spolupracuje se Sdružením Tereza na metodických otázkách). Poté byl dotazník dle připomínek upraven.

Dotazník byl zpracován online formou prostřednictvím aplikace Google dokumenty, školám byl zasílán emailem.

Nejprve jsem si s pomocí rejstříku škol[2] vytvořila seznam všech středních škol na území hlavního města Prahy, byly zahrnuty všechny střední školy bez ohledu na jejich zřizovatele. Poté byly školy rozděleny do tří skupin dle typu: gymnázia (G) (víceletá a čtyřletá gymnázia byla zařazena do jedné skupiny), střední odborné školy (SOŠ) poskytující pouze čtyřleté studijní obory zakončené maturitní zkouškou, a střední odborné školy/ střední odborná učiliště (SOŠ/ OU) poskytující čtyřleté studijní obory zakončené maturitní zkouškou i tříleté studijní obory zakončené závěrečnou zkouškou. Toto dělení bylo zvoleno na základě úvahy, že jednotlivé typy škol mají poněkud odlišné cíle a v důsledku této skutečnosti mohou klást na problematiku EV rozdílný důraz. Gymnázia především poskytují všeobecné vzdělání a připravují své studenty ke studiu na vysoké škole, střední odborné školy poskytující jen čtyřleté studium zakončené maturitou připravují své studenty na vstup do praxe, ale zároveň zde existuje relativně vysoká pravděpodobnost, že absolventi těchto škol budou pokračovat ve studiu

[2] http://rejskol.msmt.cz/

na vysoké škole, zatímco u středních škol poskytujících i učňovské obory je tento předpoklad menší.

Tuto úvahu podkládají data zprávy Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání z roku 2011. Absolventi gymnázií podávají v průměru 4 přihlášky[3] a 95 % absolventů gymnázií je přijato na vysokou školu (VŠ). Absolventi maturitních oborů středních odborných škol se hlásí ke studiu na terciární úrovni také v poměrně vysoké míře. Přihlášky ke studiu podalo 77 % absolventů (v průměru 2,5 přihlášky) a v dalším studiu na VŠ pokračuje 53 %. Ke studiu na terciární úrovni vzdělávání se hlásí i absolventi maturitních oborů středních odborných učilišť. Přihlášky ke studiu na VŠ podává 35 % studentů (1,8 přihlášky), 25 % z těchto studentů pokračuje ve studiu na VŠ. Skupinou absolventů, kteří mají za sebou již dvě ukončená studia, jsou absolventi nástavbového studia. Ti již získali výuční list a následně složili maturitní zkoušku. Ke studiu na VŠ se hlásí 23 %. V průměru podávají 1,6 přihlášky a ke studiu na VŠ je přijato 14 % (Kleňhová, Vojtěch 2011: 23- 24).

Důvodem k tomuto rozdělení také byla domněnka, že úroveň „vyspělosti“ EV na školách je podmiňováno typem školy.

Celkem proběhla tři kola dotazování. Moje původní výzkumná strategie byla taková, že jsem zamýšlela rozeslat dotazníky na všechny školy. V prvním kole tedy bylo osloveno 30 gymnázií a 30 středních odborných škol. Na základě velmi nízké návratnosti (4 gymnázia, 3 SOŠ) jsem se rozhodla tuto strategii změnit. Celkem byla data sbírána ve třech kolech dotazování.

Metodou stratifikovaného náhodného výběru[4] bylo vybráno 10 gymnázií, 10 SOŠ a 10 SOŠ/ OU, které byly osloveny telefonicky. Vzhledem k výzkumné otázce zda „existují v realizaci EV rozdíly mezi jednotlivými typy škol, respektive jsou určité znaky charakteristické pro určitý typ školy“, bylo mým záměrem získat srovnatelný počet dotazníků od každého typu školy, aby srovnání bylo objektivní.

Nejprve jsem se pokusila oslovit školního koordinátora EVVO, pokud na škole taková osoba nebyla, hovořila jsem s ředitelem/ ředitelkou školy nebo s někým ze zástupců

[3] Celkem na VŠ i na VOŠ.

[4] Tato technika je vhodná, jestliže lze populaci stratifikovat dle určitého znaku (např. pohlaví) a výzkumník chce zajistit reprezentaci každé podskupiny. Jestliže populace obsahuje různorodé subpopulace, je možné populaci rozdělit do těchto skupin a v každé provést prostý náhodný výběr. Skupiny jsou voleny tak, že jsou více homogenní. Výsledky pro všechny skupiny tvoří výběr (Hendl, J. 2006: 54).

vedení. Pokud souhlasili se zapojením jejich školy do výzkumu, dotazník jim byl poslán, pokud nesouhlasili, byla oslovena jiná škola, kterou jsem též vybrala metodou náhodného výběru ze zbývajících škol. Celkem tedy bylo telefonicky osloveno 10 G, 24 SOŠ a 15 SOŠ/ OU. Po týdnu byly školy, které s výzkumem souhlasily a dosud dotazník nevyplnily, opět osloveny a požádány o vyplnění.

Metoda telefonického oslovení škol také alespoň částečně eliminovala velké riziko prvotního přístupu, a to sice pravděpodobnost, že dotazník vyplní pouze ty školy, které mají k EV kladný vztah, a je u nich již určitým způsobem rozvinuto. Přesto je toto riziko vysoké i u telefonicky oslovených škol.

Následně byla provedena další fáze (třetí kolo) výzkumu, kdy bylo náhodným výběrem vybráno dalších 10 gymnázií a 10 SOŠ (od kterých bylo dosud získáno nejméně dotazníků), kteří byly osloveni již pouze emailem.

Celkem ve všech kolech dotazník vyplnilo 11 gymnázií, 9 SOŠ a 12 SOŠ/ OU. Celková návratnost tedy byla 25 %.

O celkové absolutní návratnosti dotazníků vypovídá tabulka č. 1.

Tabulka č. 1. Návratnost dotazníků.

Typ školy	Počet škol oslovených v prvním kole průzkumu.	Celkem telefonicky osloveno.	Počet škol oslovených v posledním kole průzkumu.	Počet vyplněných dotazníků*
G	25	10	10	11
SOŠ	25	24	10	9
SOŠ/ OU	10	15	0	12

* Po všech kolech dotazování.

Zdroj: vlastní data, vlastní zpracování.

Pravděpodobnost, že dotazník skutečně vyplnily školy s kladným vztahem k EVVO je velkým omezením tohoto výzkumu a je nutné získaná data takto nahlížet. Přestože data (i vzhledem k jejich malému počtu) nelze nijak zobecňovat, k získání určitého přehledu o stavu EVVO na středních školách v Praze slouží.

Získaná data byla zpracovaná ve statistickém software SPSS 18. Vzhledem k tomu, že všechna data jsou nominálního typu a vzhledem k malé návratnosti, byla použita především popisná statistika a kontingenční tabulky. Pokusila jsem se o měření síly

vztahu mezi dvěma proměnnými v kontingenční tabulce, kterou lze vyjádřit tzv. Cramerovým V. Avšak vzhledem k tomu, že pro toto měření nebyla splněna podmínka pro jeho použití, a to sice, že by mělo platit, že maximálně 20 % očekávaných četností ve všech buňkách obsahuje méně než 5 jednotek a žádná očekávaná četnost nesmí být nulová (Kent 2001: 112), nebylo možné jakékoli závislosti měřit. Veškerá zjištění o charakteristických znacích jednotlivých typů škol jsou tak na základě naměřených četností v kontingenční tabulce prezentovány pouze jako určité tendence. Výsledky výzkumu nejsou zobecnitelné. Výsledky analýzy- kontingenční tabulky jsou k nahlédnutí v příloze č. 3.

Ve druhé části výzkumu jsem pro zodpovězení výzkumné otázky, zda mají školy ve svých kurikulích jasně stanovené cíle EV analyzovala školní vzdělávací programy středních škol.

Metodou stratifikovaného náhodného výběru bylo vybráno 7 gymnázií, 7 SOŠ a 7 SOŠ/ OU. Z webových stránek takto vybraných škol byly získány školní vzdělávací programy. Pokud ŠVP nebylo možné získat stažením z webových stránek, byly školy osloveny emailem, případně telefonicky a o poskytnutí ŠVP požádány. V případě, že škola projevila nesouhlas s poskytnutím svého ŠVP[5], byla nahrazena jinou školou, též vybranou náhodným výběrem.

Cílem tohoto výběru bylo získat ŠVP od jiných škol, než které byly požádány o vyplnění dotazníku. Domnívám se, že díky tomuto postupu mohlo být také alespoň částečně zmírněno zkreslení dat o stavu EVVO na školách získaných prostřednictvím dotazování, které pravděpodobně pocházejí od spíše aktivních škol. Nicméně, i rozbor ŠVP naráží na určité problémy. Lze předpokládat, že školy ve svých ŠVP mají problematiku (nejen) EV rozpracovánu na jiné, a lze se domnívat, že na vyšší, úrovni, než jaká je skutečná praxe. Nicméně i podoba školního vzdělávacího programu může o přístupu školy k EV do určité míry vypovídat.

[5] Dle školského zákona č. 361/ 2004 Sb. má každý právo do ŠVP nahlédnout, pořizovat si z něj opisy apod.

3.2 Problematika české terminologie

Tato podkapitola je zařazena do kapitoly metodologie, neboť ujasnění pojmů a způsob, jakým je environmentální vzdělávání v této práci pojímáno, je klíčové pro další obsah práce a její závěry.

V České republice se v kontextu environmentální výchovy setkáváme s několika pojmy: ekologická výchova, vzdělávání k udržitelnému rozvoji (dále VUR) či environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (dále EVVO). Ujasnění těchto termínů je důležité pro samotnou implementaci EV.

Ekologie[6] je svým původem věda biologická (Jakrlová, Pelikán 1999: 29), přívlastek „**ekologický**“ je ale možné používat jak v užším slova smyslu- ve významu „vědního oboru ekologie se týkající“, tak v širším slova smyslu- ve významu „týkající se životního prostředí“, tzn. „životněprostřeďový“ čili prakticky totéž co „environmentální“ (Máchal 2000: 13). Termín **environmentální** pochází z anglického „environment“ a doslova ho lze překládat jako prostředí, životní prostředí nebo okolí.

Dle ekologického slovníku lze životní prostředí chápat obecně jako soubor všech vnějších podmínek, které obklopují jedince, populaci nebo jiný živý systém a poskytují mu všechny nezbytnosti k životu. Působení je obousměrné- člověk je v podstatě součástí přirozených i umělých ekosystémů a nemůže bez nich existovat. (Jakrlová, Pelikán 1999: 29).

Vzdělávání je procesem, kterým se nabývá vzdělání a rozumí se jím zejména ovlivňování racionální stránky osobnosti. Vzdělání je systém vědomostí, dovedností a návyků, postojů, přesvědčení a určité úrovně poznávacích sil osobnosti odpovídající potřebám společnosti a umožňující optimální utváření osobnosti. Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji, rozumíme jí především působení na city a vůli (Průcha, Walterová, Mareš 2009: 345).

---

[6] věda o vzájemných vztazích mezi organismy a jejich životním prostředí (E. Haeckel 1869, cit. dle Jakrlová, Pelikán 1999: 29). V oblasti ekologie se můžeme setkat s termínem **ekologie člověka**- nauka o vztazích člověka jako biologického druhu k jeho prostředí s uplatněním antropologických a lékařských hledisek. Ekologie člověka např. sleduje nerovnoměrný růst lidské populace v různých částech světa, globálně-demografická hlediska, nedostatek potravin, sociální i ekonomické problémy. Důležitý je také její zájem o prognostiku osudu lidské populace na Zemi (tamtéž).

Vzdělávání a výchova jsou neoddělitelné, jen ve vzájemné provázanosti mají smysl (rozhovor, Kvasničková).

Pro vyjasnění výše jmenovaných termínů je třeba zajít více do minulosti. Environmentální vzdělávání má v České republice určitou tradici. To, jak výchově tohoto druhu říkáme, souvisí s jejím obsahem. V 60. letech 20. století byl používán termín výchova k ochraně přírody, jejíž náplní bylo veškeré poznávání přírody ve smyslu základní biologické složky životního prostředí člověka a společnosti (Máchal 2000: 3), důraz byl kladen na přírodovědný základ (Kulich 2002: 140). V 60. letech také vznikaly první metodiky výchovy k ochraně přírody (tamtéž). V 70. a 80. letech pak byl používán termín výchova k péči o životní prostředí, k němuž se přešlo s postupným rozšiřováním záběru této oblasti (Máchal 2000: 5). Výchova k péči o životní prostředí byla ekvivalentem anglické „environmental education“, jejíž základní rysy byly vymezeny Bělehradskou chartou (1975) a závěry první mezistátní konference k environmentální výchově v Tbilisi (1977) (Kulich 2002: 140). Tato výchova postupně směřovala ke komplexněji pojaté výchově, která rovnoměrně zahrnovala přírodovědná, technická i společenskovědní témata (tamtéž), jak vyplývá i ze samotného vymezení environmentální výchovy v bělehradské chartě a tbiliské deklaraci. Od 90. let se pak v českém prostředí přechází k používání termínu ekologická výchova (Máchal 2000: 13), zároveň do ČR začíná pronikat i koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj (Kulich 2002: 141).

V zákoně o životním prostředí č. 17/ 1992 Sb. je v paragrafu 16 zakotvena environmentální výchova takto: *„Výchova, osvěta a vzdělávání se provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách.“* Dle Kulicha je na této definici důležité to, že vymezuje ekologickou výchovu spíše jako nový přístup či nové paradigma ve výchově a vzdělávání jako celku a ne jen jako jednu z mnoha součástí výchovy (Kulich 2002: 141).

Centrum pro otázky životního prostředí k ujednocování pojmosloví pořádalo v letech 1993- 1996 terminologické semináře, které přinesly ten výsledek, že pojmy ekologie, ekologický, ekolog je možné užívat také v širším slova smyslu, tedy nejen v přímé souvislosti s ekologií jako vědní disciplínou (Máchal 2000: 12).

Určitý chaos do pojmosloví EV vnesli aktéři působící v oblasti ekologické výchovy na politické úrovni. *„V 1. polovině 90. let Ministerstvo životního prostředí připravilo usnesení vlády ČR č. 232/92 nazvané ‚ke strategii státní podpory ekologické výchovy v ČR na 90. léta'. Mezi učitelskou veřejností se pojem ekologická výchova vžil, o jeho obsahu dnes mají učitelé i školští úředníci jasnější představu. Sousloví ekologická výchova se stalo součástí oficiálních názvů a označení, např. ‚centra ekologické výchovy'. Koncem 90. let se Ministerstvo životního prostředí od termínu ekologická výchova odklonilo ve prospěch nově zaváděného pojmu environmentální výchova, který je uplatněn ve Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO)"* (Máchal 2000: 13).

Metodický pokyn MŠMT vydaný v roce 2001 k usnadnění realizace EV ve školách definuje EVVO tak, že zahrnuje znalosti a dovednosti o životním prostředí včetně globálních i lokálních rozměrů problémů a směřuje k pochopení a naplňování udržitelného rozvoje v jeho **ekologických, technicko- technologických, ekonomických i sociálních souvislostech.** Zahrnuje podněcování aktivity a tvořivosti zaměřené k žádoucímu jednání, ovlivňování vztahu k přírodě, odpovědnosti za jednání vůči prostředí, atd. (MŠMT 2001: 1- 2). Je zde tedy definován široce ve smyslu vzdělávání pro udržitelný rozvoj. V Metodickém pokynu MŠMT k EVVO z roku 2008 najdeme ještě doplnění, že termín EVVO vychází z anglického termínu „environmental education" a v rámci Metodického pokynu má EVVO stejný význam jako environmentální výchova nebo tradičně používaný pojem ekologická výchova. (MŠMT 2008a: 1-2) Jiří Kulich k tomu dodává, že zatímco ve státních dokumentech se ustálil termín EVVO, v běžné praxi nadále přetrvává pojem ekologická výchova (Kulich CENIA).

Takto definovaná EV tedy zahrnuje všechny 3 pilíře UR a plně pokrývá obsah později uplatňovaného VUR. EVVO v českém prostředí lze považovat za pojem, který v podstatě pokrývá obsah mezinárodně zavedeného VUR a v našich podmínkách jej nahrazuje (Dlouhá 2009b).

Termín VUR v českém prostředí zakotvil především ve Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj, který Vláda ČR schválila v roce 2008. V této strategii státní instituce poprvé rozlišují mezi EV a VUR. Tato Strategie definuje co to je VUR a zároveň se snaží vymezit rozdíl mezi VUR a EVVO tak, že EVVO klade prioritní důraz na aspekty životního prostředí, zatímco VUR je **prioritně zaměřeno na vzájemnou interakci a**

souvislosti mezi ekonomickými, sociálními, environmentálními a právními aspekty rozvoje (globálního i lokálního) (MŠMT 2008b: 2). Toto definování rozdílů mezi EVVO a VUR narušuje interdisciplinární a celostní charakter EV i VUR a dle mého názoru přispívá spíše k rozdrobování vzdělávacích obsahů, místo aby směřoval k celostnímu pojetí.

Určitou pomocnou ruku v ujasňování vztahu EV a VUR poskytuje UNESCO ve zprávě Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development, kde především upozorňuje, že nejasnost tohoto vztahu někdy může i bránit v implementaci politiky (Wals 2009: 28). V této zprávě jsou načrtnuty tři různé pozice vůči vymezení vztahu EV a VUR: EV a VUR jsou totožné (mají stejný význam), VUR zastřešuje EV nebo na něj navazuje, EV a VUR jsou dvě částečně se překrývající koncepce. To, jak který stát pojímá EV a VUR závisí na síle tradice EV v této zemi a jak je EV jako takové interpretováno, zda úzce nebo široce. Tak například v zemích se silnou tradicí EV (USA) jsou EV a VUR považovány za totožné, naopak tam, kde je tradice EV slabá nebo je EV pojímáno úzce jako ochrana životního prostředí (většinou rozvojové země), je dost prostoru pro rozvinutí VUR jako takového (tamtéž: 28- 30).

Zdá se, že na poli české diskuse o EV a VUR lze rozeznat několik stanovisek. Čeští odborníci, kteří se dlouhodobě EV věnují (Kvasničková, Máchal), říkají, že to nikdy nebylo jen o vztahu k přírodě, ale i o kultuře a společnosti. VUR v českém prostředí vyrůstá ze všech politických dokumentů jako je Naše společná budoucnost či Agenda 21 (kapitola 36) a dle Jany Dlouhé z Centra pro otázky životního prostředí UK se právě zde nastartoval jakýsi český rozpor v přijímání VUR. V roce 2002 byla na poli UNESCO přijata Dekáda vzdělávání pro udržitelný rozvoj, která stanovuje cíle, které se měly implementovat na národních úrovních. Z této Dekády vznikla iniciativa na úrovni Evropské hospodářské komise (EHK) OSN pro evropský prostor v podobě tzv. Vilniuské strategie, což závazně ovlivnilo procesy v ČR. Na základě Vilniuské strategie se začala připravovat česká Strategie VUR. Zatímco EV organicky vyrůstalo z českého prostředí, VUR sem bylo přeneseno politickými dokumenty a české prostředí se s tím skoro nikdy neztotožnilo. České neziskové organizace, které realizují EV, se vždycky snažili obsadit i oblasti udržitelného rozvoje (rozhovor, Dlouhá).

Dá se říci, že zatímco čeští odborníci a neziskový sektor obecně vždy chápal ekologickou/ environmentální výchovu velmi široce zahrnujíc všechny tři pilíře UR, stát

se snaží mezi EV a VUR budovat hranici a vymezovat je jako odlišné obory (viz. Strategie VUR).

Navíc došlo na poli environmentálně vzdělávací politiky k oddělenosti řešení otázek EV a VUR. V roce 2009 byl schválen Akční plán SP EVVO na léta 2010- 2012, jehož garantem je MŽP, a v roce 2011 vláda schválila Opatření pro roky 2011 a 2012 ke Strategii VUR, jehož garantem je MŠMT (rozhovor, Kvasničková). Lze se domnívat, že problém nastal při přijetí Strategie VUR EHK OSN, kdy se měla tato doporučení implementovat do českého řádu, ačkoli de facto již obsahy VUR v českých strategických dokumentech zakotveny byly. Dle informací, které jsem získala z rozhovoru s Petrem Danišem ze Sdružení Tereza, měl původně vzniknout pouze jeden dokument pro SP EVVO a SVUR pod MŽP, avšak z těžko zjistitelných důvodů nakonec bylo na úrovni politics rozhodnuto o vytvoření dvou samostatných dokumentů, kdy Akční plán ke SP EVVO se zaměřoval spíše na otázky problémů životního prostředí v jejich ekologickém aspektu a Opatření ke SVUR bylo více zaměřeno na sociální a ekonomické aspekty rozvoje (rozhovor, Daniš).

Česká republika patří k zemím s dlouhou a silnou tradicí environmentální výchovy, která je zde dlouhodobě pojímána široce (zahrnuje všechny aspekty globálních problémů životního prostředí). Proto se mi jeví výše uvedené „umělé“ definování rozdílů mezi EV a VUR jako liché a matoucí, navíc mnozí čeští odborníci považují tyto termíny v podmínkách České republiky za totožné- pluralita termínů je důsledkem vývojových trendů v této vzdělávací oblasti (Dlouhá 2009b; rozhovor, Kvasničková). V neposlední řadě je sjednocení a vyjasnění pojmosloví a obsahů velmi důležité pro školní praxi (rozhovor, Kvasničková).

Vzhledem k tomu, že Česká republika řídí environmentální vzdělávání dle SP EVVO a Strategie VUR, je možné chápat její stanovisko tak, že tyto koncepce vnímá jako částečně se překrývající a vzájemně se doplňující, nikoli jako totožné. Domnívám se však, že tato rozdvojenost je zbytečná a může spíše komplikovat implementaci EV a VUR přímo v praxi.

Shrnutí

Výstupem z této diskuse je mé vyjádření, jakým způsobem v této práci nakládám s pojmem environmentální vzdělávání a o čem vlastně tato diplomová práce je. Zaměřím-li se pro zaujetí stanoviska na hledání společných znaků, zjistím, že téměř

všechny definice obsahují onu „magickou“ formuli: „v souladu s principy udržitelného rozvoje“. I já osobně chápu environmentální výchovu v jejím komplexním a interdisciplinárním pojetí, které rovnoměrně zahrnuje sociální, ekonomické, ekologické a další aspekty udržitelného rozvoje. V této diplomové práci vnímám environmentální vzdělávání jako všeobjímající vzdělávání, které má za cíl vést k rozvoji proenvironmentálních postojů a jednání a k jednání v souladu s principy udržitelného rozvoje. Ekologickou výchovu, vzdělávání pro udržitelný rozvoj a environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu chápu jako synonyma. Termín vzdělávání obsahuje i výchovu. V této práci používám termín environmentální výchova (EV).

4 Hodnotová východiska

Veřejná politika jako věda není hodnotově neutrální. Politické cíle a politika sama vždy vychází z přesvědčení o tom, že něco je správné a na základě tohoto přesvědčení je pak politika navrhována. Jediným možným způsobem, jak vzít subjektivitu hodnot a názorů v potaz, je explicitně stanovit hodnotový rámec a svá východiska, z nichž lze vyčíst to, co považuji za dobré a co nikoli (Veselý, Mouralová 2008: 6). Proto je na začátku práce vhodné vymezit hodnotová východiska, která do značné míry ovlivňují obsah a závěry práce. Hodnotová východiska vymezují to, co chceme, aby bylo, a z jakých hodnot při tom vycházíme (Veselý 2011: 42).

4.1 Komenského pansofie

Hlavní hodnoty, ze kterých vychází tato práce i samo environmentální vzdělávání reprezentuje pansofie J. A. Komenského. Pansofie je věda o univerzálním vědění o všem pro všechny, jejímž cílem je přivést člověka k porozumění celku a řádu světa a aktivně se podílet na dění v tomto světě (Dlouhá 2009a :32).

„(…) Snílek Komenský, tolik toužící po nalezení harmonie mozku a srdce, myšlenky i svědomí, onen pozapomenutý Komenský se však do současnosti vrací jako dávný oponent Descarta s aktuální a nanejvýš naléhavou výzvou. Máme-li přežít, pak obnova rovnováhy mezi lidskou tvořivostí a vírou, právě tak jako odpovědnost každého za stav světa jsou kardinálním předpokladem úspěšného obratu. V tomto smyslu je svědomí stav duše, nikoliv jen skvěle pracující hlavy (…)“ (Hora- Hořejš 1995: 136).

Komenský byl přesvědčen, že společnost je možno napravit- uvést do ideálních poměrů, do harmonie, na základě osvěty a vzdělání ve všech potřebných věcech pro všechny lidi bez omezení (Dlouhá 2007). Právě udržitelný rozvoj je dle mého názoru v podstatě jakýmsi pokusem o takovouto nápravu. Proto se stávají Komenského myšlenky velmi inspirujícími jak pro uvádění udržitelného rozvoje v život, tak pro probíhající reformu vzdělávání i environmentální vzdělávání jako takové.
Komenského ideje o cílech vzdělávání také nejsou příliš vzdálené od cílů vzdělávání, které byly představeny v tzv. Delorsově zprávě pojednávající o čtyřech pilířích, na nichž může stát vzdělávání pro 21. století (UNESCO 1996), z nichž vychází i česká vzdělávací politika (MŠMT 2001b: 32).

4.2 Celoživotní učení

Dalším hodnotovým východiskem pro tuto práci je koncept celoživotního učení, který stojí na myšlence, že jedinec se musí vzdělávat během celého života až do stáří a včetně něj. Přitom veškeré možnosti učení (formální, neformální, informální) jsou chápány jako propojený celek, který dovoluje přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, a který umožňuje v průběhu celého života získávat kompetence a kvalifikace různými cestami (Veselý 2005: 294- 295). Stejně tak EV je charakterizováno jako celoživotní proces. EV na střední škole má navazovat na EV na základní škole a pak probíhat po celý život.

5 Konceptuální rámec

Aby bylo možné pochopit smysl environmentálního vzdělávání, je třeba ho zasadit to širšího kontextu a souvislostí.

5.1 Udržitelný rozvoj

Environmentální vzdělávání svým smyslem a posláním vychází z konceptu udržitelného rozvoje. Tento koncept je obecně[7] přijímaným modelem budoucího vývoje života na zemi mnohými vládami a mezinárodními organizacemi (OSN, EU). Výjimkou není ani

[7] Alespoň v Euroamerickém kontextu.

Vláda České republiky, která se k tomuto konceptu hlásí ve svém programovém prohlášení (Vláda ČR 2010 :12). Udržitelný rozvoj je ukotven i v českém právním řádu[8]. Udržitelný rozvoj usiluje o celospolečenské přijetí hodnot, jako je sociální rovnost, respektování práv lidí i přírody, občanská aktivita, osobní odpovědnost, kladný vztah k přírodě či kvalita života odvozovaná od jiných než hmotných statků (Máchal 2000: 20- 21).

Pro tuto práci je koncept udržitelného rozvoje stěžejní, proto mu zde věnuji více prostoru.

První rysy udržitelného rozvoje lze spatřovat v roce 1972, kdy se konala první Konference OSN o životním prostředí ve Stockholmu. Jejím hlavním výstupem byl postoj, že ochrana životního prostředí je věcí primární důležitosti a ovlivňuje možnosti ekonomického rozvoje. Stockholmská konference slibovala poskytnutí vodítka pro vlády a mezinárodní organizace při aktivitách směřujících k ochraně a zlepšení životního prostředí s pozorností na rozvojové země v jejich úsilí vyhnout se těmto problémům (Kára 2001: 17- 19).

Koncept udržitelného rozvoje začal vznikat jako reakce na zprávy Římského klubu[9] a jiné globálně orientované zprávy[10], které byly publikovány v 70. a na počátku 80. let 20. století. Tyto zprávy upozornily na skutečnost, že exponenciální růst výroby a spotřeby v ohraničeném (uzavřeném) ekosystému Země není dlouhodobě udržitelný. Proto v roce 1983 z podnětu tehdejšího generálního tajemníka OSN Javiera Pereze de Cuellar vznikla Komise OSN pro životní prostředí a rozvoj, v jejímž čele stála Gro Harlem Brundtlandová, a která navazovala na závěry konference ve Stockholmu. Cílem této komise bylo vytvořit takový společenský systém, který by všem lidem a národům umožnil důstojný rozvoj při zachování funkčních ekosystémů a zdravého životního prostředí člověka a navrhnout strategie, jak do roku 2000 a dále dosáhnout udržitelného rozvoje. V roce 1987 tato komise publikovala zprávu „Naše společná budoucnost“, ve které je udržitelný rozvoj (sustainable development) explicitně pojmenován a hraje zde klíčovou roli (Nováček 2010: 216).

---

[8] Zákon č. 17/ 1992 Sb., o životním prostředí: Udržitelný rozvoj je takový rozvoj společnosti, *„který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní životní potřeby a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů“*.

[9] Například Limity růstu (1972), Učení bez hranic (1978), Cíle pro lidstvo (1977).

[10] Například Erich Fromm: Mít nebo být (1976), Fritjof Capra: Bod obratu (1982), James E. Lovelock: Gaia- nový pohled na Zemi (1979).

Pojem udržitelný rozvoj byl definován Komisí OSN pro životní prostředí a rozvoj jako takový rozvoj, při němž bude současná generace uspokojovat své potřeby tak, aby neomezila možnosti příštích generací uspokojovat jejich potřeby (Nováček 2010: 217). Tato definice byla podrobena četným kritikám, které ji vyčítají přílišnou vágnost a obecnost, a také to, že předpokládá druh rozvoje, který neohrozí možnosti budoucích generací uspokojovat jejich potřeby, aniž lze tyto potřeby znát (tamtéž: 217- 218). Za všechny jmenuji kritiku Josefa Vavrouška, který této definici vytýkal přílišnou antropocentričnost a doplňoval ji o ideály humanismu a harmonie vztahů mezi člověkem a přírodou a o úctu k živé i neživé přírodě (Vavroušek 1994: 44; Rynda 2000: 30). Zároveň je však třeba položit si otázku, zda vůbec může existovat jiný než „antropocentrický" přístup, jak upozorňuje Aleš Máchal (Činčera 2006).

Definováním principu udržitelného rozvoje se zabývá mnoho odborníků a organizací. Z českého kontextu jmenuji například definici Ivana Ryndy, který UR definuje jako *„komplexní soubor strategií, které umožňují pomocí ekonomických prostředků a technologií uspokojovat lidské potřeby, materiální, kulturní i duchovní, při plném respektování environmentálních limitů. Aby to bylo v globálním měřítku současného světa možné, je nutné nově redefinovat na lokální, regionální i globální úrovni jejich sociopolitické instituce a procesy"* (Rynda 2000: 30). Na mezinárodní úrovni cituji definici OECD: *„Udržitelný rozvoj je dynamická rovnováha mezi ekonomickými, sociálními a environmentálními aspekty vývoje v podmínkách globalizace; ekonomicky efektivní, sociálně únosný a environmentálně šetrný rozvoj ve všech oborech lidské činnosti"* (OECD, cit. dle Nováček 2010: 217). Dosud však neexistuje taková definice, která by byla všeobecně přijímaná (tamtéž: 217).

Pro tuto práci je důležitější než definice udržitelného rozvoje jeho obsah, ze kterého vychází ustavování environmentální výchovy v České republice. Je třeba zdůraznit, že udržitelný rozvoj znamená především rovnováhu. Rovnováhu mezi třemi základními oblastmi našeho života (ekonomikou, sociálními aspekty a životním prostředím, jak naznačuje obrázek 1), také rovnováhu mezi zeměmi, různými společenskými skupinami, dneškem a budoucností (CENIA). Zdá se, že k dosažení takovéto rovnováhy je třeba změny hodnotové orientace, přijetí faktu, že lidská existence je přímo podmíněná přírodními podmínkami na Zemi a změny životního stylu společnosti včetně fungování ekonomiky.

V roce 1992 se v Rio de Janeiro konala Konference OSN o životním prostředí a rozvoji, která se zabývala vytyčením celosvětově platného pracovního plánu pro aplikaci udržitelného rozvoje do praxe. Tak vznikla Agenda 21, neboli akční plán udržitelného rozvoje. Koncept udržitelného rozvoje je zde vyjádřením aktivního a odpovědného postoje společnosti k problémům současného světa (Nováček 2010: 271).

V kontextu této práce je důležitá především kapitola 36 Agendy 21, která je věnována vzdělávání a osvětě. Státy byly vyzvány k zajištění dostupnosti ekologické výchovy a výchovy týkající se rozvoje včetně sociální výchovy (Moldan 1993: 183- 189). Agenda 21 tak nabádá státy k vytvoření potřebných podmínek pro aktivní zapojování mládeže do rozhodování týkajícího se životního prostředí a rozvoje (tamtéž: 141).

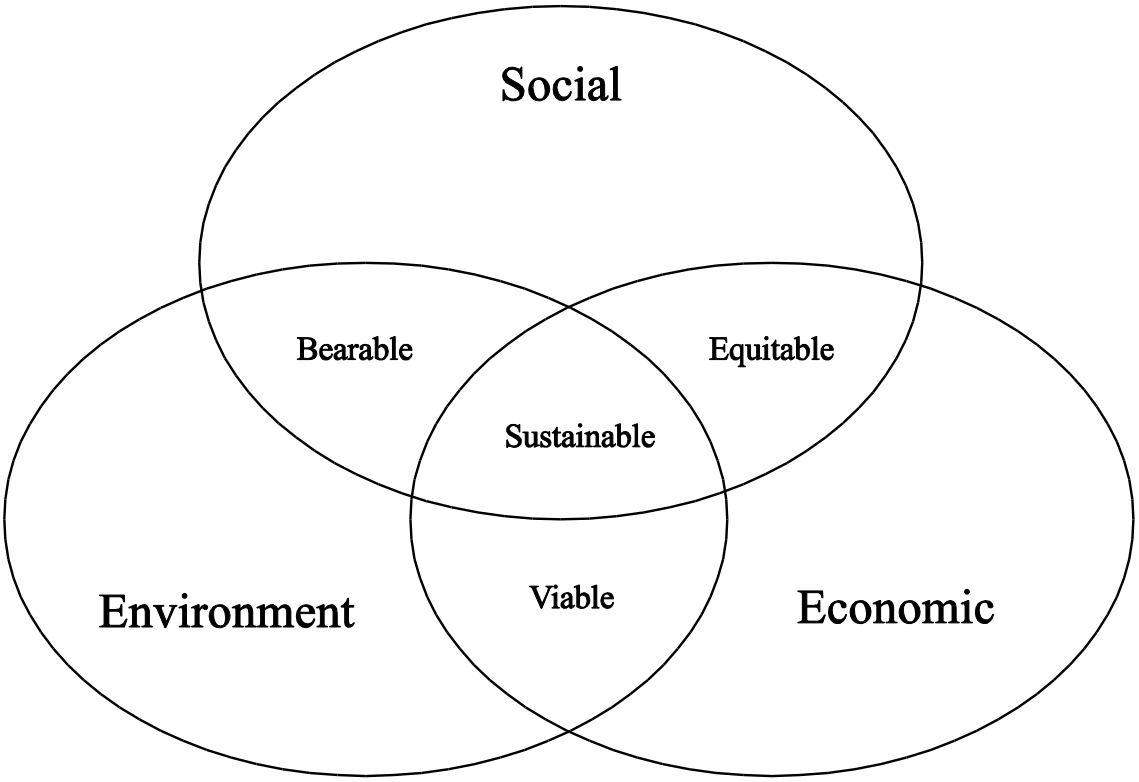
V roce 1992 se konala konference v Torontu pod názvem Ecological education, která implementovala požadavek z Ria na udržitelnost rozvoje do vzdělávání pro udržitelný rozvoj (rozhovor, Kvasničková).

Pro dokreslení konceptu udržitelného rozvoje uvádím jeho základní principy tak, jak je vymezila zpráva „Pečujeme o Zemi“[11]:

- úcta ke společenství života a péče o ně,
- zlepšování kvality lidského života,
- ochrana vitality a rozmanitosti Země,
- dodržování mezí únosnosti Země,
- změna osobních přístupů a praktik,
- poskytování možností komunitám pečovat o jejich vlastní životní prostředí,
- budování národních struktur pro integraci rozvoje a ochrany,
- vytvoření globální aliance na podporu udržitelnosti (Nováček 2010: 217).

[11] V roce 1991 společně vydaly IUCN (Světový svaz ochrany přírody), INEP (Program OSN pro životní prostředí a WWF (Světový fond pro přírodu).

Obrázek č. 1. Model konceptu udržitelného rozvoje.



Zdroj: Wikipedia. The Free Encyclopedia.

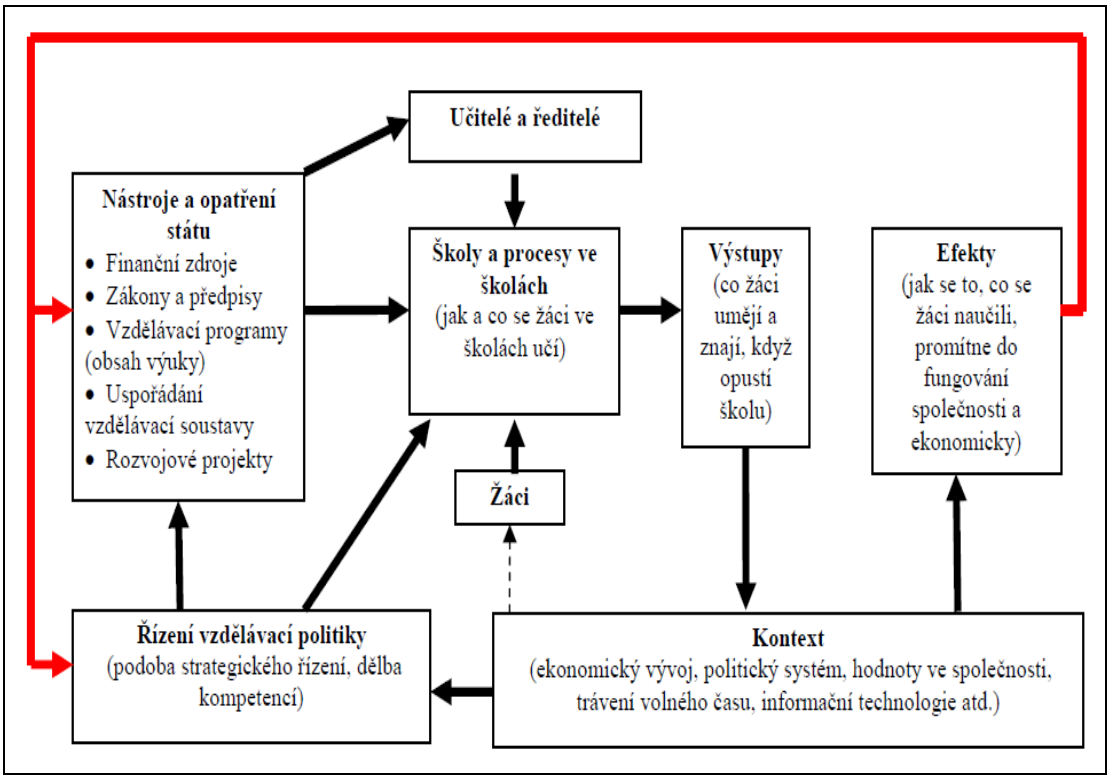
Dostupné z www: http://en.wikipedia.org/wiki/Sustainability

5.2 Environmentální vzdělávání ve vzdělávacím systému

Environmentální výchova může být chápána jako jedna z mnoha oblastí ve vzdělávací politice s určitou rolí a cíli. Aby bylo možné tuto oblast politiky lépe analyzovat, je dobré ji vidět ve všech souvislostech a v kontextu celého systému. Takový pohled nám poskytují různé modely politiky. Model jako zjednodušená reprezentace reality vyzdvihuje prvky, které jsou z daného hlediska považovány za důležité, a také vazby mezi těmito prvky (Veselý 2005: 286- 287). Po určitém zjednodušení můžeme identifikovat pět hlavních součástí systému vzdělávací politiky: 1) vzdělávací soustava, která produkuje určité 2) výstupy. Výstupy jsou pak konfrontovány s očekáváními aktérů a se společenskými a ekonomickými potřebami. Toto 3) prostředí ovlivňuje

vzdělávací soustavu nepřímo tím, že určuje strukturu a povahu 4) vstupů do systému a přímo prostřednictvím 5) nástrojů, kterými optimalizuje funkčnost vzdělávací soustavy (Veselý 2005: 287).

Obrázek č. 2: Rámec vzdělávací politiky.



Zdroj: Veselý 2010.

Důležité je, že mezi jednotlivými součástmi je systém vazeb. Environmentální vzdělávání je realizováno ve školách, které jsou pro tuto práci základní jednotkou. Obrázek ukazuje, že jeho existence a podoba je důsledkem vlivů vnějších škole i samotné vzdělávací politice. V rámci takto komplexně pojatého modelu vzdělávací politiky je environmentální vzdělávání jedním z mnoha obsahů vzdělávání a jedním ze subsystémů, který je ovlivňován dalšími subsystémy vzdělávací politiky, ale i dalšími politikami vně vzdělávací systém. S těmito vlivy je třeba počítat při tvorbě a implementaci politiky.

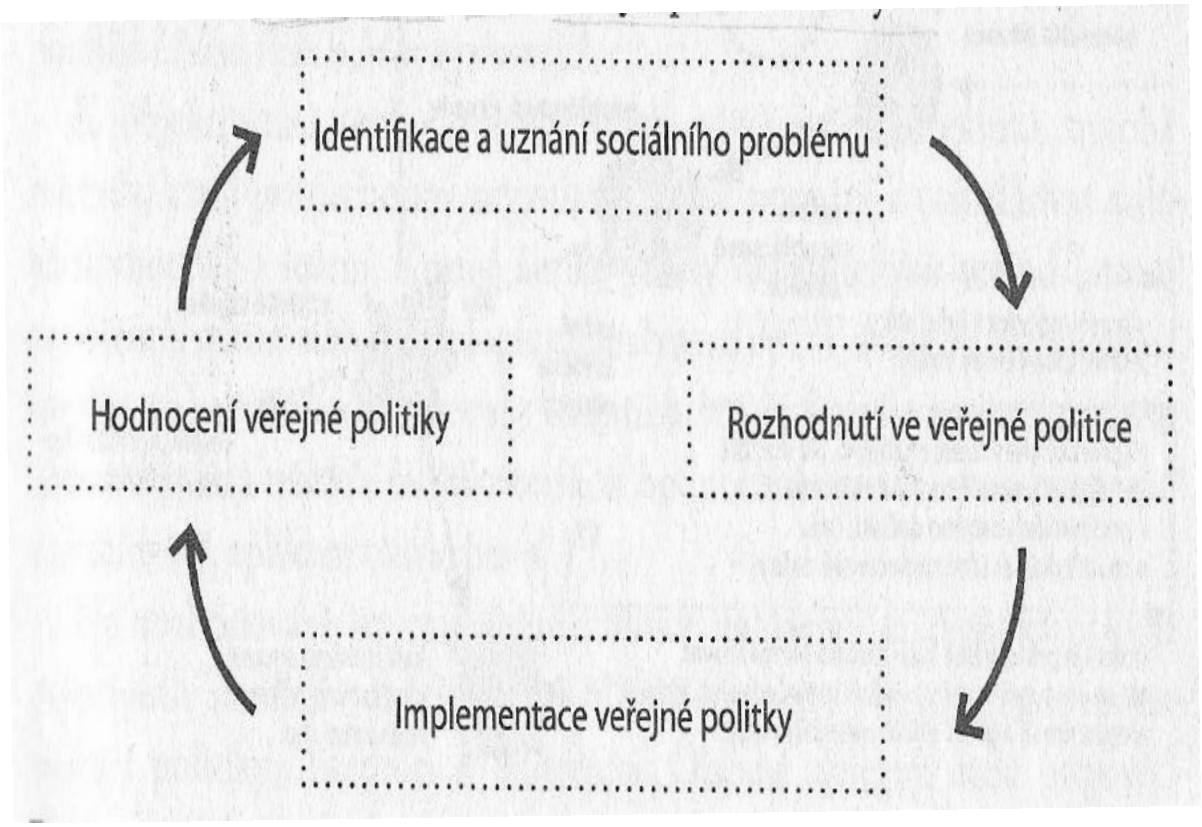
5.3 Politický cyklus

Environmentální vzdělávání je tedy součástí vzdělávacího systému, jeho podoba a průběh je výsledkem (mj.) procesů v rámci vzdělávací politiky.

Jakákoli veřejná politika je komplexní systém sestávající z mnoha rozhodnutí učiněných jak jednotlivci, tak organizacemi uvnitř i vně vlády, přičemž tato rozhodnutí jsou ovlivňována dalšími procesy uvnitř i vně státu (Howlett, Ramesh, Perl 2009: 10). Pro snadnější uchopení a analýzu takto komplikovaných procesů tvorby politik byl tento proces mnoha autory dekomponován na jednotlivé fáze a tak zjednodušován do modelu politického cyklu. Tento model byl rozpracován do mnoha podob podle toho, jaké fáze považovali jednotliví autoři za důležité (tamtéž: 10- 12).

Nejzákladnějším, a pro tuto diplomovou práci postačujícím, je čtyřfázový model politického cyklu, jehož základní fáze jsou identifikace a uznání problému, rozhodnutí o tom jak se bude řešit, implementace a vyhodnocování (evaluace) procesu a výsledků politiky (viz. obrázek č. 3). Stanovení cílů politiky spadá do fáze rozhodování: *„předběžná evaluace (ex ante) pomáhá zajistit maximální věcnost a promyšlenost programu a co nejlépe definovat cíle. Výsledky evaluace ex ante mají být zahrnuty do procesu rozhodování“* (Paterová 2006: 236).

Obrázek č. 3: Model politického cyklu.



Zdroj: Potůček, László, Kotlas 2005: 37.

Je na místě poznamenat, že tento model byl podroben značné kritice od mnoha autorů (Sabatier, Timmermans a Bleiklie, Stone). Jednou z hlavních výtek je to, že fázový model může být chybně interpretován tak, že předpokládá, že tvůrci politik při řešení problémů postupují velmi systematicky a lineárně, což v realitě evidentně nefunguje. V praxi jsou identifikace problému, návrh řešení a implementace často velmi nahodilé a souběžně probíhající procesy (Howlett, Ramesh, Perl 2009: 13). Zároveň jsou jednotlivé fáze v realitě různě slučovány, mohou být vynechány, následují v nahodilém pořadí nebo probíhá několik politických procesů souběžně (Fiala, Schubert 2000: 86). Výsledky a účinky politiky také nemusejí nutně znamenat konec politického procesu (Potůček, László, Kotlas 2005: 34).

Na druhou stranu představa cyklu umožňuje chápat politiku jako stále se měnící a různě interpretovatelný výsledek politických procesů (Fiala, Schubert 2000: 85), usnadňuje porozumění multidimensionálnímu procesu tvorby politiky a umožňuje zkoumat každou

fázi politiky zvlášť nebo ve vztahu k jiné či všem ostatním fázím (Howlett, Ramesh, Perl 2009: 13), což je pro tuto práci podstatné.

6 Teoretická východiska

6.1 Teorie implementace

Implementace začíná s přijetím určité politiky (zákon, regulace) a pokračuje dokud je politika platná (Weimer, Vining 1991: 312). Implementace- uskutečňování- zahrnuje vše, co souvisí s realizací cílů, které byly zformulovány ve fázi koncipování politiky včetně nástrojů jejich realizace (Potůček, László, Kotlas 2005: 40). Implementace je mnohovrstevnatým dynamickým procesem, jehož jádrem je záměrné ovlivňování sociálního prostředí prostřednictvím nástrojů: nástroje strategického řízení, politické deklarace, právní a organizační normy (jejich tvorba a aplikace), fiskální nástroje, organizování- koordinace- řízení realizace, výchova a indoktrinace (tamtéž: 44). Je třeba počítat s tím, že samotný průběh implementace pozměňuje původní obsah a předpokládané efekty politik a to díky často nejasnému vyjádření cílů a obsahu veřejných politik, konfliktním realizačním kritériím, selhání realizačních stimulů (především ve veřejné správě), protiřečícím si instrukcím či omezené kapacitě řízení. Proto je pro efektivní implementaci důležité, aby byla koordinována jasně určeným koordinátorem, který tlumí vznikající konflikty zájmů, podporuje uzavírání dohod mezi účastníky, vyhodnocuje plnění politik a celou implementaci zastřešuje. (tamtéž: 44)

Proces implementace je, stejně jako celý proces tvorby politik, ovlivňován mnoha podmínkami. Některé mohly být známé již při rozhodování a předcházení jejich riziku je zakomponováno přímo do vytváření podmínek pro implementaci, přesto se vynořují nové podmínky/ okolnosti, na které je třeba reagovat „za pochodu“. Jak upozorňují Weimer a Vining (1991: 139), veškeré implementační úsilí nemusí vždy vést k dosažení stanovených cílů, k čemuž často může přispívat decentralizace státní správy a přenos kompetencí na nižší správní celky.

Potůček, László, Kotlas (2005: 42- 43) uvádějí nejčastější problémy implementace:

- Autonomnost společenského vývoje versus snahy jej nějakým způsobem ovlivnit. Pokud přijmeme pozici, že společenský vývoj je ovlivnitelný, nikoli

řiditelný, pak se již při formování politik vynořuje problém postižení pole, v němž je přirozený vývoj politiky alespoň částečně ovlivnitelný.

- Značná setrvačnost hodnotových orientací a chování lidí a institucí.
- Žádná politika se nerealizuje izolovaně. Jednotlivé politiky, zájmy, aktéři spolu neustále interagují, důsledkem čehož jsou střety, souznění, nechtěné důsledky.
- Budoucí vývoj je obtížně předvídatelný což s sebou přináší omezenost možností se na něj připravit.
- Problém simulace politik: v politice je někdy účinné předstírat, že jsou politiky realizovány, nabízet jim symbolickou hodnotu, i když reálný zájem nositelů politik směřuje jinam.

I z tohoto důvodu je účinné před přijetím rozhodnutí a implementací „prozkoumat terén“, zjistit, jak jsou na tom aktéři na všech úrovních, kterých se bude politika přímo týkat. Jedná se o zajištění technologické proveditelnosti, politické průchodnosti, administrativní proveditelnosti (schopnost uvádět politiku do života a monitorovat jí), legální proveditelnosti (soulad s právními normami), ekonomické proveditelnosti (nastavení finančních podmínek) a psychologické proveditelnosti (postoje lidí, kterých se politika týká) (Paterová, Veselý, Kalous, Nekola 2007 :318).

6.1.1 Modely implementace

V teorii implementace byly navrženy čtyři teoretické modely implementace, které zohledňují míru direktivity, pluralitu aktérů či používané metody (Paterová, Veselý, Kalous, Nekola 2007: 318; Potůček, László, Kotlas 2005: 41- 42). Autoritativní model zdůrazňuje takové nástroje, jako jsou direktivní řízení, plánování, kontrola, hierarchie a odpovědnost. Participativní model upřednostňuje nepřímé nástroje řízení, spontánnost, učení, adaptaci, vyjednávání, spolupráci a důvěru. Model koalic aktérů vychází z představy plurality aktérů, kteří se účastní uskutečňování dané politiky, komunikují mezi sebou, vyjednávají, zároveň však sdílí určitý společný soubor hodnot a prosazují společné cíle. Model nikdy nekončícího procesu učení vychází z předpokladu, že realizátoři politiky ve snaze dospět k optimálnímu řešení postupně optimalizují strukturu cílů a soubor realizačních technik. (Potůček, László, Kotlas 2005: 41- 42)

7 Teoretická část

7.1 Environmentální vzdělávání

7.1.1 O co jde?

Na mezinárodní scéně i v České republice probíhají diskuse, co to je environmentální vzdělávání, co to je vzdělávání pro udržitelný rozvoj a jaký je mezi nimi případný vztah. Pro alespoň částečné pochopení obou přístupů a problému jejich koexistence je vhodné podívat se do historie na to, jak přístupy vznikaly a o co vlastně jde.

Na základě výstupů z první konference OSN o životním prostředí ve Stockholmu (1972) byly stanoveny základní principy environmentální výchovy (Bělehradská charta 1975), které stojí na přijmutí faktu, že dosavadní způsob ekonomického rozvoje není již dále možný, neboť zvětšuje rozdíly mezi chudými a bohatými a znehodnocuje životní prostředí v globálním měřítku (The Belgrade Charter 1975: 1). Aby mohly být minimalizovány příčiny chudoby, hladu, negramotnosti, znečištění, nadměrného využívání zdrojů a nerovného postavení států, bělehradská charta vyzývá k reorganizaci národních a regionálních priorit tak, aby se státy mohly rozvíjet, aniž by docházelo k těmto negativním důsledkům pro společnost a na životní prostředí. Bělehradská charta definuje reformu vzdělávacích systémů jako klíčovou pro budování tohoto nového ekonomického řádu a etiky (tamtéž: 2). *„Vlády mohou přijmout změny a nové přístupy k rozvoji, mohou zlepšovat světové podmínky, budou to ale jen krátkodobá řešení, jestliže se mládeži nedostane nový druh vzdělání, který vyžaduje nové vztahy mezi studenty a učiteli, mezi školou a místní komunitou a mezi vzdělávacím systémem a společností jako takovou“* (tamtéž).

Bělehradská charta definuje účel environmentální výchovy takto: *„environmentální výchova má rozvíjet světovou populaci tak, aby se aktivně zajímala o problémy životního prostředí a problémy s tímto spojenými, a aby měla znalosti, dovednosti, postoje, motivace a odpovědnost k řešení stávajících problémů a předcházení novým a to individuálně i kolektivně“*. Tato výchova má směřovat jak do formálního tak neformálního sektoru vzdělávání a to ke všem skupinám veřejnosti.

Základními principy environmentální výchovy jsou:

- brát v úvahu komplexnost životního prostředí- přírodní a umělé životní prostředí; ekologické, politické, technologické, sociální, legislativní, kulturní a estetické aspekty a souvislosti,
- je celoživotním procesem,
- je interdisciplinární
- klade důraz na aktivní účast v prevenci a řešení problémů,
- má nahlížet environmentální problémy z globální perspektivy a zároveň respektovat regionální odlišnosti,
- má zdůrazňovat potřebu lokální, národní a mezinárodní spolupráce při řešení problémů životního prostředí (The Belgrade Charter 1975: 4).

Konference v Tbilisi v roce 1977 pak tyto obsahy a cíle environmentální výchovy definované na konferenci ve Stockholmu a v Bělehradě rozpracovává. Této konference se zúčastnila i československá delegace a vládní usnesení z roku 1977, které přidělilo MŠMT gesci k ekologické výchově, zřejmě bylo důsledkem této skutečnosti.

Závěry konference formulované v Deklaraci z Tbilisi staví na předpokladu, že není dále možné stavět do kontrastu ochranu životního prostředí a potřebu rozvoje, a že v mnoha rozvojových zemích ochrana životního prostředí vyžaduje rozvoj jako svou prerekvizitu. I tato Deklarace zdůrazňuje, že životní prostředí pojímá jak fyzickou přírodu, tak sociální a kulturní aspekty, a proto problémy životního prostředí nezahrnují jen znečištění a nevhodné využívání přírodních zdrojů, ale zahrnují i problémy pramenící z chudoby jako je neadekvátní bydlení, zdraví ohrožující životní podmínky či špatně řízené hospodářství. Problémy životního prostředí zahrnují i potřebu ochrany kulturního a historického dědictví (UNESCO 1977: 11).

Deklarace z Tbilisi definuje roli environmentální výchovy jako klíčovou pro řešení těchto problémů. Ve vzdělávání je nutné nahlížet na tyto problémy celostně a upozorňovat na souvislost ekonomických, politických a ekologických vlivů a posilovat odpovědnost a solidaritu. Environmentální výchova by proto měla být začleněna do celého systému formálního vzdělávání na všech úrovních. Velkou roli má i neformální vzdělávání a média. Národní vlády by tak měly vytvořit patřičné legislativní, institucionální a další podmínky pro kvalitní implementaci environmentální výchovy (UNESCO 1977: 22).

Z výše uvedeného je zřejmé, že s ohledem na obsahy udržitelného rozvoje a environmentální výchovy, je environmentální výchova nástrojem pro naplňování principů udržitelného rozvoje, ačkoli v době Tbiliské konference ještě pojem udržitelný rozvoj není ustanoven, nicméně jeho vývojové linie již jsou načrtnuty.

7.1.2 Vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Environmentální vzdělávání bylo v průběhu svého vývoje rozšiřováno o další témata, až se svou podstatou stalo vzděláváním vedoucím k udržitelnému rozvoji, tedy vzděláváním pro udržitelný rozvoj: *„Reorientace vzdělávání jako celku směrem k udržitelnosti zahrnuje všechny úrovně formálního, neformálního a informálního vzdělávání. Koncept udržitelného rozvoje nezahrnuje pouze problémy životního prostředí, ale zahrnuje též problémy chudoby, zdraví, znečišťování, demokracii, lidská práva a mír. Udržitelnost je tedy morálním a etickým imperativem. Environmentální vzdělávání, tak jak bylo vytyčeno v rámci závěrů tbiliské konference, a jak se od té doby vyvíjelo, zdůrazňujíc kompletní soubor globálních problémů zahrnutých v Agendě 21, se zabývá vzděláváním k udržitelnosti. To nám dovoluje, že může být uváděno/ označováno jako vzdělávání pro udržitelný rozvoj.“* (UNESCO 1997: 2).

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj bylo vyhlášeno v souladu se závěry konference v Riu, své kořeny má především v 36. kapitole Agendy 21. Co ovšem znamená vzdělávání pro udržitelný rozvoj, není jednoznačné. Podle zprávy Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development (Wals 2009) se debaty posledních let odkloňují od snahy vytvořit všeobecně přijímanou definici VUR a důraz je kladen spíše na zohledňování místních kontextů. Proto je vhodnější hledat spíše shodu o klíčových principech, které vymezují rozsah, účel a naplňování VUR (Wals 2009: 25).

Mnohé mezinárodní organizace[12] vykazují tyto společné rysy v pojímání VUR (Wals 2009: 26):

- Jde o transformační proces, který hledá způsoby jak integrovat hodnoty a vnímání udržitelnosti do vzdělávacího systému i do každodenního osobního i profesionálního života.

[12] Například Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO, Earth Charter International, IUCN’s Commission on Education & Communication, DESD Inter-Agency Committee for the DESD, Youth Action for Change.

- Usiluje o to, aby lidé byly vybavení novými znalostmi a dovednostmi, které je zplnomocní pro řešení problémů, kterým světová společnost čelí v současnosti a bude čelit v budoucnosti.
- Je vyjádřením celostního přístupu v usilování o ekonomickou a sociální spravedlnost a respekt ke všemu živému.
- Směřuje ke zlepšování kvality základního vzdělávání, ke změně orientace současných vzdělávacích programů a ke zvýšení informovanosti a připravenosti aktivně jednat.

Na základě analýzy rozdílných regionálních interpretací VUR, lze v pojímání VUR vystopovat dva rozdílné důrazy. Některé státy v rámci VUR kladou důraz spíše na udržitelnost- ve své politice zdůrazňují ekologickou, sociokulturní a ekonomickou udržitelnost a kladou větší důraz na změnu lidského chování a životního stylu na základě autority vědeckých poznatků a většího direktivního řízení (například Čína), zatímco jiné státy kladou důraz spíše na vzdělávání a výchovu tím, že považují za klíčový rozvoj nových forem učení, kompetencí a dovedností s cílem vychovat aktivní občany, kteří kriticky, samostatně a smysluplně přispívají k udržitelnosti rozvoje (Wals 2009: 26- 27).

Na základě Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj či například školského zákona a kurikulární reformy vzdělávání se zdá, že Česká republika patří spíše do druhé skupiny států. Přístup České republiky k EV a VUR je podrobněji rozebírán v kapitole 7.2 Základní kontext environmentálního vzdělávání v ČR.

7.1.3 Obecné rysy environmentálního vzdělávání

Environmentální výchova tedy usiluje o posun společenských norem ve prospěch udržitelného rozvoje (Máchal 2004: 14). Je pokusem o návrat k univerzálnímu principu péče a opírá se o všeobecné vědění, které je založené na kombinaci různých oborů vědy do jednotného a harmonického pohledu. Je to též vzdělávání založené na sebepoznání: kdo jsem, kde jsem a jaký je můj cíl (Dlouhá 2009a: 13).

V nejširším slova smyslu lze ekologickou výchovu popsat jako veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je především:

- zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody i společnosti, za místo, ve kterém žijí a které je jim domovem, za smysluplné využívání místních zdrojů;
- rozvíjet citlivost, vstřícnost a tvořivost lidí k řešení problémů péče o přírodu i problémů lidské společnosti;
- posilovat takové osobní i občanské kvality jako je aktivní projevování a obhajování nesobeckých občanských postojů ve prospěch přírody a přirozenějších způsobů obývání Země;
- utvářet ekologicky příznivé hodnotové orientace, postoje a jednání, které kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní, duchovní kvality lidského života (Máchal 2000: 15).

Je však třeba zdůraznit, že tyto výše zmíněné prvky jsou charakteristiky a cíle environmentálního vzdělávání v té nejobecnější úrovni. Je totiž nezbytné si uvědomit, že environmentální vzdělávání či výchova probíhá na mnoha úrovních, mnoha způsoby a ne vždy vědomě a záměrně.

Environmentální vzdělávání má své místo ve formálním i neformálním vzdělávání. Základem formální oblasti vzdělávání je škola, tedy instituce, která je i nejlépe ovlivnitelná veřejnou politikou. Zde se nejlépe stanovují cíle a jejich naplňování je možné řídit snáze než v ostatních oblastech vzdělávání. V situacích, kdy společnosti čelí závažným problémům, je to právě škola, která se zdá být v rámci formálních struktur společnosti klíčovou institucí pro rozvoj lidských zdrojů, které tyto problémy jsou schopny řešit (Wals 2009: 48).

Ještě jednou zdůrazňuji, že škola je instituce, která má potenciál ovlivňovat skutečně celou populaci a to dlouhodobě, systematicky a v souvislosti s celkovou přípravou každého jedince pro život a práci, působí na občanské i profesní postoje v souvislosti se všeobecným i odborným vzděláváním. Je otázka, zda si škola tuto svou jedinečnou a výjimečně závažnou roli uvědomuje, chce ji realizovat a zda ji umí zastávat (rozhovor, Kvasničková).

Environmentální vzdělávání by se v souladu s udržitelností rozvoje mělo stávat a pomalu se také stává nedílnou součástí všeobecného vzdělávání i odborné přípravy (rozhovor, Kvasničková).

Neformální i informální vzdělávání[13] se odehrávají především v mimoškolní oblasti- ve volném čase a vyznačují se dobrovolností, aktivní účastí a vzájemnou výměnou informací. Jsou důležitou složkou celoživotního procesu učení, odehrávají se všude, i v rámci formálního vzdělávání ve škole (Grayson a kol. 2008: 49).

7.1.4 Kritika EV- VUR

Společným rysem EV i VUR je především to, že oba hledají řešení na environmentální problémy. Přesto je existence environmentální výchovy vedle vzdělávání pro udržitelný rozvoj předmětem diskusí i v mezinárodním odborném diskurzu. Tyto diskuse se týkají vztahu mezi EV a VUR a případné legitimity těchto vzdělávacích přístupů.

Někteří autoři (především Skandinávie, Německo) chápou VUR jako úplně nový přístup, který reprezentuje jakousi generační obměnu oboru EV (rozhovor, Činčera). Podle jiných autorů (Robottom) dochází k „pouhému" přenálepkování stejného obsahu- environmentální výchovu nyní nazýváme VUR. Pro potřebu tohoto přenálepkování bývá používán argument, že environmentální výchova je spíše specializovaná na ekologické otázky a málo pokrývá ekonomické a sociální prvky. Robottom konstatuje, že to může být důsledkem srovnání jazyka VUR s praxí EV. V konceptu EV jak ji charakterizuje tbiliská deklarace jsou ale zastoupeny všechny tři prvky UR. Navíc tyto koncepty čelí riziku špatné interpretace či nedostatečné implementace na národních úrovních, a tak může docházet ke zkreslení obsahu a účelu (Robottom 2007, cit. dle Činčera 2008).

Další autoři (van Matre) polemizují s celým konceptem UR jako takovým. Vzdělávání pro udržitelný rozvoj se zdá být klíčovým pro naplňování samotných principů UR. Avšak stejně jako koncept udržitelného rozvoje je i VUR předmětem polemik. Kritika VUR často souvisí s odmítnutím samotného konceptu UR jako příliš antropocentrického a preferuje výchovu založenou více na hlubinné ekologii či biocentrizmu. VUR bývá také kritizována z toho stanoviska, že výchova by neměla být podřízena žádnému ideologickému konceptu (Činčera 2008).

---

[13] Informální vzdělávání se odehrává v každodenním životě v rodinách, na pracovišti, v komunitách atd. Neformální vzdělávání je více či méně strukturované a odehrává se v nejrůznějších vzdělávacích institucích, jako jsou neziskové organizace, domy mládeže či církve atd.

Oficiální linie autorů, kteří reprezentují UNESCO (Hopkins) zastávají stanovisko, že EV a VUR se protínají, mají kus agendy společný a zároveň VUR má některé věci navíc. Ty věci navíc se týkají sociální a ekonomické udržitelnosti. EV je viděn jako obor, který má cíle i obsah, zatímco VUR je vnímáno spíše jako perspektiva, která má cíle, ale obsah se rozplývá do mnoha oborů tak, aby bylo možné cíle vhodně naplňovat (rozhovor, Činčera).

Diskuse o tom, co je EV a co VUR a o jejich případném vztahu se vedou stejně jako na mezinárodní scéně i mezi českými odborníky, stejně tak i státní instituce odpovědné za EV/ VUR se snaží tento vztah nějak pojmout. O tom pojednává následující kapitola.

7.2 Základní kontext environmentálního vzdělávání v České republice

Předmětem této kapitoly je rozbor faktorů, které v České republice ovlivňují úspěšnost implementace EV. Těmito faktory jsou vedle mezinárodního kontextu právní nastavení státu, institucionální zajištění, hodnoty a kultura společnosti (obecně nazýváno pojmem polity), povaha strategického vládnutí, nástroje, financování, aktéři. Všechny tyto aspekty přímo ovlivňují efektivitu implementace na úrovni školy.

7.2.1 Základní východiska pro EV

Tvorba, obsahy, implementace a další fungování politiky státu je určováno jeho právním nastavením, členstvím v mezinárodních strukturách a z něho plynoucích závazků, jeho hodnotovou orientací a tradicí, kulturou. ČR je demokratický právní stát, který dává svou Ústavou občanům povinnost střežit a rozvíjet zděděné přírodní dědictví a státu samotnému povinnost dbát o šetrné využívání přírodních zdrojů a ochranu přírodního bohatství (Česká národní rada 1992a: Preambule, čl. 7). Součástí ústavního pořádku ČR je také Listina základních práv a svobod, která dává každému občanu právo a zároveň povinnost vzdělávat se (Česká národní rada 1992b: čl. 33).

Česká republika se otevřeně hlásí k naplňování principů udržitelného rozvoje zakotvením tohoto principu do svých zákonů a dalších veřejně politických dokumentů (například Státní politika životního prostředí, Strategie udržitelného rozvoje 2004, Strategický rámec udržitelného rozvoje 2010) a dlouhodobou podporou EV (Duhový program- Program ozdravení životního prostředí ČR- 1990, Státní program péče o

životní prostředí- 1991, Strategie státní podpory ekologické výchovy v ČR na 90. léta[14]- 1992: na dlouho jediný dokument zajišťující alespoň základní podporu EV státem, Koncepce státní politiky ve vztahu k mladé generaci v ČR[15] do roku 2002 z roku 1999).

Česká republika je vázána naplňovat principy udržitelného rozvoje také z pozice členského státu EU, OECD, OSN/ UNESCO. *„Například Evropská unie sice nemá právo zasahovat přímo do národní politiky, avšak stále více ji ovlivňuje. Nejvýznamnějšími aktivitami EU v oblasti vzdělávací politiky je tvorba společných strategických dokumentů, které předkládá členským státům ve formě doporučení, (...)“* (Veselý 2005: 281). Realizace EV tedy není pouze vlastní vůlí ČR, je to také vůle mezinárodních politických struktur a cílů, které spoluvytváří politické prostředí a priority ČR. Tato skutečnost je vyjádřena mj. ve Strategickém rámci udržitelného rozvoje ČR (2010), který *„slouží jako dlouhodobý rámec pro politické rozhodování v kontextu mezinárodních závazků, které ČR přijala nebo hodlá přijmout v rámci svého členství v OSN, OECD a EU při respektování specifických podmínek a potřeb ČR“* (MŽP, RVUR 2010: 11).

Státní politika životního prostředí považuje vysoké veřejné povědomí o otázkách životního prostředí za základní předpoklad realizace této státní politiky i Strategie udržitelného rozvoje ČR. EV je nástrojem realizace Státní politiky životního prostředí. Přestože je environmentální vzdělávání již do určité míry ukotveno ve vzdělávacích obsazích, je třeba jeho roli neustále zvyšovat a to ve všech oblastech vzdělávání, nutné je pak zabezpečení environmentálního vzdělávání všech učitelů (MŽP 2004: 33).

---

[14] Tato Strategie přispěla k institucionálnímu zakotvení ekologické výchovy v regionální veřejné správě a na MŠMT, ke vzájemné komunikaci a koordinaci resortů i k udržení podpory ekologické výchovy v polovině 90. let. Na základě této Strategie plnilo MŽP také úlohu odborného garanta EV a bylo zodpovědné za koordinaci a kontrolu jeho plnění (SP EVVO 2000: 4).

[15] Pomocí této politiky stát usiluje a zároveň přijímá odpovědnost za zabezpečení podmínek pro vývoj a rozvoj osobnosti dětí a mládeže a pro jejich participaci na životě společnosti. Stát přijímá odpovědnost také za řešení problémů vyskytujících se v této oblasti. *„Zapojení dětí a mládeže do péče o přírodu a životního prostředí je zde považováno za základní nástroj ovlivňování jejich osobní odpovědnosti, postojů, chování a vztahu k přírodě (...). V oblasti výchovy mládeže ve vztahu k životnímu prostředí shledává Koncepce za největší problémy nedostatečný zájem mládeže o péči o životní prostředí a nevhodně koncipovanou přípravu učitelů a dalších pracovníků zabývajících se volným časem dětí a mládeže. Proto si Vláda klade za cíl vytvářet podmínky pro zvýšení preference hodnot a aktivit zdravého životního stylu mladé generace a vychovávat mládež k žádoucím environmentálním postojům“* (Vláda ČR 1999).

Prvně po Sametové revoluci je ekologická výchova zakotvena v české legislativě v roce 1990 a to v novele školského zákona č. 171/ 1990 Sb., podle něhož základní a střední školy poskytují žákům a studentům ekologickou výchovu. V novém školském zákoně č. 564/ 2004 Sb. je EV ukotvena v podobě obecných cílů vzdělávání: cílem vzdělávání (mj.) je získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Vedle zákona o životním prostředí tvoří rámec pro implementaci EV zákon č. 114/ 1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny[16], který tvoří základ pro institucionální zajišťování EV. Především paragrafem 79 ukládá MŽP povinnost spolupracovat s MŠMT v zajišťování ekologické výchovy a vzdělávání. Zákon o právu na informace o životním prostředí (z. č. 123/ 1998 Sb.) v paragrafu 13 ukládá MŽP ve spolupráci s MŠMT a dalšími ústředními orgány povinnost podporovat osvětu, výchovu a vzdělávání široké veřejnosti v oblasti ochrany životního prostředí se zvláštním zaměřením na výchovu dětí a mládeže. MŽP ve spolupráci s MŠMT je dle tohoto paragrafu dále povinno vytvářet podmínky pro vytvoření systému *„osvojování základních poznatků o životním prostředí a jeho ochraně vycházející z principů udržitelného rozvoje a z aktivních forem výchovy, osvěty a získávání informací, zajišťovaný prostřednictvím státních i nestátních organizací“* (Zákon 123/ 1998 Sb., par.13 odst. 2a), a také podmínky pro to, aby orgány státní správy byly veřejnosti účinně nápomocny při zajišťování přístupu k informacím o životním prostředí.

V roce 2000 byl Vládou ČR přijat Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty[17] (SP EVVO). Vznik tohoto programu je mj. reakcí na systémové nedostatky vládního usnesení č. 232/1992 ke strategii státní podpory ekologické výchovy na 90. léta, které odkryla praxe EV, výraznější formu podpory EV ze strany státu požadovala také veřejná správa a zainteresovaná veřejnost. SP EVVO je tedy vyjádřením zodpovědnosti státu za realizaci EV a má být základnou pro systémové zabezpečení EVVO metodicky, institucionálně, personálně i finančně. (SP EVVO 2000: 4)

---

[16] Ukládá krajům a krajským úřadům spolupracovat s ostatními správními úřady a orgány na zajišťování ekologické výchovy a vzdělávání, správám národních parků a chráněných krajinných oblastí ukládá povinnost poskytovat informační a kulturně výchovnou činnost,…

[17] Vládním usnesením č. 1048 o Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice.

SP EVVO je nadresortním dokumentem vycházejícím z platných právních norem, vládních usnesení, novelizované Státní politiky životního prostředí, mezinárodních závazků, kterými je ČR vázána a z předpisů Evropské unie (především směrnice č. 90/313/EHS, o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí), jehož obsah se týká celé populace. Jako svůj **hlavní strategický cíl deklaruje praktické uplatňování principů udržitelného rozvoje v celé výchovně vzdělávací struktuře české společnosti a vybudování komplexního systému EVVO** (SP EVVO 2000: 9).

SP EVVO usiluje především o posun života společnosti směrem k modelu udržitelného rozvoje, ke vzdělanostnímu rozvoji populace prostřednictvím působení EVVO na veřejnost, k pozitivnímu vlivu na proces modernizace českého školství, a v neposlední řadě chce přispět ke koordinační a kompetenční odpovědnosti MŽP a MŠMT (SP EVVO 2000: 24). EV vidí jako nutnou součást všeobecného vzdělávání a odborné přípravy v celém školském systému.

SP EVVO však nebyl nikdy revidován, je aktualizován pouze prostřednictvím akčních plánů a v současné době se uvažuje o jeho úplném zrušení (viz níže) (rozhovor, Novák).

O rozvoj vzdělávacího systému usiloval také právně nezávazný Národní program rozvoje vzdělávání ČR z roku 2001, tzv. Bílá kniha. Ta je zpracována na základě přesvědčení, že vzdělávací soustava by měla být zaměřena na rozvoj lidské individuality zahrnující mj. podporu maximálního uplatnění schopností každého jedince. Vzdělávání by mělo vést k rozvoji demokracie, občanské společnosti, spolupráce a solidarity a mělo by zvyšovat konkurenceschopnost ekonomiky a přispívat ke společenské soudržnosti. Za jednu z podmínek pro uchování života společnosti autoři Bílé knihy považují výchovu k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje, která by měla vést k vytvoření pozitivního vztahu k přírodě a k získání motivace k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby v celosvětovém měřítku (MŠMT 2001b: 14).

Významným mezníkem v ukotvování a rozvoji EV je přijetí nového školského zákona č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon), který zcela nahradil stávající (mnohokrát novelizovaný) školský zákon z roku 1984. Do zákonné normy převádí některá opatření z Bílé knihy. Do legislativy české vzdělávací politiky zavádí systém vzdělávacích programů, tedy národní program vzdělávání, rámcové a školní vzdělávací programy a nově vymezuje obecné cíle vzdělávání.

Přestože je česká vzdělávací soustava značně decentralizovaná, podle autorů Bílé knihy mají státu zůstat úkoly jako je: stanovit strategické cíle a směr vývoje vzdělávání, založit hlavní mechanismy nepřímého řízení jako je evaluace, financování či podpora práce školy a učitele, a také vyvíjet neustálý tlak na dosažení společných cílů (MŠMT 2001b: 37). V souladu se školským zákonem MŠMT odpovídá za stav, koncepci a rozvoj vzdělávací soustavy.

Podle Bílé knihy má reforma vzdělávání vycházet z Národního programu vzdělávání, který má **rozpracovávat cíle** vzdělávání stanovené školským zákonem a vymezovat hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů (Školský zákon, par. 3, odst. 1). Bílá kniha v rámci druhé strategické linie[18] navrhuje začleňovat aspekty environmentálního vzdělávání do tohoto národního programu vzdělávání a do rámcových a školních vzdělávacích programů. Národní program vzdělávání však nebyl dosud vytvořen, a tak jsou cíle a oblasti vzdělávání včetně environmentálního vzdělávání určovány pouze na úrovni rámcových a školních vzdělávacích programů. Jelikož ani neproběhla širší diskuse o cílech vzdělávání a úkolech školy v moderní společnosti, která by tvorbu Národního programu vzdělávání pravděpodobně provázela, česká společnost má stále nevyjasněno, zda, případně proč a jak zásadněji měnit cíle a obsahy vzdělávání (MŠMT 2009: 20). To má možné důsledky i na oblast environmentálního vzdělávání, jehož role ve vzdělávání není jasně identifikovaná. Je sice součástí školního kurikula a jeho důležitost pro společnost je přiznaná, avšak chybí vymezení jeho vztahu ke „klasickému“ vzdělávání. Působí tedy jako jeden z mnoha druhů vzdělávání, které škola poskytuje, mimo hlavní vzdělávací proud. Domnívám se, že vzhledem k jeho podstatě by toto vzdělávání mělo být explicitně integrované do celého vzdělávání. Můžeme až hovořit o posunu vzdělávacího paradigmatu (Dlouhá 2009b).

Environmentální vzdělávání jako povinná součást formálního vzdělávání je ukotvena v RVP formou průřezových témat. MŠMT také vydalo Metodický pokyn k realizaci EVVO na školách, který doporučuje postupy jak EVVO začleňovat do vzdělávání. Rozvoj personálních kapacit pro zajištění EVVO zohledňuje zákon č. 563/ 2004 Sb. o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 317/ 2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

[18] Věnuje se přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí.

Všichni pedagogičtí pracovníci mají ze zákona povinnost dále se vzdělávat. Metodický pokyn MŠMT k realizaci EVVO z roku 2008 doporučuje, aby vedení školy usilovalo o zvyšování odborné úrovně školního koordinátora EVVO, vhodně ho odměňovalo a podporovalo vzdělávání všech ostatních pedagogických i nepedagogických pracovníků v oblasti EVVO (MŠMT 2008a: 5).

Druhy a podmínky DVPP stanovuje vyhláška č. 317/ 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Tato vyhláška zavádí mj. tzv. specializační studium[19], jehož absolvováním získávají učitelé další kvalifikační předpoklady pro výkon specializovaných činností, za které jim náleží příplatek. Jednou z těchto činností je specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy.

Významným krokem v rozvoji EV bylo přijetí Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky na léta 2008- 2015, který navazuje na Strategii udržitelného rozvoje ČR (z této strategie vychází obsah a principy VUR), na Strategii celoživotního učení ČR (z tohoto dokumentu vychází spektrum cílových skupin, členění dle etap vzdělávání a část problémových okruhů pro VUR), z Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2007 (cíle strategie VUR) a především ze Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj Evropské hospodářské komise OSN (Vilniuská strategie; z této strategie vychází závazek implementace VUR na národní úrovni).

Co se týče právních základů, deklarování nezbytnosti realizace environmentální výchovy pro naplňování principů udržitelnosti rozvoje a infrastruktury pro její realizování, dá se říci, že Česká republika disponuje celkem komplexním systémem EV.

[19] V roce 2005 přijalo MŠMT Standardy pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v environmentálním vzdělávání, výchově a osvětě (EVVO) podle vyhlášky MŠMT č. 317/2005 Sb., absolvování tohoto programu umožňuje učitelům vykonávat činnost školního koordinátora. Studium má především učitele seznámit se základními cíli, obsahy a pojetím EV, s problémy životního prostředí a v neposlední řadě by se měli naučit začlenit EVVO do školních vzdělávacích programů a aplikovali aktivní vyučovací metody relevantní pro EV (MŠMT 2005).

7.2.2 Institucionální zajištění

Chceme-li implementovat jakoukoli politiku, musíme na všech úrovních zajistit především personální kapacity, které mají zájem a náležité kompetence tuto politiku implementovat.

„Národní stát a jeho centrální instituce je klíčovou úrovní vzdělávací politiky. Na státní úrovni je úkolem vzdělávací politiky stanovení priorit, vzdělávací koncepce, institucionálního uspořádání vzdělávací soustavy, způsobu financování a vytvoření fungujícího legislativního rámce“ (Veselý 2005: 281). V souladu s kurikulární reformou a správním vymezením ČR roste důraz na decentralizaci systému školství a na princip subsidiarity, kdy je část odpovědnosti převáděna na samosprávné celky (tamtéž).

Na státní úrovni je tedy zodpovědnost za EV rozdělena mezi MŠMT a MŽP. MŽP garantuje, koordinuje a aktualizuje Státní program EVVO prostřednictvím akčních plánů na příslušná léta, které má vyhodnocovat a koordinovat zpracování Akčních plánů na další roky. MŽP také řídí Meziresortní pracovní skupinu pro EVVO, systémově se soustředí zejména na podporu oblasti mimoškolního a dalšího vzdělávání a působí jako kontaktní místo ČR pro reporting v rámci procesu implementace Strategie VUR Evropské hospodářské komise OSN (Zpráva o plnění AP SP EVVO 2007-09: 1).

MŠMT garantuje a koordinuje VUR v ČR (Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj), řídí meziresortní Pracovní skupinu pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj[20] (pracuje při Radě vlády pro udržitelný rozvoj) a systémově se soustředí zejména na podporu oblasti počátečního vzdělávání (předškolní, základní, středoškolské a vysokoškolské vzdělávání) (Zpráva o plnění AP SP EVVO 2007-09: 2).

Paragraf 13 zákona č. 123/ 1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí a SP EVVO dávají vzniknout instituci krajského koordinátora, který je zodpovědný za zajišťování financování, koordinaci a organizaci činností vyplývajících z krajské koncepce EVVO, kterou musí kraje podle zákona o právu na informace o životním prostředí zpracovávat (Koncepce EVVO Praha 2004: 86). Kraje zpracovávají ke krajským koncepcím akční plány.

Kraje jsou dále zřizovateli škol, školských zařízení a příspěvkových organizací.

[20] Podle informací získaných z rozhovoru j M. Novákem je tato pracovní skupina v současnosti nečinná.

7.2.2.1 Situace dnes

V současné době se dá říci, že EV ani VUR nejsou prioritami ani na MŠMT ani na MŽP. Tuto domněnku jsem získala na základě informací, které jsem získala z provedených expertních rozhovorů. Z rozhovoru s Janem Činčerou z Technické univerzity v Liberci, který byl členem pracovní skupiny, která v rámci MŠMT zpracovávala akční plán SVUR jsem se dozvěděla, že tato pracovní skupina byla rozpuštěna, Činčera se zároveň domnívá, že v realitě se s tímto dokumentem dále nepracuje a ze strany MŠMT není reálný zájem uvádět koncepci do života (také rozhovor Novák). Na MŽP byl odbor, který měl EV na starosti, redukován a tak MŽP nemá na realizaci EV personální kapacitu (rozhovor Činčera) a dle zprávy zveřejněné v časopise Envigogika[21] není EVVO prioritou ani v oblasti finanční podpory (Sokolovičová 2012). Personální nedostatečnost pro zajišťování EV, ale také absenci zájmu o rozvoj EV na MŠMT a na MŽP v rozhovorech potvrdili i Danuše Kvasničková, Jana Dlouhá a Miroslav Novák (rozhovor Kvasničková, Dlouhá, Novák).

Dle slov M. Nováka je EV dobře ukotvené na úrovni krajů, které hrají roli důležitých opěrných bodů- mají svou koncepci, systém financování a personální kapacity, tedy mohou dobře fungovat nezávisle na ústředí (rozhovor, Novák).

V současné době se na MŽP též uvažuje o tom, že by se akční plány SP EVVO přestaly vypracovávat a samotný SP EVVO by se zrušil. Akční plány SP EVVO by se dále měly vypracovávat spolu s akčním plánem SVUR jakožto jeden dokument. Tedy možná se zrealizuje to, od čeho bylo před několika lety odstoupeno. Tehdy skoro došlo k vytvoření jednotného akčního plánu SP EVVO a SVUR, nakonec byly vypracovány dva samostané dokumenty s tím, že AP SP EVVO je více životněprostřeďový, zatímco AP SVUR je více na ostatní pilíře UR. Plánování tohoto sloučení má však ryze finanční důvody (rozhovor, Novák).

7.2.3 Financování EV

Postupně se spolu s rozvojem organizací specializovaných na ekologickou výchovu rozvíjí i systém financování ekologické výchovy. Již v roce 1990 byly vytvořeny

[21] Envigogika- recenzované odborné periodikum pro zkvalitnění odborného dialogu v oblasti vzdělávání, vydává Centrum pro otázky životního prostředí při UK Praha.

systémy grantového financování od MŽP, vedle nich byly významným zdrojem i zahraniční nadace. Na konci 90. let se nově objevuje i investiční podpora prostřednictvím Státního fondu životního prostředí (Kulich, CENIA). V roce 1999 vytvořilo MŽP program Národní síť EVVO, jehož význam spočívá zejména v tom, že nemá charakter grantového financování, ale dlouhodobé veřejné zakázky na poskytování EVVO v celé ČR (Kulich, CENIA). Jedná se o program na podporu nabídky kvalitních environmentálních programů pro školy, veřejnou správu a další cílové skupiny, v posledních letech se program výrazněji začal orientovat na sledování kvality a efektivnosti programů.

Tento program je financován ze strany MŽP, některé roky byl financován i ze strany MŠMT (2008- 2010). Administrátorem, který finanční prostředky podle odvedené činnosti přerozděluje SEV/ CEV, je v současnosti SSEV Pavučina. V loňském roce program vyhlášen nebyl, podpora rozvoje středisek EVVO byla řešena alternativně podporou EVVO programů v jednotlivých krajích. Zda bude program vyhlášen na rok 2012 je zatím s otazníkem. Existuje tedy reálné riziko, že dostupnost kvalitních služeb v oblasti EVVO pro školy v ČR tímto výrazně poklesne (rozhovor, Novák).

V oblasti financování SEV/ CEV je rizikovým faktorem také to, že největším zdrojem jsou v současné době časově jasně omezené dotace EU, jejichž ukončení může zhoršit situaci středisek, obecným problémem je dostupnost financí z veřejných zdrojů, které nejsou dlouhodobě stabilní (tamtéž: 162- 163).

Také kraje se po svém vzniku staly finančním přispěvatelem EV a to formou grantů, systémem zakázek, přímým financováním zřízených organizací nebo poskytnutím investičního příspěvku. Dále je poskytovatelem finančních zdrojů také MŠMT a především Evropská unie prostřednictvím podpory z Evropských strukturálních fondů. (Kulich, CENIA)

7.2.4 Cíle environmentálně vzdělávací politiky České republiky

Stanovení jasných cílů je nezbytné jak pro samotnou realizaci politiky, tak zároveň poskytuje podklady pro monitorování a evaluaci výsledků politiky- tedy zjištění, zda bylo cílů dosaženo. Cíle na nejobecnější úrovni (obecné cíle, aims) jsou obecná prohlášení o tom, kam by měla veřejná politika směřovat. (Paterová 2007: 236) Na poli

české environmentálně vzdělávací politiky je takovýmto cílem naučit žít další generace podle principu udržitelného rozvoje- tedy zvyšovat povědomí občanů o globálních problémech životního prostředí a jejich souvislostech, vychovávat aktivní, tvořivé a kriticky myslící občany, kteří participují na dění kolem sebe a jsou odpovědní za vlastní jednání uvědomujíc si jeho možné důsledky. Aby bylo možné tohoto cíle dosáhnout, je třeba ho zkonkretizovat a rozebrat do konkrétních cílů (goals), které představují formálně a široce formulovaná prohlášení o tom, co je žádoucí dosáhnout z dlouhodobého hlediska (tamtéž). Tyto cíle je vhodné dále konkretizovat do podcílů (objectives), což jsou konkrétně formulovaná prohlášení o konečných stavech, nejobvykleji s časovou dimenzí a specifikovanou klientskou populací (tamtéž). Jaké cíle v oblasti EV si klade česká politika je předmětem této kapitoly.

Státní program EVVO jakožto nadresortní dokument týkající se všech skupin společnosti je základním rámcem pro implementaci EV. V době svého vzniku viděl v oblasti školství jako problém především přetrvávající rozptýlení poznatků, absenci integrovaného pohledu na problematiku a nedostačující připravenost pedagogických pracovníků. (SP EVVO 2000: 8).

Pro cílovou kategorii děti a mládež na základních, středních a vyšších odborných školách SP EVVO stanovuje tyto cíle:

Poskytovat všem dětem a mladým lidem v průběhu vzdělávání

- znalosti, dovednosti a návyky potřebné pro ochranu životního prostředí a pochopení principu udržitelného rozvoje,
- podmínky pro integraci znalostí zejména uplatňováním praktické metody výuky,
- strukturací učiva a různými aktivitami ovlivňovat způsob myšlení, rozvíjení samostatnosti a tvořivosti, kontakty s okolím i s odbornou praxí a celkový vývoj osobnosti ve smyslu udržitelného rozvoje,
- podporovat spolupráci škol s mimoškolní oblastí – s rodinou, s obcí (veřejnou správou), s podniky (důležité zejména u odborných škol), podporovat aktivní péci o životní prostředí, spolupráci s mimoškolními pracovišti environmentálního vzdělávání a výchovy, s NNO, s osvětovými a kulturně vzdělávacími zařízeními, se sdělovacími prostředky (SP EVVO 2000: 15).

Cíle jsou značně obecné a neobsahují indikátory ani evaluační kritéria.

Program jako typ veřejně politických dokumentů je charakterizován jako *„systém projektů či realizovaných sociálních služeb ke zmírnění či řešení sociálních a veřejně*

politických problémů či ke zlepšení životních podmínek; konkretizuje postup k dosažení ***vybraných cílů*** *a určuje nástroje, podmínky, odpovědnost a časový harmonogram jejich naplňování"* (Veselý, Drhová, Nachtmanová 2007: 62). Srovnáme-li SP EVVO s obecnou charakteristikou programu jakožto typu veřejně politického dokumentu zjistíme, že se nejedná o program v tomto slova smyslu. SP EVVO vytyčuje cíle, jak docílit toho, aby byly principy udržitelného rozvoje uplatňovány v konkrétní oblasti vzdělávání. Nekonkretizuje však postup, jak těchto cílů dosáhnout, nerozpracovává časový harmonogram ani konkrétní odpovědnosti a nástroje vyjmenovává pouze na té nejobecnější úrovni, neobsahuje projekty ani služby. SP EVVO nám nesděluje, na jak dlouhé období je zpracován, neobsahuje zpracování SWOT analýzy a je velmi obecný. Vzhledem ke své povaze má SP EVVO plnit roli strategického dokumentu (rozhovor, Novák).

SP EVVO tvoří obecný rámec pro implementaci EV, konkrétní cíle a odpovědnosti za jejich realizování rozpracovává vždy Akční plán SP EVVO. Domnívám se však, že již SP EVVO by měl obsahovat rozpracování a konkretizaci stanovených obecných cílů na nižší úroveň obecnosti, aby se tím zamezilo možnému vzniku operativním manipulacím, které by mohly směr vývoje implementace politiky odchýlit od žádoucích cílů nebo odkládat určitá opatření neustále do budoucnosti.

Zdá se, že na základě tohoto rámce dosud bylo v oblasti vzdělávání na základních a středních školách dosaženo pozitivních změn. Byly vytvořeny dokumenty k implementaci EV ve školách (Metodický pokyn k realizaci EVVO, RVP, ŠVP), existují vzdělávací organizace, které nabízejí environmentální výukové programy (především v oblasti neziskového sektoru), existují garantované odborné a kompetenční rámce pro oblast obnovitelných zdrojů energie a úspor energie (existuje k nim aktuální nabídka vzdělávacích modulů pro střední odborné školy). Stále ale přetrvávají podstatné nedostatky. Koordinátoři EVVO na školách nemají často vytvořeny vyhovující organizační a finanční podmínky pro výkon této činnosti, neexistuje evaluace vzdělávacích programů a v praxi nejsou zažité kompetence žáků v oblasti EVVO, školy jako hlavní odběratel služeb EVVO nemají k dispozici metodiku pro vyhodnocování míry úspěšnosti v naplňování svých vzdělávacích programů v této oblasti, tj. nevyhodnocují environmentální gramotnost žáků. (AP SP EVVO 2010: 5- 6)

K dalšímu naplňování cílů stanovených SP EVVO má směřovat Akční plán SP EVVO na léta 2010- 2012 prostřednictvím naplňování stanovených konkrétních opatření.

Kromě předchozích akčních plánů tento aktuální také navazuje na zjištění Analýzy stavu EVVO, kterou v roce 2009 na zadání MŠMT vypracovalo SSEV Pavučina ve všech krajích mimo Prahy.

Pro oblast regionálního školství jsou v aktuálním akčním plánu SP EVVO cíle stanoveny poměrně jasně. Konkrétní opatření vedoucí k naplnění stanovených cílů neprůběžného charakteru jsou většinou stanoveny také explicitně, některé by však bylo vhodné ještě dále dekomponovat a zahrnout do nich parametry pro následné vyhodnocení naplnění/ nenaplnění cíle. Například opatření *„Vytvořit metodické materiály pro evaluaci environmentálních kompetencí žáků na školách a pilotně zavádět tuto evaluaci do praxe“* by bylo vhodné doplnit například počtem vytvořených materiálů, zajištění jejich distribuce v potřebném množství do škol či stanovením podmínek pro pilotní uvedení evaluačních materiálů do praxe.

Indikátory pro ověření působení opatření jsou stanoveny pro celou skupinu opatření ke každému cílovému stavu dohromady, považuji však za vhodnější stanovit indikátory pro každé opatření zvlášť, aby bylo možné přesnější vyhodnocení.

Za realizaci stanovených opatření je odpovědné většinou MŠMT, respektive MŽP či obě ministerstva ve spolupráci.

Spolu se SP EVVO je klíčovým dokumentem pro naplňování principů udržitelného rozvoje skrze vzdělávání Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj 2008- 2015 (SVUR). Hlavním cílem této strategie je do roku 2015 začlenit principy a tematické obsahy VUR jako přirozené součásti celoživotního učení do kurikulí na všech úrovních vzdělávacího systému ČR (MŠMT 2008b: 7).

Dílčím cílem pro oblast základního a středního vzdělávání je *„vybavit žáky takovými kompetencemi, které jim umožní realizovat zásady udržitelného rozvoje v praktickém životě. Principy VUR se stanou součástí vzdělávání, UR bude nejen předmětem vlastní výuky, ale i integrální součástí chodu škol. Nemalou funkci v utváření kompetencí žáků bude hrát posilování komunitní funkce škol, kdy se školy stávají prostředím pro rozvíjení spolupráce a zájmu o UR a také prostorem pro sdílení zkušeností s dalšími školami a s mimoškolním prostředím (veřejná správa, NNO, podniková sféra, veřejnost)“* (MŠMT 2008b: 7). Tento velmi obecný cíl by měl být dále rozpracován na konkrétní a měřitelné cíle nižší obecnosti (konkrétní cíle- goals a podcíle- objectives).

Strategie má být implementována prostřednictvím strategických oblastí, v rámci kterých jsou stanovena opatření (cíle na nižším stupni obecnosti), které specifikují klíčové aktivity implementace a přispívají k naplnění cílů (obecnějších). Tato opatření budou konkretizována v Akčních plánech SVUR.

Tato opatření ale nejsou stanovena vhodně (např. zlepšení srozumitelnosti témat UR, materiální a metodická podpora pedagogickým pracovníkům), nejsou opatřena časovým limitem ani rozpočtem

Aktuální a zároveň první Akční plán SVUR (AP SVUR 2008- 2015) rozpracovává jen první strategickou oblast SVUR- Klíčová témata pro VUR, kde vymezuje prvních pět klíčových témat[22]. V kapitole Návrh cílů a opatření Akční plán SVUR stanovuje cíle a navrhuje aktivity, která by měla k těmto cílům vést. Cíle jsou definovány poměrně vhodně (například Cílové skupiny se učí podle nových a kvalitních metodik pro formování vztahu k místu, k okolnímu prostředí a pro environmentální interpretaci), avšak aktivity jsou popsány nekonkrétně- příklad aktivity: *„podporovat zpřístupnění ověřených domácích i zahraničních metodik zaměřených na formování vztahu k místu a interpretaci přírodního a kulturního dědictví a jejich přizpůsobení podmínkám systému vzdělávání ČR“* (AP SVUR 2008- 2015: 8).

Akční plán SVUR poměrně vhodně rozpracovává indikátory, stanovuje odpovědnosti.

Problémem ale je, že se s AP SVUR reálně příliš nepracuje, není naplňován. Navíc jsou v něm stanoveny odpovědnosti resortů, z nichž si málokterý uvědomoval, že se jedná o jiný problém než je EVVO. Nejaktivnějšími resorty v naplňování AP SVUR jsou Ministerstvo pro místní rozboj a Ministerstvo průmyslu a obchodu (rozhovor, Novák).

7.2.5 Nástroje pro naplňování cílů EV na středních školách

7.2.5.1 Rámcové vzdělávací programy

Co by se měli studenti naučit a jaké dovednosti si ze vzdělávání na střední škole odnést na státní úrovni určují rámcové vzdělávací programy (RVP). Ty jsou zpracovány pro všeobecné vzdělávání na gymnáziích a pro odborné vzdělávání na středních školách a učilištích, specificky pro každý obor. Oblasti všeobecného vzdělávání jsou jednotné pro celý stupeň vzdělání a navazují na RVP základního vzdělávání (NÚOV 2010: 3).

[22] Rozvoj občanské participace a dobrovolnictví, vztah k místu, udržitelná výroba a spotřeba, snižování sociálního napětí, průřezová opatření k realizaci VUR.

Tyto RVP vymezují závazné požadavky na střední vzdělávání, především obsah vzdělávání a výsledky vzdělávání, kterých má žák dosáhnout. Učivo zde přestává být cílem vzdělávání, a stává se prostředkem k dosažení požadovaných výstupů, tedy především k rozvoji klíčových kompetencí (Dlouhá 2009b).

Právě rozvoj klíčových kompetencí je ale jedním z obecných problémů kurikulární reformy. Některé vůdčí pojmy reformy jako jsou právě klíčové kompetence, nejsou jasně vymezeny, a proto tlak na jejich zavádění může vést k formalismu (Janík a kol. 2011: 390). Rozvoj klíčových kompetencí a problém jejich hodnocení jsou učiteli považovány za jedny z nejobtížnějších otázek v naplňování cílů reformy (tamtéž 2011: 386).

Kromě vzdělávacích oblastí a jejich obsahů RVP také vymezují tzv. průřezová témata, která jsou závaznou složkou vzdělávání, která mají přispívat k rozvoji klíčových kompetencí a navazují na PT v základním vzdělávání. PT procházejí celým vzděláváním, RVP doporučuje tato témata realizovat nejen formou samostatného předmětu nebo bloku učiva, ale též ve všech vzdělávacích předmětech a různými projekty mimo jednotlivé předměty, přičemž hloubka, rozsah a formy realizace tematických okruhů jsou zcela v kompetenci školy, které je konkretizují ve svých ŠVP (VÚP 2007: 65). PT jsou v RVP charakterizována, je vyjádřen jejich přínos k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů, hodnot, vědomostí a dovedností.

Každá škola pak dle příslušného RVP musí vypracovat vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), který je povinnou součástí dokumentace školy. ŠVP především specifikuje podmínky pro osvojování vzdělávacího obsahu stanoveného v rámcovém vzdělávacím programu a tím pro utváření klíčových kompetencí žáků (VÚP 2007: 85). Zpracování ŠVP je zcela v kompetenci ředitele za předpokládané spoluúčasti pedagogů. Ředitel plně zodpovídá za vzdělávací programy školy, za soulad s RVP, za kvalitu a realizaci ŠVP.

RVP odborné vzdělávání:

Kromě odborné vybavenosti má odborné vzdělávání dát studentům takové vzdělání, které je připraví i na aktivní občanský život v soudobé společnosti. Cíle odborného vzdělávání vycházejí ze čtyř cílů[23] vzdělávání pro 21. století (UNESCO, tzv. Delorsovy cíle) (NÚOV 2010: 3). V současnosti se 60 % kurikula českých odborných škol a učilišť

[23] učit se poznávat, učit se učit, učit se být a učit se žít s ostatními.

soustředí na odbornou přípravu, což je podíl, který zůstává od roku 1989 i přes nárůst počtu absolventů odborných škol, kteří jdou na vysokou školu, relativně stabilní (McKinsey 2010: 25).

RVP mají zajistit všem absolventům odborného vzdělávání srovnatelnou úroveň odborné přípravy a zároveň je vybavit všeobecným vzděláním, které jim poskytne potřebné kompetence pro výkon povolání, celoživotní učení a orientaci v globalizované době.

Pro střední odborné vzdělávání byla vypracována PT: Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí, Člověk a svět práce a Informační a komunikační technologie. PT jsou pro všechny obory odborného vzdělávání zpracovány stejně, s drobnými odlišnostmi zohledňujícími oborová specifika.

EV je rozpracováno především v PT Člověk a životní prostředí. Toto PT má být začleněno do všeobecné složky odborného vzdělávání do většiny vzdělávacích oblastí, v odborné složce je PT diferencovaně začleněno do obsahových okruhů podle charakteru oborů vzdělání. Zaměřuje se zejména na materiálové a energetické zdroje, na kvalitu pracovního prostředí, vlivy pracovních činností na prostředí a na zdraví, na technické a technologické procesy a řídicí činnosti.

Toto PT je charakterizováno tak, že se má podílet na zvyšování gramotnosti pro udržitelnost rozvoje, má poskytovat znalosti i dovednosti. Má tedy rozvíjet klíčové kompetence a přispět i k aktivnímu jednání a uvědomění si osobní zodpovědnosti za důsledky svého jednání a rozvíjet sociálně komunikativní kompetence studentů. Obsah tohoto tématu tak, jak je vymezen v RVP, je zaměřen především na získávání znalostí (které jsou pro jednání nezbytné), témata PT jsou stanovena velmi široce. Proto bude záviset především na učiteli a nastavení žáků, zda a do jaké míry budou klíčové kompetence rozvíjeny.

RVP všeobecné vzdělávání- gymnázia

Stejně jako vzdělávání na středních odborných školách, má i vzdělání na gymnáziu vybavit studenty klíčovými kompetencemi a připravit je k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu rozvoji (VÚP 2007: 8). Klíčové kompetence jsou definovány podobně jako pro odborné vzdělávání, obsah PT i vzdělávacích oblastí zahrnuje i obsahy EV. Průřezová témata pro gymnaziální vzdělávání jsou však bohatší:

Osobností a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.

Prvky EV lze nalézt ve všech průřezových oblastech, nejexplicitněji jsou však rozpracovány v PT Environmentální výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, kdy první téma rozpracovává především environmentální rozměr EV a druhé především sociální a ekonomický rozměr. Rozpracování tematických okruhů je ale založeno především na předávání informací (Činčera 2011) a to může vést k domněnce, že se předpokládá to, že žáci budou mít určité informace, automaticky povede k žádoucímu jednání. Pouhé poskytnutí informace však ke změně jednání nebo postojů nevede (Vošahlíková 2009: 73). Nabývání znalostí je pouze jedna z dimenzí EV.

Jako reakce na nevhodné uchopení PT Environmentální vzdělávání v RVP pro gymnázia vznikla publikace Doporučené očekávané výstupy pro PT Environmentální výchova na gymnáziích, jejíž autoři upozorňují na potřebu specifikace očekávaných výstupů průřezových témat a zároveň shledávají toto PT v RVP pro gymnázia jako značně problematicky zpracované (Činčera 2011). Publikace VÚP Doporučené očekávané výstupy- metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích je tedy snahou o jasnější specifikaci toho, co mají PT přinést a zároveň chtějí pomoci pedagogům tato témata integrovat do výuky (VÚP 2011: 5).

Environmentální výchova je v tomto materiálu definovaná jako taková výchova, která *„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“* (VÚP 2011: 36). Takto definovaná EV zdůrazňuje environmentální aspekt EV, čímž přispívá k posunu EV od širokého k užšímu pojetí a k oddělování environemntálního pilíře UR do EV a sociálního + ekonomického pilíře do globální výchovy.

Sociální a ekonomické dimenzi se věnují očekávané výstupy PT Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, které je zde prezentováno jako základ globálního rozvojového vzdělávání. Výstupy tohoto PT jsou však zaměřeny především na oblast znalostí, výstupy jsou formulovány jako znalosti, kterými student disponuje.

Shrnutí

Cíle vzdělávání jsou tedy naplňovány skrze rozvíjení klíčových kompetencí v rámci vzdělávacích oblastí a průřezových témat. Porovnáme-li obsah klíčových kompetencí s paradigmatem environmentálního vzdělávání, zjistíme, že rozvojem těchto kompetencí zároveň realizujeme i environmentální vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy rozvíjejí takové požadavky, které klade i environmentální vzdělávání.

Přestože současná podoba RVP a sama reforma byla podrobena četným kritikám a čelí mnohým problémům (např. nedostatečná metodická a materiální podpora, absence indikátorů, nedostatek finanční podpory pro inovace, absence operacionalizace klíčových kompetencí tak, aby byla zřejmá vazba cílů a obsahů vzdělávání (Janík a kol. 2011: 392- 397), skrývá v sobě dobrý potenciál naplňovat i cíle EV.

Špatnou zprávou ale je, že *„výzkumy ukazují, že obsah ŠVP zřejmě nemá prokazatelný vliv na podobu výuky. Učitelovo rozhodování a jednání ve výuce je do značné míry ovlivňováno jeho vlastním pojetím oboru. Ukazuje se také, že soudržnost mezi výběrem, strukturací učiva, očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi se v různých oborech odlišuje a její dosažení naráží na problémy již proto, že v samotném RVP G nejsou vztahy mezi těmito složkami rozpracovány“* (Janík a kol. 2011: 403). Také Česká školní inspekce při komparační analýze souladu 463 ŠVP gymnázií s RVP G zjistila, že nejvyšší podíl nedostatků byl zaznamenán v kapitole učební osnovy u 36% G, kde byly registrovány chyby ve zpracování souladu očekávaných výstupů RVP a ŠVP, rozpracování učiva z RVP do ročníků a průřezových témat s konkretizací námětů a činností v ročníku (ČŠI 2010: 13).

Kurikulární reforma tak, jak je nastavená vyžaduje větší otevřenost českého vzdělávacího systému, který se ale stále nemůže vymanit z oborového přístupu a z přesvědčení, že škola má poskytovat především teoretické vzdělávání, což neodpovídá charakteru EV. Tento vzorec je budován a předáván na další generace mj. z vysokoškolského prostředí, což je problém především na pedagogických fakultách, které neposkytují svým studentům vzdělání kompatibilní s požadavky kurikulární reformy a principy EV či VUR (rozhovor, Dlouhá). Tento názor podporují i zjištění studie Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení, která uvádí, že *„podle přírodovědných testů PISA z roku 2006 umějí čeští studenti mnohem lépe získávat vědecké znalosti než identifikovat vědecké problémy nebo používat důkazy, což může naznačovat nižší úroveň dovedností při řešení problémů“* (McKinsey 2010:

11). Přitom kompetence k řešení problémů je definována jako jeden z výstupů všeobecného vzdělávání a je i podstatným aspektem environmentální gramotnosti.

Přestože je v RVP pro gymnázia na první pohled EV začleněna mj. především prostřednictvím PT Environmentální výchova, vzhledem k tomu, že považuji EV za objímající všechny aspekty UR, je jí věnováno i PT Myšlení v globálních a evropských souvislostech. V RVP pro odborné vzdělávání je celé téma EV/ VUR zahrnuto v PT Člověk a životní prostředí.

PT věnující se EV jsou sice pro gymnaziální a odborné vzdělávání odlišná, obsahově pokrývají více méně stejné oblasti. Pro vzdělávání na gymnáziu jsou však podrobněji rozpracovaná a směřují více do hloubky. Důsledkem toho v reálných výstupech všeobecného vzdělávání tak může být odlišná kvalita dosažených všeobecných znalostí a odlišný rozvojový stupeň klíčových kompetencí studentů gymnázií a odborných škol a to nejen na poli environmentální výchovy. To je možná logické, ale je to i správné?

Všichni studenti na středních školách by dle mého názoru měli obdržet, respektive by měli být vystaveni působení určitého kvalitativního standardu všeobecného vzdělávání. Pak dle typu školy je poskytována „nástavba“ a to buď v podobě odborného vzdělání, nebo dalšího rozvoje znalostí a dovedností potřebných pro studium na vysoké škole. Domnívám se však, že všichni studenti středních škol by měli mít rovnocennou šanci v přístupu k definovanému „minimálnímu“ standardu všeobecného vzdělání. A EV je součást všeobecného vzdělávání (rozhovor Novák, Kvasničková, Činčera, Dlouhá) Neboť dle mého názoru není důležité to, zda se jedinec živý řemeslem nebo je vrcholovým manažerem. Důležité je to, aby oba disponovali takovými kompetencemi, které charakterizují aktivního a odpovědného občana nejen na profesním poli, ale i v osobním životě. A tento standard by mohly reprezentovat právě průřezová témata. Proto si myslím, že by tato témata měla být rozpracována na stejné úrovni pro odborné i gymnaziální vzdělávání, a to i vzhledem k tomu, že v ČR navštěvuje odborné školy 80 % studentů (což je jeden z nejvyšších podílů studentů odborných škol a učilišť ve světě) a navíc podle údajů společnosti Scio 25–30 % studentů odborných škol dosahuje lepší skóre v testech obecných studijních předpokladů (McKinsey 2010: 25).

Domnívám se, že odlišně pojatý obsah PT může vést k odlišným výstupům vzdělávání a může tak napomáhat k vysoké nekonzistentnosti studijních výsledků českých studentů (McKinsey 2010: 3).

7.2.5.2 Metodický pokyn MŠMT k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních

První metodický pokyn k realizaci EVVO na školách vydalo MŠMT v roce 2001. Tento pokyn definuje EVVO a **doporučuje** postupy pro realizaci EV na školách a postupy pro ekologizaci provozu škol. Nově zavádí osobu školního koordinátora EVVO[24] a vymezuje náplň jeho práce. Nově také školám doporučuje vypracovat „program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty“. Pokyn má doporučující charakter, tedy veškerá činnost zde navrhovaná není pro školy povinná.

Tento pokyn byl v roce 2008 novelizován, respektive nahrazen novým pokynem. Proto se budu dále věnovat především metodickému pokynu k EVVO z roku 2008, jelikož je tento v současnosti platný a navíc je obsahově (například ve vymezování obsahu programu EVVO či náplně práce školního koordinátora) téměř totožný s pokynem z roku 2001.

Aktualizovaný pokyn reaguje na změny vzniklé v důsledku přijetí nového školského zákona a spuštění kurikulární reformy v roce 2004, dále na vydání vyhlášky o DVPP a na ni navazujícího Standardu DVPP v oblasti EVVO (viz níže). Vytvořením nového pokynu MŠMT konkrétně reagovalo na zavedení výuky podle školních vzdělávacích programů (ŠVP). Pokyn proto usiluje o jednoznačné ujasnění pozice EVVO v rámci těchto změn.

I tento pokyn má „pouze“ doporučující charakter. Přesto se jím budu zabývat detailněji, neboť se jedná o jediný konkrétní návrh, jak na školách EVVO realizovat v praxi.

Tedy, pokyn poskytuje návod jak EVVO realizovat a jak tuto realizaci zavést do dokumentace školy. Ve vztahu k nově pojatému vzdělávání jakožto osvojování

---

[24] Koordinátorem EVVO by měli být ustanoveni přednostně pracovníci, kteří úspěšně absolvovali studium k výkonu specializačních činností v oblasti environmentální výchovy (v souladu s § 9, odst. 1, písm. d) vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.).

Náplní práce školního koordinátora EVVO je především vypracovat školní program EVVO (dlouhodobý i každoroční) a kontrolovat, aby byl tento v souladu s ostatními dokumenty školy. Dále koordinuje a je zodpovědný za realizaci EVVO, dále se v oblasti EVVO vzdělává a poskytuje podporu dalším pracovníkům školy a v neposlední řadě iniciuje spolupráci s ostatními subjekty mimo samotnou školu.

klíčových kompetencí pokyn vymezuje EVVO jako všestranné rozvíjení klíčových kompetencí v kontextu vzájemných vztahů mezi člověkem a životním prostředím a v souladu s principy udržitelného rozvoje. EVVO přispívá k rozvoji kompetence občanské, pracovní, kompetence komunikační, sociální a kompetence k řešení problémů.

ŠVP rozpracovává EVVO jako 1) cíle EVVO, 2) výchovné a vzdělávací strategie naplňující tyto cíle (na úrovni školy na úrovni jednotlivých předmětů), 3) formy EVVO (integrované tematické celky, integrace do jednotlivých předmětů, samostatný předmět, kurz, seminář, projekt, série tematických dnů; 4) témata EVVO, 5) průběžná i závěrečná evaluace.

„Při začleňování EVVO do ŠVP se doporučuje: implementovat aspekty životního prostředí a UR do jednotlivých předmětů; zařadit průřezové téma EV integrací do vzdělávacích obsahů jednotlivých předmětů, ale také ucelenou formou samostatných vyučovacích předmětů, kurzů, projektů, tematických dnů apod.; propojit jednotlivé tematické okruhy průřezového tématu Environmentální výchova systematickými okruhy ostatních průřezových témat; ***zvážit možnosti komplexní evaluace EVVO*** *např. formou plošného vyhodnocování environmentální gramotnosti žáků (znalosti, postoje, hodnoty, dovednosti, jednání) v průběhu posledního ročníku základního a středního vzdělávání; všestranně posilovat rozvoj kompetencí žáka vzhledem k EVVO – zejména kompetence občanské, pracovní (odborné) a k řešení problémů.“* (MŠMT 2008a: 4)

Školní program EVVO[25] je vypracováván jako dlouhodobý strategický dokument, který může být dle potřeby aktualizován, zpravidla do krátkodobého akčního programu na nejbližší školní rok.

Pokyn především ujasňuje vztah mezi školním vzdělávacím programem (ŠVP) a programem EVVO, který byl zaveden pokynem z roku 2001, a kterému se v tomto novém pokynu říká „školní program EVVO“. Základními vzdělávacími dokumenty školy pro oblast EVVO tedy jsou ŠVP a školní program EVVO.

ŠVP a školní program EVVO jsou **buď** 1) dva samostatné dokumenty úzce provázané zejména v rovině vzdělávacích cílů a výstupů, výchovných a vzdělávacích strategiích,

[25] Školní program EVVO stanovuje 1) vzdělávací cíle a výstupy, výchovné a vzdělávací strategie a tematické zaměření EVVO na škole a 2) rozvojové a organizační cíle školy, opatření, postupy a odpovědnosti k zajištění EVVO ve vzdělávání všech žáků- to znamená především rozvoj zájmového vzdělávání žáků; podporu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP); materiální, prostorové a finanční zabezpečení EVVO;… (MŠMT 2008a).

forem výuky, učebních osnov a evaluace **nebo** 2) jeden dokument, kdy je dlouhodobá část ŠP EVVO přímou součástí ŠVP- celý ŠP EVVO je uceleně popsán v Charakteristice ŠVP.

Zde si také myslím, že pokyn by měl v kapitole o školním programu EVVO (pakliže je vypracován jako samostatný dokument) konkrétněji popsat formy, kterými je možno cíle EVVO naplňovat.

Obecně mají školy při plánování EVVO vycházet z rámcového/školního vzdělávacího programu, z krajské a regionální koncepce EVVO, z analýzy specifických podmínek školy a samozřejmě z tohoto pokynu. Při plánování a realizaci EVVO školy strategicky plánují postupy od cílů EVVO ke konkrétním prostředkům. Je tedy doporučeno dokumenty k EVVO každoročně vyhodnocovat a případně aktualizovat. Problematika EVVO by měla být také součástí výroční zprávy školy a měla by být zahrnuta do její autoevaluace. EVVO má být integrováno také do koncepce rozvoje školy, školního či provozního řádu.

Pro účinnost EV na školách je také důležité jakými metodami se realizuje. I tomuto se pokyn věnuje: *„Při realizaci EVVO se doporučuje uplatňovat takové metody a formy vzdělávání, které vedou k aktivizaci žáků a podpoře činnostního učení. (...) Důležité je rovněž vytvářet ve škole i mimo ni vhodné podmínky pro informální učení a neformální vzdělávání v oblasti EVVO tak, aby podněcovaly a synergicky podporovaly formální vzdělávání“* (MŠMT 2008a: 6). Proto pokyn k realizaci EVVO doporučuje využívat kurzy, předměty a jiné učební celky zaměřené na EVVO; vzdělávací programy vnějších subjektů; školní projekty (národní, mezinárodní); školní pozemky; poznávat okolní prostředí v regionu; spolupracovat s obcí, s rodiči, s místními spolky, s podnikateli; semináře a specializační studia DVPP; provádět technická a organizační opatření přispívající k ekologizaci provozu.

7.2.5.3 Nestátní neziskové organizace

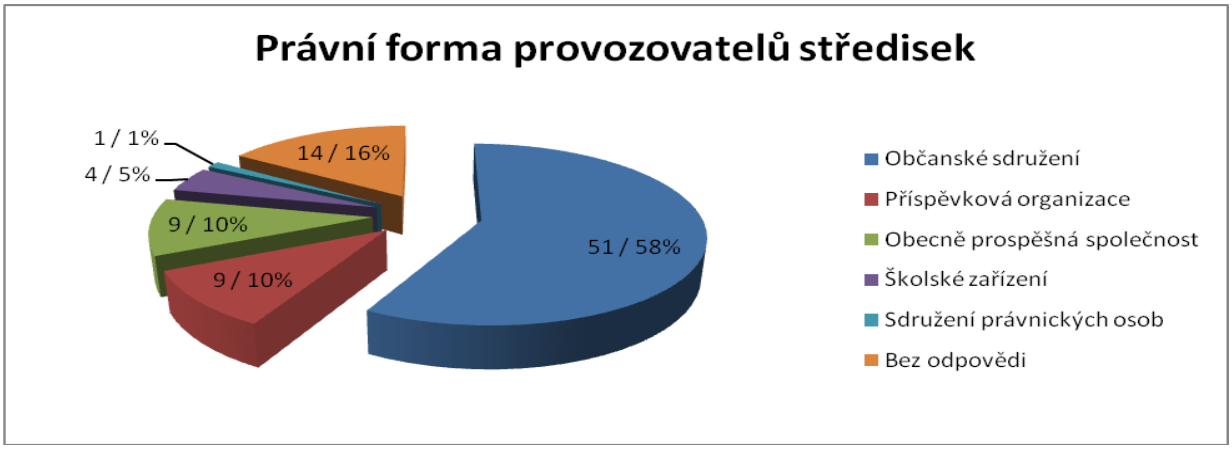
Významnou roli pro realizaci EV na středních školách hraje neziskový sektor. V rámci neziskového sektoru vzniklo mnoho středisek/ center ekologické výchovy, poskytující výchovně vzdělávací služby. Středisky ekologické výchovy (SEV), popř. centry ekologické výchovy (CEV) v širokém slova smyslu rozumíme výchovně vzdělávací subjekty provozované jako obecní či státní školská zařízení nebo pracoviště nestátní (tj. zřizovaná soukromými osobami nebo nevládními neziskovými organizacemi), jejichž

snahou je podílet se na ekologické výchově, vzdělávání a osvětě nejrůznější měrou a rozličnými způsoby (Máchal 2000: 132). Poptávka škol po službách EVVO je vysoká a nejčastějším partnerem jsou školám právě střediska (SEVER, Agentura Koniklec, BEZK 2009: 160).

Neziskové organizace poskytují nejen vzdělávací programy určené studentům, ale poskytují také metodickou podporu, vzdělávání pedagogů a prostor pro sdílení dobré praxe. Často v nich působí odborníci na EV, což slibuje určitou míru kvality nabízených služeb.

Subjekty, které poskytují služby v EVVO mají různou právní subjektivitu. Mohou to být občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti, příspěvkovými organizacemi měst či krajů, školská právnická osoba. Dle výzkumu Analýza potřebnosti a využívání environmentálních vzdělávacích center na území České republiky zadaného v roce 2009 MŽP (SEVER, Agentura Koniklec, BEZK 2009) jsou nejčastějšími poskytovateli služeb EVVO občanská sdružení (viz graf č. 1)

Graf č. 1: Právní forma provozovatelů SEV/ CEV.



Zdroj: SEVER, Agentura Koniklec, BEZK 2009: 11.

Poskytovatelé služeb EVVO nejčastěji realizují ekologické výukové programy, nejméně frekventovanou formou je vedení školních projektů. Rozložení aktivit vychází ze zkušeností středisek a z poptávky (největší poptávka je ze škol, omezenější je poptávka po vzdělávání dospělých) (SEVER, Agentura Koniklec, BEZK 2009: 50- 52).

Poptávka škol po ekologických výukových programech a dalších službách EVVO je vysoká a do budoucna ji školy hodlají ještě zvýšit. Pokud školy spolupracují na EVVO s partnery, zdaleka nejčastěji jsou těmito partnery právě SEV/ CEV (tamtéž: 94).

Nabídka služeb neziskových organizací je velmi široká, školy si mohou objednat několikahodinové až vícedenní výukové programy, programy se mohou konat buď přímo ve škole, ve středisku ekologické výchovy nebo v blízkém okolí, mohou být uvnitř nebo v terénu. Typy programů s uvedeným příkladem shrnuje příloha 5.

Nabídka významných témat EVVO středisky není vyvážená, i tak se však střediska věnují některým důležitým tématům více než školy, některé klíčové oblasti environmentální výchovy jsou v nabídce středisek neproporčně málo zastoupeny nebo nejsou zpracovány se znalostí existujících metodických doporučení. Většina středisek je zapojena v některé síti EVVO, protože umožňují efektivní sdílení zkušeností a v neposlední řadě vyšší šance při získávání finančních zdrojů. Kromě celostátních sítí zřetelně narůstá význam krajských sítí (tamtéž: 151- 159).

Důležité je zjištění, že část SEV/ CEV poskytujících služby EVVO negativně hodnotí malou kompetentnost objednavatelů (převážně učitelů) při formulaci poptávky (SEVER, Agentura Koniklec, BEZK 2009: 86).

Nabídka výukových programů je tedy široká, jaká ale může být účinnost těchto programů? Různá. Záleží na tom, jak je program vytvořen a zda jsou cíle stanoveny tak, aby bylo možné vyhodnotit jejich účinnost. Evaluace je důležitá především pro vyhodnocení účinnosti programů (politik) a pro jejich případné pokračování, ukončení či úpravu (Nekola 2007: 338). V ČR v praxi zatím neexistuje systém vyhodnocování účinnosti ekologických programů (Činčera 2006), a tak v podstatě záleží na organizaci, zda a jak evaluaci provádí. Navíc zde bylo provedeno relativně málo výzkumů evaluačních strategií organizací poskytujících environmentálně vzdělávací programy (Činčera 2009).

Například v roce 2009 byl proveden průzkum, který se zaměřil na evaluační strategie, které organizace používají pro vyhodnocování účinnosti svých programů a na to, do jaké míry orgány veřejné správy při finanční podpoře programů vycházejí z jejich efektivity. To je významné, neboť veřejná správa prostřednictvím podpory EV naplňuje cíle v oblasti politiky životního prostředí, a proto by mělo být v jejím zájmu zvyšovat kvalitu nabízených programů, což jde bez evaluace jejich účinnosti nedostatečně (Činčera 2009).

Tento výzkum byl proveden na vzorku o velikosti 85 organizací poskytujících environmentální výukové programy a 20 respondentů z řad zaměstnanců krajů a krajských měst odpovědných za podporu EV a je součástí výše uváděné analýzy.

Výzkum přinesl zjištění, že zhruba třetina realizátorů zpracovává ke svým programům podrobnou písemnou přípravu, zhruba šestina programy strukturuje podle některého z moderních modelů učení, pětina aktivně v rámci programu pracuje se skupinou, šestina korektně formuluje výchovně vzdělávací cíle programu. Řada programů působí dojmem intuitivního vršení aktivit a vykazuje nedostatky, které podvazují jejich potenciální efekty. Zároveň CEV/ SEV při evaluaci programů málo zapojují externí subjekty[26]. To je zajímavé především zohledníme-li skutečnost, že ve výzkumu byla prokázána pozitivní korelace mezi evaluační úrovní programů a mezi proměnnými jako je míra přesnosti formulace cílů, propracovanost písemné přípravy programu a rozvíjení vztahů ve skupině v rámci programu (Činčera 2009).

Dále výzkum přinesl informace o evaluačních strategiích CEV/ SEV: u poloviny středisek vyhodnocuje efektivitu lektor vedoucí program, tři čtvrtiny organizací hodnotí pouze na reaktivní úrovni, tj. míru spokojenosti klientely s programem, pětina využívá standardizovaný nástroj SSEV Pavučina pro formativní evaluaci (hodnotící tabulka), čtyři ze zkoumaných organizací mají zkušenost s metodologicky adekvátně provedenou sumativní evaluací. Střediska často nemají dostatečné kapacity a zdroje pro hlubší evaluaci. V současné době zůstává evaluace především záležitostí vnitřní motivace středisek, neboť ze strany veřejné správy ani škol nebývají požadavky na efektivitu formulovány (Činčera 2009).

Na základě odpovědí 20 respondentů z veřejné správy autoři výzkumu dochází k závěru, že odpovědní úředníci nevyžadují vyhodnocení efektivity programů a spokojují se s formálním posouzením jejich kvality na základě kontroly rozpočtu či jiných formálních údajů, nemají k posouzení kvality programů ani dostačující informace. Rozhodnutí o poskytnutí finanční podpory proto v současnosti není odvozeno od skutečné kvality programu (Činčera 2009).

Autoři výzkumu tedy docházejí k závěru, že v posuzované nabídce programů jsou zřejmé veliké rozdíly ve stupni kvality vzdělávacích programů a upozorňují, že pokud tyto rozdíly nejsou zohledněny ve stupni finanční podpory ze strany dotujících organizací, vytváří se do určité míry nespravedlivé prostředí a oslabuje se motivace k přirozenému kvalitativnímu vývoji environmentální výchovy v České republice.

[26] evaluátory z prostředí vysokých škol, jiných pracovišť EVVO či jiných expertních organizací ovládajících metodologii pedagogického výzkumu, evaluace programů a teorii environmentální výchovy.

Nepřesné a nedostačující evaluační metody mohou dále vést k dlouhodobé stagnaci oboru (Činčera 2009).

Vzhledem k tomu, že v tomto průzkumu nebyly zkoumány pouze organizace a programy nabízené primárně (středním) školám, tedy formálnímu sektoru vzdělávání, lze výsledky průzkumu vztáhnout na kvalitu programů poskytovaných školám jen velmi opatrně. Přesto zjištění mohou odrážet i kvalitu programů SEV/ CEV nabízených školám, které je často využívají pro realizaci EV. Může tak být zpochybněna úroveň kvality EV, kterou školy poskytují svým studentům.

7.2.6 Evaluace EV

V této kapitole bych chtěla jen stručně shrnout možnosti vyhodnocovat účinky EV.

Jedinec je po celý život vystavován mnoha vlivům, které ovlivňují jeho hodnoty, postoje a chování, resp. jednání. Tyto vlivy jsou propojené, proměnlivé a vzájemně se ovlivňují (Krajhanzl 2009: 45). Ekopsychologie rozpoznává tři základní vlivy, které předurčují proenvironmentální chování: prostředí jedince[27], osobnost jedince (vlastnosti, postoje, hodnoty, schopnosti, duševní nálady) a osobní vztah jedince k přírodě a k životnímu prostředí[28] (tamtéž).

(Environmentální) vzdělávání má tedy ovlivňovat hodnoty, postoje a jednání. Hodnoty jsou stálé osobní předpoklady, které leží v samém základu postojů a týkají se obecných principů (co je morální, co je sociálně žádoucí). Postoj je relativně stabilní, naučená dispozice chovat se k nějakému objektu určitým způsobem, je získáván na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích (Průcha, Walterová, Mareš 2009: 210). Postoje přímo vycházejí ze základní hodnotové soustavy člověka (Hayes 1998: 97) a jsou závislé na kulturních, etnických a vzdělanostních faktorech (Průcha, Walterová, Mareš 2009: 210). Školní vzdělávání je v mnohém zaměřeno na utváření žádoucích postojů žáků, sociální psychologie ale dokládá, že ke změnám naučených

[27] ekonomické prostředí (ceny a dostupnost výrobků), právní prostředí, kulturní a sociální prostředí (tradice, morálka, náboženství, hodnotové směry, masmédia, autority), životní (fyzické) prostředí (dostupnost a kvalita přírodního prostředí, přírodní podmínky, infrastruktura dopravy, občanská vybavenost) (Krajhanzl 2009: 46).

[28] O vztazích lidi k přírodě vypovídá tzv. osobní charakteristika vztahu k přírodě: vyjadřuje, jakým způsobem lide k přírodě a životnímu prostředí přistupuji (environmentální potřeby a postoje) a jaké jsou při tom jejich duševní možnosti (schopnosti) (Krajhanzl 2009: 48).

postojů dochází velmi obtížně či nedochází vůbec (tamtéž). Navíc mezi postojem a odpovídajícím jednáním může existovat rozpor- lidé nejednají vždy v souladu se svými postoji (Nakonečný 2009: 132)

Je tedy vůbec možné vyhodnocovat účinky EV, které jsou jedinci vystaveni během vzdělávání na (střední) škole? Jinými slovy jak zjistíme, že určité jednání je výsledkem EV, které byl jedinec vystaven? Odpověď je jednoduchá: nezjistíme. Největším problémem je zřejmě nemožnost rozeznat účinky EV realizované ve škole. Na žáky působí tolik vlivů, že je nemožné rozpoznat co je výsledkem formálního vzdělávání ve škole a co ne. Navíc účinky EV se mohou v chování (jednání) projevit až v dlouhodobém horizontu. Také to, co se na jedné škole jeví jako neúspěšné, může být jinde úspěšné, účinky projektů se mohou projevit až s odstupem času a v závislosti na mnoha dalších faktorech (Činčera 2007: 91).

Průběžným monitoringem můžeme zjišťovat, jaké mají studenti postoje a hodnoty, a dle toho pak na ně dále působit a rozvíjet v nich kladné postoje k přírodě. (Ale nesmí jít o manipulaci!) Zde je klíčovým faktorem učitel[29].

Metodický pokyn k evaluaci EV *„školám doporučuje zvážit možnosti komplexní evaluace EVVO např. formou plošného vyhodnocování environmentální gramotnosti žáků (znalosti, postoje, hodnoty, dovednosti, jednání) v průběhu posledního ročníku základního a středního vzdělávání“*. Avšak jsou školy takovou evaluaci schopny provést a případně v jaké kvalitě? Navíc pokud by každá škola měla vlastní systém evaluace, výsledky mohou vzhledem ke své subjektivitě sloužit pouze pro účely té jediné školy a nikoli pro všeobecný rozvoj EV. Proto je pro kvalitní implementaci třeba průběh EV monitorovat a dosažené výsledky evaluovat, aby bylo možné EV dále rozvíjet.

Když byl v roce 2000 přijat Státní program EVVO nebyl proveden žádný (alespoň na základě mých informací) reprezentativní výzkum o tom, jak na tom vlastně studenti jsou ohledně environmentální gramotnosti. Od té doby bylo provedeno jen několik malých průzkumů této oblasti, které ale nelze považovat za reprezentativní.

V roce 2006 proběhl výzkum, jehož cílem bylo přispět k diskusi o míře ekologické gramotnosti žáků prvních a čtvrtých ročníků. Ekologická gramotnost zde byla chápána jako proenvironmentální postoje, hodnoty, jednání a kritické porozumění. Průzkum

[29] Učitel ovlivňuje vzdělávací výsledky žáků z 30 %, což je hned po vlastních dispozicích studentů nejvlivnější faktor (Hattie 2003: 1- 3).

naznačil, že proenvironmentální postoje jsou mezi studenty středních škol poměrně rozšířené. Ukázal ale také poměrně malé rozšíření proenvironmentálního jednání, zejména v oblastech, které vyžadují finanční nebo časovou investici. Prokázal také, že většina dotazovaných studentů není schopna propojit deklarované postoje se svým běžným spotřebitelským chováním (Činčera, Štěpánek 2007).

V roce 2007 proběhl další malý výzkum, který porovnával míru environmentálních postojů a jednání studentů posledních ročníků dvou středních škol profilovaných na environmentální tematiku s kontrolní skupinou. Výzkum nepotvrdil, že žáci ekologicky profilovaných škol vykazují v posledních ročnících častěji proenvironmentální postoje, jednání a porozumění environemntálním tématům než žáci jinak profilovaných škol ani hypotézu, že žáci ekologicky profilovaných škol se více angažují než jinak profilované školy (Bezouška, Činčera 2007). Autoři výzkumu dodávají, že přesnější výsledky o přínosu environmentálních kurikulí by přinesl dlouhodobý výzkum, který by měřil posun postojů jednotlivých studentů od 1. do posledního ročníku.

Autoři výzkumu také upozorňují, že neexistence jednotného nástroje pro evaluaci výstupů EV může ekologicky profilovaným školám přinést stagnaci.

Jsem přesvědčena o tom, že by měl být vytvořen systém evaluace účinků EV, který by podával informace o vzdělanosti studentů a celkovém průběhu EV, a v závislosti na výsledcích přizpůsobovat vzdělávací strategie. Monitorovat výsledky EV by bylo možné například formou reprezentativních periodických výzkumů či začleněním do metodiky PISA (rozhovor, Novák). Od M. Nováka z MŽP jsem se dozvěděla, že Technologická agentura ČR[30] by měla vyhlásit programový projekt- výzvu pro výzkumné instituce na evaluaci EVVO, což zní velmi slibně. Dle dostupných informací je v ČR zatím jediným, kdo se dlouhodoběji systematicky zabývá evaluací výukových programů nabízených SEV/ CEV (a obecně systematickou evaluací EV vůbec) pouze Jan Činčera z Technické univerzity v Liberci.

Dle J. Dlouhé je ideálem demokratického školství mít učitele, kteří jsou schopni vlastního sebehodnocení a na základě toho zlepšovat své kurzy, aby výsledky tohoto sebehodnocení byly publikovatelné, daly se přejímat a srovnávat na faktickém základě (rozhovor, Dlouhá).

[30] Funguje pod Úřadem Vlády, má na starosti vědu a výzkum.

8 Praktická část

8.1 Implementace EV na středních školách v Praze

Tato kapitola shrnuje zjištění realizovaného výzkumu.

Rámcové vzdělávací programy vymezují jako cíle vzdělávání rozvoj klíčových kompetencí, vybavit žáky určitým vzdělanostním základem a připravit je na občanský život, celoživotní učení a profesní uplatnění (VÚP 2007: 8). Každá škola si ve svém ŠVP pak takto široce vymezené cíle uchopí dle svého přístupu, ale musí to být v souladu s RVP. V hodnocení studentů a autoevaluaci školy pak sleduje, zda se jí daří stanovených cílů dosahovat.

Nejinak tomu je i u environmentální výchovy. Jestliže je EV v RVP definovaná jako průřezové téma, má jako taková přispívat k dosahování všeobecných cílů vzdělávání. A to činí již svou podstatou. Jak jsem uvedla výše, EV je takový směr vzdělávání, který svým obsahem a principy odpovídá povaze kurikulární reformy.

V současných vzdělávacích kurikulích je ale považována za určitý směr, nebo druh vzdělávání, který tvoří jakousi nástavbu ke všeobecnému vzdělávání. Takto je pojímána i centrálními orgány vzdělávací politiky. Je pojímána jako samostatný druh vzdělávání se svými cíli, metodami a obsahy. Proto je třeba, aby i školy ve svých školních programech k ní takto přistupovaly. Je tedy třeba stanovit cíle, které mají být skrze EV naplněny a cestu k těmto cílům za současného monitoringu a evaluace výstupů.

Proto jsem se v této práci také zaměřila na to, jak školy stanovují cíle EV, jak jsou tyto cíle naplňovány a zda dochází ke sledování a hodnocení účinků této výchovy.

8.1.1 Jak školy vymezují cíle EV v ŠVP?

Tato kapitola obsahuje zjištění analýzy 21 školních vzdělávacích programů, která z důvodu snížení zkreslení dat byla provedena nezávisle na dotazníkovém šetření, a výsledky vlastního výzkumu (dotazníkového šetření). Výsledky těchto dvou průzkumů v oblasti stanovování cílů EV v dokumentech škol jsou zpracovány nezávisle, v závěru jsem se snažila výsledky obou průzkumů zobecnit.

Cíle mají být stanoveny tak, aby mohly být naplňovány a zároveň bylo možné měřit, zda se to daří či nikoli. Při stanovení cílů je také třeba brát v úvahu současný stav, tedy kde se právě teď nacházíme.

Pro stanovení cíle je vhodné použít metodu „S.M.A.R.T.“. Cíl má být „**s**pecific“ (konkrétní a přesně popsaný), „**m**easurable“ (měřitelný- umožňuje přesně vyjádřit, sledovat a kontrolovat průběh a stupeň plnění), „**a**chieveable“ (dosažitelný z hlediska potřebných zdrojů), „**r**ealistic“ (reálný a realizovatelný) a „**t**ime based“ (termínovaný, s požadovaným termínem plnění) (Svozilová 2006: 79).

Metodický pokyn k realizaci EVVO doporučuje metodou strategického plánování promýšlet postupy od cílů EVVO ke konkrétním prostředkům EVVO (MŠMT 2008a: 3). V ideálním případě by tedy školy měly environmentální vzdělávání realizovat na základě stanovených cílů. Školy mohou stanovit cíle pro konkrétní aktivity EV, které mají mít v systému vzdělávání konkrétní význam, nebo mohou stanovit cíle obecnějšího charakteru, například „ve škole je zajištěna možnost třídit odpad“. Tyto cíle by měly být stanoveny buď v ŠVP školy nebo ve Školním programu EVVO. Abych zjistila, jak školy stanovují cíle EV, jsem analyzovala ŠVP, případně školní programy EVVO.

Průřezové téma Environmentální výchova, resp. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech jsou ve ŠVP gymnázií pojaty výčtem učiva (PT jsou tak zaměřeny především na znalosti „o“ životním prostředí atp.), výčtem předmětů, do kterých jsou začleněny a charakterizovány obecným popisem typu: „vede žáky k úctě k člověku a životu“, „aby student chránil životní prostředí“, „aby studenti pochopili environmentální problémy“. Vzdělávací cíle pro EV nejsou zpracovány, jsou zapracovány v obecných cílech vzdělávání, tedy v osvojování klíčových kompetencí. Často nejsou PT v ŠVP nijak charakterizovány. Jasně stanovené a měřitelné cíle pro EV v ŠVP gymnáziích nejsou, nejsou tedy ani stanoveny indikátory, které by umožnily měřit stupeň naplnění cílů.

Podobná situace nastává i v případě středních škol (s maturitou)- u PT Člověk a životní prostředí. Tyto školy ale častěji věnují PT více prostoru v podobě obecné charakteristiky těchto témat, ale cíle zůstávají ve stejné míře obecnosti, chybí indikátory.

Střední odborná učiliště rovněž jasně nestanovují ve svých ŠVP měřitelné cíle v environmentálním vzdělávání.

Střední školy v Praze tedy své cíle pro EV nestanovují jasně, stanovují-li je vůbec. Proto je přinejmenším obtížné vyhodnocovat jakékoli účinky aktivit EV, případně výsledky úsilí o ekologizaci provozu školy apod.

Tato situace může vznikat z jakéhosi schizofrenního postavení EV ve školních kurikulích. EV, tak jak je ukotvena v RVP je jedním z průřezových témat- má přispívat k rozvoji osobností studentů a klíčových kompetencí (proto jsou její cíle sloučeny s cíli všeobecného vzdělávání), zároveň je ale ze všeobecného vzdělávání vyčleňována a zachází se s ní jako se samostatným vzdělávacím paradigmatem (specifické metody, aktivity- a proto vyžaduje stanovení vlastních cílů)- viz například Metodický pokyn MŠMT k EVVO. Je možné, že tento stav plyne z obavy, že nebude-li s EV nakládáno jako s určitým typem vzdělávání, vymizí ze školních kurikul a obsahů vzdělávání úplně.
Vzhledem k tomu, že z výše uvedených důvodů byly pro zjištění, zda školy jasně stanovují cíle EV, analyzovány ŠVP jiných škol než které byly zařazeny do výzkumu způsobů realizace EV, lze toto stanovisko zaujmout z pozice nezávislé na zjištěních výzkumu.
Přihlédneme-li však ke zjištěním výzkumu, lze určitou snahu o sledování míry naplnění cílů EV vidět. Dle výsledků výzkumu alespoň nějakým způsobem sleduje naplňování cílů EV stanovených v ŠVP 17 škol (50 % G, 67 % SOŠ, 70 % SOŠ/OU), pět škol neodpovědělo (viz. tabulka č. 2). Školy, které vykazují určitou snahu sledovat naplňování cílů EV (to je 53 %, 17 škol), to dělají následujícím způsobem: ve výroční zprávě (1 G), kontrolou plnění plánu EVVO (0 % G, 22 % SOŠ, 10 % SOŠ/ OU, celkem 3 odpovědi), kontrolou plnění souladu s ŠVP (38 % G, 22 % SOŠ a 30 % SOŠ/ OU, celkem 8 odpovědí), zhodnocením a kontrolou aktivit EVVO (2 SOŠ/ OU), hodnocení studentů v rámci předmětů (1 SOŠ/ OU), pozorováním chování studentů (1 SOŠ), dotazováním na odpovědné vyučující (1 SOŠ).

Tabulka č. 2: Monitoring naplňování cílů stanovených v dokumentech školy.

typ skoly * manitoring napln cilu EV stanoevych v dokumnetech skol Crosstabulation

			manitoring napln cilu EV stanoevych v dokumnetech skol		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	4	4	8
		% within typ skoly	50,0%	50,0%	100,0%
	SOS maturita	Count	6	3	9
		% within typ skoly	66,7%	33,3%	100,0%
	SOS_OU	Count	7	3	10
		% within typ skoly	70,0%	30,0%	100,0%
Total		Count	17	10	27
		% within typ skoly	63,0%	37,0%	100,0%

Zdroj: vlastní data.

Na základě dotazníkového šetření je možné získat domnění, že některé školy své cíle přeci jen stanovují a tedy vyhodnocují jejich dosahování. Reálná je ale i možnost, že tyto školy mají cíle stanoveny stejně vágně jako výše uváděné školy, ale přesto vyvíjejí určité úsilí sledovat průběh a výsledky aktivit EV, což je pozitivní zjištění.

8.1.2 Jak školy realizují EV?

Tato kapitola představuje zjištění provedeného výzkumu. Výzkum byl proveden prostřednictvím dotazníku, který je k nahlédnutí v příloze č. 2. O metodologii výzkumu bylo pojednáno v kapitole 3 Metodologie a zdroje dat.

Zjištění o tom, jak střední školy v Praze realizují EV, jsou zároveň informace o oblasti, která nebyla zkoumána v rámci výzkumu Analýza stavu EVVO, kterou zpracovalo SSEV Pavučina na zakázku MŠMT. Představené informace tedy zaplňují bílý prostor na mapě realizace EV v oblasti středních škol.

Vzhledem k velikosti vzorku a malému počtu odpovědí u některých proměnných jsem se rozhodla použít pouze popisnou statistiku. Vzhledem k tomu, že veškeré proměnné jsou kategoriálního typu, byly využity především kontingenční tabulky. Data byla zpracována ve statistickém software SPSS. Vzhledem k malému počtu analyzovaných

jednotek nejsou jakékoli zdánlivé závislosti podloženy statistickými koeficienty, jedná se o určité tendence.

8.1.2.1 Popis vzorku

Celkem bylo do výzkumu zahrnuto 32 škol, z toho 11 gymnázií (G), 9 středních odborných škol s pouze maturitními obory (SOŠ) a 12 středních odborných škol/ středních odborných učilišť poskytujících jak úplné střední vzdělání s maturitou, tak učňovské obory zakončené závěrečnou zkouškou (SOŠ/ OU). Pro jednotlivé typy středních škol nebyly stanoveny kvóty, nicméně jsem dbala na to, aby od každého typu školy byl přibližně srovnatelný počet a s daty tak bylo možno vůbec pracovat.

8.1.2.2 Školní program EVVO a školní koordinátor

Dle metodického pokynu mohou školy pro jasné vymezení aktivit v EV zpracovávat školní program EVVO (ŠP EVVO), který je buď součástí ŠVP školy[31], nebo je samostatným dokumentem úzce provázaným se ŠVP, a to zejména v rovině vzdělávacích cílů a výstupů, výchovných a vzdělávacích strategiích, forem výuky, učebních osnov a evaluace.

Stejně tak metodický pokyn doporučuje školám ustanovit školního koordinátora EVVO (ŠK). Ten má na starosti především tvorbu ŠP EVVO, resp. začlenění aktivit EV do ŠVP, aby byly v souladu s dokumenty školy, je zodpovědný za realizaci a koordinaci veškerých aktivit v EVVO ve škole.

Z dotazovaných škol tvoří samostatný ŠP EVVO 10 škol (31 %) a školního koordinátora má 15 škol (47 %), přičemž specializační studium pro získání kvalifikace pro specializovanou činnost v EVVO (školní koordinátor) ve smyslu vyhlášky č. 317/ 2005 Sb.[32] absolvovalo 7 školních koordinátorů, jiné studium pro rozšíření kvalifikace pro činnost školního koordinátora pak 10 koordinátorů (31 %). Ze škol, které tvoří samostatný ŠP EVVO má zároveň 9 škol školního koordinátora EVVO, z toho 6 koordinátorů je absolventy specializačního studia ve smyslu vyhlášky č. 317/ 2005 Sb.

---

[31] celý ŠP EVVO je uceleně popsán v Charakteristice ŠVP.

[32] Vyhláška č. 317/ 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

O počtech školních koordinátorů, školních koordinátorů, kteří absolvovali specializační studium ve smyslu vyhlášky č. 317/ 2005 Sb. či jiné vzdělávání a o počtu škol tvořících ŠP EVVO vypovídá tabulka č. 3.

Tabulka č. 3:

Počet a vzdělanost školních koordinátorů, tvorba školního programu EVVO.

	ŠK	ŠK spec.stud.	ŠK jiné stud.	ŠP EVVO
G	55 %	30 %	36 %	36 %
SOŠ	67 %	50 %	44 %	33 %
SOŠ/ OU	25 %	0 %	18 %	25 %

Zdroj: vlastní data a zpracování.

Je tedy zřejmé, že nevíce a nejvzdělanější školní koordinátory mají SOŠ.

8.1.2.3 Postoje učitelů a vedení školy k EVVO

Pro zjištění postoje ostatních učitelů a ředitele k EVVO jsem se dotazovala pomocí otevřených otázek. Vyplněné odpovědi byly poté překódovány podle své výpovědní hodnoty do kategorií. U postoje ostatních učitelů byly vytvořeny tyto kategorie: pozitivní- aktivní(7 odpovědí), pozitivní- pasivní (7 odpovědí), pozitivní- aktivní jen u mála učitelů (3 odpovědi), neutrální (11 odpovědí), negativní (1 odpověď). Pro vyjádření postoje ředitele byly odpovědi zakódovány do těchto kategorií: pozitivní- aktivní (11 odpovědí), pozitivní- pasivní (9 odpovědí), neutrální (9 odpovědí), negativní (bez odpovědi). Charakteristika „pozitivní- aktivní“ znamená, že učitelé/ ředitel mají k EV pozitivní vztah a aktivně se zapojují do navrhování, koordinace či realizace aktivit EV. Charakteristika „pozitivní- pasivní“ značí kladný vztah k otázkám EV, ale na samotné realizaci či navrhování aktivit se učitelé/ ředitel nepodílí. Označení „neutrální“ postoj obecně vypovídá o tom že učitelé/ ředitel nejeví o EV zájem, jsou lhostejní, mají jiné preference. Charakteristika „negativní“ znamená určité znechucení či jiné negativní emoce vůči EV.

Celkem má pozitivní aktivní přístup 22 % ředitelů G, 63 % ředitelů SOŠ a 33 % ředitelů SOŠ/ OU. Zdá se, že nejaktivnějšími řediteli disponují SOŠ. Vysloveně negativní vztah k EV nemá ředitel žádné ze zkoumaných škol.

Co se týče postojů učitelů k EV (kromě školního koordinátora), výsledky výzkumu nepřinesly významná zjištění. Za zmínku stoji fakt, že v rámci SOŠ má aktivní pozitivní přístup 38 % učitelů (3 z 8), stejné procento má ale i neutrální postoj. Opět mezi jednotlivými typy škol má nejvíce aktivní učitele SOŠ oproti 22 % učitelů na G a 17 % učitelů na SOŠ/ OU. Aktivní pozitivní přístup u malé skupinky učitelů zaznamenávají především gymnázia (22 %).

Pozitivní pasivní přístup má 33 % učitelů na SOŠ/ OU oproti 22 % na G a 13 % na SOŠ.

8.1.2.4 Začleňování EV do výuky

Školy mohou začleňovat EV do výuky několika způsoby. Metodický pokyn MŠMT doporučuje *„implementovat aspekty životního prostředí a udržitelného rozvoje do jednotlivých předmětů, zařadit průřezové téma vztahující se k EVVO i ucelenou formou samostatných vyučovacích předmětů, kurzů, projektů, tematických dnů, apod. zaměřených na EVVO“* (MŠMT 2008a: 2).

Na základě tohoto byla vypracována otázka Jaká je forma zařazení EVVO (ve smyslu průřezového tématu) do výuky? Otázka i kategorie byly přejaty ze studie Analýza stavu EVVO 2009 a upraveny. Kategorie pro tuto otázku jsou: EV je začleněna do vzdělávacího obsahu jednoho povinného vyučovacího předmětu (9 odp., 28 %); EV je začleněna do více povinných vyučovacích předmětů (21 odp. 66 %); EV je pravidelně (po několik let) realizována formou dlouhodobých projektů, výukových programů apod. v rámci vyučování (7 odp., 22 %); EV je pravidelně (po několik let) realizována formou dlouhodobých projektů, výukových programů apod. mimo vyučovací předměty (2 odp., 6 %); EV je pravidelně (alespoň 1 za rok) realizována formou jednorázových seminářů, exkurzí, kurzů, pobytových programů apod. (10 odp., 31 %); EV je realizována formou samostatného povinného vyuč. předmětu zaměřeného na EV (6 odp., 19 %); EV je realizována formou nepovinného/ volitelného samostatného vyučovacího předmětu zaměřeného na EV (2 odp., 6 %); EV není zařazeno (1 odp., 3 %).

O tom, jak jednotlivé typy škol začleňují EV do výuky, vypovídá tabulka č. 4.

Pouze jedno gymnázium uvedlo, že EV do výuky nezačleňuje vůbec.

Tabulka č. 4: Způsob začleňování EV do výuky dle typu školy.

	obsah 1 pov.před.	obsah více pov.před.	Dl. prog. v rámci v.	Dl. prog. mimo v.	jednoráz.akce	speciální povinný p. na EV	speciální volitelný p. na EV
G	9 %	73 %	9 %	18 %	36 %	27 %	9 %
SOŠ	33 %	67 %	44 %	0 %	44 %	22 %	11 %
SOŠ/ OU	42 %	58 %	17 %	0 %	17 %	8 %	0 %

Zdroj: vlastní data a zpracování.

Pro gymnázia je nejtypičtější řadit EV do více povinných předmětů a využívání jednorázových exkurzí apod. Pro SOŠ je nejtypičtější také řazení do více povinných předmětů, dále stejnou měrou využíváním dlouhodobých projektů v rámci vyučování a jednorázových exkurzí apod. SOŠ /OU nejvíce využívají řazení do více povinných předmětů a řazení do jednoho povinného předmětu.

Obecně je tedy nečastější forma řazení EV do výuky jeho začlenění do obsahů několika povinných předmětů (66 %) pak následují jednorázové exkurze (31 %). Obecně je nejméně využíváno samostatný nepovinný předmět specializovaný na EV a dlouhodobé projekty mimo vyučování (po 6-ti %)

8.1.2.5 Spolupráce s vnějšími subjekty

Školy pro realizaci EV využívají služby neziskových organizací zaměřených na EV a jiných veřejných i soukromých subjektů. Od těchto subjektů mohou využívat služby jednorázového (krátkodobého) i dlouhodobého typu. Školy se také mohou zapojit do tzv. sítí, které tyto subjekty provozují. Tyto sítě školám dlouhodobě poskytují metodickou i technickou pomoc, informace a vzdělávací služby pro pedagogy i studenty.

Většina středních škol nějaký typ služeb využívá (59 %). Otázku, zda jsou školy zapojeny v sítích nebo v dlouhodobých programech zodpovědělo 12 respondentů, z toho v sítích či dlouhodobých programech je zapojeno 5 G (všichni, kteří odpověděli), 2 SOŠ (tedy 67 %, ale celkem odpověděli jen 3) a 1 SOŠ/ OU.

V síti Klubu ekologické výchovy (KEV) je zapojeno 3 G, 1 SOŠ a žádná SOŠ/ OU. V dlouhodobém programu Ekoškola je zapojena od každého typu školy jedna škola. V dlouhodobém programu Globe je zapojena pouze jediná z dotazovaných škol a tou je gymnázium. Stejná situace je u dlouhodobého programu Recyklohraní, zde je zapojena

jediná SOŠ. Pouze jedna SOŠ je zapojena zároveň v síti KEV a dlouhodobém programu Recyklohraní.

Zjištění výzkumu se zdají ukazovat, že pokud má škola školního koordinátora, je zapojena v síti nebo dlouhodobém programu, vzhledem k počtu odpovědí se však tyto tendence nedají statisticky prokázat.

V otázce, jaké školy využívají služby od vnějších subjektů (alespoň 1 za rok), byly respondentům nabídnuty tyto možnosti: několikahodinové až celodenní ekologické výukové programy (EVP); vícedenní pobytové ekologické výukové programy, semináře či kurzy; několikahodinové besedy, přednášky, exkurze (např. ekofarmy). Míra využívání těchto služeb je zaznamenána v tabulce č. 5.

Tabulka č. 5: Typy služeb, které školy využívají od SEV/ CEV.

	několikahodinové až celodenní EVP	vícedenní pobytové ekologické výukové programy, semináře či kurzy	několikahodinové besedy, přednášky, exkurze
G	67 %	33 %	33 %
SOŠ	29 %	14 %	57 %
SOŠ/ OU	33 %	11 %	67 %

Zdroj: vlastní data a zpracování.

Žádné z nabízených služeb nevyužívají 2 SOŠ (29 %) a 2 SOŠ/ OU (22 %), ostatní respondenti neodpověděli.

8.1.2.6 Zapojení studentů do aktivit EV

Tato kapitola se zabývá aktivitou studentů v činnostech v rámci EV, tzn. nezahrnuje činnost studentů v podobě pasivních příjemců výkladu, poskytované služby apod. Jedná se o dobrovolné aktivní zapojení studentů do navrhování, koordinování či realizace EV.

Respondentům bylo nabídnuto několik možností, které vyjadřují určitou míru aktivity studentů na jejich škole: více než polovina studentů se pravidelně podílí na **navrhování, plánování i realizaci** aktivit EVVO (1 odp.); více než polovina studentů se pravidelně podílí na **realizaci** aktivit EVVO (5 odp.); několik studentů se pravidelně podílí na **navrhování, plánování i realizaci** aktivit EVVO (5 odp.); několik studentů se

pravidelně podílí na **realizaci** aktivit EVVO (4 odp.); studenti se pravidelně nepodílí na **navrhování, plánování ani realizaci** aktivit EVVO (17 odp.). Na aktivitách EV se celkem vůbec nepodílí celých 53 % studentů.

Podle odpovědí respondentů do kategorie „studenti se pravidelně nepodílí na **navrhování, plánování ani realizaci** aktivit EVVO“ spadá 67 % studentů SOŠ/ OU oproti 36 % studentů gymnázií a 56 % studentů SOŠ. V ostatních kategoriích se nevyskytují významné rozdíly.

Jakou činnost přesně ve škole mají studenti na starosti, bylo předmětem otevřené otázky. Odpovědi byly poté zařazeny do kategorií podle významu. Pokud se studenti aktivně podílejí na realizaci EV, jedná se především o navrhování projektů a aktivit k realizaci (4 odpovědi, 13%), aktivní zapojení do realizace projektů a aktivit (9 odpovědí, 28%), jsou odpovědní za úklid vytříděného odpadu či regulace tepla ve třídě apod. (2 odpovědi, 6%).

Nejsilněji je pak zastoupená kategorie „aktivní zapojení do realizace projektů a aktivit“. Do této kategorie spadá 50 % studentů G, 67 % studentů SOŠ a 14 % studentů SOŠ/ OU. 25 % studentů G a 33 % studentů SOŠ se aktivně podílí na navrhování aktivit EV.

Odpověď, že studenti nemají na starost žádnou činnost, poskytlo 71 % SOŠ/ OU, 13 % G a žádná SOŠ.

Obecně studenti SOŠ/ OU vykazují největší pasivitu v aktivitách EV. Naopak obecně nejvíce aktivní se zdají být studenti gymnázií, ovšem v rámci všech aktivních studentů vychází jako nejaktivnější studenti SOŠ.

8.1.2.7 Monitoring a vyhodnocování účinků EV

Školy tedy realizují EV různými způsoby, studenti se do aktivit EV zapojují v různé míře. Stejně jako politika na vyšších úrovních i politika na školní úrovni by si měla klást otázky: kde jsme, kam chceme a jak toho dosáhnout. Odpoví-li si školy na tyto tři otázky, je na místě otázka „jak daleko jsme ještě od cíle“, resp. „už jsme cíle dosáhli“? Předmětem této podkapitoly jsou zjištění v rámci dotazníkového výzkumu, zda školy nějak sledují účinky EV na znalosti, postoje, resp. chování (jednání) a hodnotové orientace studentů.

12 škol nějakým způsobem sleduje účinky EV na svých studentech. Celkem takto činí 44 % G, 43 % SOŠ a 63 % SOŠ/ OU. Pokud účinky sledují, nejčastěji to je formou sledování chování studentů (6 odpovědí), formou psaní seminárních prací, esejí či

dotazníků (3 odpovědi), formou dotazníkového šetření v rámci autoevaluace školy (1 odpověď), sledováním obsahu nádob na tříděný odpad (1 odpověď), studenti vyhodnocují své postoje s vyučujícím (1 odpověď).
V důsledku malého počtu odpovědí nelze v této otázce nalézt určitá specifika pro jednotlivé typy škol.

8.1.2.8 Ekologizace provozu školy

Dle metodického pokynu MŠMT k realizaci EVVO mohou školy realizovat EV také prostřednictvím ekologizace provozu školy (MŠMT 2008a: 7). Budiž tedy pozitivním zjištěním, že všechny školy nějakým způsobem o ekologizaci provozu usilují. Nejvíce školy usilují o snížení produkce odpadu (30 odpovědí), což realizují především umožněním třídit odpad.
Zde se ale naskýtá problém, že nelze říci, zda tato opatření souvisí se záměrnou aktivní ekologizaci provozu, nebo jde o modernizaci budovy či úsporu energie ale nezávislou na realizaci EV. To se mi bohužel zjistit nepodařilo. Vzhledem k tomu, že otázky po ekologizaci provozu školy byly relativně málo zodpovězené, nelze ani usuzovat na nějaký vliv školního koordinátora nebo ředitele školy.

8.1.2.9 Vliv přítomnosti školního koordinátora na realizaci EV

Ve školách, které mají školního koordinátora má 40 % učitelů aktivní pozitivní a 27 % učitelů pasivní pozitivní postoj k EV a 13 % škol se školním koordinátorem má učitele s neutrálním postojem. Ve školách, které koordinátora nemají, jsou tato procenta 7, 21 a 64. Dále 47 % škol se školním koordinátorem má ředitele s aktivním pozitivním přístupem a 40 % ředitele s pasivním pozitivním. Pouze 13 % škol, které mají školního koordinátora, má ředitele s neutrálním postojem, zatímco ředitelé 50 % škol, které koordinátora nemají, mají neutrální postoj.
60 % škol se školním koordinátorem tvoří Školní program EVVO, 94 % škol, které školního koordinátora nemají, tento program netvoří.
Ve školách se školním koordinátorem se na aktivitách EV vůbec nepodílí 27 % studentů, zatímco na školách bez koordinátora to je 77 % studentů. Obecně aktivnější studenty mají školy, na kterých školní koordinátor působí.

Celých 88 % škol, které mají školního koordinátora je zapojeno v sítích nebo v dlouhodobých programech oproti 25 % škol bez školního koordinátora. 67 % škol, které mají školního koordinátora, nějakým způsobem sledují účinky aktivit EV na svých studentech oproti 33 % škol bez školního koordinátora. Všechny školy, které mají školního koordinátora, využívají služeb vnějších subjektů, tyto služby využívá také 44 % škol bez koordinátora.

Ačkoli z důvodu nesplnění podmínky[33] pro Cramerovo V nelze změřit závislost mezi přítomností školního koordinátora a výše uvedenými charakteristikami, lze vysledovat určitý pozitivní vliv přítomnosti školního koordinátora na uvedené charakteristiky.

Pouze pro kontingenční tabulku školní koordinátor – sledování účinků aktivit EV na studentech byla podmínka pro použití Cramerova V splněna a byla zjištěna slabá pozitivní závislost (hodnota Cramerovo V 0, 33).

Ve sledování naplňování cílů stanovených v dokumentech školy není téměř žádný rozdíl mezi školami bez a se školním koordinátorem.

8.1.2.10 Vliv postoje ředitele na realizaci EV

Podle četností v kontingenční tabulce jsem nezjistila ani zdánlivý pozitivní vliv pozitivního (aktivního i pasivního) postoje ředitele na to, zda škola tvoří školní program EVVO, zda má koordinátor specializační studium, zapojenost školy v sítích/ dlouhodobých programech

Zdá se ale, že školy s pozitivně naladěným ředitelem mají i pozitivněji naladěné učitele. Kde má ředitel pozitivní aktivní přístup, má 46 % učitelů také pozitivní aktivní přístup. Kde má ředitel neutrální přístup, má 89 % učitelů neutrální přístup.

Školy s obecně pozitivně naladěným ředitelem mají více aktivní studenty. Určitý pozitivní vliv aktivního ředitele lze odhadovat i v otázce, zda školy sledují účinky aktivit EV na svých studentech. 67 % škol s pozitivním aktivním ředitelem a 63 % škol z pozitivním pasivním ředitelem sleduje účinky EV na studentech, zatímco 63 % škol, kde má ředitel neutrální postoj účinky nesleduje.

89 % škol, kde má ředitel aktivní pozitivní přístup a celých 100 % škol, kde má ředitel pasivní pozitivní přístup využívá služeb vnějších subjektů. Polovina ředitelů s neutrálním přístupem tyto služby využívá a polovina nevyužívá.

[33] Aby mělo Cramerovo V smysl, mělo by platit, že maximálně 20 procent očekávaných četností ve všech buňkách obsahuje méně než 5 jednotek. Žádná očekávaná četnost nesmí být nulová.

70 % škol s ředitelem s pozitivním aktivním postojem a 75 % škol s ředitelem s pozitivním pasivním postojem sledují naplňování cílů EV stanovených ve školních dokumentech oproti 29 % škol, kde má ředitel neutrální postoj.

8.2 Hlavní zjištění

V první řadě je nezbytné upozornit, že z důvodu malé návratnosti si nekladu za cíl výsledky výzkumu jakkoli zobecňovat. Navíc některé otázky nebyly zodpovězeny vůbec a tak nebylo možno pracovat vždy ani s 32 jednotkami. Veškeré „závislosti“ jsou tak brány nikoli jako statisticky významné, spíše s nimi zacházím jako s určitými tendencemi.

Významným poznatkem je skutečnost, že 15 škol- tedy téměř polovina- má stanoveného školního koordinátora EV, z nichž je 7 absolventy specializačního studia ve smyslu vyhlášky č. 317/ 2005 Sb. To je celkově pozitivní zjištění vzhledem k tomu, že se zdá, že přítomnost školního koordinátora na škole má pozitivní vliv i na další oblasti EV. Největší počet koordinátorů se vyskytuje na SOŠ, tito koordinátoři mají také nejčastěji absolvované zmíněné specializační studium a jsou obecně nejvíce vzdělaní oproti školním koordinátorům na G a SOŠ/ OU.

Nejvíce aktivní ředitelé a učitelé, zdá se, jsou na SOŠ.

Školy obecně nejvíce začleňují EV do obsahů několika povinných předmětů a využívají jednorázové vzdělávací programy zaměřené na EV.

Zdá se, že nejtypičtější pro G je být zapojený v sítích/ dlouhodobých programech[34], využívat několikahodinové až celodenní EVP a vícedenní pobytové EVP. SOŠ a SOŠ/ OU zase nejvíce využívají několikahodinové besedy, přednášky, exkurze. Ve většině ostatních kategoriích nejsou rozdíly mezi školami výrazné.

Nejaktivnějšími studenty v oblasti navrhování a realizace EV disponují SOŠ. To může souviset s tím, že mají nejvíce a nejvzdělanější školní koordinátory.

Zajímavá může být skutečnost, že 63 % SOŠ/ OU odpovědělo, že sledují účinky aktivit EV na svých studentech, což je nejvíce ze všech typů škol. Zároveň je ale nezbytné uvést, že tyto účinky sleduje celkem 12 škol.

[34] obecně je ale zapojení škol v těchto subjektech nízké.

V některých kategoriích tedy jednotlivé typy škol vykazují určité typické znaky a tedy dochází k drobným rozdílům v realizaci EV podle typů škol. Avšak zdá se, že typ školy není primárně rozhodujícím faktorem pro stav EV na škole.

Naopak faktor, který pozitivním způsobem stav EV na školách ovlivňuje je školní koordinátor. Školy, které mají školního koordinátora mají častěji též aktivní a vůči EV pozitivně naladěné ředitele i učitele. Přítomnost školního koordinátora ve škole také znamená vyšší aktivitu studentů, častější zapojení škol v sítích/ dlouhodobých programech a využívání služeb od vnějších subjektů, častější tvorbu Školního programu EVVO. Školy se školním koordinátorem také častěji sledují účinky EV na svých studentech. Studie Analýza stavu EVVO z roku 2009 také potvrdila přítomnost školního koordinátora jako faktor, který má pozitivní vliv na stav EV ve škole (vedle tvorby školního programu EVVO či ekologizace provozu školy) (Analýza stavu EVVO 2009: 13).

Postoj ředitele, zdá se, ovlivňuje stav EV na školách také, ale trochu méně než přítomnost školního koordinátora. Jeho pozitivní vliv je výrazný zejména v oblasti sledování naplňování cílů EV stanovených v dokumentech škol.

Na základě analýzy 21 ŠVP jsem zjistila, že školy stanovují cíle EV nedostatečně jasně. Na druhou stranu je zajímavé, že dle výsledků výzkumu určitou snahu o sledování míry naplnění cílů EV stanovených v dokumentech školy lze vidět. Dle těchto výsledků alespoň nějakým způsobem sleduje naplňování cílů EV stanovených v ŠVP 53 % škol, z toho jsou v této oblasti nejaktivnější SOŠ/ OU. To je zajímavé vzhledem k tomu, že SOŠ/ OU jsou také nejvíce aktivní ve sledování účinků EV na svých studentech, a to přesto, že ve většině ostatních kategoriích vykazují největší pasivitu (například aktivita studentů, vzdělanost a počet školních koordinátorů). Je tedy možné, že kdyby SOŠ/ OU více investovaly do svých školních koordinátorů, mohly by se zlepšit i ostatní faktory. Neboť SOŠ/ OU mají také větší poměr ředitelů s aktivním pozitivním přístupem než G.

Nicméně, jak jsem uváděla již v kapitole 3.1 Metodologie vlastního výzkumu, výsledky průzkumu mohou být zkresleny faktem, že dotazník vyplnily spíše školy, které mají EV nějak rozvinuté a mají k němu spíše pozitivní vztah. Také je možné, že školy podaly informace v trochu růžovějším světle, než jaké je skutečnost. Se zřetelem k těmto pravděpodobnostem je také třeba s výsledky zacházet.

Chceme-li dále efektivně rozvíjet EV na středních školách, zdá se nejlepší působit právě na postavu školního koordinátora (aktivně ho podporovat, umožnit další vzdělávání, poskytovat vhodné podmínky pro jeho práci) a osvětu a informovanost vedení škol.

9 Identifikace základních problémů v implementaci environmentálně vzdělávací politiky v ČR

V realizaci environmentálního vzdělávání lze identifikovat několik faktorů, které negativně ovlivňují její rozvinutost a přínosy.

Možná klíčovým problémem je nejasná role environmentálního vzdělávání ve (středním) školství. Spolu s dotazovanými odborníky (rozhovor Novák, Kvasničková, Činčera, Dlouhá) i Česká republika prostřednictvím oficiálních veřejně politických dokumentů environmentálnímu vzdělávání přiznává důležité místo v systému vzdělávání a to na všech typech škol i v dalším vzdělávání. Přesto se jedná o výchovu, která stojí na okraji pozornosti odpovědných orgánů a není jí přiřazena politická priorita. V současné době se dá dokonce říci, že environmentální vzdělávání žije vlastním životem bez výrazné koordinace z ústředí. Realizace environmentální výchovy v České republice sice oficiálně má pověřené koordinátory/ zodpovědné aktéry (MŠMT, MŽP), ale tito koordinátoři nejsou dostatečně aktivní, lze-li vůbec o aktivitě hovořit.

S tím zajisté souvisí nejasnost konceptů environmentálního vzdělávání a vzdělávání pro udržitelný rozvoj, kdy v ČR nepanuje shoda o vztahu těchto dvou směrů, což může být matoucí pro realizátory v první linii (učitelé, ředitelé) a celkovou implementaci EV. Zvláště v době, kdy vedle sebe stojí jak SP EVVO a Strategie VUR a jejich akční plány, se ukazují tendence tyto dva směry proti sobě vymezovat a realizovat každý zvlášť. To ale neodpovídá celostnímu a interdisciplinárnímu pojetí obou těchto směrů. Není nezajímavé, že i 29 z 30 respondentů výzkumu pod pojmem environmentální vzdělávání rozumí komplexní pojetí vztahů člověka a prostředí v zájmu udržitelného rozvoje, chápání souvislostí ekologických, ekonomických a sociálních v jejich vzájemných souvislostech, tedy ve smyslu konceptu udržitelného rozvoje. Navíc dle

slov expertů samotná Strategie VUR dosud není živým dokumentem, který by byl aktivně realizován a samotné orgány státní správy (především některá ministerstva) ani mezi EV a VUR nerozlišují (rozhovor, Novák).

K nejasnému pojetí EV a jeho místu ve vzdělávacím systému jako celku může přispívat absence Národního programu vzdělávání, který by oba problémy mohl vyřešit. Kdyby byl Národní program vzdělávání vypracován, způsob a pojetí EV by v tomto programu muselo být založeno na široké shodě mezi významnými aktéry a implementátory. Celospolečenská diskuse by musela být podmínkou.

Dalším výrazným problémem realizace EV je skutečnost, že oblast environmentálního vzdělávání nepatří mezi hlavní priority ministerstva školství ani ministerstva životního prostředí. Především na MŠMT dle slov dotazovaných expertů (rozhovor, Novák) má EV dlouhodobě slabou podporu. V současné době je situace na těchto ministerstvech přímo alarmující, neboť úředníci, kteří se na EV specializovali, již na těchto ministerstvech nepracují, agenda EV byla přidělena osobám, kteří nejsou odborníky na tuto problematiku a vedle EV mají na starosti ještě další agendy. Tedy personální zajištění EV na centrální úrovni je v podstatě nulové. Dle výpovědí expertů (Dlouhá, Činčera, Novák) se v realitě nepracuje ani s Akčním plánem ke Strategii VUR, zůstává tedy jen u formálního naplňování závazků vůči EHK OSN.

Jediný návod, jak ve škole realizovat EV ve formě metodického pokynu MŠMT k EVVO z roku 2008, je pouze na doporučující úrovni. RVP dávají v souladu se školským zákonem školám povinnost realizovat EV. Hloubka, rozsah a formy realizace EV jsou zcela v kompetenci školy, ale musí být v souladu s RVP. To může vést k velkým rozdílům mezi jednotlivými školami. A dle výsledků výzkumu na středních školách v Praze k těmto rozdílům dochází. Vezmeme-li zkoumané školy jako samostatné jednotky, některé mají EV skutečně rozvinuté, jiné kromě mála aktivit nepodnikají téměř nic. Někde se může stát ekologie až profilací školy, jinde může být EV realizovaná jednou přednáškou ročně.

Díky takto široce nastaveným mantinelům pro realizaci EV (metodickým pokynem, RVP) jsou různí studenti vystaveni různému působení EV. Proto mohou být jen stěží naplněny i tak obecné cíle EV, které stanovuje stát, jako je například: Poskytovat všem dětem a mladým lidem v průběhu vzdělávání znalosti, dovednosti a návyky potřebné pro ochranu životního prostředí a pochopení principu udržitelného rozvoje (SP EVVO)

či vybavit žáky takovými kompetencemi, které jim umožní realizovat zásady udržitelného rozvoje v praktickém životě (Strategie VUR).

Tím se dostávám k dalšímu problému, a to sice k nevhodně formulovaným cílům české environmentálně vzdělávací politiky. Jasné, měřitelné a dosažitelné cíle jsou základem úspěchu implementace jakékoli politiky, úspěšného zakončení každého projektu a také nástrojem k zefektivňování EV nejen na školách. Cíle jsou ve strategických dokumentech týkajících se EV formulovány příliš široce a nekonkrétně, většinou neobsahují kritéria hodnocení míry jejich naplňování. S tím souvisí i samotná kvalita strategických dokumentů pro tuto oblast. Státní program EVVO, který v českém prostředí plní roli strategického a zároveň základního dokumentu pro rozvoj environmentální vzdělanosti různých cílových skupin ani nesplňuje náležitosti pro tento typ dokumentů (strategie). Od svého vzniku v roce 2000 nebyl nikdy revidován a jediná forma, která nějakým způsobem reflektuje vývoj realizace SP EVVO a aktualizuje jej, jsou Akční plány SP EVVO. Strategie VUR kromě obecného cíle také nezahrnuje cíle nižší míry obecnosti, čímž vzniká riziko pouze formálního naplňování této strategie.

Také školy, jakožto v podstatě klíčoví realizátoři, nestanovují cíle EV dostatečně konkrétně, většinou je nestanoví vůbec, a tudíž je obtížné vůbec vyhodnocovat průběh jejich dosahování. Školy také často nevhodně formulují poptávku po službách vnějších subjektů a je otázkou, zda služby, které využívají, poptávají za účelem naplňování vlastních cílů nebo pouze nahodile. S tím dále souvisí absence jednotného nástroje pro evaluaci výstupů EV na školách i vzdělávacích programů nabízených SEV/ CEV. Podle zjištění výzkumu některé školy vyvíjejí určitou snahu sledovat účinky EV, ale bez jednotného nástroje není možné jakékoli srovnání mezi školami, a nelze tak získat objektivní informace o úspěšnosti EV. Bez monitoringu environmentální gramotnosti studentů není možné říci, zda realizovaná výchova směřuje ke kýženým cílům- tedy zda přináší pozitivní výsledky, zda má vůbec nějaké dopady na studenty a jejich hodnoty, postoje, či jednání nebo její realizace nepřináší vůbec žádné změny. V oblasti evaluace není pomocným nástrojem ani Metodický pokyn MŠMT k EVVO, který pouze doporučuje komplexní evaluaci například formou environmentální gramotnosti žáků, nikde ale nekonkretizuje, jak by to školy měly dělat. Navíc je otázkou, zda, případně jak kvalitně, jsou školy vůbec takovouto evaluaci schopny a kvalifikovány provést.

Stejný problém nastává i u SEV/ CEV, které nabízí vzdělávací programy. Jen málo těchto středisek stanovuje dostatečně jasné cíle a vyhodnocuje účinnost svých

programů- veškerá evaluace je záležitostí pouze vnitřní motivace těchto středisek (a škol). U většiny programů nejsou k dispozici žádná data o jejich efektivitě a stejně jako u škol, bez jednotného nástroje pro hodnocení kvality programů nelze rozeznat kvalitní a méně kvalitní programy. K této situaci navíc přispívá i veřejná správa, která střediskům poskytuje finanční podporu, která není odvozená od skutečné kvality programů. Tak školy, které služby středisek hojně využívají, čerpají ne vždy kvalitní služby, což se zase odráží na stavu jejich EV. Tento stav oslabuje přirozený kvalitativní vývoj EV.

Tedy obecně, podíváme-li se na proces implementace EV na školách, zjistíme, že není doprovázena žádným systémem monitoringu ani evaluace. Školy ani SEV/ CEV nemají k dispozici žádný nástroj pro evaluaci účinků, tedy pro měření environmentální gramotnosti studentů, vše záleží čistě na nich samotných. Navíc kromě ojedinělých výzkumů nemáme o gramotnosti studentů středních škol téměř žádné informace. A tyto informace nebyly k dispozici ani před přijetím SP EVVO. Environmentální vzdělávání bylo realizováno i před přijetím tohoto programu, ale jaká byla úroveň environmentální gramotnosti studentů, nevíme. Pokud by tyto informace byly k dispozici, mohl by se SP EVVO i vzdělávací kurikulum navrhnout více na míru potřebám středoškolských studentům.

Rámcové vzdělávací programy stanovují pro všeobecné vzdělávání na gymnáziích a odborné vzdělávání na středních odborných školách a učilištích rozdílný rozsah průřezových témat týkajících se EV. Jinými slovy již na úrovni závazných státních kurikulí dochází k rozdílnostem v požadavcích na environmentální vzdělanost studentů, což může přispívat k dalšímu zvyšování nekonzistentnosti vzdělávacích výsledků českých studentů. Domnívám se, že právě průřezová témata by měla plnit roli garanta minimálního standardu všeobecného vzdělání pro všechny středoškolské studenty.

Ohlédnu-li se zpět k implementačním modelům, mohu konstatovat, že v České republice realizace EV nejvíce odpovídá modelu participativnímu a modelu nikdy nekončícího procesu učení. Autoritativní model uplatněn není, neboť zde téměř neexistuje systém direktivního řízení, ústřední orgány ani neprojevují o realizaci EV výraznější zájem. Zda dochází k implementaci v souladu s modelem koalic aktérů, není jednoduché říci. Pro zodpovězení této otázky by bylo třeba provést detailnější analýzu aktérů, to ale není předmětem této práce. Na základě zjištěných skutečností se ale nezdá, že se v oblasti EV formují jasně se vymezující koalice aktérů. Na obecné úrovni lze

aktéry rozdělit na pasivní a aktivní. Pasivními jsou především orgány na centrální úrovni a některé školy, aktivními jsou především SEV/ CEV, experti na EV a část škol. Avšak vzhledem k tomu, že i na školách jde spíše o okrajový typ vzdělávání, mnoho škol ani není členem nějaké koalice. Lze tedy konstatovat, že implementační model koalic aktérů, pokud je v českém prostředí uplatňován, není dominantní. Avšak jak bylo řečeno, to je otázka kvalitní analýzy přesvědčení aktérů, která není předmětem této práce.

Přes nejasně stanovené cíle EV ve strategických dokumentech a další nedostatky strategického plánování však bylo dosaženo určitých pokroků. EV je začleněna (alespoň na minimální úrovni) do výuky prostřednictvím průřezových témat, MŠMT vydalo metodiku pro realizaci EV na školách, existuje specializační studium pro školní koordinátory EVVO, EV je koordinována na krajské úrovni, existuje síť SEV/ CEV poskytujících výukové programy (avšak bez známé kvality), vzdělávací kurzy pro učitele či metodické podpory. Tedy v průběhu času se vyvinul na první pohled relativně dobře fungující systém EV (který však čelí výše uvedeným problémům). Vznik těchto podmínek je výsledkem určité spolupráce mezi zainteresovanými aktéry a jejich potřeby zlepšovat podmínky implementace EV. Proces implementace a jeho vývoj tedy nejvíce odpovídá modelu nikdy nekončícího procesu učení a participativnímu modelu- vzhledem k obecně stanoveným cílům jsou v EV často uplatňovány spontánní kroky a spolupráce aktérů na nižší než centrální úrovni.

Z pohledu politického procesu chybí v oblasti EV monitoring a evaluace účinků, především na úrovni koncového spotřebitele, tedy studenta střední školy. To v určitém úhlu pohledu staví EV v podstatě do pozice zbytečné povinnosti, neboť nemáme informace o tom, zda vynakládané úsilí přináší ovoce. To s sebou nese i neefektivní vynakládání finančních prostředků. To má důsledky i za hranicemi EV. Nevíme, zda EV jakožto jeden ze základních nástrojů naplňování principů udržitelného rozvoje, plní správně svou funkci. To zpomaluje rozvoj tohoto směru vývoje společnosti, který, zdá se, je v tuto chvíli nejlepším možným způsobem, jak uchovat na Zemi základní podmínky pro život lidské civilizace.

10 Závěr

Environmentální vzdělávání by mělo být nedělitelnou součástí vzdělávacího kurikula na všech úrovních vzdělávání. Je totiž základním předpokladem naplňování konceptu udržitelného rozvoje, který je všeobecně přijímaným paradigmatem jak čelit krizi životního prostředí a dalším globálním problémům.

Environmentální vzdělávání svou podstatou naplňuje cíle kurikulární reformy českého školství, rozvíjí klíčové kompetence žáků a posiluje tvořivé řešení problémů, aktivní občanství a další obecné cíle vzdělávání. Environmentální vzdělávání významnou měrou přispívá k poznání, že bez zachování základních životních podmínek na Zemi nebude možný jakýkoli další rozvoj lidské civilizace. Z těchto důvodů by mu měla být věnována pozornost, v ideálním případě by se mělo stát integrální součástí vzdělávacího procesu a přestat být „jen“ jedním z mnoha druhů vzdělávání.

Tato práce zkoumala formální podmínky pro implementaci environmentálního vzdělávání, na jejichž základě je toto vzdělávání realizováno na pražských středních školách.

V rámci formálních podmínek pro implementaci je EV na středních školách v Praze realizováno v různé míře, školy ve svých dokumentech nestanovují jasné cíle EV a minimum škol také usiluje o hodnocení účinků EV. Bez toho ale veškerá realizace EV postrádá smysl, neboť chybí informace o případných pozitivních účincích. Pro rozvoj EV na školách je klíčová osoba školního koordinátora, postoj vedení školy a zavedení systému monitoringu a evaluace dopadů EV.

Implementace environmentálního vzdělávání na středních školách v Praze se potýká s většinou obecných problémů implementace, které byly nastíněny v kapitole 6.1. Rozvoj implementace EV naráží na setrvačnost hodnotových orientací společnosti, chybí aktivní koordinátor zodpovědný za kvalitu celkové implementace, odpovědné orgány na centrální úrovni spíše předstírají aktivitu. S tím je spojen fakt, že EV se odehrává v systému dalších politik, které mají oproti EV jasnou prioritu.

Všechny v předchozí kapitole jmenované problémy implementace EV ovlivňují stav realizace EV na středních školách. Nejasná pozice EV ve vzdělávacím systému, nejasné cíle, nízká priorita, to vše může negativně působit na školy. Vzdělávání, které nemá základní podporu odpovědných aktérů, má o to menší šanci být realizováno. Jeho realizace o to více závisí na aktérech především v první linii a jejich vnitřní motivaci. Ti

ale mohou mít naprosto odlišné zájmy. Bez širší osvěty o nezbytnosti EV bude tento stav dost pravděpodobně i nadále zakonzervován.

Aby tato situace nenastala, je třeba posílit roli environmentálního vzdělávání v systému vzdělávání jako takovém.

Základním krokem by měla být široká celospolečenská diskuse o postavení, vymezení a smyslu EV ve výchově. Pokud se do diskuse zapojí především učitelé, ředitelé škol a další odborná i laická veřejnost, může dojít ke konsenzu, který bude stát na pevných základech společného porozumění. To pak bude základním a stabilním výchozím bodem pro další implementaci. Významné by bylo i vypracování Národního vzdělávacího programu, ve kterém by bylo environmentální vzdělávání pevně ukotveno, vymezeno a především jasně začleněno do ostatních vzdělávacích struktur.

Tím by se propojila odpovědnost aktérů na všech úrovních a (doufám, že) by nedocházelo k situacím, jako je ta současná, kdy je environmentální vzdělávání odpovědnými aktéry považováno za okrajovou záležitost, která není dostatečně zajištěna ani personálně ani finančně.

S tím ovšem souvisí klima celé společnosti. Udržitelný rozvoj, ze kterého environmentální vzdělávání vychází, je naplňován jen opatrně. Zdá se, že stále nedošlo k jeho úplnému pochopení a přijetí. Proto je třeba dbát na vzdělávání a osvětu celé společnosti, i když je nezbytné přijmout fakt, že ani tento koncept není samospasitelný.

Pokud by bylo environmentální vzdělávání přijato jako neoddělitelná součást vzdělávání na všech úrovních, byl by jednodušší efektivní rozvoj implementace EV.

Odpovědné orgány by byly společností nuceny k odpovědnějšímu přístupu k naplňování (i mezinárodních) závazků. Důležitým výstupem celospolečenské diskuse by mohlo být právě posílení uvědomění občanské společnosti, která by pak působila jako významný regulátor činnosti státních odpovědných orgánů.

Další oblasti, které ovlivňují efektivní implementaci, jako je například kvalitní strategické plánování, jasné stanovení cílů, systém monitoringu a evaluace, by pak bylo snadnější rozvíjet.

Domnívám se, že direktivní řízení shora, ani snaha aktérů na nižších úrovních samosprávy bez zaštítění centrálních orgánů nemůže být tak účinná, jako spolupráce uvědomělých aktérů na všech úrovních. Prvek svobody je zde základním. Nejprve by měl být každý přesvědčen, že environmentální vzdělávání má smysl, aby sám také chtěl aktivně přispívat k jeho realizaci.

11 Shrnutí

Tato diplomová práce se věnuje implementaci environmentálního vzdělávání (EV). Cílem práce je prozkoumat podmínky pro implementaci EV a zjistit, jakým způsobem je na základě těchto podmínek environmentální vzdělávání implementováno ve formálním vzdělávání na středních školách v Praze. Střední školy jsou rozděleny dle typu: gymnázia, střední odborné školy s maturitními obory a střední odborné školy/ odborná učiliště s maturitními i učňovskými obory. Metodologie práce je založena na metodě studia dokumentů, expertních rozhovorů a dotazníkového šetření. Pracuji s primárními i sekundárními daty.

Hodnotová východiska práce jsou Komenského pansofie a celoživotní učení. Základní teoretické východisko je implementační teorie.

V práci je diskutován vztah a pojetí environmentálního vzdělávání a vzdělávání pro udržitelný rozvoj, neboť toto je klíčové pro závěry práce. V mém pojetí není mezi těmito typy vzdělávání rozdíl, chápu je jako určitá stádia jednoho typu vzdělávání.

Hlavní zjištění práce jsou, že v implementaci environmentálního vzdělávání na středních školách v Praze dochází mezi typy středních škol k rozdílům, které jsou však vzhledem k malému vzorku statisticky nevýznamné. Jedná se spíše o určité tendence. Školy stanovují cíle pro environmentální výchovu velmi obecně, asi třetina škol usiluje o monitoring a hodnocení naplnění cílů stanovených v dokumentech školy i cílů environmentálního vzdělávání jako takového. Klíčovým prvkem ovlivňujícím míru realizace EV na školách se zdá být přítomnost školního koordinátora a postoj vedení školy.

Jako zásadní problémy implementace EV byly identifikovány pasivní role odpovědných orgánů na centrální úrovni; nedostatečnost strategického plánování a vágně stanovené cíle; absence systému monitoringu a evaluace, bez kterého není možné říci, zda implementovaná politika přináší kýžené výsledky; absence dat o kvalitě výukových programů, které školám nabízejí neziskové subjekty na poli EV; neefektivní vynakládání financí. Všechny tyto faktory snižují efektivitu environmentálního vzdělávání. Realizace a hodnocení účinnosti EV tak do značné míry závisí na vnitřní motivaci aktérů.

Jako základní řešení situace navrhuji uskutečnit celospolečenskou diskusi za nezbytné účasti učitelů a vedení škol o pojetí, obsazích a roli environmentálního vzdělávání ve

vzdělávacím systému. Předpokládám, že konsenzus vzniklý z této diskuse bude stabilním a dlouhodobým základem pro zefektivňování implementace environmentálního vzdělávání.

12 Summary

This thesis is about implementation of environmental education (EE). The goal of the thesis is to examine conditions to implement EE and find out how environmental education is actually implemented on high schools in Prague. High schools are divided by their type into following groups: gymnasium, technical high schools which provide four-year programmes concluded by graduation, and technical high schools which also provide programmes not concluded by graduation. The methodology is based on the study of documents, interviews with experts, and a survey. It works with primary and secondary data.

Komensky's „pansofie“ and lifetime education is the value basis, the theory of implementation is the theoretic basis of the thesis.

The relation between environmental education and education towards sustainable development is discussed, because it is the key to findings of the thesis. I do not make distinctions between these two types of education, I perceive them as different phases of the single type of education.

The main finding is that there are differences in the implementation of environmental education on different types of high schools in Prague. However, these differences are statistically insignificant due to a small set of data. They can be viewed as tendencies though. The targets of environmental education set by schools are very general, and only one third of schools seeks to monitor and evaluate fulfilment of targets defined in school documents as well as implicit targets of environmental education. The presence of a school coordinator and the attitude of a headmaster seem to be the key factors of the execution of EE.

Several underlining problems of the implementation of EE were identified, including passive attitude of state administration, the lack of strategic planning and ill-defined targets; the lack of monitoring and evaluation, which is necessary to be able to determine whether the policy yields desired results; the lack of information about the quality of educational programmes provided to schools by non-profit organizations;

inefficient spending of finances. All these factors lower the effectiveness of environmental education. Execution and evaluation of EE greatly depends on motivation of people involved.

As a basic solution I suggest to carry out a discussion across society, with teachers and headmasters being included, about concept, contents and role of environmental education in the education framework. I expect that consensual results of such discussion will become stable and long-term foundation of improving of effectiveness of environmental education implementation.

13 Použitá literatura

Akční plán Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice na léta 2010-2012 s výhledem do roku 2015. (AP SP EVVO). 2010. [Online] [cit. 23. 11. 2011]. Dostupné z www: http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFHZA1MF.

Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO). 2009. [Online] Praha: SSEV Pavučina. [cit. 15. 11. 2011]. Dostupné z www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/analyza-stavu-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a-osvety.

BEZOUŠKA, A., ČINČERA, J. 2007. Vliv environmentální profilace středních škol na proenvironmentální postoje a jednání studentů. [Online] Envigogika 2007/II/3. ISSN 1802-3061. [cit. 5. 3. 2012]. Dostupný z WWW: http://www.czp.cuni.cz/envigogika/view.php?cisloclanku=2008010008.

CENIA. *Udržitelný rozvoj*. [Online] [cit. 7. 3. 2012]. Dostupné z www: http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFHV0HSB.

Česká národní rada. 1992a. Ústava ČR. [Online] [cit. 7. 2. 2012]. Dostupné z www: http://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html.

Česká národní rada. 1992b. Listina základních práv a svobod. [Online] [cit. 7. 2. 2012]. Dostupné na www: http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html.

Česká školní inspekce. (ČŠI) 2010. Inspekční hodnocení školních vzdělávacích programů za období 2007 – 2010. Tematická zpráva. [Online] [cit. 1. 5. 2012]. Dostupné z www: http://www.csicr.cz/cz/85322-inspekcni-hodnoceni-skolnich-vzdelavacich-programu.

ČINČERA, Jan. 2006. Problémy a příležitosti environmentální výchovy v České republice. [Online] Envigogika 2006/I/1. [cit. 5. 3. 2012]. Dostupné z www:

http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2006/20061/36-problemy-a-prilezitosti-environmentalni-vychovy-v-ceske-republice.

ČINČERA, J. 2007. Environmentální výchova: od cílů k prostředkům. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-147-8.

ČINČERA, J. 2008. Výchova k udržitelnému rozvoji: mýtus nebo nová vlna? [Online] Envigogika 2008/III/1. [cit. 6. 3. 2012]. Dostupné z www: http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/cs/texty/20081/172-vychova-k-udritelnemu-rozvoji-mytus-nebo-nova-vlna.

ČINČERA, J. 2009. Efektivita, evaluace a podpora programů environmentální výchovy. [Online] Envigogika 2009/IV/2. [cit. 24. 4. 2012]. Dostupné z www: http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2009/20092/315-efektivita-evaluace-a-podpora-programu-environmentalni-vychovy.

ČINČERA, J. 2011. Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu. [Online] Envigogika 2011/IV/2. [cit. 2. 5. 2012]. Dostupné z www: http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2011/envigogika-2011vi2/581-doporucene-ocekavane-vystupy-pro-environmentalni-vychovu.

ČINČERA, J., ŠTĚPÁNEK, P. 2007. Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol. [Online] Envigogika 2007/II/1. [cit. 5. 3. 2012]. Dostupné z www: http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2007/20071/62-vyzkum-ekologicke-gramotnosti-studentu-strednich-odbornych-skol.

DLOUHÁ, J. 2007. Pansofie v díle Jana Amose Komenského. [Online] Envigogika 2007/II/2. [cit. 23. 3. 2012]. Dostupné z www: http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2007/20072/97-pansofie-v-dile-jana-amose-komenskeho.

DLOUHÁ, J., 2009a. Filosofie účasti: Holistický pohled na vzdělání. In: Dlouhá, J. a kol. 2009. Vědění a participace: teoretická východiska environmentálního vzdělávání. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1656-8 (brož.).

DLOUHÁ, J. 2009b. Obecné vzdělávací kvality a pojem kompetence. [Online] Envigogika 2009/IV/1. [cit. 25. 3. 2012]. Dostupné w www: http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2009/20091/299-obecne-vzdelavaci-kvality-a-pojem-kompetence.

FIALA, P. SCHUBERT, K. 2000. Moderní analýza politiky. Uvedení do teorií a metod policy analysis. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-50-1.

GRAYSON, J., HAVSTRÖM, M., MAGNUSSON, K., POLK, M., RANG, M. (Grayson a kol.) 2008. Informal and non- formal education. In: The Gothenburg Recommendations on Education for Sustainable Development. [Online] University of Gothenburg, Swedish International Centre of Education for Sustainable Development. [cit. 6. 3. 2012]. Dostupné z www: http://www.hu2.se/Goteborgsrekommendationerna.pdf.

HATTIE, J. 2003. Teachers Make a Difference, What is the research evidence? [Online] University of Auckland, Australian Council for Educational Research. [cit. 6. 3. 2012]. Dostupné z www: https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf

Hayes, N. 1998. Základy sociální psychologie. Praha: Portál. ISBN 80-7178-415-X

HENDL, J. 2006. Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat. Praha: Portál. ISBN 80-7367-123-9.

HORA- HOŘEJŠ, P. 1995. Toulky českou minulostí. Čtvrtý díl. Praha: Baronet. ISBN 80-85890-21-6

HOWLETT, M., RAMESH, M., PERL, A. 2009. Studying Public Policy. Policy Cycles & Policy Subsystems. Third Edition. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-542802-5

JAKRLOVÁ, J., PELIKÁN, J. 1999. Ekologický slovník terminologický a výkladový. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-644-1.

JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P., PÍŠOVÁ, M., SLAVÍK, J. (Janík a kol.) 2011. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. Studie. [Online] Pedagogická orientace, 2011, ročník 21, č. 4, s. 375–415. [cit. 27. 4. 2012]. Dostupné z www: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2011/PedOr11_4_KurikularniReforma_JanikEtAl.pdf.

KÁRA, J. 2001. Udržitelný rozvoj jako klíčový princip v rozvojových strategiích mezinárodního společenství. New York. In: Moldan, B., Hák, T., Kolářová, H. (eds.). 2002. K udržitelnému rozvoji ČR: vytváření podmínek. 2002. Svazek 2. Teoretická východiska, souvislosti, instituce. Univerzita Karlova v Praze: Centrum pro otázky životního prostředí. ISBN 80-238-8378- (soubor).

KENT, R. A. 2001. Data Construction and Data Analysis For Survey Research. Palgrave Macmillan. ISBN 0-333-76306-8.

KINDLMANNOVÁ, J., VOŠAHLÍKOVÁ, T. 2010. Podpora vzdělávání k udržitelnému rozvoji. Studie. 1. vydání. [Online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 5. 2. 2012]. Dostupné z www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Studie_podpora_VUR_final.pdf.

KLEŇHOVÁ, M., VOJTĚCH, J. 2011. Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání. VIP II. Kariéra. [Online] Praha: NÚOV. [cit. 25. 2. 2012]. Dostupné z www: http://www.nuov.cz/vip2/prechod-absolventu-strednich-skol-do-terciarniho-vzdelavani.

Kolektiv autorů. 2011. (VÚP 2011) Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích. Metodická podpora. [Online] Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-87000-77-9. [cit. 18. 4. 2012]. Dostupné z www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_-vystupy_-gymnazia.pdf.

KRAJHANZL, J. 2009. Čím je ovlivňováno environmentální chování lidí? In: Zelený kruh. 2009. Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti. [Online] Praha: Zelený kruh. ISBN 978-80-903968-5-2. [cit. 12. 12. 2011]. Dostupné z www: http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/300409-clovek-priroda-fin.pdf.

KRAJHANZL, J. 2010. Děti a příroda: Období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy. [Online] In: Činčera, J., Daňková, L. a kol.: Studijní texty pro začínající lektory ekologických výukových programů, SSEV Pavučina 2010 (v tisku). [cit. 27. 4. 2012]. Dostupné z www: http://www.vztahkprirode.cz/soubory/evyvoj.pdf.

Krajská koncepce environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty na území hlavního města Prahy. (Krajská koncepce EVVO Praha) 2004. [Online] Zpracovaly: Regionální environmentální centrum Česká republika, Centrum pro komunitní práci střední Čechy. [cit. 8. 11. 2011]. Dostupné na www: http://envis.praha-mesto.cz/(epe0r4f5mc15au45q0qowv55)/files/=29595/KoncepceEVVO_fin_verze_b.pdf.

KULICH, J. 2002. Vývoj a trendy ekologické výchovy a jejího kontextu u nás a ve světě. In: Ziegler, V., Lišková, E. (eds.). 2002. Environmentální výchova na ZŠ a SŠ. Teoretický základ, praktická aplikace. Praha: Katedra biologie a ekologické výchovy UK v Praze, Pedagogická fakulta. Svazek 6. ISBN 80-7290-081-1 (brož.).

KULICH, J. Celoživotní vzdělávání ve vztahu k životnímu prostředí. CENIA. [Online]. [cit. 12. 9. 2011]. Dostupné z www http://www.cenia.cz/__C12571B20041E945.nsf/$pid/MZPMSFGSJ1VT.

MÁCHAL, A. 2000. Průvodce praktickou ekologickou výchovou. Brno: Rezekvítek, Lipka- dům ekologické výchovy Brno. ISBN: 80-902954-0-1.

McKinsey&Company. (McKinsey) 2010. Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení. [Online] Praha: McKinsey&Company. [cit. 7. 4. 2012]. Dostupné z www: http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_reseni.pdf.

MOLDAN, B. (Ed.) 1993. Konference OSN o životním prostředí a rozvoji. Rio de Janeiro, 3.- 14. června 1992. Dokumenty a komentáře. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-43-8 (Management Press), ISBN 80-85368-51-X (MŽP ČR).

MŠMT. 2001a. Metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve škole a školských zařízeních. [Online] Praha. [cit. 17. 1. 2012]. Dostupné z www http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/32338_00_22_EVVO.txt.

MŠMT. 2001b. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. [Online] Praha. [cit. 5. 12. 2011]. Dostupné z www http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009.

MŠMT. 2005. Standardy pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v environmentálním vzdělávání, výchově a osvětě (EVVO) podle vyhlášky MŠMT č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [Online] [cit. 10. 11. 2011]. Dostupné v www http://www.msmt.cz/vzdelavani/standard-dalsiho-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku-v-environmentalnim-vzdelavani-vychove-a-osvete-evvo.

MŠMT. 2008a. Metodický pokyn k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. [Online] Praha: MŠMT. [cit. 14. 12. 2011]. Dostupné z www http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-msmt-k-zajisteni-environmentalniho.

MŠMT. 2008b. Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008-2015). [Online] [cit. 8. 1. 2012]. Dostupné z www http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky.

MŠMT. 2009. Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. [Online] [cit. 26. 8. 2011]. Dostupné z www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009.

MŠMT. 2011. Vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Opatření pro roky 2011 a 2012 ke Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 - 2015). (AP SVUR 2008- 2015) [Online]. [cit. 22. 9. 2011]. Dostupné z www: http://www.msmt.cz/file/15295.

MŽP. 2004. Státní politika životního prostředí České republiky 2004- 2010. [Online] Praha: MŽP. ISBN 80-7212-283-5. [cit. 7. 11. 2011]. Dostupné z www: http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFHDHER2/$FILE/spzp_cz_2004.pdf.

MŽP. Rada vlády pro udržitelný rozvoj (MŽP, RVUR). 2010. Strategický rámec udržitelného rozvoje ČR. [Online] Praha: MŽP. ISBN 978-80-7212-536-4. [cit. 6. 3. 2012]. Dostupné z www: http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_udrzitelneho_rozvoje/$FILE/KM-SRUR_CZ-20100602.pdf.

NAKONEČNÝ, M. 1999. Sociální psychologie. Praha: Academia. ISBN 80-200-0690-7.

Národní ústav odborného vzdělávání. (NÚOV) 2010. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 23-62-L/51 Optik. [Online] Praha: MŠMT, NÚOV. [cit. 5. 4. 2012]. Dostupné z www: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_2362L51_Optik.pdf..

NEKOLA, M. 2007. Monitoring a evaluace realizovaných politik. In: Veselý, A., Nekola, M. (eds.) 2007. Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe. Praha: Slon. ISBN 978-80-86429-75-5.

NOVÁČEK, P. 2010. Udržitelný rozvoj. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-2514-6.

PATEROVÁ, H. 2007. Tvorba cílů a evaluačních kritérií. In: Veselý, A., Nekola, M. (eds.) 2007. Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe. Praha: Slon. ISBN 978-80-86429-75-5.

PATEROVÁ, H., VESELÝ, A., KALOUS, J., NEKOLA, M. 2007. Přijetí a implementace veřejné politiky. In: Veselý, A., Nekola, M. (eds.) 2007. Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe. Praha: Slon. ISBN 978-80-86429-75-5.

POTŮČEK, M., LÁSZLÓ, V., KOTLAS, P. 2005. Veřejná politika jako proces. In: Potůček, M. a kol. Veřejná politika. Praha: Slon. ISBN 80-86429-50-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-7267-647-6

ROSENAU, M. D. 2000. Řízení projektů. Praha: Computer Press. ISBN 80-7226-218-1.

RYNDA, I. 2000. Trvale udržitelný rozvoj a vzdělávání. In: Dlouhá, Jana (ed.). 2000. Sborník z konference: Hledání odpovědí na výzvy současného světa (se zvláštním zřetelem na otázky životního prostředí). Podtitul: Fórum vysokoškolských učitelů. Praha: Univerzita Karlova, Centrum pro otázky životního prostředí; Společnost pro

trvale udržitelný rozvoj; Česká společnost pro životní prostředí; 01/69 ZO Českého svazu ochránců přírody. ISBN 80-902635-2-6.

SEVER, Agentura Koniklec, BEZK. 2009. Analýza potřebnosti a využívání environmentálních vzdělávacích center na území České republiky. Závěrečná zpráva. Praha: MŽP. Dokument získán od Miroslava Nováka.

SOKOLOVIČOVÁ, J. 2012. Co se dělo na mezirezortní pracovní skupině k EVVO na MŽP. [Online] Envigogika. [cit. 16. 4. 2012]. Dostupné z www: http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/dopisy-a-nazory/634-co-se-delo-na-mezirezortni-pracovni-skupine-k-evvo-na-mzp.

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty ČR (SP EVVO). 2000. [Online]. [cit. 8. 12. 2011]. Dostupný z WWW http://racek.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/27B9705C2E95A755C12571B6006E363D.

SVOZILOVÁ, L. 2006. Projektový management. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1501-5.

The Belgrade Charter: A Framework for Environmental Education. 1975. [Online] [cit. 5. 2. 2012]. Dostupné z www: http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf.

UNECE. 2005. Strategie pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Vilniuská deklarace. [Online] Praha: MŽP. [cit. 8. 2. 2012]. Dostupné z www: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/strategyinczech.pdf.

UNESCO. 1977. Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi. Final report. [Online] Paris 1978. [cit. 12. 2. 2012]. Dostupné z www: http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf.

UNESCO. 1996. Learning: The treasure whithin. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights. [Online] UNESCO Publishing. [cit. 5. 4. 2012]. Dostupné z www: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf.

UNESCO. 1997. Declaration of Thessaloniki. International Conference Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability (Thessaloniki, S- 12 December 1997). [Online] [cit. 5. 2. 2012]. Dostupné na www: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117772eo.pdf.

VAVROUŠEK, J. 1994. Hledání lidských hodnot slučitelných s trvale udržitelným způsobem života. In: Plos, J., Vavroušek, J. 1994. Lidské hodnoty a společnost v pohybu. Praha: Klub nezávislé inteligence a Společnost pro trvale udržitelný život.

VESELÝ, A. 2004. Společnost vědění jako teoretický koncept. [Online] Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2004, Vol. 40, No. 4. [cit. 7. 2. 2012]. Dostupný z www http://sreview.soc.cas.cz/uploads/19312e4bc874d3b9d93fde75d4b74099fc4fead2_533_413vesely16.pdf.

VESELÝ, A. 2005. Vzdělávací politika. In: Potůček, M. a kol. Veřejná politika. Praha: Slon. ISBN 80-86429-50-4.

VESELÝ, A. 2007. Veřejná politika. In: Veselý, A., Nekola, M. (eds.) 2007. Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe. Praha: Slon. ISBN 978-80-86429-75-5.

VESELÝ, A. 2010. Prezentace na předmět Psaní odborných textů ze dne 26. 10. 2010. KVSP FSV UK.

VESELÝ, A. 2011. Veřejněpolitický a „klasický“ sociálněvědní výzkum: podobnosti a odlišnosti. In: Nekola, M., Geissler, H., Mouralová, M. 2011. Současné metodologické otázky veřejné politiky. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-1865-4.

VESELÝ, A., DRHOVÁ, Z., NACHTMANOVÁ, M. 2007. „Vědění o politice“: teoretické poznatky o tvorbě veřejných politik. In: Veselý, A., Nekola, M. (eds.) 2007. Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe. Praha: Slon. ISBN 978-80-86429-75-5.

VESELÝ, A., MOURALOVÁ, M. 2008. Vzdělávání v České republice: Současný stav a vývojové trendy. [Online] Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika PPF- 035. Praha: CESES. ISSN 1801-5999. [cit. 8. 2. 2012]. Dostupné z www: http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/380_035%20-%20Vesely,%20Mouralova.pdf.

Vláda ČR. 1999. Koncepce státní politiky ve vztahu k mladé generaci do roku 2002. [Online] [cit. 3. 11. 2011]. Dostupné z www: http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky.

Vláda ČR. 2004. Strategie udržitelného rozvoje ČR. [Online] [cit. 11. 11. 2011]. Dostupné z www: http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFHDHBNA.

Vláda ČR. 2010. Programové prohlášení Vlády České republiky. [Online] [cit. 5. 4. 2012]. Dostupné z www: http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/dulezite-dokumenty/Programove_prohlaseni_vlady.pdf.

VOŠAHLÍKOVÁ, T. 2009. Efektivita environmentální výchovy a osvěty. In: Zelený kruh. 2009. Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti. [Online] Praha: Zelený kruh. ISBN 978-80-903968-5-2. [cit. 28. 4. 2012]. Dostupné z www: http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/300409-clovek-priroda-fin.pdf.

Vyhláška č. 317/ 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [Online] [cit. 25. 11. 2011]. Dostupné z www: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb-1.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (VÚP) 2007. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [Online] Praha: VÚP. ISBN 978-80-87000-11-3. [cit. 5. 4. 2012]. Dostupný z www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.

WALS, A. 2009. Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development. [Online] Paris: UNESCO. [cit. 16. 11. 2011]. Dostupné z www http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf.

WEIMER, D. L., VINING, A. R. 1991. Policy analysis. Concepts and Practice. Second Edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nev Jersey 07632. ISBN 0-13-683145-1.

Zákon č. 171/ 1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/ 1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). [Online] [cit. 22. 11. 2011]. Dostupné z www: http://spcp.prf.cuni.cz/lex/29-84.htm.

Zákon č. 17/ 1992 Sb., o životním prostředí. [Online] [cit. 22. 11. 2011]. Dostupné z www: http://www.mzp.cz/www/platnalegislativa.nsf/d79c09c54250df0dc1256e8900296e32/5b17dd457274213ec12572f3002827de?OpenDocument.

Zákon č. 114/ 1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny. [Online] [cit. 23. 11. 2011]. Dostupné z www: http://www.mzp.cz/www/platnalegislativa.nsf/d79c09c54250df0dc1256e8900296e32/58170589E7DC0591C125654B004E91C1/$file/zakon%20114-1992_uplne%20zneni%20%282.1.2011%29.pdf.

Zákon č. 123/ 1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí. [Online] [cit. 22. 11. 2011]. Dostupné z www: http://klempera.tripod.com/123_1998.htm

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání (školský zákon). [Online] [cit. 25. 11. 2011]. Dostupné z www: http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb

Zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [Online] [cit. 25. 11. 2011]. Dostupný z www: http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich.

Zpráva o plnění Akčního plánu č. 1155/2006 na léta 2007-2009 Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) v České republice na základě usnesení vlády č. 1048/2000. (Zpráva o plnění AP SP EVVO 2007-09) 2009. [Online] [cit. 10. 11. 2011]. Dostupné v www http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFHZN55C.

14 Seznam příloh

Příloha č. 1: Seznam zkratek

Příloha č. 2: Dotazník pro školy

Příloha č. 3: Výsledky analýzy dat- kontingenční tabulky

Příloha č. 4: Uskutečněné expertní rozhovory

Příloha č. 5: Příklady typů programů nabízených SEV/ CEV.

15 Seznam tabulek, obrázků a grafů

Tabulka č. 1: Návratnost dotazníků

Tabulka č. 2: Monitoring naplňování cílů stanovených v dokumentech školy.

Tabulka č. 3: Počet a vzdělanost školních koordinátorů, tvorba školního programu EVVO.

Tabulka č. 4: Způsob začleňování EV do výuky dle typu školy.

Tabulka č. 5: Typy služeb, které školy využívají od SEV/ CEV.

Obrázek č. 1: Model konceptu udržitelného rozvoje.

Obrázek č. 2: Rámec vzdělávací politiky.

Obrázek č. 3: Model politického cyklu.

Graf č. 1: Právní forma provozovatelů SEV/ CEV.

16 Přílohy

Příloha č. 1: Seznam zkratek

AP	akční plán
ČR	Česká republika
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
EHK OSN	Evropská hospodářská komise Organizace spojených národů
EU	Evropská unie
EV	environmentální vzdělávání
EVVO	environmentální vzdělávání výchova a osvěta
G	gymnázium
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŽP	Ministerstvo životního prostředí
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OSN	Organizace spojených národů
PT	průřezové téma
RVP	rámcové vzdělávací programy
SEV/ CEV	Střediska ekologické výchovy/ Centra ekologické výchovy
SOŠ	střední odborná škola- jen maturitní obory
SOŠ/ OU	střední odborná škola/ odborné učiliště- maturitní i učňovské obory
SP EVVO	státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty
SVUR	Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj
ŠVP	školní vzdělávací programy
UK	Univerzita Karlova
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VŠ	vysoká škola
VUR	vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Příloha č. 2: Dotazník pro školy

Jak Vaše škola realizuje environmentální vzdělávání?

1.) Typ školy:

1- gymnázium

2- střední odborná škola- pouze maturitní obory

3- střední odborná škola/ odborné učiliště

2.) Název a adresa školy (stačí ulice).

3.) Tvoří Vaše škola samostatný Školní program EVVO?

1- Ano

2- Ne

4.) Máte ve Vaší škole školního koordinátora EVVO?

1- Ano

2- Ne

5.) Absolvoval tento školní koordinátor EVVO studium pro specializovanou činnost v oblasti environmentální výchovy? Ve smyslu vyhlášky č. 317/ 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, § 9, odst. 1d).

1- Ano

2- Ne

999- Nevím

6.) Absolvoval tento školní koordinátor nějaký jiný vzdělávací program pro rozšíření kvalifikace pro tuto funkci?

1- Ano

2- Ne

999- Nevím

7.) Jaký je postoj ostatních učitelů k plánování a realizaci aktivit EVVO? Jak se na těchto aktivitách podílejí?

8.) Jaký je postoj ředitele k plánování a realizaci aktivit EVVO? Jak se na těchto aktivitách podílí?

9.) Do jaké míry se na koordinování EVVO podílí samotní studenti? Jen 1 odpověď.

1- více než polovina studentů se pravidelně podílí na navrhování, plánování i realizaci aktivit EVVO

2- více než polovina studentů se pravidelně podílí na realizaci aktivit EVVO

3- několik studentů se pravidelně podílí na navrhování, plánování i realizaci aktivit EVVO

4- několik studentů se pravidelně podílí na realizaci aktivit EVVO

5- studenti se pravidelně nepodílí na navrhování, plánování ani realizaci aktivit EVVO

6- jiné, vypište:

10.) Pokud se studenti podílejí na aktivitách EVVO (ať už se jedná o plánování, navrhování či realizaci), co mají na starosti, za co jsou odpovědní? Jakou podobu má aktivita studentů v oblasti EVVO?

11.) V jakých sítích/ dlouhodobých programech je Vaše škola zapojena? Zaškrtněte všechny odpovídající možnosti.

1- KEV (Klub ekologické výchovy)

2- M.R.K.E.V. (Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy)

3- Ekoškola

4- Globe

5- jiné, vypište:

12.) Uveďte prosím všechny organizace, se kterými Vaše škola spolupracuje při koordinaci/ realizaci aktivit EVVO. Střediska ekologické výchovy, ekocentra (například Tereza, Koniklec, Podhoubí).

13.) Označte služby, které od těchto organizací využíváte alespoň jednou do roka: Zaškrtněte všechny odpovídající možnosti.

1- několikahodinové až celodenní ekologické výukové programy

2- vícedenní pobytové ekologické výukové programy, semináře či kurzy

3- několikahodinové besedy, přednášky, exkurze

4- jiné, vypište:

14.) Jaká opatření ve Vaší škole mají za cíl snížit spotřebu tepla? Zaškrtněte všechny odpovídající možnosti.

1- zdi budovy jsou zatepleny

2- máme instalovaná okna s dobrými izolačními vlastnostmi

3- na topeních jsou instalované regulační ventily

4- provádí se úsporná regulace teploty mimo provozní dobu školy

5- jiné: vypište:

15.) Jaká opatření ve Vaší škole mají za cíl snížit spotřebu vody? Zaškrtněte všechny odpovídající možnosti.

1- máme instalované pákové baterie

2- na WC je instalováno dvojité (6/3 l) splachování

3- jiné, vypište:

16.) Jaká opatření ve Vaší škole mají za cíl snížit spotřebu elektrické energie? Zaškrtněte všechny odpovídající možnosti.

1- obnovitelné zdroje energie (např. fotovoltaické panely, solární panely)

2- instalujeme tzv. úsporné žárovky (kompaktní zářivky navíc vedle standardních lineárních)

3- počítače a další spotřebiče se systematicky (např. centrálně) vypínají přes noc a o víkendech

4- nakupujeme přednostně šetrné elektrospotřebiče

5- jiné, vypište:

17.) Jaká opatření ve Vaší škole mají za cíl snížit produkci odpadu? Zaškrtněte všechny odpovídající možnosti.

1- používáme recyklovaný papír

2- dokumenty tiskneme zpravidla oboustranně

3- ve škole je zajištěna možnost systematicky třídit odpady alespoň na dvě složky

4- pro vytříděné komodity je zajištěn systematický odběr nebo odvoz

5- jiné, vypište:

18.) Jaká je forma zařazení EVVO (ve smyslu průřezového tématu) do výuky? Zaškrtněte všechny odpovídající možnosti.

1- EV je začleněna do vzdělávacího obsahu jednoho povinného předmětu

2- EV je začleněna do vzdělávacího obsahu více povinných předmětů

3- EV je pravidelně (po několik let) realizována formou dlouhodobých projektů nebo 4- výukových programů v rámci vyučovacích předmětů

4- EV je pravidelně (po několik let) realizována formou dlouhodobých projektů nebo výukových programů mimo vyučovací předměty

5- EV je pravidelně (alespoň 1/rok) realizována formou jednorázových seminářů, exkurzí, kurzů, pobytových programů, ekologických výukových programů

6- EV je realizována formou samostatného povinného předmětu zaměřeného na EV (alespoň v jednom ročníku)

7- EV je realizována formou nepovinného/ volitelného samostatného vyučovacího předmětu zaměřeného na EV

8- nic z předchozího

9- jiné, vypište:

19.) Monitorujete, zda dochází k naplňování vzdělávacích cílů EVVO stanovených v dokumentech Vaší školy? Popište prosím jakým způsobem.

20.) Sledujete, testujete či vyhodnocujete účinky aktivit EVVO na postoje, hodnotové orientace či jednání vašich studentů? Ve smyslu sledování/ měření úrovně ekogramotnosti. Popište prosím jakým způsobem.

21.) Jak Vy osobně rozumíte pojmu environmentální výchova?

1- EV zahrnuje komplexní pojetí vztahů člověka a prostředí v zájmu udržitelného rozvoje, chápání souvislostí ekologických, ekonomických a sociálních v jejich vzájemných souvislostech

2- EV se zaměřuje především na ochranu přírody a pochopení vztahu mezi člověkem a přírodou

3- jiné, vypište:

22.) Zde je prostor pro Vaše komentáře, připomínky či dodatečné informace.

Příloha č. 3: Výsledky analýzy dat- kontingenční tabulky

Školní program EVVO a školní koordinátor

skolni program EVVO * specializacni studium Crosstabulation

			specializacni studium		
			ano	ne	Total
skolni program EVVO	ano	Count	6	3	9
		Expected Count	2,2	6,8	9,0
		% within skolni program EVVO	66,7%	33,3%	100,0%
	ne	Count	1	19	20
		Expected Count	4,8	15,2	20,0
		% within skolni program EVVO	5,0%	95,0%	100,0%
Total		Count	7	22	29
		Expected Count	7,0	22,0	29,0
		% within skolni program EVVO	24,1%	75,9%	100,0%

typ skoly * skolni program EVVO Crosstabulation

			skolni program EVVO		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	4	7	11
		Expected Count	3,4	7,6	11,0
		% within typ skoly	36,4%	63,6%	100,0%
	SOS maturita	Count	3	6	9
		Expected Count	2,8	6,2	9,0
		% within typ skoly	33,3%	66,7%	100,0%
	SOS_OU	Count	3	9	12
		Expected Count	3,8	8,3	12,0
		% within typ skoly	25,0%	75,0%	100,0%
Total		Count	10	22	32
		Expected Count	10,0	22,0	32,0
		% within typ skoly	31,3%	68,8%	100,0%

typ skoly * skolni program EVVO Crosstabulation

			skolni program EVVO		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	4	7	11
		% within typ skoly	36,4%	63,6%	100,0%
	SOS maturita	Count	3	6	9
		% within typ skoly	33,3%	66,7%	100,0%
	SOS_OU	Count	3	9	12
		% within typ skoly	25,0%	75,0%	100,0%
Total		Count	10	22	32
		% within typ skoly	31,3%	68,8%	100,0%

typ skoly * skolni koordinator Crosstabulation

			skolni koordinator		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	6	5	11
		% within typ skoly	54,5%	45,5%	100,0%
		% within skolni koordinator	40,0%	29,4%	34,4%
	SOS maturita	Count	6	3	9
		% within typ skoly	66,7%	33,3%	100,0%
		% within skolni koordinator	40,0%	17,6%	28,1%
	SOS_OU	Count	3	9	12
		% within typ skoly	25,0%	75,0%	100,0%
		% within skolni koordinator	20,0%	52,9%	37,5%
Total		Count	15	17	32
		% within typ skoly	46,9%	53,1%	100,0%
		% within skolni koordinator	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * specializacni studium Crosstabulation

			specializacni studium		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	3	7	10
		% within typ skoly	30,0%	70,0%	100,0%
		% within specializacni studium	42,9%	31,8%	34,5%
	SOS maturita	Count	4	4	8
		% within typ skoly	50,0%	50,0%	100,0%
		% within specializacni studium	57,1%	18,2%	27,6%
	SOS_OU	Count	0	11	11
		% within typ skoly	,0%	100,0%	100,0%
		% within specializacni studium	,0%	50,0%	37,9%
Total		Count	7	22	29
		% within typ skoly	24,1%	75,9%	100,0%
		% within specializacni studium	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * jine studium Crosstabulation

			jine studium		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	4	7	11
		% within typ skoly	36,4%	63,6%	100,0%
		% within jine studium	40,0%	33,3%	35,5%
	SOS maturita	Count	4	5	9
		% within typ skoly	44,4%	55,6%	100,0%
		% within jine studium	40,0%	23,8%	29,0%
	SOS_OU	Count	2	9	11
		% within typ skoly	18,2%	81,8%	100,0%
		% within jine studium	20,0%	42,9%	35,5%
Total		Count	10	21	31
		% within typ skoly	32,3%	67,7%	100,0%
		% within jine studium	100,0%	100,0%	100,0%

Postoje učitelů a vedení škol k EVVO

typ skoly * postoj reditele Crosstabulation

			postoj reditele			Total
			pozitivni aktivni	pozitivni pasivni	neutralni	
typ skoly	gymnazium	Count	2	3	4	9
		% within typ skoly	22,2%	33,3%	44,4%	100,0%
		% within postoj reditele	18,2%	33,3%	44,4%	31,0%
	SOS maturita	Count	5	2	1	8
		% within typ skoly	62,5%	25,0%	12,5%	100,0%
		% within postoj reditele	45,5%	22,2%	11,1%	27,6%
	SOS_OU	Count	4	4	4	12
		% within typ skoly	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% within postoj reditele	36,4%	44,4%	44,4%	41,4%
Total		Count	11	9	9	29
		% within typ skoly	37,9%	31,0%	31,0%	100,0%
		% within postoj reditele	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * postoj ucitelu Crosstabulation

			postoj ucitelu					Total
			pozitivni aktivni	pozitivni pasivni	pozitivni aktivni jen u mala ucitelu	neutralni	negativni	
typ skoly	gymnazium	Count	2	2	2	3	0	9
		% within typ skoly	22,2%	22,2%	22,2%	33,3%	,0%	100,0%
		% within postoj ucitelu	28,6%	28,6%	66,7%	27,3%	,0%	31,0%
	SOS maturita	Count	3	1	0	3	1	8
		% within typ skoly	37,5%	12,5%	,0%	37,5%	12,5%	100,0%
		% within postoj ucitelu	42,9%	14,3%	,0%	27,3%	100,0%	27,6%
	SOS_OU	Count	2	4	1	5	0	12
		% within typ skoly	16,7%	33,3%	8,3%	41,7%	,0%	100,0%
		% within postoj ucitelu	28,6%	57,1%	33,3%	45,5%	,0%	41,4%
Total		Count	7	7	3	11	1	29
		% within typ skoly	24,1%	24,1%	10,3%	37,9%	3,4%	100,0%
		% within postoj ucitelu	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

postoj ucitelu

		Frequency	*Percent*	*Valid Percent*	*Cumulative Percent*
Valid	pozitivni aktivni	7	21,9	24,1	24,1
	pozitivni pasivni	7	21,9	24,1	48,3
	pozitivni aktivni jen u mala ucitelu	3	9,4	10,3	58,6
	neutralni	11	34,4	37,9	96,6
	negativni	1	3,1	3,4	100,0
	Total	29	90,6	100,0	
Missing	nevi neodp	3	9,4		
Total		32	100,0		

postoj reditele

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pozitivni aktivni	11	34,4	37,9	37,9
	pozitivni pasivni	9	28,1	31,0	69,0
	neutralni	9	28,1	31,0	100,0
	Total	29	90,6	100,0	
Missing	nevi neodp	3	9,4		
Total		32	100,0		

Začleňování EV do výuky

typ skoly * EV razena do 1 pov. predmetu Crosstabulation

			EV razena do 1 pov. predmetu		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	1	10	11
		% within typ skoly	9,1%	90,9%	100,0%
		% within EV razena do 1 pov. predmetu	11,1%	43,5%	34,4%
	SOS maturita	Count	3	6	9
		% within typ skoly	33,3%	66,7%	100,0%
		% within EV razena do 1 pov. predmetu	33,3%	26,1%	28,1%
	SOS_OU	Count	5	7	12
		% within typ skoly	41,7%	58,3%	100,0%
		% within EV razena do 1 pov. predmetu	55,6%	30,4%	37,5%
Total		Count	9	23	32
		% within typ skoly	28,1%	71,9%	100,0%
		% within EV razena do 1 pov. predmetu	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * EV razena do vice pov. predmetu Crosstabulation

			EV razena do vice pov. predmetu		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	8	3	11
		% within typ skoly	72,7%	27,3%	100,0%
		% within EV razena do vice pov. predmetu	38,1%	27,3%	34,4%
	SOS maturita	Count	6	3	9
		% within typ skoly	66,7%	33,3%	100,0%
		% within EV razena do vice pov. predmetu	28,6%	27,3%	28,1%
	SOS_OU	Count	7	5	12
		% within typ skoly	58,3%	41,7%	100,0%
		% within EV razena do vice pov. predmetu	33,3%	45,5%	37,5%
Total		Count	21	11	32
		% within typ skoly	65,6%	34,4%	100,0%
		% within EV razena do vice pov. predmetu	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * EV realiz dlouhodob projekty v ramci vyuc Crosstabulation

			EV realiz dlouhodob projekty v ramci vyuc		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	1	10	11
		% within typ skoly	9,1%	90,9%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty v ramci vyuc	14,3%	40,0%	34,4%
	SOS maturita	Count	4	5	9
		% within typ skoly	44,4%	55,6%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty v ramci vyuc	57,1%	20,0%	28,1%
	SOS_OU	Count	2	10	12
		% within typ skoly	16,7%	83,3%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty v ramci vyuc	28,6%	40,0%	37,5%
Total		Count	7	25	32
		% within typ skoly	21,9%	78,1%	100,0%

typ skoly * EV realiz dlouhodob projekty v ramci vyuc Crosstabulation

			EV realiz dlouhodob projekty v ramci vyuc		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	1	10	11
		% within typ skoly	9,1%	90,9%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty v ramci vyuc	14,3%	40,0%	34,4%
	SOS maturita	Count	4	5	9
		% within typ skoly	44,4%	55,6%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty v ramci vyuc	57,1%	20,0%	28,1%
	SOS_OU	Count	2	10	12
		% within typ skoly	16,7%	83,3%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty v ramci vyuc	28,6%	40,0%	37,5%
Total		Count	7	25	32
		% within typ skoly	21,9%	78,1%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty v ramci vyuc	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * EV realiz dlouhodob projekty mimo vyuc Crosstabulation

			EV realiz dlouhodob projekty mimo vyuc		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	2	9	11
		% within typ skoly	18,2%	81,8%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty mimo vyuc	100,0%	30,0%	34,4%
	SOS maturita	Count	0	9	9
		% within typ skoly	,0%	100,0%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty mimo vyuc	,0%	30,0%	28,1%
	SOS_OU	Count	0	12	12
		% within typ skoly	,0%	100,0%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty mimo vyuc	,0%	40,0%	37,5%
Total		Count	2	30	32
		% within typ skoly	6,3%	93,8%	100,0%

typ skoly * EV realiz dlouhodob projekty mimo vyuc Crosstabulation

			EV realiz dlouhodob projekty mimo vyuc		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	2	9	11
		% within typ skoly	18,2%	81,8%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty mimo vyuc	100,0%	30,0%	34,4%
	SOS maturita	Count	0	9	9
		% within typ skoly	,0%	100,0%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty mimo vyuc	,0%	30,0%	28,1%
	SOS_OU	Count	0	12	12
		% within typ skoly	,0%	100,0%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty mimo vyuc	,0%	40,0%	37,5%
Total		Count	2	30	32
		% within typ skoly	6,3%	93,8%	100,0%
		% within EV realiz dlouhodob projekty mimo vyuc	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * EV realiz formou jednorazovych EVP, exkurzi,... Crosstabulation

			EV realiz formou jednorazovych EVP, exkurzi,...		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	4	7	11
		% within typ skoly	36,4%	63,6%	100,0%
		% within EV realiz formou jednorazovych EVP, exkurzi,...	40,0%	31,8%	34,4%
	SOS maturita	Count	4	5	9
		% within typ skoly	44,4%	55,6%	100,0%
		% within EV realiz formou jednorazovych EVP, exkurzi,...	40,0%	22,7%	28,1%
	SOS_OU	Count	2	10	12
		% within typ skoly	16,7%	83,3%	100,0%
		% within EV realiz formou jednorazovych EVP, exkurzi,...	20,0%	45,5%	37,5%
Total		Count	10	22	32
		% within typ skoly	31,3%	68,8%	100,0%

typ skoly * EV realiz formou jednorazovych EVP, exkurzi,... Crosstabulation

			EV realiz formou jednorazovych EVP, exkurzi,...		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	4	7	11
		% within typ skoly	36,4%	63,6%	100,0%
		% within EV realiz formou jednorazovych EVP, exkurzi,...	40,0%	31,8%	34,4%
	SOS maturita	Count	4	5	9
		% within typ skoly	44,4%	55,6%	100,0%
		% within EV realiz formou jednorazovych EVP, exkurzi,...	40,0%	22,7%	28,1%
	SOS_OU	Count	2	10	12
		% within typ skoly	16,7%	83,3%	100,0%
		% within EV realiz formou jednorazovych EVP, exkurzi,...	20,0%	45,5%	37,5%
Total		Count	10	22	32
		% within typ skoly	31,3%	68,8%	100,0%
		% within EV realiz formou jednorazovych EVP, exkurzi,...	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * EV realiz spec samostatny pov predmet Crosstabulation

			EV realiz spec samostatny pov predmet		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	3	8	11
		% within typ skoly	27,3%	72,7%	100,0%
		% within EV realiz spec samostatny pov predmet	50,0%	30,8%	34,4%
	SOS maturita	Count	2	7	9
		% within typ skoly	22,2%	77,8%	100,0%
		% within EV realiz spec samostatny pov predmet	33,3%	26,9%	28,1%
	SOS_OU	Count	1	11	12
		% within typ skoly	8,3%	91,7%	100,0%
		% within EV realiz spec samostatny pov predmet	16,7%	42,3%	37,5%
Total		Count	6	26	32
		% within typ skoly	18,8%	81,3%	100,0%

typ skoly * EV realiz spec samostatny pov predmet Crosstabulation

			EV realiz spec samostatny pov predmet		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	3	8	11
		% within typ skoly	27,3%	72,7%	100,0%
		% within EV realiz spec samostatny pov predmet	50,0%	30,8%	34,4%
	SOS maturita	Count	2	7	9
		% within typ skoly	22,2%	77,8%	100,0%
		% within EV realiz spec samostatny pov predmet	33,3%	26,9%	28,1%
	SOS_OU	Count	1	11	12
		% within typ skoly	8,3%	91,7%	100,0%
		% within EV realiz spec samostatny pov predmet	16,7%	42,3%	37,5%
Total		Count	6	26	32
		% within typ skoly	18,8%	81,3%	100,0%
		% within EV realiz spec samostatny pov predmet	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * EV realiz spec samostany nepov predmet Crosstabulation

			EV realiz spec samostany nepov predmet		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	1	10	11
		% within typ skoly	9,1%	90,9%	100,0%
		% within EV realiz spec samostany nepov predmet	50,0%	33,3%	34,4%
	SOS maturita	Count	1	8	9
		% within typ skoly	11,1%	88,9%	100,0%
		% within EV realiz spec samostany nepov predmet	50,0%	26,7%	28,1%
	SOS_OU	Count	0	12	12
		% within typ skoly	,0%	100,0%	100,0%
		% within EV realiz spec samostany nepov predmet	,0%	40,0%	37,5%
Total		Count	2	30	32
		% within typ skoly	6,3%	93,8%	100,0%

typ skoly * EV realiz spec samostany nepov predmet Crosstabulation

			EV realiz spec samostany nepov predmet		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	1	10	11
		% within typ skoly	9,1%	90,9%	100,0%
		% within EV realiz spec samostany nepov predmet	50,0%	33,3%	34,4%
	SOS maturita	Count	1	8	9
		% within typ skoly	11,1%	88,9%	100,0%
		% within EV realiz spec samostany nepov predmet	50,0%	26,7%	28,1%
	SOS_OU	Count	0	12	12
		% within typ skoly	,0%	100,0%	100,0%
		% within EV realiz spec samostany nepov predmet	,0%	40,0%	37,5%
Total		Count	2	30	32
		% within typ skoly	6,3%	93,8%	100,0%
		% within EV realiz spec samostany nepov predmet	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * neni nijak zacleneno Crosstabulation

			neni nijak zacleneno		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	1	10	11
		% within typ skoly	9,1%	90,9%	100,0%
		% within neni nijak zacleneno	100,0%	32,3%	34,4%
	SOS maturita	Count	0	9	9
		% within typ skoly	,0%	100,0%	100,0%
		% within neni nijak zacleneno	,0%	29,0%	28,1%
	SOS_OU	Count	0	12	12
		% within typ skoly	,0%	100,0%	100,0%
		% within neni nijak zacleneno	,0%	38,7%	37,5%
Total		Count	1	31	32
		% within typ skoly	3,1%	96,9%	100,0%
		% within neni nijak zacleneno	100,0%	100,0%	100,0%

Spolupráce s vnějšími subjekty

typ skoly * nekolikahodinove az celodenni EVP Crosstabulation

			nekolikahodinove az celodenni EVP		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	4	2	6
		% within typ skoly	66,7%	33,3%	100,0%
		% within nekolikahodinove az celodenni EVP	44,4%	15,4%	27,3%
	SOS maturita	Count	2	5	7
		% within typ skoly	28,6%	71,4%	100,0%
		% within nekolikahodinove az celodenni EVP	22,2%	38,5%	31,8%
	SOS_OU	Count	3	6	9
		% within typ skoly	33,3%	66,7%	100,0%
		% within nekolikahodinove az celodenni EVP	33,3%	46,2%	40,9%
Total		Count	9	13	22
		% within typ skoly	40,9%	59,1%	100,0%
		% within nekolikahodinove az celodenni EVP	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * vicedenni pobytove EVP Crosstabulation

			vicedenni pobytove EVP		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	2	4	6
		% within typ skoly	33,3%	66,7%	100,0%
		% within vicedenni pobytove EVP	50,0%	22,2%	27,3%
	SOS maturita	Count	1	6	7
		% within typ skoly	14,3%	85,7%	100,0%
		% within vicedenni pobytove EVP	25,0%	33,3%	31,8%
	SOS_OU	Count	1	8	9
		% within typ skoly	11,1%	88,9%	100,0%
		% within vicedenni pobytove EVP	25,0%	44,4%	40,9%
Total		Count	4	18	22
		% within typ skoly	18,2%	81,8%	100,0%
		% within vicedenni pobytove EVP	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * nekolikahodinove besedy prednasky exkurze Crosstabulation

			nekolikahodinove besedy prednasky exkurze		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	2	4	6
		% within typ skoly	33,3%	66,7%	100,0%
		% within nekolikahodinove besedy prednasky exkurze	16,7%	40,0%	27,3%
	SOS maturita	Count	4	3	7
		% within typ skoly	57,1%	42,9%	100,0%
		% within nekolikahodinove besedy prednasky exkurze	33,3%	30,0%	31,8%
	SOS_OU	Count	6	3	9
		% within typ skoly	66,7%	33,3%	100,0%
		% within nekolikahodinove besedy prednasky exkurze	50,0%	30,0%	40,9%
Total		Count	12	10	22
		% within typ skoly	54,5%	45,5%	100,0%
		% within nekolikahodinove besedy prednasky exkurze	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * jak se podileji studenti Crosstabulation

Count

		jak se podileji studenti					
		vice nez polovina_navrhovani planovani realizace	vice nez polovina_realizace	nekolik studentu_navrhovani planovani realizace	nekolik studentu_realizace	vubec se nepodili	Total
typ skoly	gymnazium	1	2	3	1	4	11
	SOS maturita	0	1	2	1	5	9
	SOS_OU	0	2	0	2	8	12
Total		1	5	5	4	17	32

typ skoly * nevyuzivame zadne Crosstabulation

			nevyuzivame zadne		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	0	6	6
		% within typ skoly	,0%	100,0%	100,0%
		% within nevyuzivame zadne	,0%	33,3%	27,3%
	SOS maturita	Count	2	5	7
		% within typ skoly	28,6%	71,4%	100,0%
		% within nevyuzivame zadne	50,0%	27,8%	31,8%
	SOS_OU	Count	2	7	9
		% within typ skoly	22,2%	77,8%	100,0%
		% within nevyuzivame zadne	50,0%	38,9%	40,9%
Total		Count	4	18	22
		% within typ skoly	18,2%	81,8%	100,0%
		% within nevyuzivame zadne	100,0%	100,0%	100,0%

Zapojení studentů do aktivit EV

cinnost studentu

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	navrhuji projekty a aktivity	4	12,5	19,0	19,0
	ucastni se projektu a aktivit	9	28,1	42,9	61,9
	odpovednost za trideni odpadu, regilaci tepla ve tride,...	2	6,3	9,5	71,4
	nic	6	18,8	28,6	100,0
	Total	21	65,6	100,0	
Missing	nevi neodpovedel	11	34,4		
Total		32	100,0		

typ skoly * jak se podileji studenti Crosstabulation

			jak se podileji studenti					Total
			vice nez polovina_navrhovani planovani realizace	vice nez polovina_realizace	nekolik studentu_navrhovani planovani realizace	nekolik studentu_realizace	vubec se nepodili	
typ skoly	gymnazium	Count	1	2	3	1	4	11
		% within typ skoly	9,1%	18,2%	27,3%	9,1%	36,4%	100,0%
		% within jak se podileji studenti	100,0%	40,0%	60,0%	25,0%	23,5%	34,4%
	SOS maturita	Count	0	1	2	1	5	9
		% within typ skoly	,0%	11,1%	22,2%	11,1%	55,6%	100,0%
		% within jak se podileji studenti	,0%	20,0%	40,0%	25,0%	29,4%	28,1%
	SOS_OU	Count	0	2	0	2	8	12
		% within typ skoly	,0%	16,7%	,0%	16,7%	66,7%	100,0%
		% within jak se podileji studenti	,0%	40,0%	,0%	50,0%	47,1%	37,5%
Total		Count	1	5	5	4	17	32
		% within typ skoly	3,1%	15,6%	15,6%	12,5%	53,1%	100,0%
		% within jak se podileji studenti	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

typ skoly * cinnost studentu Crosstabulation

			cinnost studentu				
			navrhuji projekty a aktivity	ucastni se projektu a aktivit	odpovednost za trideni odpadu, regilaci tepla ve tride,...	nic	Total
typ skoly	gymnazium	Count	2	4	1	1	8
		% within typ skoly	25,0%	50,0%	12,5%	12,5%	100,0%
		% within cinnost studentu	50,0%	44,4%	50,0%	16,7%	38,1%
	SOS maturita	Count	2	4	0	0	6
		% within typ skoly	33,3%	66,7%	,0%	,0%	100,0%
		% within cinnost studentu	50,0%	44,4%	,0%	,0%	28,6%
	SOS_OU	Count	0	1	1	5	7
		% within typ skoly	,0%	14,3%	14,3%	71,4%	100,0%
		% within cinnost studentu	,0%	11,1%	50,0%	83,3%	33,3%
Total		Count	4	9	2	6	21
		% within typ skoly	19,0%	42,9%	9,5%	28,6%	100,0%
		% within cinnost studentu	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Monitoring a vyhodnocování účinků EV

typ skoly * sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu Crosstabulation

			sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu		
			ano	ne	Total
typ skoly	gymnazium	Count	4	5	9
		% within typ skoly	44,4%	55,6%	100,0%
		% within sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu	33,3%	41,7%	37,5%
	SOS maturita	Count	3	4	7
		% within typ skoly	42,9%	57,1%	100,0%
		% within sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu	25,0%	33,3%	29,2%
	SOS_OU	Count	5	3	8
		% within typ skoly	62,5%	37,5%	100,0%

	% within sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu	41,7%	25,0%	33,3%
Total	Count	12	12	24
	% within typ skoly	50,0%	50,0%	100,0%
	% within sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu	100,0%	100,0%	100,0%

Vliv přítomnosti školního koordinátora na realizaci EV

skolni koordinator * postoj ucitelu Crosstabulation

			postoj ucitelu					
			pozitivni aktivni	pozitivni pasivni	pozitivni aktivni jen u mala ucitelu	neutralni	negativni	Total
skolni koordinator	ano	Count	6	4	2	2	1	15
		% within skolni koordinator	40,0%	26,7%	13,3%	13,3%	6,7%	100,0%
		% within postoj ucitelu	85,7%	57,1%	66,7%	18,2%	100,0%	51,7%
	ne	Count	1	3	1	9	0	14
		% within skolni koordinator	7,1%	21,4%	7,1%	64,3%	,0%	100,0%
		% within postoj ucitelu	14,3%	42,9%	33,3%	81,8%	,0%	48,3%
Total		Count	7	7	3	11	1	29
		% within skolni koordinator	24,1%	24,1%	10,3%	37,9%	3,4%	100,0%
		% within postoj ucitelu	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

skolni koordinator * postoj reditele Crosstabulation

			postoj reditele			
			pozitivni aktivni	pozitivni pasivni	neutralni	Total
skolni koordinator	ano	Count	7	6	2	15
		% within skolni koordinator	46,7%	40,0%	13,3%	100,0%
		% within postoj reditele	63,6%	66,7%	22,2%	51,7%
	ne	Count	4	3	7	14
		% within skolni koordinator	28,6%	21,4%	50,0%	100,0%
		% within postoj reditele	36,4%	33,3%	77,8%	48,3%
Total		Count	11	9	9	29
		% within skolni koordinator	37,9%	31,0%	31,0%	100,0%
		% within postoj reditele	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

skolni koordinator * skolni program EVVO Crosstabulation

			skolni program EVVO		Total
			ano	ne	
skolni koordinator	ano	Count	9	6	15
		% within skolni koordinator	60,0%	40,0%	100,0%
		% within skolni program EVVO	90,0%	27,3%	46,9%
	ne	Count	1	16	17
		% within skolni koordinator	5,9%	94,1%	100,0%
		% within skolni program EVVO	10,0%	72,7%	53,1%
Total		Count	10	22	32
		% within skolni koordinator	31,3%	68,8%	100,0%
		% within skolni program EVVO	100,0%	100,0%	100,0%

skolni koordinator * jak se podileji studenti Crosstabulation

			jak se podileji studenti					
			vice nez polovina_navrhovani planovani realizace	vice nez polovina_realizace	nekolik studentu_navrhovani planovani realizace	nekolik studentu_realizace	vubec se nepodili	Total
skolni koordinator	ano	Count	1	3	5	2	4	15
		% within skolni koordinator	6,7%	20,0%	33,3%	13,3%	26,7%	100,0%
		% within jak se podileji studenti	100,0%	60,0%	100,0%	50,0%	23,5%	46,9%
	ne	Count	0	2	0	2	13	17
		% within skolni koordinator	,0%	11,8%	,0%	11,8%	76,5%	100,0%
		% within jak se podileji studenti	,0%	40,0%	,0%	50,0%	76,5%	53,1%
Total		Count	1	5	5	4	17	32
		% within skolni koordinator	3,1%	15,6%	15,6%	12,5%	53,1%	100,0%
		% within jak se podileji studenti	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

skolni koordinator * zapojeni v sitich_dlouhodob programech Crosstabulation

			zapojeni v sitich_dlouhodob programech		
			ano	ne	Total
skolni koordinator	ano	Count	7	1	8
		% within skolni koordinator	87,5%	12,5%	100,0%
		% within zapojeni v sitich_dlouhodob programech	87,5%	25,0%	66,7%
	ne	Count	1	3	4
		% within skolni koordinator	25,0%	75,0%	100,0%
		% within zapojeni v sitich_dlouhodob programech	12,5%	75,0%	33,3%
Total		Count	8	4	12
		% within skolni koordinator	66,7%	33,3%	100,0%
		% within zapojeni v sitich_dlouhodob programech	100,0%	100,0%	100,0%

skolni koordinator * sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu Crosstabulation

			sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu		
			ano	ne	Total
skolni koordinator	ano	Count	8	4	12
		% within skolni koordinator	66,7%	33,3%	100,0%
		% within sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu	66,7%	33,3%	50,0%
	ne	Count	4	8	12
		% within skolni koordinator	33,3%	66,7%	100,0%
		% within sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu	33,3%	66,7%	50,0%
Total		Count	12	12	24
		% within skolni koordinator	50,0%	50,0%	100,0%
		% within sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu	100,0%	100,0%	100,0%

skolni koordinator * vyuzivame sluzeb vnejsich subjektu Crosstabulation

			vyuzivame sluzeb vnejsich subjektu		
			ano	ne	Total
skolni koordinator	ano	Count	15	0	15
		% within skolni koordinator	100,0%	,0%	100,0%
		% within vyuzivame sluzeb vnejsich subjektu	78,9%	,0%	62,5%
	ne	Count	4	5	9
		% within skolni koordinator	44,4%	55,6%	100,0%
		% within vyuzivame sluzeb vnejsich subjektu	21,1%	100,0%	37,5%
Total		Count	19	5	24
		% within skolni koordinator	79,2%	20,8%	100,0%
		% within vyuzivame sluzeb vnejsich subjektu	100,0%	100,0%	100,0%

skolni koordinator * manitoring napln cilu EV stanoevych v dokumnetech skol Crosstabulation

			manitoring napln cilu EV stanoevych v dokumnetech skol		
			ano	ne	Total
skolni koordinator	ano	Count	10	5	15
		Expected Count	9,4	5,6	15,0
		% within skolni koordinator	66,7%	33,3%	100,0%
	ne	Count	7	5	12
		Expected Count	7,6	4,4	12,0
		% within skolni koordinator	58,3%	41,7%	100,0%
Total		Count	17	10	27
		Expected Count	17,0	10,0	27,0
		% within skolni koordinator	63,0%	37,0%	100,0%

Vliv postoje ředitele na realizaci EV

postoj reditele * postoj ucitelu Crosstabulation

			postoj ucitelu					Total
			pozitivni aktivni	pozitivni pasivni	pozitivni aktivni jen u mala ucitelu	neutralni	negativni	
postoj reditele	pozitivni aktivni	Count	5	4	1	1	0	11
		% within postoj reditele	45,5%	36,4%	9,1%	9,1%	,0%	100,0%
		% within postoj ucitelu	71,4%	57,1%	33,3%	9,1%	,0%	37,9%
	pozitivni pasivni	Count	2	3	1	2	1	9
		% within postoj reditele	22,2%	33,3%	11,1%	22,2%	11,1%	100,0%
		% within postoj ucitelu	28,6%	42,9%	33,3%	18,2%	100,0%	31,0%
	neutralni	Count	0	0	1	8	0	9
		% within postoj reditele	,0%	,0%	11,1%	88,9%	,0%	100,0%
		% within postoj ucitelu	,0%	,0%	33,3%	72,7%	,0%	31,0%
Total		Count	7	7	3	11	1	29
		% within postoj reditele	24,1%	24,1%	10,3%	37,9%	3,4%	100,0%
		% within postoj ucitelu	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

postoj reditele * jak se podileji studenti Crosstabulation

		jak se podileji studenti					Total
		vice nez polovina_navrhovani planovani realizace	vice nez polovina_realizace	nekolik studentu_navrhovani planovani realizace	nekolik studentu_realizace	vubec se nepodili	
pozitivni aktivni	Count	0	4	3	2	2	11
	% within postoj reditele	,0%	36,4%	27,3%	18,2%	18,2%	100,0%
	% within jak se podileji studenti	,0%	80,0%	60,0%	50,0%	14,3%	37,9%
pozitivni pasivni	Count	0	0	2	1	6	9
	% within postoj reditele	,0%	,0%	22,2%	11,1%	66,7%	100,0%
	% within jak se podileji studenti	,0%	,0%	40,0%	25,0%	42,9%	31,0%
neutralni	Count	1	1	0	1	6	9
	% within postoj reditele	11,1%	11,1%	,0%	11,1%	66,7%	100,0%

	% within jak se podileji studenti	100,0%	20,0%	,0%	25,0%	42,9%	31,0%
Total	Count	1	5	5	4	14	29
	% within postoj reditele	3,4%	17,2%	17,2%	13,8%	48,3%	100,0%
	% within jak se podileji studenti	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

postoj reditele * sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu Crosstabulation

			sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu		
			ano	ne	Total
postoj reditele	pozitivni aktivni	Count	4	2	6
		% within postoj reditele	66,7%	33,3%	100,0%
		% within sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu	33,3%	20,0%	27,3%
	pozitivni pasivni	Count	5	3	8
		% within postoj reditele	62,5%	37,5%	100,0%
		% within sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu	41,7%	30,0%	36,4%
	neutralni	Count	3	5	8
		% within postoj reditele	37,5%	62,5%	100,0%
		% within sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu	25,0%	50,0%	36,4%
Total		Count	12	10	22
		% within postoj reditele	54,5%	45,5%	100,0%
		% within sledujete ucinky aktivit EV na postojich chovani studentu	100,0%	100,0%	100,0%

postoj reditele * vyuzivame sluzeb vnejsich subjektu Crosstabulation

			vyuzivame sluzeb vnejsich subjektu		
			ano	ne	Total
postoj reditele	pozitivni aktivni	Count	8	1	9
		% within postoj reditele	88,9%	11,1%	100,0%
		% within vyuzivame sluzeb vnejsich subjektu	42,1%	25,0%	39,1%

	pozitivni pasivni	Count	8	0	8
		% within postoj reditele	100,0%	,0%	100,0%
		% within vyuzivame sluzeb vnejsich subjektu	42,1%	,0%	34,8%
	neutralni	Count	3	3	6
		% within postoj reditele	50,0%	50,0%	100,0%
		% within vyuzivame sluzeb vnejsich subjektu	15,8%	75,0%	26,1%
Total		Count	19	4	23
		% within postoj reditele	82,6%	17,4%	100,0%
		% within vyuzivame sluzeb vnejsich subjektu	100,0%	100,0%	100,0%

postoj reditele * manitoring napln cilu EV stanoevych v dokumnetech skol Crosstabulation

			manitoring napln cilu EV stanoevych v dokumnetech skol		
			ano	ne	Total
postoj reditele	pozitivni aktivni	Count	7	3	10
		Expected Count	6,0	4,0	10,0
		% within postoj reditele	70,0%	30,0%	100,0%
	pozitivni pasivni	Count	6	2	8
		Expected Count	4,8	3,2	8,0
		% within postoj reditele	75,0%	25,0%	100,0%
	neutralni	Count	2	5	7
		Expected Count	4,2	2,8	7,0
		% within postoj reditele	28,6%	71,4%	100,0%
Total		Count	15	10	25
		Expected Count	15,0	10,0	25,0
		% within postoj reditele	60,0%	40,0%	100,0%

Příloha č. 4: Expertní rozhovory:

Činčera, Jan. *Technická univerzita v Liberci.* Rozhovor uskutečněn dne 21. 2. 2012.

Daniš, Petr. *Sdružení Tereza.* Rozhovor uskutečněn dne 20. 1. 2011.

Dlouhá, Jana. *Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy*. Rozhovor uskutečněn dne 13. 4. 2012.

Kvasničková, Danuše. *Klub ekologické výchovy*. Rozhovor uskutečněn dne 20. 2. 2012.

Lenochová, Zuzana. *Gymnázium Na Vítězné pláni,* školní koordinátorka EVVO. Rozhovor uskutečněn dne 23. 2. 2012.

Novák, Miroslav. *MŽP*. Rozhovor uskutečněn dne 20. 4. 2012.

Zajíček, Jiří. *Masarykova střední průmyslová škola chemická*, ředitel. Rozhovor uskutečněn dne 17. 2. 2012.

Příloha č. 5: Příklady typů programů nabízených SEV/ CEV.

typ programu	vnitřní	venkovní	několikahodinový-celodenní	vícedenní-týdenní	jednorázový	dlouhodobý	národní	mezinárodní
příklad	A po nás potopa (problematika povodní)	Než otočíme kohoutkem (koloběh vody)	Než otočíme kohoutkem (koloběh vody)	Příroda a čas	Nerovnosti světového hospodářství	Globe	Škola udržitelného rozvoje	Ekoškola
poskytující organizace	Ekocentrum Podhoubí	Toulcův Dvůr	Toulcův dvůr	Lipka	ADRA, PRVák	Sdružení Tereza	Klub ekologické výchovy (KEV)	Sdružení Tereza