

Střediska ekologické výchovy mezi teorií a praxí

Jan Činčera

Agentura Koniklec, Praha

Brontosauří ekocentrum Zelený klub, Praha

Masarykova univerzita, Brno

Publikace byla vytvořena v rámci projektu TB010MZP056,
na základě grantové podpory Technologické agentury České republiky.

Recenzoval: prof. RNDr. Jan Hendl, CSc.
Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd

© 2013 Jan Činčera

ISBN 978-80-904141-0-5 (Agentura Koniklec, o. s. Praha)

ISBN 978-80-905254-6-7 (Brontosauří ekocentrum Zelený klub. Praha)

ISBN 978-80-210-6525-3 (Masarykova univerzita. Brno)

OBSAH

Souhrn	7
Summary	15
Poděkování.....	23
Úvod	25
1. Teoretická část.....	31
1.1. Environmentální výchova.....	31
1969–80: Období hledání.....	31
Osmdesátá léta: zformování oboru.....	34
Devadesátá léta: období bouření.....	35
Současnost: pluralita a nepřehlednost.....	40
Shrnutí.....	51
1.2. Efektivita programů environmentální výchovy	52
Programy ve výchově a vzdělávání	52
Teorie programu	54
Analýza potřeb	58
Teorie proenvironmentálního chování.....	61
Design programu.....	68
Shrnutí.....	73
1.3. Evaluace programů environmentální výchovy.....	75
Vymezení, vývoj a přístupy	75
Vybrané metodologické problémy evaluačního výzkumu v kontextu environmentální výchovy	79
Evaluační výzkumy v České republice.....	87
2. Metodologie výzkumu.....	91
2.1. Výzkumný problém	91
2.2. Výzkumné otázky	93
2.3. Filozofická východiska výzkumu	95
2.4. Typ výzkumu.....	97
2.5. Výzkumný soubor	99
2.6. Tvorba a analýza dat.....	104
2.7. Validita dat.....	109
2.8. Etické aspekty výzkumu.....	112
Ochrana zdrojů dat.....	112
Autorství.....	113

2.9. Odpovědnost.....	115
3. Prezentace výsledků.....	117
3.1. Úvod	117
3.2. Kontext: Stát.....	121
3.3. Kontext: Vysoké školy.....	130
3.4. Kontext: Učitelé	142
3.5. Postoje pracovníků středisek	152
3.6. Programy.....	167
3.7. Evaluační strategie.....	176
Perspektiva středisek	176
Perspektiva evaluátora	183
4. Integrovaní kategorií.....	191
4.1. Úvod	191
4.2. Identifikace Centrální kategorie.....	192
4.3. Vlastnosti centrální kategorie	199
4.4. Vytvoření nové teorie	206
4.5. Příběh a jeho konsekvence	213
5. Diskuse	215
Závěr.....	225
Použitá literatura	227
Přílohy.....	255
Příloha č. 1: Ekopedagogovo osmero.....	255
Příloha č. 2: Hodnotící tabulka SSEV Pavučina	260
Příloha č. 3: Interní Evaluace programu Nohama na Zemi střediska STŘEVLIK	263
Příloha č. 4: Interní evaluace programu Kam s ním střediska Toulcův dvůr	265
Příloha č. 5: Michal Bartoš: O ekologické výchově s láskou	267

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Logický model programu	55
Obrázek 2: Logický model programu environmentální výchovy	56
Obrázek 3: Model K -A -B.....	61
Obrázek 4: Model odpovědného environmentálního chování.....	62
Obrázek 5: Cyklus evaluace	76
Obrázek 6: Základní množina	101
Obrázek 7: Příčinně-konsekvenční matrice.....	117
Obrázek 8: Role státu z pohledu středisek.....	121
Obrázek 9: Vysoké školy z pohledu středisek.....	130
Obrázek 10: Učitelé z pohledu středisek.....	142
Obrázek 11: Postoje středisek.....	152
Obrázek 12: Strategie programu	167
Obrázek 13: Evaluační strategie	176
Obrázek 14: Perspektiva evaluátora.....	183
Obrázek 15: Identifikace centrální kategorie.....	192
Obrázek 16: Vlastnosti centrální kategorie	199
Obrázek 17: Vztahy mezi hlavními kategoriemi.....	210
Obrázek 18: Optimální rozdělení rolí mezi aktéry environmentální výchovy.....	215
Obrázek 19: Rozdělení rolí mezi aktéry environmentální výchovy v České republice	217

SOUHRN

Problémy životního prostředí vedly na počátku sedmdesátých let dvacátého století ke vzniku environmentální výchovy. Jejím cílem mělo být formování znalostí, postojů, hodnot a dovedností vedoucích k odpovědnému environmentálnímu chování.

V některých zahraničních zemích prošla za posledních čtyřicet let environmentální výchova dlouhým vývojem, ve kterém byly některé její původní předpoklady revidovány či opuštěny a nahrazeny novými. V současné době pak představuje široký komplex vzájemně se ovlivňujících přístupů, které se liší ve svých východiscích, akcentech či metodách, ale shodují se v základním směřování. Diskurs oboru je utvářen několika významnými mezinárodními časopisy a s větším či menším úspěchem pak přenášen do praxe v podobě standardů, metodických doporučení a textů či jednotlivých projektů.

V České republice byly sice diskuse o environmentální výchově zahájeny přibližně ve stejné době, jako ve Spojených státech a západní Evropě, z důvodu politické restrikce byla ale komunikace domácích odborníků se světem značně omezena. Obor zde proto neprošel teoretickou reflexí, která byla klíčová pro jeho směřování v uvedených regionech, a zůstával na rovině předpokladů a intuitivně uchopované praxe. Po roce 1989 se pak zde klíčovými aktéry environmentální výchovy stala tzv. střediska ekologické výchovy – malé, převážně neziskové organizace, které po vzoru obdobných zahraničních center začaly nabízet školám tzv. výukové programy.

Teorie pro zpracování programů je oblastí, která byla v řadě zemí diskutována a rozpracována. Existuje řada doporučení k tomu, jak programy vytvářet tak, aby bylo možné předpokládat, že dosáhnou svých výchovně-vzdělávacích cílů. V kontextu environmentální výchovy pak existuje množství literatury zkoumající různé strategie pro dosahování cílů relevantních pro environmentální výchovu. Přestože aplikace strategií ověřených v zahraničí mohou narazit na specifika jiného kulturního kontextu, lze říct, že některé postupy jsou pravděpodobně vhodné a jiné naopak riskantní. Znalost takových postupů a schopnost apliko-

vat je do praxe pak představuje velmi důležitou kompetenci pedagoga zabývajícího se environmentální výchovou.

Společně s rozpracováváním teorie tvorby programů se rozvíjela i teorie jejich evaluace. Přestože k evaluaci programů existuje více škol a přístupů, můžeme opět říct, že v řadě zemí jsou evaluace programů environmentální výchovy zcela běžné a základní principy evaluační metodologie jsou široce sdíleny.

Z historických důvodů nebyly v České republice teoretické rámce pro tvorbu a evaluaci programu do roku 1989 známy. O více než dvacet let později ale čelíme zvláštní situaci. Desítky středisek ekologické výchovy a dalších subjektů vytvářejí a nabízejí tisíce různých programů environmentální výchovy. Střediska působí v roli metodických poradců učitelů a do značné míry určují, jak má u nás environmentální výchova vypadat. Díky jejich úsilí je u nás environmentální výchova jednou z nejrozšířenějších výchovných oblastí.

Mnohé z nabízených programů jsou velmi pravděpodobně kvalitní a obstály by podle jakýchkoliv hodnotících kritérií. Řada nabízených programů ale nerespektuje doporučení, které pro zpracování programu environmentální výchovy v zahraničí existují. Předpoklady, ze kterých mnohé programy vycházejí, lze označit jako riskantní ve smyslu nízké šance na dosažení jejich výchovně-vzdělávacích cílů. Programy také často uplatňují postupy, které mohou mít na žáky negativní efekt.

Některá střediska ekologické výchovy standardně zadávají a využívají výsledky evaluačních výzkumů svých programů. Naopak jiné zavedené evaluační strategie odmítají a raději sázejí na vlastní tradici a intuitivní hodnocení lektora či pozorovatele.

Jestliže důvody pro takové chování byly v devadesátých letech snadno vysvětlitelné neexistencí překladové literatury o teorii tvorby a evaluace programu a dobou nezbytnou pro šíření nových postupů, je více než dvacet let od otevření se zahraničnímu diskursu taková situace zarážející. Proč některá střediska ekologické výchovy zahraniční metodiky vítají a experimentují s nimi a jiná je odmítají? Proč se některá střediska brání evaluaci svých programů?

Předkládaná studie se na tyto otázky snaží odpovědět. Jejím metodologickým východiskem byla tzv. zakotvená teorie Barneyho G. Glase-
ra. Ve shodě s ní bylo zpracováno množství dat, zahrnující individuální
rozhovory s pracovníky středisek, elektronickou diskusi respondentů,
popisy programů i další typy dokumentů. Data pak byla analyzována
pomocí tzv. kódování, tj. procesu postupného zobecňování výroků re-
spondentů a hledání vztahů mezi jednotlivými kategoriemi, které
v průběhu procesu vznikly. Výsledkem bylo vytvoření nové teorie vy-
světlující chování členů zkoumané komunity – pracovníků středisek
ekologické výchovy.

Výsledek kvalitativního výzkumu zpravidla neaspiruje na popis „ob-
jektivní“ pravdy. Studie vychází z předpokladu, že pro pochopení dů-
vodů, proč některá střediska nové metodické postupy vítají a jiná je
odmítají, není podstatná míra, s jakou jejich názory odrážejí realitu.
Jako všichni lidé, i pracovníci středisek realitu určitým způsobem in-
terpretují a na základě této interpretace pak formují své postoje
a profesní strategie. Studie současně předpokládá, že pochopení těchto
interpretací může pomoci najít vhodný způsob, jak se středisky zahra-
niční přístupy k tvorbě a evaluaci programu komunikovat a společně
tak zkvalitňovat domácí diskurs.

Jaké faktory ovlivňují postoje pracovníků středisek k novým meto-
dickým postupům? Podmínky pro environmentální výchovu spolu-
tváří několik dalších aktérů, mezi kterými hrají hlavní roli stát,
univerzity a školy.

Státní orgány hrají z pohledu středisek dvě hlavní role: rozdělují fi-
nanční prostředky a koordinují environmentální výchovu prosazová-
ním národních či regionálních rámců pro jejich realizaci. V obou těchto
rolích stát vystupuje z pohledu středisek problematicky. Stát sice fi-
nančně environmentální výchovu podporuje, ale při rozdělování exis-
tujících zdrojů nevychází z relevantních indikátorů kvality programů.
Používané mechanismy pro přidělování grantu nejsou dost transpa-
rentní a nestimulují střediska k vyšší efektivitě. Ochota státu brát stře-
diska jako odborné partnery při vytváření rámců kolísá v závislosti
na měnících se politických prioritách odpovědných úředníků.

Vysoké školy jako celek zatím pro střediska nehrají roli odborného garanta oboru. Požadavky středisek se v současné době míjí s nabídkou univerzit, obě strany se navíc míjejí ve svém jazykovém kódu. Střediska pociťují deficit v nabídce vzdělávacích programů pro pedagogy, v počtu expertů schopných definovat základní rámce pro environmentální výchovu či vést relevantní oborový výzkum. Ten se snaží zaplnit vlastními silami. Přestože se střediska cítí být od domácího pedagogického diskursu spíše odtržena, reflektují v posledních letech rostoucí vliv akademické komunity, zaměřené na environmentální výchovy. Tuto skupinu pak vnímají některá střediska jako zdroj nových podnětů a příležitostí, jiná jako znejistění a ohrožení.

Učitelé ovlivňují střediska z role „studentů“ – účastníků vzdělávacích programů, které pro ně střediska organizují, a z role „klientů“ – objednavatelů služeb středisek. Rozbor názorů učitelů na environmentální výchovu, vybraných výstupů jejich práce, preferovaný obsah výuky na vzdělávacích programech i jejich reflexe absolvovaných programů ukazují, že učitelé jsou v současné době vůči střediskům v submisivní pozici. Zpravidla nedisponují znalostmi a dovednostmi potřebnými pro tvorbu efektivních programů environmentální výchovy. Nemají pro svoji práci dostatečné zdroje a jejich porozumění konceptu environmentální výchovy je často velmi zúžené. Jejich poptávka po programech je řízena spíše finančními či organizačními aspekty a nestimuluje střediska k uplatňování náročnějších metodických postupů s vyšším předpokladem efektivity.

V situaci, kdy střediska ekologické výchovy vnímají roli státu jako nejistou a proměnlivou, roli univerzit jako nenaplněnou a současně ze strany škol necítí dostatečně silnou zpětnou vazbu ke kvalitě svých programů, dostala se do situace dominantního hráče, který určuje parametry kvality a současně je sám naplňuje.

Dominantní role středisek současně začala být zpochybňována od druhé poloviny první dekády dvacátého prvního století, kdy se i v České republice začala postupně rozvíjet akademická komunita environmentální výchovy a začala do českého prostředí přenášet informace o zahraničních teoretických konceptech. Klesající zájem státu o podporu environmentální výchovy posílil mezi pracovníky středisek

diskusi o cílech a efektivních strategiích environmentální výchovy. V širším kontextu pak otevřel diskusi o smyslu činnosti samotných středisek.

Konfrontace s novými teoretickými pohledy vedla pracovníky středisek k potřebě vyjasnit si svoji pozici – svoje pojetí environmentální výchovy i představu o její efektivní realizaci. Tento proces je ve studii označen jako „sebevymezování“. Střediska ekologické výchovy v něm hledají sama sebe: pojmenovávají, jak chápou smysl environmentální výchovy, co považují za důležité, co je potvrzuje v jejich názoru na sebe samotné.

Střediska ekologické výchovy vytvářejí určitou komunitu, jejíž členové se často navzájem znají a setkávají na pravidelných akcích. Navzdory vnějším podobnostem se ale střediska od sebe liší a nevymezují se všechna stejně.

První typ středisek se k zahraničním metodikám pro zpracování a evaluaci programů staví vstřícně a aktivně s nimi experimentuje. Při zpracování programu tedy často vycházejí z teoretických modelů, které jsou odvozeny z různých proudů environmentální výchovy. Evaluaci chápou jako přirozenou součást programů. Očekávají na ni zpětnou vazbu, která má potvrdit efektivitu a tedy i legitimitu zvolených strategií. Protože tento typ středisek nezůstává u zavedených programů, aktivně experimentuje s novými metodikami a je tak jakoby „na cestě“, je ve studii označen jako „poutníci“.

Pro jinou část komunity jsou ale zahraniční metodiky spíše problematické. Podle jejich názoru je podstatou environmentální výchovy hledání osobního vztahu k přírodě. Takové hledání pak vždy vychází z jedinečnosti okamžiku a souhry lektora s účastníky programu. Předpokladem úspěšného programu je proto osobnost lektora a jeho zkušenosti. Teoretické modely, které nejsou s těmito zkušenostmi v souladu, jsou jimi vnímány jako „umělé“ a odcizující. Stejně tak problematické jsou podle těchto respondentů evaluace. Podle jejich názoru není živá realita programu převeditelná do kvantitativních ukazatelů. Klíčovým zdrojem pro hodnocení je proto zkušenost lektora. Protože tento typ respondentů zdůrazňuje význam vztahu a neměři-

telných efektů programu, je ve studii označen jako „mystici“. V komunitě středisek jsou mystici zastoupeni silnými osobnostmi, které sice nereprezentují přístup celého střediska, mají ale velký neformální vliv.

Ve třetím typu středisek převládá přesvědčení, že stávající úroveň nabízených programů je v zásadě dobrá a není potřeba ji zásadně měnit. Tento typ středisek proto usiluje především o udržení stávajících podmínek a kvality svých programů. Měnící se kontext, ať již jím je pokles státní podpory či „tlak“ na zavádění nových metodických postupů, proto chápou jako ohrožující a snaží se proti němu bránit. Kvalitu svých programů udržují interními mechanismy, jako je například zpětná vazba od zkušenějších kolegů. K externím evaluacím nemají příliš důvěru.

Protože se střediska chápou jako součást stejné komunity, spolupracují na různých projektech a setkávají se na společných akcích, dochází mezi nimi i ke konfrontaci vycházející z jejich různého sebevymezení. Střediska mají společné zájmy a mají zájem na tom, aby environmentální výchova u nás dobře fungovala. Liší se ale v názoru na to, co toto „dobře“ znamená a jak to můžeme poznat. Protože se pracovníci se svojí prací často silně identifikují, je konfrontace různých názorů často emocionální a vede k napětí uvnitř komunity.

Důvody, proč některá střediska zahraniční metodické postupy pro zpracování a evaluaci programů vítají a jiné jsou k nim zdrženlivé, je tedy třeba hledat v souhře vnějších faktorů, které formovaly širší pedagogický kontext a vnitřních postojů pracovníků středisek k environmentální výchově. Transfer zahraničních metodik je limitován potenciálem domácí akademické komunity oboru. Ta je v České republice stále ještě velmi malá a relativně málo propojená se zahraničním diskursem; navíc existuje spíše paralelně k domácímu pedagogickému mainstreamu. Zcela marginální je i počet externích evaluatorů, kteří jsou schopni hodnotit programy podle zahraničních metodik.

Změna je proto neodmyslitelná bez posílení akademické komunity a zvýšení standardů její vědecké práce.

Další bariéru představuje nestálá politika státu v oblasti podpory environmentální výchovy. Kolísání státní podpory, netransparentnost jednání státních orgánů v některých obdobích, formálnost hodnocení podporovaných programů a absence nástrojů pro ověřování jejich kvality vytváří nejisté a málo stimulující prostředí, ve kterém je velké množství energie středisek odváděno jiným směrem než ke zvyšování kvality svých programů. Je pravděpodobné, že stabilní a transparentní státní politika v oblasti environmentální výchovy není sama o sobě klíčem ke kvalitativnímu růstu v oboru, vytváří k němu ale důležité předpoklady.

V širším slova smyslu je bariérou zavádění nových metodik i celý kontext českého školství. Nebudou-li učitelé ve svém pedagogickém studiu s těmito metodikami seznámeni, nebudou je ani vyžadovat od středisek. Těm pak bude chybět důležitý partner poskytující zpětnou vazbu o fungování programu. Nedostatek času pak pedagogické pracovníky povede k tomu, že pro své žáky budou objednávat méně efektivní krátké programy, případně že sami jako učitelé budou volit strategie s problematickou účinností a rizikem nežádoucích vedlejších efektů.

Větší uplatňování zahraničních metodik nelze ve vztahu ke střediskům prosazovat direktivně. Větší tlak by sice na jedné straně mohl vést k růstu kvality programů části středisek, současně by ale dále zhoršoval vztahy uvnitř komunity. Pro její udržení je důležitý vzájemný respekt středisek různého typu, ale i citlivý přístup státu, spíše stimuluující, než direktivní, více motivující, než vynucující.

Střediska ekologické výchovy jsou zajímavým fenoménem domácí pedagogické scény. Jejich význam pro rozvoj domácí environmentální výchovy po roce 1989 byl zásadní. Současný vývoj, kdy jsou střediska konfrontována se zahraniční teorií, neznamená proto jejich kritiku, ale spíše snahu o další kvalitativní růst oboru. Lze doufat, že i v budoucnu u nás střediska ekologické výchovy budou nabízet své programy školám, které je budou kriticky reflektovat, ve spolupráci s členy akademické obce, kteří je budou zkoumat a nabízet alternativní teoretické rámce, a státu, který zvolí transparentní a předvídatelnou politiku pro dlouhodobý a udržitelný rozvoj celého oboru.

SUMMARY

Reflection on environmental problems led to the foundation of environmental education in the 1970s. Its aim was to develop knowledge, attitudes, values, and skills for responsible environmental behaviour.

In some foreign countries, environmental education has been developing over the last forty years, with some original assumptions revised or replaced. Nowadays, environmental education is a broad concept of mutually influencing approaches that differ in their assumptions, accents, or methods, but consent in their basic orientation. Its discourse has been created by a few important international journals and – more or less successfully – transmitted into practice in the form of standards, guidelines, educational materials, and specific projects.

Although discussion about environmental education was started at roughly the same time in the Czech Republic as in the United States and Western Europe, because of political restrictions of that time communication between Czech and foreign scholars was significantly limited. Because of this, the field has not been scrutinized by a theoretical reflection crucial for its shaping in the mentioned regions, and remained at the level of unsupported assumptions and intuitive practice. Since 1989, environmental education centres, small and mainly non-profit making organizations, have become the key drivers of environmental education in the Czech Republic, and – following the example of similar foreign centres – they started to offer educational programmes.

In many countries, the programme theory has been discussed and developed. There is a plethora of recommendations for programme designing to increase a chance that the programmes will achieve their educational goals. In the context of environmental education, there is a plethora of literature scrutinizing various strategies for achieving the goals of environmental education. Although the application of strategies verified abroad might be confronted with cultural specifics of a different region, it might be assumed that some of the described procedures are probably relevant, while other might be risky. Knowledge

of such procedures and ability to apply them in practice is a crucial competence for an environmental educator.

At the same time, the evaluation theory has been developed. Although there are more evaluation approaches, we can say that environmental education programme evaluations are very common in many countries and basic evaluation principles are widely accepted.

Because of historic events, the theoretical frameworks for programme designing and evaluation were completely unknown in the Czech Republic before 1989. Twenty years later, we face a startling situation. Tens of environmental educational centres and other subjects design and offer thousands of different environmental education programmes. The centres offer their services as methodical counselors for teachers and they define the way environmental education is shaped in our country. Thanks to their efforts, environmental education is one of the most widespread educational areas in the Czech Republic.

Many of the offered programmes are probably very well designed and would meet any criteria of quality. On the other hand, many others do not meet the recommendations existing for programme designing abroad. They are built on risky assumptions with a small chance for achieving their educational goals. Moreover, they often apply procedures with possible negative effect on pupils.

Some of the environmental education centres regularly demand and apply results of evaluation research into their programmes. However, proven evaluation strategies are refused by others who prefer their own tradition and intuitive assessment conducted by a lecturer or observer.

While the reasons for such behaviour were clearly explicable by the non-existence of translated literature about programme and evaluation theory and the time-span needed for diffusion of new procedures in the 90s', it is startling that it remains more than twenty years after the opening up of the Czech Republic to international discourse. Why is it that some of the environmental education centres welcome foreign frameworks and experiment with them in their practice, while others

refuse them? Why do some of the centres protect their programmes from evaluation research?

The submitted study tries to answer these questions. It is based on the grounded theory methodological approach by Barney G. Glaser. According to this theory, a large amount of data was analyzed, including interviews with the centres' staff, online discussion, program descriptions and other document types. Data was subsequently analyzed in the coding procedure, e. g. in the process of step-by-step generalization of respondents' comments, and seeking the relationships between emerging categories. As a result, a new theory explaining the behaviour patterns of members of the scrutinized community – namely staff of centres of environmental education, was developed.

The output of qualitative research usually does not aspire to the description of an 'objective truth'. The study assumes that for understanding the reasons why some centres welcome new methodical frameworks and others refuse them, the correspondence of respondents' views and reality is not a serious matter. As all people, the staff of the centres interpret the reality in a certain way and shape their attitudes and professional strategies according to such interpretation. The study assumes that understanding of these interpretations might be of help to find the way for communicating new strategies for programme designing and evaluation to the centres, and so jointly increase the quality of domestic discourse.

What factors do influence the attitudes of centre staff to new methodical strategies? The conditions for environmental education are co-created by a few other players, above all by government bodies, universities, and schools.

From the centres' perspective, the government plays two main roles: it provides financial support and co-ordinates environmental education by launching national or regional frameworks. From the point of view of the centres, the government fails in both of them. Although environmental education programmes are supported from public sources, indicators relevant for assessing the quality of the programmes are not applied. Rules for providing financial support are not clear and

do not stimulate the effectiveness of the programmes. The willingness of the government to include the centres in the decision-making processes on designing frameworks for environmental education is volatile and dependent on political priorities of responsible administrators.

Up to now, universities have not played the role of field authorities. What the centres need is not met with what the universities are able to offer; at the same time both sides use a different language code. The centres call for training programmes for educators, for experts capable of grasping and defining the main conceptual basis of environmental education or conducting relevant environmental education research. When no answer is provided, they try to manage it on their own. Despite their feeling of being cut off from national educational discourse, they reflect a growing influence of the academic environmental education community. Some centres take this as a source of new ideas and opportunities, others as a source of doubts and threats.

Teachers influence the centres from the role of 'pupils' – students of training programmes organized by the centres – and as clients buying their services. The analysis of teachers' concepts of environmental education, selected outputs of their work, their preferences in the training programmes, and their reflections on the programmes provided, reveals their submissive position. Teachers usually do not have the knowledge or skills needed for designing effective environmental education programmes, do not possess the necessary resources for their work, and their concept of environmental education is very often too narrow. The way they choose a program is driven by financial and organizational factors and does not stimulate the centres to apply more demanding and promising approaches.

In the situation when the centres of environmental education interpret the role of the government as unstable and erratic, the role of the universities as unfulfilled, and at the same time they do not feel a strong feedback on the quality of their programmes, the centres become the dominant player who defines and respects its own criteria of quality.

Such a dominant role has started to be questioned since 2005 onwards since a Czech environmental education academic community has been developing and has started to transfer information about foreign theoretical concepts into the Czech educational environment. At the same time, the ongoing decrease of governmental support for environmental education enforced a discussion about goals and effective strategies of environmental education among environmental education centres' staff members. In the broader sense, it has opened a discussion about the sense of environmental education centres at all.

A confrontation with the new theoretical frameworks provoked the staff of the centres to the need for clarifying their position – their approach for environmental education and their concept of its effective conducting. Such a process is labeled as 'self-defining' in the study. To self-define themselves, the environmental education centres seek for their being: they define how they understand the sense of environmental education, what they believe is important in it, what is their source of evidence underpinning their self-concepts.

The centres of environmental education create a kind of community whose members often know each other and meet at regular events. In spite of the outer similarities, the centres often differ from the others and do not self-define themselves in the same way.

The first type of centre welcomes foreign theoretical frameworks for programme designing and evaluation, and actively experiments with them. They often apply theoretical models derived from various environmental education approaches. Evaluation is a natural part of their programmes. It is expected to provide feedback about the effectiveness and legitimacy of an evaluated programme strategy. This type of centre does not linger on the old programmes. They actively experiment with the new frameworks and in some way, they are always 'on the road'. Because of this, they are labeled as 'the travelers' in the study.

However, the foreign theoretical frameworks are problematic for another part of the community. In their opinion, the nature of environment education is to seek a personal relationship with nature. Such

a seeking is always rooted in authenticity of the here and now and in the interplay between an educator and participants. Educators' personality and their experience are the main preconditions of a successful programme. Theoretical models contradicting such experience are interpreted as artificial and disaffecting. According to these respondents, the programme evaluation should be also questioned. In their opinion, the life reality of a programme is not transferable into quantitative indicators. Because of this, educators' experience is the key source for evaluation. Because this category of respondent emphasises the importance of a relationship and unmeasurable effects of a programme, it is labeled as 'the mystics' in the study. The mystics are represented by strong personalities; even if they do not represent the approach of the whole centre, they have a highly informal influence in the community.

In the third type of centre, the prevailing belief is that a contemporary level of offered programmes is more or less good and there is no reason for dramatic changes. This type of centre seeks to maintain contemporary conditions and the level of quality of their programmes. The changing context, either caused by decreasing government support or by a 'pressure' for implementing new methodical frameworks, is interpreted as threatening and the respondents try to avoid it. They maintain the quality of their programmes by applying internal mechanisms, such as feedback from more experienced colleagues is. They do not trust the validity of external evaluation.

Because the centres count themselves in the same community, they co-operate on various projects, and they regularly meet at common events, confrontation based on their different self-defining happens from time to time. The centres share common interests and they are interested in effective environmental education in the Czech Republic. However, they differ in their opinion on what this 'effective' means. Because the ecocentres' staff often identify strongly with their work, such confrontations are often fierce and they caused pressure inside the community.

The reasons why some of the centres welcome the foreign methodical frameworks while others distrust them must be sought in the concert of the outer factors forming the broader educational context, and

the inner attitudes of the environmental education centres' staff. The transfer of foreign methodical frameworks is limited by the potentiality of a domestic academic community in environmental education. However, the Czech academic community is still very small and relatively disjointed from foreign discourse, and, moreover, from a domestic educational mainstream. The number of external evaluators capable of evaluating programmes according to foreign evaluation guidelines is also marginal.

Because of this, a change is unthinkable without the substantial strengthening of a domestic academic community and increasing the standards of their work.

Volatile government support is a further barrier. The lack of a stable government's support, the lack of its transparency in some periods, preference of formal criteria for evaluating of supported programmes, and an absence of instruments for verifying their quality, create an unsure and non-stimulating environment where a large amount of energy of the centres' is directed to an effort for increasing the quality of their programmes. It is reasonable to suppose that a stable and transparent governments' support of environmental education is not the only key to qualitative growth of the field, but it helps to create important preconditions to this.

In a broader sense, the whole Czech educational context is another barrier for the implementation of new methodical frameworks. If teachers are not trained to use new frameworks, they will not demand them from the centres. As a result, the centres will miss an important partner for providing feedback about the effectiveness of their programmes. In the context of limited time, teachers will tend to buy less effective short programmes, or they will apply problematic strategies with a risk of unwanted side effects in their own practice.

The more intensive applying of foreign frameworks cannot be forced on the centres. On the one hand, the higher pressure might help to increase quality on the part of the centres. On the other hand, it could spoil relationships within the community. To maintain good relationships, the mutual respect of various types of centre is important, con-

currently with a sensitive government's approach, more stimulating than directive, more motivating than forcing.

The centres of environmental education are an interesting phenomena of a domestic educational environment. They have played a crucial role in the development of environmental education since 1989. The contemporary situation, when the centres are confronted with foreign theory, does not imply a criticism of the centres but an effort required for further qualitative growth of the field. It might be hoped that the environmental education centres will not stop offering their programmes to schools in the future, and that the schools will be able to critically reflect on them, in co-operation with the academic community who will scrutinize the programmes and offer alternative theoretical frameworks, and in consent with a government that chooses a transparent and predictable policy for long-term and sustainable development of the field.

Z posudku recenzenta

Souhrnně lze říci, že autor pomocí adekvátně zvolené kvalitativní metodologie (modifikovaný přístup k zakotvené teorii podle Glasera) vytvořil podrobný obraz procesů spojených s přípravou a evaluací programů v rámci činnosti středisek environmentální výchovy. Podle názoru recenzenta celá práce dokládá vysokou erudici autora, která vyvěrá z jeho velkých zkušeností v této oblasti a dokonalé obeznamenosti s teoretickými stránkami problematiky. V tomto smyslu vykazuje práce rysy jedinečnosti a výjimečnosti v současném vědeckém diskursu, a to nejenom v oblasti ekologie a environmentální výchovy.

Prof. RNDr. Jan Hendl, CSc., Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd

2013

PODĚKOVÁNÍ

Rád bych poděkoval všem, kteří mi přispěli cennou radou. Za cenné konzultace k práci děkuji prof. RNDr. Bedřichu Moldanovi, CSc. Velmi si vážím času, který mi věnoval. Veliké poděkování patří také recenzentovi práce, prof. doc. Janu Hendlovi, CSc. Jeho postřehy mi pomohly zkvalitnit práci a dovést ji do finální podoby. Nejvíce si ale vážím pozitivní reakce, se kterou přijal můj výzkum. Velmi posílila moje odhodlání práci dokončit a odevzdat.

Za kritické i pochvalné reflexe děkuji těm, kteří si přečetli první verzi mé práce a předali mi k ní svoje připomínky. PhDr. Janu Krajhanzlovi, Ph.D. děkuji za důležité podněty k terminologii i za důležitou diskusi o jeho pohledu na svět středisek. RNDr. Aleši Máchalovi za otevřenost k diskusi o tématech, na které máme rozdílný názor i o těch, na kterých se shodujeme. Mgr. Petrovi Danišovi a Mgr. Petře Šimonové ze cenné postřehy a velmi pozitivní zpětnou vazbu, která mě na dlouhou dobu nabila. PhDr. Michalu Bartošovi, Ph.D. za ochotu k diskusi napříč diskursy a paradigmaty a za otevření tolik důležité diskuse mezi středisky. Za pomoc i za podporu děkuji PhDr. Janě Dlouhé, Ph.D., bez jejíhož úsilí na rozvoji oboru by tato práce nemohla vzniknout. Petře Macháčkové za ochotu podělit se o své kritické a někdy i emocionální postřehy. Všem kolegům z pracovních skupin a projektů, se kterými jsem diskutoval na témata, která se v této práci objevují. Všem, kteří vytváří komunitu středisek ekologické výchovy, která u nás stále zůstává hlavní silou environmentální výchovy a bez které by budoucnost oboru u nás byla nemyslitelná. Jim patří můj respekt, sympatie, ale i dobře míněná kritika.

Za přípravu této studie k vydání děkuji sdružením BEZK a Agentuře Koniklec. Zvláštní poděkování patří také Technologické agentuře České republiky, která vydání v rámci projektu Hodnocení efektivity nástrojů environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) finančně podpořila.

ÚVOD

„Existuje záplava materiálů environmentální výchovy a mnohé z nich si získaly velkou pozornost veřejnosti a finanční podporu. Pokud se na ně ale podíváme a ověříme jejich empirickou validitu, rychle zjistíme, že za nimi nestojí téměř žádný výzkum, který by ověřil jejich úspěšnost a to, že jakkoliv ovlivňují občanské chování. Tato tragédie přitom existuje v pedagogickém prostředí, ve kterém existující výzkumy jasně ukazují, jak vyvíjet programy, které by významně ovlivňovaly odpovědné environmentální chování. Víme toho hodně o předpokladech k environmentálně odpovědnému chování a máme velmi silné důkazy pro to, že určité výukové postupy chování dramaticky ovlivňují. Přesto ti, kteří jsou odpovědní za zmíněné široce publikované programy, jsou stále pevně odhodláni uplatňovat metodiku založenou na vlastní intuici a neodvažují se přijmout rozhodnutí, které by mohly vést k dramatickým dopadům na žáky i problémy v celé zemi... Výzkumy mluví v této věci jasně. Odpovědné environmentální chování může být účinně rozvíjeno. Známe k tomu strategie a máme k dispozici adekvátní prostředky. Hlavní výzva je dělat věci jinak, než dříve.“ (Hungerford, 2005)

Stav životního prostředí, problémy, o kterých se v souvislosti s ním hovoří, jsou z části výsledkem malých i velkých rozhodnutí, které dělá každý z nás. Ať již jednáme jako politici, zaměstnanci, podnikatelé, zahradníci, spotřebitelé, turisté či v jakékoliv jiné životní roli, naše jednání se vždy odehrává v životním prostředí a v interakci s životním prostředím. Jako jednotlivci i jako příslušníci větších organizací tak životní prostředí ovlivňujeme a přetváříme.

V důsledku růstu životní úrovně i velikosti populace roste i vliv, který lidé na životní prostředí mají. Rozsah změn, které lidstvo do životního prostředí v posledních sto padesáti letech vneslo, vedl k rozsáhlé společenské reflexi. Jejím důsledkem bylo zavádění výchovy, která by vedla k uvědomování si environmentálních souvislostí lidského chování.

Hlavním cílem environmentální výchovy je tedy chování, odpovědné k životnímu prostředí. Člověk, který se chová environmentálně odpo-

vědně, bere do svého běžného rozhodování v potaz i jeho dopady na životní prostředí.

Environmentálně odpovědné chování může vypadat v každém kontextu jinak. Například, budu-li zvažovat, zda koupím bio-jablko z Rakouska nebo „obyčejné“ jablko z Turnova, bude mít moje rozhodnutí jiné environmentální dopady, pokud budu v supermarketu v Liberci nebo ve Znojmě. Environmentálně odpovědné chování proto předpokládá, že lidé budou spíše než aplikovat jednoduché „recepty“, kriticky posuzovat konkrétní situace.

Aby lidé byli takového kritického posuzování schopni, potřebují určité znalosti a dovednosti. Aby k němu měli vůbec motivaci, měli by sdílet určité hodnoty a zastávat určité postoje. Bezprostředním cílem environmentální výchovy realizované ve školní i mimoškolní praxi je proto rozvíjení znalostí, dovedností, postojů či hodnot souvisejících s odpovědným environmentálním chováním.

Rozvíjet takové znalosti, dovednosti, postoje či hodnoty nemusí být vždy jednoduché. Lze předpokládat, že některé postupy jsou efektivnější více, jiné méně. Jedním ze základních doporučení pro efektivní environmentální výchovu je realizovat jí pomocí dobře připravených výchovně-vzdělávacích celků, které mají promyšlené cíle (jaké znalosti, dovednosti, postoje či hodnoty chceme ovlivnit) a k nim přiřazené prostředky (jakými aktivitami chceme dosáhnout příslušného cíle). Takové celky jsou označovány jako „programy“.

Připomeneme-li úvodní citát Harolda Hungerforda, je zřejmé, že některé programy fungují lépe a jiné hůře. Jedním z předpokladů dobře fungujících programů je využití výzkumně ověřených poznatků o tom, jaké strategie pro tvorbu programů je vhodné používat, případně jaké postupy nejsou příliš vhodné. Souvisejícím předpokladem je využití doporučených postupů pro vyhodnocování fungování programu – jeho evaluaci.

V zahraniční literatuře existuje k oběma oblastem, teorie tvorby programu i teorie evaluace programu, velké množství pramenů. Co ale

chybí, je zjištění, do jaké míry jsou tyto poznatky využívány v české praxi environmentální výchovy.

V České republice je environmentální výchova realizována řadou subjektů působících v oblasti formální, neformální i informální výchovy. Tato studie se zaměřuje na jeden typ subjektů, tj. na tzv. střediska ekologické výchovy.

Střediska ekologické výchovy jsou výchovně-vzdělávací organizace, které působí vně formálního systému vzdělávání, ale ovlivňují jej svými službami. Nejčastěji jde o neziskové, případně rozpočtové organizace, které fungují jako občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti či městské či krajské organizace. Střediska zpravidla vedou volnočasové kroužky a zabývají se osvětovou činností. Jejich nejdůležitější činností je ale vytváření a nabízení programů pro školy. Jako střediska ekologické výchovy budou v práci chápány ty subjekty, které

- A) fungují na nekomerčním principu,
- B) realizují nejméně sto hodin programů pro školy ročně.

Tomuto vymezení odpovídalo v roce 2009 devadesát čtyři organizací, které spolu v různé míře spolupracují, komunikují a vzájemně se ovlivňují.

V rámci zkoumání této množiny, studie odpovídá na čtyři navazující výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem střediska ekologické výchovy využívají existující poznatky z teorie tvorby programu a evaluace programu pro zajištění efektivity nabízených programů?
2. Jaké postoje pracovníci středisek k využívání existujících poznatků z teorie tvorby a evaluace programu zastávají?
3. Jaké faktory postoje pracovníků středisek k existujícím teoretickým poznatkům pro tvorbu a evaluace programů ovlivňují?
4. Jaké jsou důsledky přijetí určitého postoje pracovníků středisek k existujícím teoretickým poznatkům pro tvorbu a evaluaci programu na samotné středisko, nabízené programy a vzájemné vztahy mezi středisky?

V práci se na tyto otázky snažím najít odpovědi. V první části práce představuji hlavní teoretické koncepty, které považuji za nezbytné pro pochopení jevů a procesů ve zkoumané oblasti. Nejprve stručně charakterizuji vymezení, vývoj a přístupy environmentální výchovy. V následující kapitole se zabývám problematikou tvorby výchovně vzdělávacích programů v kontextu environmentální výchovy. Poslední kapitola teoretické části je věnovaná evaluaci programů v oblasti environmentální výchovy.

Oblast teorie tvorby programu je zásadně podvázána terminologickými zmatky v domácí odborné literatuře. Česká pedagogická literatura interpretuje „program“ odlišným způsobem, než zahraniční. Důsledkem jsou častá nedorozumění, ale i nedostatečné zastoupení problematiky v odborné literatuře.

Problematika evaluace je sice u nás diskutována, ale v zúženém pojetí. I přes existující kvalitní literaturu například k hodnocení žáků či škol, zcela chybí povědomí o evaluaci programů. To má řadu praktických důsledků, kterými se v práci zabývám.

Prezentovaný výzkum využívá Glaserovu verzi zakotvené teorie. Glaserova metodologie má určité specifické rysy, kterým se věnuji v metodologii výzkumu. Pro zpracování velkého množství velmi různorodých dat se ukázala velmi šťastnou. Současně je třeba uvědomit si i její limity. Cílem Glaserovy (ale i jiných verzí) zakotvené teorie je převážně induktivní cestou vybudovat z dat teorii. V rámci prezentovaného výzkumu proto kategorizuji a analyzuji data sesbíraná v dílčích výzkumech i průběžně za roky mé práce mezi středisky a na jejich základě pak buduji teorii, jejíž ambicí je zodpovědět zvolené výzkumné otázky. Je zřejmé, že každá nová teorie se následně stává předmětem ověřování. Budu rád, pokud se moje práce stane inspirací pro další výzkumné studie, které budou pracovat s jejími dílčími závěry.

Kvalitativní výzkumná metodologie rozmazává ostré hranice mezi subjektem a objektem a subjekt sám se v ní může stát předmětem analýzy. Vzhledem k roli, kterou v profesní komunitě environmentální výchovy hrají, jsem z výzkumu nemohl sám sebe vypustit. Práce proto částečně reflektuje i moji vlastní perspektivu, ať již jako člena akade-

mické komunity či jako externího evaluátora programů. Současně platí, že v práci prezentované kritické názory směřující k vysokým školám plně vztahují i na sebe.

Práce vychází z mé několikaleté spolupráce s komunitou středisek. Vychází z mého autentického zájmu o kvalitní environmentální výchovu. V prostředí středisek jsem našel mnoho obdivuhodného – altruismus, hledání smyslu, neformálnost spojenou s náročností. Současně vnímám i problémové rysy středisek. Ač spolu se středisky sdílím stejný cíl – dobře fungující environmentální výchovu v České republice, zachoval jsem si vůči nim i určitý odstup, nezbytný pro zkoumání procesů, ke kterým v této komunitě dochází. Přesto doufám, že můj text – ač mnohdy kritický – bude v důsledku pro střediska přínosem.

Jsem si vědom toho, že předkládaný výzkum obsahuje mnohé kritické reflexe, které mohou čtenáři vnímat jako kontroverzní. Jsem přesvědčený o tom, že výzkumník nesmí vědomě dezinterpretovat zkoumaný fenomén a psát politicky korektní text. Proto bych rád na tomto místě vyjádřil respekt všem subjektům, které v práci vystupují. Nebýt vysokoškolských pedagogů, kteří obor propagovali na svých pracovištích, zaštiťovali jej svojí odbornou autoritou a vyučovali jej studenty, bylo by těžko myslitelné dnes usilovat o další kvalitativní posun. Nebýt „otců zakladatelů“, kteří budovali první střediska ekologické výchovy a svojí intuicí a citem jim dávali tvář, nebylo by dnes co kriticky reflektovat. Nebýt zájmu státu o environmentální výchovu, patrně by dnes živořila na okraji zájmu, jako je to v některých jiných postkomunistických zemích. Nebýt zástupců obětavých učitelů s upřímným zájmem o obor, padlo by všechno ostatní úsilí vniveč.

Na jedné konferenci jsem dostal dotaz, požadující vysvětlení pojmu „odborná komunita v environmentální výchově“. Myslím, že ji lze vymezit třemi pojmy: lidé, kritická reflexe a respekt. Doufám, že kritická reflexe i respekt, který cítím ke všem, kteří u nás obor utvářejí, jsou v mé práci všude zjevné.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA

1969–80: OBDOBÍ HLEDÁNÍ

V úvodní části nastíníme vývoj diskursu v environmentální výchově od počátků v šedesátých letech až do současnosti. Zaměříme se na hlavní události, které tento diskurs formovaly, názorové střety o směřování environmentální výchovy a na diskusi o vymezení jejích cílů a obsahu.

Přestože první použití pojmu environmentální výchova se datuje už od čtyřicátých let, leží skutečné počátky oboru až v šedesátých letech dvacátého století. Environmentální výchova v této době navazuje na tradice přírodních studií (nature study), výchovy v přírodě (outdoor education), výchovy kochraně přírody (conservation education) a environmentální interpretace¹, ke kterým se v sedmdesátých letech připojily vlivy některých dalších směrů (např. progresivistické výchovy, výchovy k využívání zdrojů, výchovy o populaci a dalších). Prvním oborovým časopisem se stává Environmental Education (později The Journal of Environmental Education), založený v roce 1969, v roce 1971 je založena první profesní asociace, Severoamerická asociace pro environmentální výchovu NAAEE (Disinger, 2005).

Jednu z prvních definic formuluje William Stapp v roce 1969. Podle něj je cílem environmentální výchovy *„vychovávat občana, který se vědomě zajímá o biofyzikální životní prostředí a jeho problémy, ví, jak tyto problémy řešit a je motivován k tomu se do jejich řešení zapojit“*

¹ Environmentální interpretace je chápána jako svébytný obor zaměřený na komunikaci významů kulturního a přírodního dědictví. Vztahuje se vždy ke konkrétnímu místu a probíhá v neformálním prostředí (Back & Cabel, 2002, Ham, 1992, Knapp, 1997, Knapp, Hungerford & Volk, 1997). V České republice není environmentální interpretace jako obor dosud příliš známa a její obsah spadá pod pojem „environmentální vzdělávání, výchova a osvěta“.

(Stapp, 2005). V dalším procesu hledání vhodné definice se jako hlavní cíl objevila „kvalita života“ (Roth, podle Disinger, 2005) či „**environmentální gramotnost**“. Disinger a Roth rozlišili tři úrovně environmentální gramotnosti (Disinger, 1997, Morrone, Mancl & Carr, 2001, Moseley, 2000, Stables & Bishop, 2001, Wright, 2008, Negev et. al., 2008): nominální, jako schopnost rozeznat a poskytnout pracovní definice základních pojmů o životním prostředí, funkční, tj. širší porozumění přírodě a environmentálním interakcím a operacionalizovanou, zahrnující rovinu souvisejících dovedností, schopnost rozpoznat environmentální rizika, pracovat s informacemi, zaujímat stanoviska a promítat je do vlastního jednání. Podle Moseleyho (2000) pouze na této úrovni mohou být lidé chápáni jako skutečně environmentálně gramotní.

V roce 1977 pak byla na mezinárodní **konferenci o environmentální výchově v Tbilisi** přijata široce respektovaná definice, podle které je cílem environmentální výchovy: „*posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech, poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí a tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí.*“ (Tbilisi Declaration, 2005).

V roce 1980 zformulovali Hungerford, Peyton a Wilke (1980) na základě Tbiliské deklarace čtyři základní **cílové úrovně** environmentální výchovy (ekologické základy, pojmové porozumění – konflikty a hodnoty, výzkum a evaluace a environmentální akční dovednosti – trénink a aplikace). Těm předcházel nadřazený cíl, kterým je „*pomoci občanům získat znalosti a především dovednosti související s životním prostředím a motivovat je k individuální či skupinové práci směřující k zachování dynamické rovnováhy mezi kvalitou života a kvalitou životního prostředí.*“ Následně Hungerford a Peyton (1981 podle Marcinkowski, 2005, Marcinkowski, 1997, Mony, 2002, Winther, 2005) vymezili pět základních oblastí proenvironmentálního, resp. odpovědného environmentálního chování: ekomanagement, spotřebitelství, přesvědčování, právní a politické akce.

Vymezením cílových úrovní environmentální výchovy byl stanoven rámec pro diskurs environmentální výchovy v mezinárodním měřítku. Současně se v zemích, kde se rozvíjel diskurs environmentální výchovy, vytvářela různá alternativní pojetí a přístupy, kritická k jejímu většinovému směřování. Příkladem jsou práce Josepha Cornella (1998) a Steva van Matre (1979, 1999). Cornell byl kritický ke znalostní orientaci tehdejší environmentální výchovy. Podle jeho názoru hraje klíčovou roli prožitek radosti z kontaktu v přírodě. V kontrastu s převládajícím trendem kladoucím důraz na znalosti a výzkumné dovednosti proto rozpracoval metodiku založenou na formování vztahu k přírodě pomocí prožitku.

Van Matreho reforma byla ještě hlubší a konfliktnější. Podle Van Matra (1999) byla mainstreamová environmentální výchova nekonceptní, neefektivní, zkorumpovaná penězi korporací ničících přírodu a antropocentrická. Alternativou mělo být založení reformního hnutí, výchovy o Zemi (earth education). Hnutí, založené na myšlence centrálního vytváření propracovaných programů podle vlastní metodiky a jejich sdílení spolupracujícími středisky se v průběhu dalších let rozšířilo do celého světa.

Přestože v této době byla již environmentální výchova v některých (zejména anglofonních) zemích dostatečně vymezena, v jiných regionech zůstala na proklamativní nebo intuitivní bázi realizované zapálenými jednotlivci. To byl příklad sovětského mocenského bloku, ve kterém bylo i tehdejší Československo. Environmentální výchova zde z pochopitelných důvodů nerefletovala vývoj ve světě a zůstala omezena na výchovu k ochraně přírody či výchovu o ekologii, realizovanou především neformálními organizacemi, jako byl TIS, Český svaz ochránců přírody nebo Hnutí Brontosaurus. Environmentální výchova byla nesena nadšenectvím osobností, jako byl Aleš Závěský, Jan Čerovský a další, pro které byla východiskem láska k přírodě (Kulich, 2006, Máchal, 2000). Vývoj stagnoval také v řadě dalších, zejména rozvojových, zemích.

OSMDESÁTÁ LÉTA: ZFORMOVÁNÍ OBORU

V osmdesátých letech došlo v zemích napojených na mezinárodní diskurs k prudkému rozvoji environmentální výchovy. Velmi se rozvíjel výzkum, který se v té době soustředil na problematiku faktorů, ovlivňujících proenvironmentální chování a na kvantitativní evaluace programů (Disinger, 1997, Hsu, 2004, Knapp, Volk & Hungerford, 1997, Mony, 2002, Emmons, 2007, Hines, Hungerford & Tomera, 1986–7, Hungerford & Volk, 1990, Hungerford, 2005). Důležitým výzkumným centrem se stala University of Southern Illinois v Carbondale, ve které tehdy působili přední odborníci formující mezinárodní diskurs oboru, jako byl Harold Hungerford, Thomas Marcinkowski, Trudi Volková a další. Jako hlavní cíl environmentální výchovy bylo v té době chápáno odpovědné environmentální chování (Hungerford, Peyton a Wilke, 1980, Marcinkowski, 1997, 2005).

Alternativními pojetími, která se v té době šířila, byla například hlubinná ekologie (Seed a kol., 1993), která čerpala z filozofických a mystických tradic či globální výchova (Pike & Selby, 1994, 2000), která vznikla v rámci pedagogické komunity při Univerzitě v Yorku.

V roce 1990 Hungerford a Volková (1990) vytvořili široce respektovaný model odpovědného environmentálního chování (REB), který integroval dosavadní výzkumné studie (Hines, Hungerford & Tomera, 1986–7). Na jeho základě pak Ramsey a Hungerford a vytvořili modelový program pro výzkum a řešení konfliktů (Bardwell, Monroe & Tudor, 1994, Marcinkowski, 2004). Environmentální výchova se v té době přestala orientovat primárně na přírodu a stala průřezovou disciplínou vycházející z analýzy environmentálních konfliktů.² Environmentální výchova byla chápána především jako výstupově orientovaná (outcome based) výchova.

² Autoři rozlišují mezi „environmentálními problémy“ a „konflikty“. Problémy vznikají tehdy, je-li v ohrožení něco, co je pro někoho hodnotou. Konflikty vznikají tehdy, pokud existují různé názory na řešení daného problému (Hungerford & Volk, 1990). Problémem tedy mohou být například změny klimatu, zatímco konflikt zde vyjadřuje probíhající diskusi o tom, zda volit adaptivní či preventivní strategii.

V zemích, které nebyly na mezinárodní diskurs napojeny, pojetí environmentální výchovy stagnovalo nebo se vyvíjelo pomalu a odříznutě od zahraničních koncepcí. V Československu byl v osmdesátých letech zásluhou Danuše Kvasničkové nahrazen původní koncept výchovy k ochraně přírody (odpovídající zahraničnímu conservative education) termínem výchovy k péči o životní prostředí (Máchal, 2000). Environmentální výchova zde byla ale stále chápána jako především přírodovědná disciplína, jejímž jádrem je porozumění ekologii.

V osmdesátých letech u nás také začaly vznikat předchůdci pozdějších středisek ekologické výchovy. Byly jimi například „školy ochrany přírody“, původně školící zařízení pro pracovníky v oblasti ochrany přírody, oddělení ekologické výchovy při národních parcích, stanice mladých ochránců přírody, organizace Hnutí Brontosaurus a další. V říjnu 1989 pak na Hnutí Brontosaurus proběhla mezinárodní konference TOUCH/DOTEKY, v rámci které do Československa přijeli zahraniční lektoři představovat některé přístupy environmentální výchovy (globální výchovu, výchovu o Zemi) (Kulich, 2006).

DEVADESÁTÁ LÉTA: OBDOBÍ BOUŘENÍ

V devadesátých letech vzniklo k do té doby dominantnímu americkému centru několik alternativních ohnisek rozvíjejících teorii environmentální výchovy v Kanadě, Austrálii a západní Evropě. Začal vycházet časopis Environmental Education Research, který se stal určitou protiváhou The Journal of Environmental Education, čerpajícího především z kvantitativní výzkumné metodiky. Později vznikly další důležité oborové časopisy v Kanadě (Canadian Journal of Environmental Education), Austrálii (Australian Journal of Environmental Education) a Jižní Africe (Southern African Journal of Environmental Education).³ I když všechny regiony zůstaly napojeny na společný diskurs, začaly se v nich rozvíjet alternativní přístupy k environmentální

³ Vlivným „neakademickým“ časopisem mezinárodního měřítka se stal Green Teacher, orientovaný především na výměnu zkušeností mezi pedagogy.

výchově. Následné střety uvnitř akademické komunity vedly k reflexi oboru i k jeho rychlému rozvoji.

Střety mezi jednotlivými názorovými proudy environmentální výchovy můžeme v devadesátých letech dokumentovat na příkladě sporů o pojetí výzkumu i o zaměření environmentální výchovy. Kritiku pozitivistického paradigmatu, které dominovalo environmentální výchově v osmdesátých letech, otevřel Ian Robottom z Deakin University (1985, 1989, 2005). Podle něj výzkumníci do společenskovědní oblasti neadekvátně aplikovali výzkumnou metodologii přírodních věd. To vedlo k technicistnímu pohledu na pedagogickou praxi, manipulaci s realitou a odtržení učitelů od výzkumu. Jako alternativu navrhoval zejména využití akčního výzkumu.

Od počátku devadesátých let se tak dostaly do popředí zájmu kvalitativně orientované studie vycházející z konstruktivistických, kritických a feministických pozic (Palmer, 1998, 2003, Hart & Nolan, 1999)⁴. Protože američtí výzkumníci pokračovali v tradici nastavené výzkumníky z University of Southern Illinois, lze od této doby mluvit o jistém soupeření několika škol environmentální výchovy, s centry například v Deakin University (Austrálie), Wageningen University (Nizozemí), University of Bath (Velká Británie), Danish University of Education a dalších.

Další rovina diskusí souvisela s pojetím environmentální výchovy. Ta byla v osmdesátých letech chápána jako výstupově orientovaná (outcome-based education) a výzkumníci té doby kladli důraz na hledání výchovně vzdělávacích strategií, vedoucích k dosažení předem daných výstupů. Důležitou událostí ve Spojených státech bylo vydání doporučených standardů⁵ environmentální výchovy, které vydala Severoamerické asociace pro environmentální výchovu (NAAEE).

⁴ Podle Rickinsona (2001) je ale tento zájem spíše proklamativní a v oboru stále převládají pozitivisticky orientované kvantitativní studie.

⁵ Jde o doporučující, nikoliv závazné standardy (guidelines). Ve Spojených státech existují navíc ještě standardy vydávané jednotlivými americkými státy, které mají závazný charakter. Dodržování standardů NAAEE je proto chápáno jako dobrovolné rozhodnutí, které zvyšuje prestiž programu (Victor Nolet, Western Washington University, 20.5.2010, ústní sdělení).

Standardy pokrývaly oblast školního kurikula, pro které definovaly očekávané výstupy. Ty korespondovaly se čtyřmi cílovými úrovní environmentální výchovy, standardy pro tvorbu neformálních programů i dalších materiálů (v revidovaném vydání NAAEE 2004a, 2004b, 2004c). Standardy vyvolaly velkou, souhlasnou i kritickou diskusi. V té byl kritice výzkumníků z Dánska, Německa, Nizozemí, Kanady a Austrálie podroben celý dosavadní diskurs environmentální výchovy. Wals a van der Leije v *Canadian Journal of Environmental Education* (1997) označili standardy a model odpovědného environmentálního chování jako projev pozitivistického a behaviorálního přístupu, který je kořenem současné environmentální krize. Podle jejich názoru nemá environmentální výchova usilovat o změnu chování jednotlivců, ale o reformování celé společnosti: *„chování jednotlivců není klíčovým faktorem řešení problémů, environmentální konflikty jsou řízeny politickými silami a proto je účinnější kolektivní akce“*. Oproti přístupu, který autoři označují jako behaviorální, staví nebehaviorální pojetí environmentální výchovy, která není založena na výstupech, ale na procesech (process-based education). Hart, Jickling a Kool (1999) navrhovali spíše než uzavřít environmentální výchovu do normativního rámce zapojit učitele do kritické reflexe vlastní praxe a myšlení. Na místo seznamu očekávaných výstupů pro jednotlivé věkové stupně formulovali sérii otázek, které měly učiteli pomoci najít vlastní cestu ke kvalitnímu vyučování.

Autoři zde navazovali na představitele tzv. severského proudu⁶, který na počátku devadesátých let představuje alternativní paradigma- tický pohled na environmentální výchovu. Podle jeho protagonistů, jako je Breiting, Jensen, Schnack, Mogensen a další (Jensen & Schnack, 2006, Mogensen, 2004, Schnack, 2009, Breiting et al, 2009) je environmentální výchova především společenskovední disciplína, která se soustředí na analýzu konfliktů zájmů o využívání území. Centrálním pojmem environmentální výchovy podle nich není proenvironmentální chování, ale **akční kompetence**. Ty si podle nich mají žáci rozvíjet prostřednictvím svého aktivního zapojování do analýzy a řešení místních konfliktů.

⁶ Přístup je rozpracováván zejména na univerzitách v Dánsku, Švédsku a Německu.

Současně Roth (1997), McClaren (1997) či Ramsey (2005) hájí původní výstupově orientované pojetí. Například Ramsey (2005) upozorňuje, že procesně orientované modely kladou extrémně vysoké nároky na odborné kvality učitele, který musí být schopen facilitovat proces výuky, ve kterém žáci sami navrhnou cíle, zkoumají problémy a potřebné znalosti a dovednosti získávají v rámci vlastní práce. Paradoxně podle něj taková výuka zvyšuje riziko potenciální manipulace učitelem než v případě výstupově orientovaného kurikula.

Třetí oblastí sporu byla diskuse o konceptu **vzdělávání pro udržitelný rozvoj**. Ten začal být prosazován po konferenci OSN o životním prostředí a rozvoji v roce 1992, na které byla požadována podpora výchovy, která by pomohla dosáhnout rovnováhu „*lidského a ekonomického blahobytu s kulturními tradicemi a respektem pro přírodní zdroje Země*“ (UNESCO, 2004). Koncept získal značnou politickou podporu a je na mezinárodní úrovni prosazován například organizací UNESCO⁷. Prosazování vzdělávání pro udržitelný rozvoj je provázáno jak nadšením, tak rozpaky odborné komunity. Na rozdíl od ostatních přístupů nevznikl v jejím rámci, ale je prosazován politicky (McKeown, 2002, Stevenson, 2006). Proti konceptu vystoupil například McClaren (1993), který jej odmítl jako projev ideologizace výchovy. Stevenson (2006) a Sauvé (1996, 1999, 2007 et al.) upozornili na jeho antropocentrický a manažerský myšlenkový rámec. Podle Robottoma (2007) je celý koncept natolik vágní, že může být interpretován jako podpora kterékoliv či všech svých dimenzí, tj. ekologické udržitelnosti, sociální udržitelnosti či ekonomické udržitelnosti. Naopak jeho stoupenci, například McKeown a Hopkins (2003) argumentují tím, že koncept na rozdíl od environmentální výchovy vychází z pozitivního přesvědčení o slučitelnosti environmentálních, sociálních a ekonomických zájmů a z vize společného utváření budoucnosti. Vzdělávání pro udržitelný rozvoj navíc podle jejich názoru přesouvá akcent z životního prostředí na společnost a její potřeby. To legitimizuje zapojení učitelů všech aprobací. Podle nich nejde o nahrazení agendy environmentální výchovy, ale o její rozšíření: mezi aktuálně diskutovanými tématy výchovy k udrži-

⁷ Od období 2005–2014 vyhlásilo UNESCO Dekádu OSN vzdělávání pro udržitelný rozvoj, v jejímž rámci je podporována implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj do národních strategií a akčních plánů.

telnému rozvoji jsou například otázky environmentální spravedlnosti či výchovy o změnách klimatu. Diskuse o vzájemném vztahu mezi vzděláváním pro udržitelný rozvoj a environmentální výchovou probíhají až do současnosti, aniž by došly jednoznačného řešení (Steven-son, 2006, Marcinkowski, 2010).

V průběhu devadesátých let došlo k rychlému rozvoji environmentální výchovy i v České republice. Termín „výchova k péči o životní prostředí“ byl nahrazen novějším pojmem „ekologická výchova“. Pod tímto označením se environmentální výchova dostala na vysoké školy, kde se jí věnovala například Lišková, Švecová či Horká. Ekologická výchova zde ale byla chápána především jako obor blízký didaktice biologie a její teorie nebyla příliš rozpracována.⁸ Pojem „ekologická výchova“ navíc patrně nebyl šťastně zvolen. V domácím diskursu příliš silně odkazoval k výuce ekologie (v praktickém uchopení v. například Marx, 1992), v zahraničním pak k alternativním biocentrickým proudům environmentální výchovy, vyžadujících radikálnější proměnu společnosti⁹ (Smith & Williams, 1999, Stone & Barlow, 2005, Bolscho & Haunschild, 2006, Kahn, 2007). Protože koncem devadesátých let začal být ministerstvy školství a životního prostředí prosazován pojem „environmentální výchova“, resp. „environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO)“, stalo se vysvětlování rozdílů mezi „environmentální“ a „ekologickou“ výchovou součástí téměř každé domácí práce o oboru (Máchal, 2000, Horká, 2005, Kulich in Daňková, bdv., Činčera, 2007a), většina stanovisek se ale opírala pouze o individuální názor autora.

Kromě vysokých škol se environmentální výchova začala v devadesátých letech vyučovat i na školách nižších stupňů. Důležitou úlohu pro spolupráci škol zde sehrál Klub ekologické výchovy, občanské sdružení sdružující učitele se zájmem o environmentální výchovu. Klíčovými osobnostmi byli a dodnes jsou zejména Kvasničková a Švecová.

Zásadní vliv na podobu environmentální výchovy u nás v devadesátých letech ale měla střediska ekologické výchovy, tj. organizace, které se začaly profesionálně zabývat poskytováním služeb v oblasti formál-

⁸ Horká ve svých pracích rozvíjí spíše globální výchovu.

⁹ Viz například německé rozlišování Umwelteryziehung vs. Ökopedagogik (Bolscho & Haunschild, 2006).

ní i neformální environmentální výchovy. Díky zájmu o Českou republiku po roce 1989 a iniciativě osobností, jako byli manželé Kulichovi, Máchal a další, se střediskům podařilo získat zkušenosti od zahraničních center a vybraných osobností environmentální výchovy (například Cornell, Selby, Meadows). Od nich přijaly myšlenku poskytování výukových programů školám a metodiku environmentální výchovy založenou na hrách či jiných aktivitách v přírodě (Kulich, 2006). Velký vliv na formování environmentální výchovy u nás měly také mezinárodní programy GLOBE a Air pollution project, šíření Sdružením TEREZA.¹⁰ V roce 1996 pak osm středisek založilo Síť středisek ekologické výchovy Pavučina (SSEV Pavučina), která se v dalších letech stala největší profesní organizací v oboru. Rostoucí nabídkou služeb i ve své době u nás velmi progresivní metodikou střediska začala podstatným způsobem formovat domácí oborový diskurs (Bureš, 2006).

Celkově lze říct, že environmentální výchova v České republice devadesátých let měla především praktický charakter. Střediska i akademická komunita vydávali především metodické publikace, případně práce založené na českých překladech zahraničních metodických publikací (např. Ledvinová, 1992, Marx, 1992, Kunc, 1996, Horká & Hrdličková, 1998). Relevantní domácí výzkum v podstatě neexistoval a diskurs rozvíjený (a diskutovaný) v klíčových zahraničních časopisech u nás nebyl znám. Jediný český časopis zaměřený na environmentální výchovu byl Sisyfos vydávaný sdružením EVANS, jehož čtenářskou obec tvořili učitelé a střediska ekologické výchovy.

SOUČASNOST: PLURALITA A NEPŘEHLEDNOST

První desetiletí nového tisíciletí bylo ve znamení obrovského rozvoje environmentální výchovy. Ta se rozšířila do celého světa a rozvinula do velkého počtu různých, často velmi odlišných přístupů. Jejich mapování je nesmírně obtížné. Jednotlivé přístupy se navzájem ovlivňují, přebírají od sebe navzájem jednotlivé prvky a kritizují se v jiných.

¹⁰ Petr Daniš, 26. 10. 2010 (písemné sdělení).

Někteří autoři se snaží o historickou periodizaci. Například Robotom a Hart (podle Palmerová, 2003) rozlišují tři postupně se rozvíjející přístupy, které se liší ve svém pohledu na cíle, roli učitele i žáka, pojetí znalostí či vztah k moci: pozitivistický, interpretivistický a kritický. Pozitivistický přístup je podle nich reprezentován například Hungerfordem, interpretivistický van Matrem a kritický odpovídá současnému trendu.

Analogicky Östman a Öhman (2007) v analýze tradic environmentální výchovy ve Švédsku rozlišili tři základní tradice: faktografickou, normativní a pluralistickou. Faktografická tradice podle nich vychází z esencialistické filozofie výchovy, ve které jsou výukové cíle předem dány a chápány jako fakta vytvářená experty a předávaná prostřednictvím učitele žákům. Normativní teorie čerpá z progresivismu (v české terminologii pragmatické pedagogiky), ve kterém má centrální pozici student, výuka vychází z jeho zkušeností a pracuje s nimi, a využívá kooperativních a problémových situací. Pluralistický proud pak vychází z rekonstruktivistické filozofie, podle kterého je škola místem spojeným se svojí komunitou, kterou pomáhá formovat, žáci jsou vedeni ke kritickému vyhodnocování různých názorů a problémů v místním i světovém měřítku, k aktivnímu přístupu v řešení různých společenských problémů.

Patrně nejpropracovanější klasifikaci nabízí Sauvé (1996, 2005). Sauvé vychází z různých významů přiřazovaných k pojmu životní prostředí. Životní prostředí může podle ní být:

- Přírodou, ke které máme osobní vztah.
- Zdrojem surovin, se kterým je třeba uvážlivě hospodařit.
- Problémem, který je třeba řešit.
- Systémem provázaným komplikovanou sítí vazeb.
- Předmětem vědeckého studia.
- Místem k životu.
- Zdrojem vlastních hodnot.
- Gaiou.
- Předmětem péče.
- Ohniskem akce.
- Objektem transformace či emancipace.

- Místem utvářejícím kulturní identitu.
- Místem, ve kterém nalézáme sami sebe.
- Sdílenými zdroji pro udržitelný rozvoj.

Pomocí tohoto rozlišení Sauvé charakterizuje patnáct různých proudů environmentální výchovy. Ty se nyní pokusím stručně přiblížit a charakterizovat jejich rozšíření v České republice.¹¹

Naturalistický proud se soustředí na budování vztahu k přírodě. Využívá kognitivní i emocionální prostředky, často vycházející z vlastního prožitku. Příkladem je hnutí **výchovy o Zemi**¹², pracující s propracovanými programy soustředícími se na porozumění hlavním principům fungování přírody a na vybudování osobního vztahu k přírodě (Matre, 1990). V českém kontextu představuje naturalistický proud jedno z hlavních pojetí environmentální výchovy. Samotná výchova o Zemi u nás dosud rozšířená není a jsou z ní známy jen dílčí aktivity („smyslové vnímání přírody“). První česká verze programu výchovy o Zemi, program Strážci Země (Matre & Johnson, 1998), je v současné době nabízen v SEV Český ráj.

Ochranářský proud uvažuje o životním prostředí jako o zdroji surovin, se kterými je třeba uvážlivě hospodařit. Příkladem je např. tzv. **lesní pedagogika** (Amman et al., 2003, PAWS, 2007), programy jako je Projekt WILD (1993) či programy zaměřené na třídění odpadu, **sportřebitelskou výchovu** a další. Jde opět o u nás velmi rozšířený pohled zastoupený řadou programů.

Problémově orientovaný proud chápe životní prostředí jako jeviště konfliktů různých zainteresovaných skupin v diskusi o využívání území. V rámci environmentální výchovy by se pak cílové skupiny měly

¹¹ Je třeba zmínit, že česká praxe environmentální výchovy je velice eklektická a je proto obtížné ji tímto způsobem kategorizovat. Eklektický charakter je dále posílen slabým domácím teoretickým diskursem, který by vedl střediska ekologické výchovy k přesnější artikulaci svých metodických východisek.

¹² Původní „earth education“ umožňuje ještě překlad „výchova pro Zemi“. Uvedenou variantu jsem zvolil proto, protože podle mého názoru lépe odpovídá obsahovému zaměření tohoto přístupu. Překlad je již v českém kontextu možné považovat za akceptovaný.

učit tyto konflikty analyzovat, zaujímat knim vlastní stanoviska a podle svého rozhodnutí do nich pak vstupovat. Příkladem jsou zejména programy vycházející z metodiky Hungerforda et al. (Bardwell et al., 1994, Marcinkowski, 2004, Volk & Hungerford, 1981) nebo konceptu **rozvoje akčních kompetencí** Jensena a Schnacka (2006, Schnack, 2009, Lundegard & Wickman, 2007). V českém kontextu jde o téměř neznámý přístup.¹³ Příkladem adaptace Hungerfordova modelu je program SEV Jizerka Strategie rozvoje Jizerských hor (Činčera, Kavan & Šedlbauer, 2010).

Systemický proud chápe životní prostředí jako složitý systém s řadou vazeb a souvislostí, které se cílové skupiny učí objevovat. Systém přirozeně propojuje dimenzi přírodní a sociální, lokální i globální. U nás známá je zejména **globální výchova** v pojetí G. Pika a D. Selbyho (1994), které se staly inspirací pro některé programy a organizace, například SEVER. Selby et al. a další autoři (např. Greig et al., 1987, Nádvorník & Volfová, 2004) ale chápou globální výchovu jako proud nadřazený environmentální výchově, kterou považují za dílčí téma.

Vědecký proud přistupuje k životnímu prostředí z hlediska přírodních věd, exaktně a rigorózně. Lze říct, že u nás tento proud stál na začátku environmentální výchovy v 80. letech. S proudem korepondují například východiska programu GLOBE.

Humanistický proud považuje životní prostředí především za místo k životu. K proudu se hlásí tzv. **místně ukotvené učení** (place-based education) D. Sobela (2005, Smith, 2007). Místo, ve kterém děti žijí, se stává učebnicí, kterou zkoumají v rámci terénních průřezových projektů. V českém kontextu se sice s místem pracuje velmi často, ale již méně s místem, ve kterém žijí samotné děti. Programy, ve kterých by děti svůj domov samy objevovaly, jsou stále vzácné. Příkladem byl program Cestička do školy (Gottlieb & Jakubcová, 2004), ve kterém děti mapovaly historické proměny cesty od domova ke své škole. V současné době se metodikou zabývá také sdružení SEVER nebo Sdružení TEREZA (Matějka, 2008).

¹³ Známé jsou u nás ale simulační hry či hry s rolami umožňující porozumět názorům různých zájmových skupin. Co chybí, je ucelená metodika pro analýzu reálných místních konfliktů.

Hodnotově orientovaný proud se podle Sauvé soustředí na formování environmentálních hodnot a morální vývoj dětí, prostředkem může být analýza morálních konfliktů. V zahraničí tento směr zastává například B. Jickling (Jickling, Lotz-Sisitka, O'Donoghue, Obuigwe, 2006), v českém kontextu se sice často o rozvoji hodnot mluví, ale v propracovanější podobě není příliš zastoupen.

Holistický proud vyžaduje hlubší proměnu společnosti prostřednictvím porozumění propojenosti svého bytí s planetárním ekosystémem, Gaïou. Korespondujícím přístupem je *hlubinná ekologie* (Seed et al., 1993, Kowalewski, 2002), která u nás byla populární v první polovině 90. let a udržuje se v dílčích aktivitách, využívajících rituály, meditace či imaginativní cesty.

Bioregionalistický proud je blízký humanistickému proudu a v zahraničí je zastáván například Davidem Orrem (1994) či F. Caprou (2008) a jeho *výchovou k ekogramotnosti*. Životní prostředí je opět především místem, se kterým je člověk propojený. Proud se snaží posílit pocit sounáležitosti s místem, porozumění ekologickým potřebám místa. Škola se zde stává středem místní komunity, od jejíž potřeb odvozuje zadání svých projektů. V České republice tento proud v podstatě není zastoupen.¹⁴

Praktický proud se soustředí na učení z reflektovaných akcí, které děti podnikají při řešení zvolených environmentálních problémů. Příkladem je metodika akčního výzkumu pro řešení komunitních problémů W. Stappa (Bardwell et al., 1994, Hammond, 1996). V českém kontextu jde o téměř neznámý přístup.

Sociálně kritický proud vede žáky ke kritickému přístupu ke stávající společenské praxi, učí je identifikovat různé mocenské mechanismy stojící v pozadí environmentálních a sociálních problémů. Nejznámějším představitelem je I. Robottom (2005). V modelu si každá třída spolu s učitelem sama definuje své cíle a hodnotí míru jejich dosažení. V českém kontextu přístup neznámý a těžko představitelný.

¹⁴ Podle Aleše Máchala se v poslední době začínají objevovat první školy, které tyto principy uplatňují, např. ZŠ Podomí (1.2.2011, písemné sdělení).

Feministický proud je další z proudů, které u nás nejsou dosud rozšířeny. Myšlenkově je blízký sociálně kritickému proudu, akcent je ale kladen na otázku dominance ve vztahu muž a žena, lidé a příroda (Sauvé, 2005).

Etnografický proud zdůrazňuje hodnotu místních tradic a moudrosti původních obyvatel či minorit. V Severní Americe je tento proud velmi živý díky práci s tradicemi indiánských kmenů, případně díky specifickým environmentální výchovy realizované s kulturními menšinami. V České republice chybí kromě romské minority etnikum, které by mohlo sehrát podobnou úlohu. Řada programů proto čerpá z tradic lidových řemesel, často ale s nejasným propojením s cíli environmentální výchovy. Příkladem programů s jasnějším vztahem mezi místními tradicemi a životním prostředím jsou programy představující tradiční péči o krajinu na Valašsku (kosení luk).

Ekooedukační proud se podle Sauvé (2005) zaměřuje na využití vztahu k životnímu prostředí pro vlastní osobnostní rozvoj. Životní prostředí se stává místem hledání sebe samého, eko-formací.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj představuje podle Sauvé (2005) poslední specifický proud environmentální výchovy. Životní prostředí se zde stává zdrojem pro dlouhodobě udržitelný sociální i ekonomický rozvoj, současně zdrojem, který má být využíván udržitelným způsobem (Sauvé, 1996, 1999, 2007). Podle McKeown a Hopkinse (2003) představuje vzdělávání pro udržitelný rozvoj nový krok ve vývoji environmentální výchovy analogický přechodu od výchovy v přírodě (outdoor education) k environmentální výchově. Hlavní změnou je zdůraznění sociální roviny rozvoje, která podle jejich názoru nebyla v environmentální výchově dostatečně zastoupena. Programy, které se k vzdělávání pro udržitelný rozvoj hlásí, zpravidla vycházejí z místního kontextu a jeho sociálních a environmentálních problémů, případně s propojením lokální a globální dimenze. Scheunpflug a Asbrand (2006) pak chápou vzdělávání pro udržitelný rozvoj jako proud nahrazující globální výchovu, se kterou sdílí stejné cíle a zájem o rozvojovou a sociální tematiku. Celkově lze říct, že vztah mezi environmentální výchovou a vzděláváním pro udržitelný rozvoj není v odborné komuni-

tě přesvědčivě vyjasněn a je stále bouřlivě diskutován (Fien, 2004, Stevenson, 2006, Robottom, 2007).

V prvním desetiletí nového století se objevilo také velké množství nových odborných časopisů, jako například Applied Environmental Education & Communication, Journal of Education for Sustainable Development, Journal of Teacher Education for Sustainability, The International Journal of Environmental Education a další. Na velkých světových kongresech, jako je například World Environmental Education Congress, se scházejí tisíce pedagogů a výzkumníků z celého světa. Vznikají nová regionální centra environmentální výchovy. V bývalém východním bloku se do popředí dostává Litva v čele s univerzitou v Daugavpils, která se stává ohniskovým centrem pro celý region, zahrnující kromě Pobaltí také třeba Maďarsko či Turecko. Vznikají nové organizace, jako je například Baltic & Black Sea Circle Consortium sdružující země východní a střední Evropy a Turecko či síť univerzit spolupracujících s UNESCO na rozvoji výchovy k udržitelnému rozvoji International Network of Teacher Education Institutions Associated with the UNESCO Chair on Reorienting Teacher Education to Address Sustainability.

Při porovnávání vývoje environmentální výchovy v jednotlivých zemích můžeme vidět několik různých vzorců. V zemích s delší tradicí environmentální výchovy (např. Spojené státy, Velká Británie, Kanada, Austrálie, Jihoafrická republika, Dánsko a celá Skandinávie, Německo, Nizozemí a další) se na formování oborového diskursu podílí zhruba stejnou měrou několik různých subjektů: univerzity, které obor teoreticky propracovávají, zkoumají a navrhují praktické implikace svých výzkumů, stát, který formuluje základní rámce pro realizaci environmentální výchovy (například národní standardy, rozsah implementace ve školách) a environmentální výchovu z rozhodující míry financuje, centra pro environmentální výchovu (dále budu užívat český termín střediska ekologické výchovy), které zpravidla působí jako spojovací články mezi univerzitami a školami, propracovávají a nabízejí školám konkrétní programy, spolupracují s nimi na tvorbě školních programů a nabízejí pobytové programy a školy či neformální výchovné organizace (např. skauting), které environmentální výchovu systematicky zařazují do svých výchovně vzdělávacích plánů.

V zemích s krátkou tradicí environmentální výchovy pak dochází k jednomu z následujících scénářů. Rozhodující úlohy se může chopit stát, který se pak snaží mít environmentální výchovu pod svojí kontrolou. To je příklad Slovenska, ve kterém stát podporuje především vlastní vzdělávací centra, zatímco tamější střediska ekologické výchovy (sdružené do sítě Špirála) pracují na převážně dobrovolnické bázi bez státní podpory¹⁵.

Druhou možností je, že stát ani univerzity nejsou v daném regionu dominantní a environmentální výchovou se zabývají především místní střediska ekologické výchovy. To je situace například v Kazachstánu. Environmentální výchovou se zde zabývají organizace, které současně vedou kampaně v regionálních environmentálních konfliktech. Střediska pak přebírají metodiku a hotové programy od zahraničních center (vliv zde má např. Cornell, program Ekoškola či další) a dál je předávají univerzitám¹⁶.

Třetím scénářem je, že se do rozvoje domácího diskursu postupně zapojí všechny subjekty. Například v Číně na konci devadesátých let environmentální výchovu v omezeném rozsahu realizovaly zahraniční organizace, tolerované komunistickou vládou. Státem organizovaná environmentální výchova měla podobu nepromyšlených masových akcí typu sázení stromů na nevhodných místech (Sayers, 2007). Od poloviny prvního desetiletí 21. století zde ale dochází k rychlému rozvoji původního akademického výzkumu a spolu s ním se rozvíjí i praktická realizace environmentální výchovy (Yan & Johnson, 2008). V Maďarsku zase došlo ke šťastné symbióze mezi státem a středisky ekologické výchovy. Platí zde zákon, podle kterého má každá škola ze zákona povinnost posílat v pravidelném intervalu žáky do tzv. lesních škol – outdoorových středisek ekologické výchovy. Systém certifikace středisek má zabezpečit kvalitu jejich výběru školami¹⁷.

V České republice sice stále hrála dominantní úlohu střediska ekologické výchovy, patrný byl ale rostoucí vliv státu a vysokých škol. Stát

¹⁵ Richard Medal, CEA Trenčín, srpen 2009 (ústní sdělení).

¹⁶ Lyudmila Kurtavtseva, Ecoforum Kazachstán, říjen 2010 (ústní sdělení)

¹⁷ Judith V. Kiss, College of Nyíregyháza, červen 2008 (ústní sdělení)

navázal na rámcovou právní úpravu z devadesátých let¹⁸ a přijal několik strategických dokumentů na podporu a rozvoj environmentální výchovy¹⁹ a na základě tzv. školského zákona (č. 561/2004 Sb.) učinil environmentální výchovu povinnou na všech stupních škol. Školám pak bylo doporučeno,²⁰ aby si zvolily svého koordinátora environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty, který by byl odpovědný za zpracování a realizaci školního program EVVO. Koordinátor by měl absolvovat tzv. specializační studium, 250 hodin dlouhý kurz se standardizovaným obsahem.²¹ Stát environmentální výchovu v České republice vyžaduje, vymezuje a finančně podporuje.

Pojetí environmentální výchovy v klíčových kurikulárních dokumentech (průřezová témata v rámcových vzdělávacích programech) ale odráží odtržení České republiky od mezinárodního diskursu (Činčera, 2008d). Environmentální výchova je zde stále chápána jako především přírodovědná disciplína a koresponduje s vědeckým, případně naturalistickým proudem podle Sauvé (1996, 2005).

Domácí akademický okruh pokračuje s vydáváním prací metodického, úvahového či přehledového charakteru (Horká, 2000, Horká, 2005, Činčera, 2005, 2007a). Oborové časopisy reprezentuje Sisyfos a Bedrník – časopis pro ekogramotnost, vydávaný středisky pro učitele. V období 2000–2005 byly v recenzovaných pedagogických časopi-

¹⁸ Zejména na zákon o životním prostředí (č. 17/1992 Sb.), který definuje environmentální výchovu a zákon o ochraně přírody a krajiny (č. 114/1992 Sb.), podle kterého mají Ministerstvo životního prostředí a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy povinnost spolupracovat na jejím zajištění. Dále pak zákon o právu na informace o životním prostředí (č. 123/1998 Sb.), který rozšířil povinnost podporovat environmentální výchovu na kraje a další správní orgány

¹⁹ Nejdůležitějším strategickým dokumentem je Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v ČR (č. 1048/2000), který definoval základní rámec povinností, nástrojů i úkolů pro všechny zainteresované subjekty. Na program navazují jednotlivé akční plány MŽP, ale také jednotlivé krajské koncepce EVVO, které zpravidla obsahují SWOT analýzy EVVO v regionu a navrhuje možnosti podpory z krajských prostředků. V roce 2008 byla dále přijata Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

²⁰ Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty.

²¹ Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (č. 317/2005 Sb.) a Standard DVPP v oblasti EVVO.

sech²² otištěny pouze čtyři články domácích autorů věnované environmentální výchově (Jedličková, 2000, Adámková, 2003, Činčera, 2005, Procházková, 2005) a další v nerecenzovaných zdrojích (například v Nice, časopisech vydávaných ekologickými organizacemi, denním tisku), konferenčních sbornících nebo jinde mimo okruh respektovaných mezinárodních oborových časopisů.

Zvrat přinesl recenzovaný časopis *Envigogika*, vydávaný při Centru pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. V letech 2006–2010 (srpen) byl ve výše uvedených časopisech publikován jediný článek domácích autorů o environmentální výchově (Hromádka, 2008), třídílný článek vyšel v časopise *Hudební výchova* (Váňová, 2008) a jeden článek ve *Filozofickém časopise* (Šmajš, 2006). V časopise *Envigogika* za stejné období vyšlo celkem 43 recenzovaných článků, čímž se časopis stal dominantním tvůrcem domácího oborového diskursu²³.

V tomto období se také začínají objevovat také původní domácí výzkumné práce. První vznikají v prostředí či koordinaci středisek ekologické výchovy, například výzkum ekogramotnosti žáků (Kulich & Dobiášová, 2003), rozsáhlý komplex studií zaměřený na odcizování dětí od přírody (Strejčková et al., 2006) nebo studie Sociologického ústavu Akademie věd vyhodnocující environmentální gramotnost české populace (Soukup, 2001). Další vznikají v sílící vysokoškolské komunitě. Publikovány jsou dílčí studie zkoumající environmentální gramotnost žáků vybraných škol (Bezouška & Činčera, 2007, Činčera & Štěpánek, 2007, Bílek & Schmutzerová, 2010), evaluace programů (Hornová, 2007, Činčera, 2008b, Hynek et al., 2009, Činčera & Macháčková, 2009, Zahradník & Pachmanová, 2009, Činčera, 2010), komunitu středisek ekologické výchovy (Činčera, 2008c, Činčera, Kulich & Gollová, 2009), školní praxe (Pouchová, 2010) a názory učitelů na obsah environmentální výchovy (Jančaříková, 2009). Bylo publikováno několik důležitých teoretických statí, věnovaných ekopsychologii (Krajhanzl a kol., 2009) nebo filozofickým východiskům environmentální výchovy (Dlouhá, 2009). Obor environmentální psychologie u nás soustavně

²² Excerpoval jsem E-Pedagogium, *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Orbis Scholae*, dále jsem provedl rešerši v databázi ANL Národní knihovny.

²³ V roce 2009 pak byl časopis zařazen na tzv. pozitivní seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik Rady pro vědu a výzkum.

rozvíjí Franěk (např. Franěk, 2007). Problematiku environmentální výchovy v mateřských školách zkoumá Vošahlíková (např. in Krajhanzl, 2009).

Současně je třeba upozornit na limity tohoto rozvoje. Autorská základna je stále velice omezená – z domácích recenzovaných článků zaměřených na environmentální výchovu jich více než polovinu napsal některý ze tří autorů (Činčera, Dlouhá, Jančaříková). Domácí autoři sice publikují na Slovensku, Polsku nebo v jiných zemích (např. na Slovensku: Činčera, 2004, Kvasničková & Švecová, 2006), případně v zahraničních konferenčních sbornících a metodických časopisech (např. Činčera, 2009a). Za celé období 1990–2010 se ale českým autorům nepodařilo publikovat ani jeden článek v klíčových oborových časopisech, jako je *The Journal of Environmental Education* a *Environmental Education Research*. Teprve v posledních letech dochází v této oblasti k posunu (v. Činčera & Mašková, 2011, Dlouhá a kol., 2011). Stále ale platí, že řada publikovaných příspěvků neodráží znalost mezinárodního diskursu a trpí slabou zdrojovou základnou.

Vývoj je patrný i v praktické části komunity. K významnému vývoji dochází v prostředí neformální výchovy ve sdružení Junák – svaz skautů a skautek ČR. Výchovné cíle a prostředky hnutí jsou zpracované do tzv. Stezky. V letech 2006–7 prošla stezka zásadním přepracováním do moderní podoby, která vychází z cílových kompetencí, jež jsou rozděleny do dalších podoblastí. Ve vztahu k environmentální výchově jsou zejména oblasti Svět okolo nás a Příroda kolem nás. Výchovný systém Stezky je zabalen do symbolického rámce fantasy příběhu, kterým děti prochází a v jehož rámci postupně plní jednotlivé úkoly – samostatně, s pomocí rádce družiny či formou společného programu (Žárská et al., 2008, Klápště, 2008).

Od roku 2006 začala při SSEV Pavučina pracovat pracovní skupina zabývající se problematikou kvality ekologických výukových programů. V jejím rámci bylo připraveno několik standardů a hodnotících nástrojů pro programy. Otázka kvality, efektivity a evaluace je diskutována na každém setkání sítě a tvoří hlavní náplň této práce.

SHRNUTÍ

Environmentální výchova prošla od svých počátků v sedmdesátých letech bouřlivým vývojem. Její paradigma, definované týmem výzkumníků působících především při University of Southern Illinois a akceptované tehdejším mezinárodním diskursem formulovaném The Journal of Environmental Education a NAAEE, bylo v devadesátých letech nahrazeno několika soupeřícími paradigmatickými rámci. Ty se liší v názorech na klíčové otázky environmentální výchovy. Má se například environmentální výchova soustředit na výstupy, tj. na hledání cest k efektivnímu dosažení předem daných výstupů pomocí různých forem pedagogických intervencí, nebo na procesy, tj. na rozehrávání situací, ve kterých si žáci vytváří nové poznání individuálně a často mimo intence pedagoga? Má být environmentální výchova zakotvená v přírodních vědách, společenských vědách nebo má procházet stejnou měrou oběma? Má být cílem environmentální výchovy odpovědné chování nebo akční kompetence? Má směřovat víc k jednání jednotlivce nebo ke kolektivní akci? Do jaké míry má environmentální výchova vést ke kritice současných společenských, mocenských a jiných struktur? Mají děti přírodní a sociální prostředí pouze analyzovat nebo i měnit? Do jaké míry je přípustné ovlivňovat hodnoty a postoje dětí?

Pro rozvoj environmentální výchovy v jednotlivých regionech je klíčová souhra všech subjektů, které jí vytváří, tj. univerzit, státu, středisek ekologické výchovy i škol a dalších mimoškolních organizací. V České republice existuje velmi rozvinutá komunita středisek ekologické výchovy, která od počátku devadesátých let výrazně formuje domácí diskurs. Domácí univerzitní výzkum se však začal rozvíjet až od druhé poloviny prvního desetiletí 21. století a dosud není na úrovni odpovídající mezinárodnímu diskursu. Ten u nás není ani příliš znám. Jakým způsobem se tato situace i probíhající vývoj odráží do efektivity programů středisek ekologické výchovy i do celé jejich komunity bude předmětem výzkumné části této práce.

1.2. EFEKTIVITA PROGRAMŮ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

PROGRAMY VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Základním prostředkem k dosažení cílů environmentální výchovy je v mezinárodním oborovém diskursu **program**. Program se zpravidla chápe jako skupina plánovaných aktivit, které naplňují jeden či více společných cílů (Newcomer, Hatry & Wholey, 2004). Ve standardech NAAEE (2004c) je pak vymezen jako „*integrovaná sekvence plánovaných výchovně vzdělávacích zkušeností a materiálů, jejichž cílem je dosažení určité sady výstupů.*“ Je zjevné, že uvedené definice jsou velmi široké a v praxi můžeme rozpoznat velké množství různých typů programů. V roce 2009 například Ministerstvo životního prostředí České republiky vyhlásilo program Zelená úsporám. Cílem bylo snížit emise skleníkových plynů obyvatel České republiky. Cílovou skupinou byly domácnosti, u kterých se očekávalo, že díky systému státních dotací (aktivity) a související informační kampani zateplí domácnosti a sníží tak spotřebu elektrické energie. Programy ale v kontextu environmentální výchovy častěji realizují školy a střediska ekologické výchovy. I zde se ale můžeme setkat s velmi širokým spektrem programů, sahajících od informačních kampaní, přes žákovské projekty až k propracovaným tematickým celkům.

V kontextu domácí pedagogické terminologie se bohužel dostáváme do složité situace, neboť pojem „program“ zde není konceptualizován způsobem kompatibilním se zahraniční literaturou. Průcha, Walterová a Mareš v Pedagogickém slovníku (2009) nikde nedefinují „program“ jako takový, rozlišují zde pouze program kurzu ve smyslu vymezení vysokoškolského předmětu, program SET vyhodnocující kvalitu českých středních škol, program výcviku spojovaný s plánem na rozvíjení senzomotorických činností a program výchovy ve smyslu národních kurikulárních dokumentů (např. RVP) a program výuky jako (dřívější) učební osnovy (s. 223–4). Obdobně Průcha (1996) spojuje program především s profesním výcvikem zaměstnanců (s. 43).

Je zjevné, že ač je možné v domácím pojetí pojmu nalézt určité společné rysy se zahraničními definicemi, liší se v podstatných oblastech.

Podle vymezení NAAEE nemůže například být programem (náš) Rámcový vzdělávací program, protože vymezuje pouze cíle, ale nikoliv konkrétní aktivity. Programem není ani samotná evaluační aktivita (program SET), pokud není evaluační činnost jasně chápána jako prostředek k dosažení jiných cílů (např. zvýšení kvality výuky vybraných předmětů). Program vysokoškolského kurzu, program profesního výcviku zaměstnanců nebo učební osnovy (případně školní vzdělávací program) naopak v tomto pojetí představují jednotlivé konkrétní příklady programů, aniž by tím byl jejich seznam vyčerpán.

Zahraničnímu pojetí z české terminologie nejlépe odpovídá pojem „učební modul“, který Průcha et al. (2009) vymezují jako „*kratší, relativně nezávislý a uzavřený celek učiva.*“ (s. 321) Toto vymezení je ale ve srovnání s NAAEE (2004c) příliš zúžené. Programy nemusí být nutně vázány pouze na učivo, ale mohou souběžně s učivem používat i jiné prostředky, například finanční stimuly. Programy nemusí být krátké – i v rámci environmentální výchovy mohou trvat dny, měsíce i roky.

Vymezení pojmu „program“ podle Průchy et al. (2009) dále nekoresponduje s intuitivním uchopením pojmu střediska ekologické výchovy. Zde se toto označení ujalo především pro krátké, tzv. ekologické výukové programy (EVP), které střediska nabízejí školám. Střediska současně tápají ve vymezení hranic pojmu. Nejasnosti panují zejména ve vztazích mezi pojmy program a projekt, případně kampaň a program. Vážnějším důsledkem je situace, ve které střediska nemají k dispozici pedagogickou terminologii, kterou potřebují k uchopení své činnosti.²⁴ Střediska doslova nemají s českými vysokými školami „společnou řeč“. Využívají proto buď vlastní zdroje, nebo své kontakty se zahraničím.

Zahraniční literatura věnovaná teorii programu nemá v českém diskursu adekvátní terminologické ekvivalenty a často popisuje proble-

²⁴ Problém má i řadu dalších aspektů. V současnosti se například řeší otázka certifikace služeb v oblasti environmentální výchovy. Jakým způsobem ale bez konsenzuálního chápání pojmu „program“ uchopit tak různorodé typy produktů, jako jsou krátké výukové programy, dlouhodobé projekty či jednorázové osvětové akce? Terminologické nejasnosti odčerpávají střediskům velké množství energie a představují vážnou bariéru pro zvyšování efektivity jejich práce.

matiku z pohledů, které u nás nejsou dostatečně známy. To komplikuje možnosti transferu metodických doporučení ze zahraničí, které nena- cházejí oporu v domácí literatuře a způsobují odtržení praxe od jejího akademického zázemí.²⁵

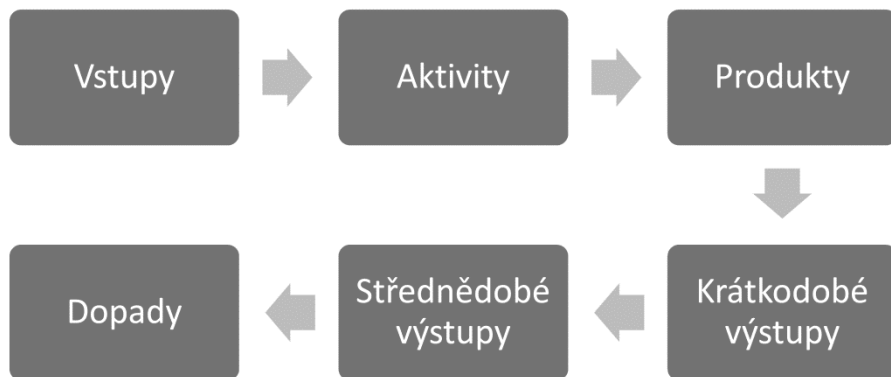
Protože téměř veškerá existující odborná literatura zabývající se efektivitou a evaluací programů v oblasti environmentální výchovy je vázána na výše uvedené chápání pojmu program, budu z tohoto po- jetí vycházet i v této studii.

TEORIE PROGRAMU

Základním východiskem pro tvorbu i analýzu programu je **teorie programu** (program theory). Ta je chápána jako soubor předpokladů o tom, jakým způsobem chce program dosáhnout svých předpokláda- ných cílů. Teorie programu se skládá z **teorie účinku** (impact theory), vyjadřující předpokládané kauzální vztahy mezi jednotlivými kompo- nenty programu (vstupy, aktivitami, produkty a výstupy na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé úrovni) a **teorie procesu**, vyjadřující organizační plán (například časovou sekvenci jednotlivých aktivit pro- gramu (NAAEE, 2004, Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Teorie účinku bývá zpravidla vizualizovaná pomocí **logického modelu**, teorie proce- su pomocí různých organizačních diagramů (McLaughlin & Jordan, 2004, NAAEE, 1994, Marcinkowski, 2004, W. K. Kellogg Foundation, 2004, Barch, Duvall, Higgs, Wolske & Zint, 2007).

²⁵ Problémy s terminologickou nekonzistencí komentuje Petr Daniš, Sdružení TEREZA: „Opravdu v praxi vidím děsivé zmatení a těžko se z toho vybědá. Ne- štěstně v Čechách bylo, že sousloví ‚ekologický výukový program‘ se stalo termí- nem pro 1–3 hodinové bloky aktivit a zkráceně se tomu říká právě ‚program‘. V TEREZE proto donedávna ‚programy‘ znamenalo právě krátká EVP a ‚projekty‘ potom delší činnost. Dalo mi docela velké úsilí, abychom před několika málo lety začali důsledně říkat program Ekoškola, program GLOBE a ne už projekt. Pro vět- šinu středisek je ale stále ‚program‘ krátké EVP a nic dalšího.“ (26. 10. 2010, pí- semné sdělení).

Podstatou logického modelu je vizualizace předpokládaných kauzálních souvislostí vedoucích až k plánovanému dopadu programu. Nemá proto závaznou grafickou podobu. Jeho základní struktura ale zpravidla odpovídá následujícímu nákresu (obr. 1):



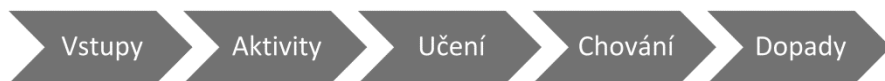
OBRÁZEK 1: LOGICKÝ MODEL PROGRAMU

Jako **vstupy** se zde chápou lidské, finanční i organizační zdroje nutné k realizaci programu. **Aktivity** programu jsou procesy, nástroje, události, technologie či akce, které jsou částí realizace programu. Zdroje a aktivity představují plánovanou práci na programu.

Produkty, výstupy a dopady znázorňují zamýšlené výsledky programu. **Produkty** (outputs) označují přímé produkty programu zahrnující typy, úrovně a cíle služeb, které program realizuje. **Výstupy** jsou specifické změny ve znalostech, dovednostech, chování či statutu účastníků programu. Mohou být krátkodobé (od jednoho do tří let) či střednědobé (čtyři až šest let). **Dopady** jsou dlouhodobé změny, které se objeví v organizaci, komunitě či systémech v horizontu sedmi až deseti let (W.K. Kellog Foundation, 2004)²⁶.

²⁶ Mareš a Gavora (1999) překládají „outputs“ a „outcomes“ shodně jako výstupy, výsledky, případně produkty. V terminologii logického modelu mají ale oba pojmy odlišné významy. „Outcomes“ jsou ve standardech NAAEE (2004c) chápány jako účinky programu, zahrnující jak obecné cíle (goals), tak očekávané

V kontextu programů environmentální výchovy se pak může použít například následující schéma (obr. 2):



OBRÁZEK 2: LOGICKÝ MODEL PROGRAMU ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

Učením se zde myslí předpokládaný vliv programu na kognitivní (znalosti, porozumění, uvědomění²⁷), afektivní (postoje²⁸, senzitivitu, hodnoty, odpovědnost, ohnisko kontroly²⁹) a konativní (kognitivní dovednosti, emoční dovednosti) proměnné (Marcinkowski, 1997, 2005).³⁰ Chováním se rozumí dlouhodobý vliv programu na chování absolventa. Dopady pak výsledek změny chování cílových skupin na životní prostředí a komunitu. Při tvorbě programu se doporučuje postupovat zprava doleva, tj. od analýzy potřeb a stanovení žádoucích dopadů, přes identifikaci cílových skupin a jejich žádoucího chování, ke stanovení kognitivních, afektivních a konativních proměnných, které je třeba ovlivnit pro dosažení žádoucího chování, dále k výběru vhodných aktivit potřebných k dosažení efektu na úrovni učení a nakonec k identifikaci zdrojů a předpokladů programu (Braus & Wood, 1993, NAAEE, 2004c, Volk, 2005, Jacobson, McDuff, Mallory & Monroe, 2006).

výstupy (objectives). Pro zjednodušení zde používáme pojem „výstupy“. „Outputs“ je pak chápán spíše jako „produkty“, tj. např. počet realizovaných programů, počet absolventů, atd.

²⁷ awareness

²⁸ Přestože postoje odkazují i na znalosti a chování, zařazují je ve shodě s Marcinkowskim mezi afektivní postoje. Důvodem je logika prezentovaného diskursu, ve kterém jsou postoje jako afektivní proměnné uvedeny nejprve v závěrech Tbiliské konference a dále jsou takto uchopeny v modelech odpovědného environmentálního chování, na které Marcinkowski navazuje.

²⁹ Locus of control

³⁰ Výčet proměnných je závislý na paradigmatickém modelu environmentální výchovy. Viz např. koncept akčních kompetencí, zahrnujících kognitivní, afektivní i konativní oblast (Jensen & Schnack, 2006).

Důležitou součástí formulace teorie programu je přesné vyjádření jeho **cílů** a **výstupů**³¹ (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Cíli (goals) jsou zde chápány žádoucí cíle programu. Cíle jsou vyjádřeny obecně a mohou být formulovány z pohledu programu. Oproti tomu výstupy (objectives) vyjadřují konkrétní a měřitelné (nebo pozorovatelné) výsledky programu. Formulují se vždy z pohledu cílové skupiny (NAAEE, 2004). Většina autorů dále doporučuje, aby výstupy odpovídaly tzv. SMART zásadám, tj. aby byly konkrétní, měřitelné, vyjádřené na cílové skupiny, relevantní ve vztahu k oboru a potřebám a časově specifikované. Výstupy mají být dále zpracovány pro každou cílovou skupinu zvlášť a mohou tvořit hierarchické systémy (Bennett, 1989, Braus & Wood, 1993, Department of Environment and Conservation, 2004 Hungerford (2005b), Schueller, Yaffee, Higgs, Mogelgaard, & DeMattia, 2006, Jacobson, McDuff & Monroe, 2006, Sellers, 2007).

V české pedagogické literatuře není teorie programu reflektována. Zmínku nacházíme pouze u Hendla (2008). V praktické rovině pak lze odkazy na teorii programu najít v některých publikovaných evaluačních výzkumech Činčera, 2008b, Činčera & Macháčková, 2009, Činčera, Kulich & Gollová, 2009, Činčera, 2010).

Stejně tak není zcela přesně rozlišováno mezi cíli a výstupy. Průcha, Walterová a Mareš (2003) definují cíle výuky jako 1. účel, záměr výuky a 2. výstup, výsledky výuky. V šestém vydání (2009) dále propojují s pojmem „kompetence žáků“. Pojem výstupy ani očekávané výstupy zde není definován. Současně rámcové vzdělávací programy pracují jak s pojmem „kompetence“, tak „očekávané výstupy“. Lze konstatovat, že pojmy „cíle“, „očekávané výstupy“ a „kompetence“ nejsou dostatečně jasně diferencovány, což může mít řadu praktických implikací.

V následujících kapitolách analyzujeme problematiku vybraných částí logického modelu v kontextu znalostní báze environmentální výchovy.

³¹ Mareš a Gavora (1999) překládají „goal“ jako obecný cíl, zatímco „objective“ jako konkrétně vymezený cíl. V textu budu pojem „goal“ překládat jako „cíl“ a „objectives“ jako „výstupy“.

ANALÝZA POTŘEB

Žádoucí dopady programu mohou vyplývat z potřeb na místní, regionální, národní či mezinárodní úrovni. V místním kontextu může jít například o zdevastovanou naučnou stezku v chráněném území, v národním o zvýšení procenta sběru nebezpečného odpadu a v mezinárodním o snížení emisí skleníkových plynů. V takovém případě je předpokladem žádoucího dopadu specifické chování identifikovaných cílových skupin. Dopad se pak stává určitým smyslem programu, legitimizujícím jeho realizaci. Tento přístup je velmi typický pro sociálně orientované programy (dopadem může být například snížení nezaměstnanosti v určitém regionu) (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). V kontextu environmentální výchovy jde především o programy spojené s ochranou přírody, prevencí jednání s riskantními následky nebo s podporou státem stanovených cílů v oblasti životního prostředí.

Pro environmentální výchovu je ale typičtější uvažovat o dopadech v obecnějším smyslu. Hungerford, Peyton a Wilke (1980) chápali jako hlavní cíl environmentální výchovy odpovědné občanské chování, které označovali jako prostředek k dosažení kvality života: (cílem je) „*pomoci občanům získat znalosti a především dovednosti související s životním prostředím a motivovat je k individuální či skupinové práci směřující k zachování dynamické rovnováhy mezi kvalitou života a kvalitou životního prostředí.*“ Analogicky měl být cílem vzdělávání pro udržitelný rozvoj samotný udržitelný rozvoj (UNESCO, 2004). Odpovědné chování navíc mělo být spíše určitým hlediskem, než konkrétním výstupem: „*Žákům má být umožněno jednat a mohou dokonce k jednání dostat potřebnou podporu, nikdy ale po nich nesmí být jednání vyžadováno (tj. ani v obecném smyslu ani v konkrétní situaci).*“ (Hungerford podle Marcinkowski, 1997). V tomto pojetí se dopady konkrétního programu na životní prostředí (tj. například opravená naučná stezka) stávají spíše vedlejším efektem, než smyslem programu. Programy pak jsou postaveny tak, aby motivovaly k určitému proenvironmentálnímu chování, ale současně nechávaly na žácích, zda se k němu rozhodnou.

Při analýze potřeb pak je možné vycházet ze školních, místních či národních průzkumů environmentální gramotnosti, ve kterých je posuzováno, do jaké míry zkoumaná populace disponuje znalostmi, do-

vednosti, postoji a hodnotami, které jsou v mezinárodních či národních dokumentech definovány jako klíčové pro environmentální výchovu, případně do jaké míry se chová odpovědně k životnímu prostředí.

Průzkumy environmentální gramotnosti se v zahraničí zabývala řada výzkumníků. Morrone, Mancl a Carr (2001) zkoumali dospělou populaci státu Ohio. Jedním ze zjištění bylo, že míra znalostí nekoreluje s mírou zájmu: stejnou míru obavy ze stavu životního prostředí prokázali jak studenti, vybavení značnými znalostmi, tak příslušníci menšin, kteří ve znalostních otázkách skórovali výrazně méně. Zajímavým výstupem bylo také zjištění, že obyvatelé Ohia vědí více o globálních problémech, než o místních. Ohnisko kontroly³² dánských středoškolských studentů zkoumali Mogensen a Nielsen (2001), interní ohnisko kontroly vykázala zhruba polovina respondentů. Petegem a Blicek (2006) porovnávali obecné environmentální postoje dětí v Belgii a Zimbabwe. Obě skupiny prokázaly srovnatelný stupeň ekologického smýšlení. Zimbabwské děti ale více věřili v lidskou dominanci a sdílely utilitární pohled na životní prostředí. Negev et al. (2008) porovnával skupinu židovských a arabských žáků středních škol (Izrael). Výzkum neprokázal statisticky významnou korelaci mezi znalostmi a chováním, zatímco takový vztah naměřil mezi znalostmi a postoji a postoji a chováním. Při porovnání arabských a židovských žáků dvanáctého ročníku se ukázalo, že židovští žáci (ve srovnání s arabskými v průměru z bohatších rodin) měli vyšší stupeň znalostí, ale méně příznivé postoje a chování než jejich arabští vrstevníci.

Výsledky většího počtu mezinárodních studií environmentální gramotnosti shrnuje Rickinson (2001). Podle něj žáci zpravidla vykazují nízký stupeň faktografických environmentálních znalostí. Dívky vědí více o konfliktech souvisejících s jejich každodenním životem, chlapci

³² Je třeba opět upozornit, že význam pojmů je utvářen v rámci daného diskursu, v tomto případě formovaného zejména časopisy *The Journal of Environmental Education* a *Environmental Education Research*. V českém prostředí s významem jednotlivých pojmů polemizuje Krajhanzl (2010). Podle něj je pojem „ohnisko kontroly“ v daném kontextu nepřesný a měl by být nahrazen spíše pojmem „environmentální odpovědnost“. Alternativně chápe také pojem „environmentální senzitivita“, kterou chápe spíše jako vnímavost k životnímu prostředí. Kritika opět ukazuje problémy související s terminologií a jejím transferem z jednoho prostředí do jiného.

se lépe orientují v abstraktnějších, komplexnějších problémech. Míru znalostí dále ovlivňuje škola, rozsah výuky přírodních věd a socioekonomický status žáka.

Úroveň porozumění problémům je ještě nižší než hladina znalostí. Děti zpravidla vykazují přetrvávající miskoncepty. Mají zmatek v rozlišování mezi jednotlivými problémy, v mechanismech i procesech jejich vzniku. Znají detaily, ale nedávají je do souvislostí. Typické je například nerozlišování mezi ozonovou dírou a změnami klimatu – žáci si často myslí, že ozonová díra způsobuje oteplování (Pruneau, Gravel, Butque & Langis, 2003). Situaci dále zhoršují média, která zahrnují žáky dalším přlivem informací, jež si pak dávají do nesprávných souvislostí.

Žáci zpravidla považují problémy životního prostředí za vážné, zejména mladší mají starost o budoucnost. Většinou zastávají obecné proenvironmentální postoje, jejichž síla ale klesá, jde-li o postoje ke specifickým problémům souvisejícím s jejich životem.

Větší část žáků také třídí odpad či šetří elektřinu při svícení, další oblasti chování, například ekospotřebitelství, jsou méně časté.

Výzkumy environmentální gramotnosti v České republice realizované Sociologickým ústavem přináší podobné výsledky. Podle nich se většina dospělých obyvatel zajímá o informace o životním prostředí a uvědomuje si závažnost ekologických problémů. Současně není ochotná se ve svém chování příliš omezit. Češi většinou třídí odpad a zhruba polovina doma šetří vodou a energií, neomezují ale jízdy automobilem, nekupují výrobky šetrnější k životnímu prostředí a nejsou ochotni věnovat část příjmů na ochranu životního prostředí (např. formou ekologické daně). Příliš se neúčastní brigád na ochranu přírody a téměř vůbec nejsou ochotni se angažovat jinak – formou petic, demonstrací či finanční podpory občanských sdružení (Soukup, 2001, Samanová, 2006a, 2006b). Rovněž Franěk (in Strejčková, 2006) konstatuje, že naše populace „svými udávanými vnitřními postoji směřuje k biocentrismu. Tyto zjištěné postoje se ale v praxi účinně neprojeví – lidé tedy mají své vnitřní soukromé postoje, které mohou v individuálních případech vést k environmentálně udržitelnému způsobu chování, neprojeví se ale příliš na veřejnosti a nevedou ke změně politiky a rozhodování.“

Výsledky výzkumů environmentální gramotnosti ukazují, že v kontextu cílů environmentální výchovy (Hungerford, Peyton & Wilke, 1980) je v současnosti relativně nejméně potřeba ovlivňovat obecné povědomí o problémech životního prostředí a obecné proenvironmentální postoje. Problematika životního prostředí je dostatečně medializována a hlavním zdrojem environmentálních informací pro současné žáky je právě televize (Rickinson, 2001). Poměrně zvládnutou oblastí je také problematika třídění odpadů či šetření energií. Naopak problematickými oblastmi je porozumění environmentálním problémům, konkrétní znalosti nebo oblasti chování, vyžadující po žácích větší úsilí či specifické dovednosti.

TEORIE PROENVIRONMENTÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Problematikou faktorů, které ovlivňují proenvironmentální chování, se zabývá řada autorů po celé období vývoje environmentální výchovy. Existující teorie dělí Jacobson, McDuff a Monroe (2006) do dvou skupin podle toho, zda zkoumají specifické či nespecifické proenvironmentální chování. Nespecifické (dále jako odpovědné) environmentální chování bylo popisováno prostřednictvím modelů K -A -B, modelu odpovědného environmentálního chování, výzkumu významných životních zkušeností a dalších dílčích studií. Při popisu teorií specifického proenvironmentálního chování zmíníme teorii plánovaného chování a sociálně marketingové modely.

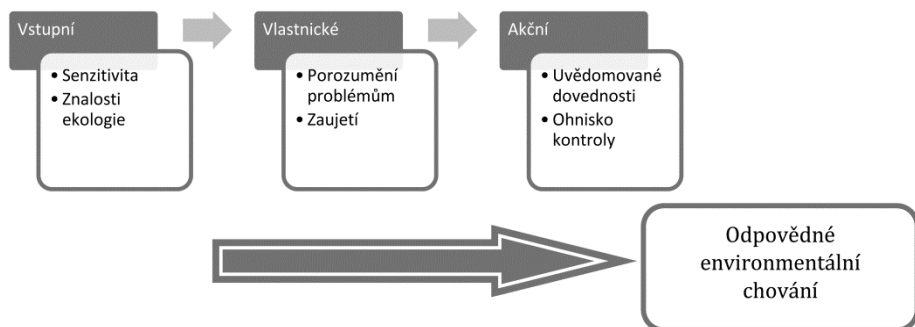
Původní teorie předpokládaly, že změny v chování je možné dosáhnout předáváním znalostí, na základě kterých si žáci sami rozvinou určité postoje a na jejich základě pak budou jednat (obr. 3):



OBRÁZEK 3: MODEL K -A -B.

Tento model (také označovaný jako **K-A-B podle** knowledge-attitude-behavior) se však nepodařilo potvrdit. Ukázalo se, že postoje ne vždy korelují se znalostmi a vazba mezi znalostmi a jednáním není statisticky významná (Disinger, 1997, Hsu, 2004, Knapp, Volk & Hungerford, 1997, Mony, 2002, Emmons, 2007, Hines, Hungerford & Tomera, 1986–7, Hungerford & Volk, 1990, Hungerford, 2005).

Na základě následujících výzkumů vytvořili nejprve Hines, Hungerford & Tomera (1986/7) a následně pak Hungerford & Volková (1990) tzv. **model odpovědného environmentálního chování (REB)**, který se stal široce akceptovaným východiskem pro analýzu faktorů ovlivňujících proenvironmentální chování (obr. 4).



OBRAZEK 4: MODEL ODPOVĚDNÉHO ENVIRONMENTÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Podle něj je proměnné ovlivňující proenvironmentální chování možné rozdělit do tří základních kategorií: na vstupní proměnné (entry-level variables), vlastnické proměnné (ownership variables³³) a akční proměnné (empowerment variables³⁴). První úroveň proměnné

³³ Opakujícím se problémem v této i v dalších částech práce je, že pro velké množství termínů nezbytných k pochopení související teorie neexistují ustálené české překlady. Aleš Máchal (písemné sdělení, 1.2.2011) zde navrhuje překlad „přivlastněné proměnné“. To ale nemá oporu v anglickém originále. Z významového hlediska by bylo asi nejvhodnější hovořit o „osvojených“ proměnných, i v tomto případě by ale odklon od originálu byl příliš veliký.

³⁴ „Empowerment“ překládá Gavora a Mareš (1999) jako „1. dělba pravomoci, odevzdání pravomoci, 2. stát se suverénním, svéprávným“, další české ekviva-

ných zachycuje předpoklady odpovědného environmentálního chování. Klíčovou proměnnou je zde environmentální senzitivita, která je definována jako empatická perspektiva k životnímu prostředí. Ostatní proměnné v této kategorii mají slabší váhu. Znalosti ekologie sice podle výzkumů nemají vliv na rozhodnutí k odpovědnému environmentálnímu chování, ale jsou předpokladem kvality přijatého řešení. Postoje ke znečišťování, technologiím či ekonomice (např. měřené pomocí tzv. Nového ekologického paradigmatu) sice mají vliv na proenvironmentální chování, ale není jasné v jakém rozsahu.³⁵ Genderovými aspekty³⁶ se zde myslí určitá nevyhraněnost genderové role jedince. Podle výzkumů se k životnímu prostředí chovají odpovědněji muži, kteří přijímají určité tradičně ženské genderové atributy chování (např. pláčou ve smutných situacích) a ženy, které prokazují určité mužské charakteristiky (např. asertivitu).

Vlivem vlastnických (ownership) proměnných se problém stává osobním a individuálním. Proto souvisí s motivací k jednání. Klíčovou proměnnou je komplexní (in-depth) porozumění problémům, které zahrnuje porozumění podstatě problému a jeho sociálním a ekologickým dopadům. Osobní zaujetí je další silnou proměnnou v této kategorii. Vyjadřuje osobní identifikaci jedince s problémem. Pokud například vezmeme určitý kus přírody „za svůj“, budeme silně motivováni jej bránit proti případným nebezpečím. Pokud budeme mít nakoupeny balíky recyklovaného papíru, budeme podporovat recyklaci.

Akcční proměnné (empowerment) zajišťují jedinci prostředky k jednání a budují v něm víru v možnost ovlivňovat dění svým jednáním. Jednou z nejdůležitějších proměnných v této kategorii jsou uvědomované dovednosti (perceived skills) v užití environmentálních

lenty např. „zplnomocnění“ (Seznam.cz), „proces, který umožňuje získat moc, autoritu a vliv nad ostatními, institucemi, společnostmi“ (Wikipedia.org), „to empower“ má význam „dát někomu moc nebo autoritu něco dělat“ (Hornby, 2003) V kontextu proměnných zařazených pod tuto kategorii považuji její překlad jako „akční proměnné“ za lépe vystihující její podstatu.

³⁵ Podle řady výzkumů postoje a chování spolu korelují, současně jejich vztah je komplexní a neoddělitelný od dalších proměnných. Otázka proto není zda postoje předchází chování, ale spíše, kdy a za jakých podmínek (Cottrell & Grafe, 1997, Eagles & Demare, 1999).

³⁶ Hungerford a Volková používají pojem „androgyny“.

akčních strategií. Jsou chápány jako přesvědčení o vlastním potenciálu volit určité postupy k řešení problémů. Příkladem může být schopnost posoudit dopady výrobku podle jeho obalových informací nebo vybrat ze seznamu kandidátů do krajských voleb osobnost s ekologicky nejvýhodnějším programem. Aby žák tyto dovednosti využíval, musí být přesvědčen o jejich zvládnutí. S jejich využitím v praxi dále souvisí přesvědčení o reálnosti možností ovlivňovat svým chováním stav životního prostředí (interní ohnisko kontroly³⁷). Věří-li žák ve smysluplnost svého počínání, s vyšší pravděpodobností se pokusí získané dovednosti použít, přičemž úspěch posílí jak jeho přesvědčení o zvládnutí dovednosti, tak víru ve smysluplnost environmentálně odpovědného chování. Interní ohnisko kontroly je současně pravděpodobně důsledkem rozvoje akčních dovedností žáka. Důsledkem akčních dovedností a interního ohniska kontroly je pravděpodobně také odhodlání jednat (intention to act) (Hungerford & Volk, 1990, Knapp, Volk & Hungerford, 1997, Hsu & Roth, 1998, Mony, 2002, Hwang, Kim & Jeng, 2000).

Ani tento model pravděpodobně není úplný. Nejsou do něj zahrnuty např. situační faktory (např. vzdálenost sběrných kontejnerů), vztah k místu (sense of place) (Ardoin, 2009, Sobel, 2005) či další proměnné (Krajhanzl, Zahradníková & Růt, 2010). Hart a Nolanová (1999) možnost stanovení jasných proměnných vedoucích k formování proenvironmentálního chování dále problematizují. Svoji roli podle nich hraje forma a délka výukového kurzu, osobní historie dětí, významné životní zkušenosti z raného dětství, genderová, rasová či třídní identita, postavení ve skupině. Důležité je rodinné zázemí – ve studii izraelských vysokoškolských studentů korelovaly jejich environmentální znalosti a postoje se vzděláním matky (Pe'er, Goldman & Yavetz, 2007). Emmonssová (1997) poukázala na problematičnost lineárnosti prezentovaného modelu. Podle ní nemohou být změny chování vysvětleny jako kauzální důsledek manipulace jednotlivými proměnnými, ale spíše jako výsledek dlouhodobého a dynamického vzájemného působení jednotlivých proměnných se silným vlivem samotných účastníků a sociální situace.

³⁷ Ani překlad pojmu „locus of control“ není dosud ustálený.

Alternativní přístupy k teoriím odpovědného chování představují práce Sterna (2000) nebo výzkumy významných životních zkušeností (significant life experience). Podle Sternovy **value-belief-norm theory** (VBN) jsou předpokladem odhodlání k environmentální odpovědnému chování bio- či ekocentrické hodnoty jedince. Ty vedou ke sdílení ekologického pohledu na svět (NEP) (Dunlap, van Liere, Mertig & Jones, 2000). Zastávané ekologické paradigma formuje přesvědčení o ohrožení životního prostředí a vlastním potenciálu toto ohrožení snížit. Důsledkem je pocit závazku k proenvironmentálnímu chování. Samotné proenvironmentální chování je potom podle Sterna (2000) výsledkem souhry postojových, osobnostních a kontextuálních proměnných a osobních návyků. Kromě obecných postojů vyjádřených tzv. **novým ekologickým paradigmatem** (Dunlap, van Liere, Mertig & Jones, 2000) ovlivňují proenvironmentální chování také specifické postoje a názory na problematiku, další postoje nesouvisející s životním prostředím, přesvědčení o přínosech a nárocích souvisejícího jednání, sociální status jedince, jeho finanční zdroje, vzdělání, znalosti a dovednosti souvisejících akčních strategií, relevantní právní normy, technologie, sociální normy, reklama a osobní návyky a zvyklosti (Stern, 2000, Stern, Dietz, Troy, Guagnano & Kalof, 1999).

Zcela jiný přístup k analýze faktorů ovlivňujících proenvironmentální chování zaujal na počátku sedmdesátých let Tanner (1998). Základní myšlenkou bylo pomocí autobiografického výzkumu environmentálně aktivních lidí zjistit, jaké **významné životní zkušenosti** (significant life experiences) je ovlivnily v jejich proenvironmentálním smýšlení. Na jeho práci pak navázala Petersonová (2005), která ji napojila na koncept environmentální senzitivity. Z výzkumů jednoznačně vyplynulo, že nejsilnější formativní zkušeností byl dětský pobyt v přírodě.³⁸ Ze sociálních faktorů měla největší vliv rodina a vysoká škola, v některých regionech také negativní zkušenosti – například konfrontace se znečištěním, kácením stromů či černobylskou katastrofou. Respondenti uváděli, že pro ně bylo významné, pokud měli

³⁸ Je třeba upozornit na diskusi o metodologické korektnosti výzkumu významných životních zkušeností. Výzkumy hodnotily, jakým způsobem respondenti konstruují obraz své životní dráhy, skutečné faktory ale mohly být i jiné (Gough, 1999, Payne, 1999). V České republice v. Kulhavý (2009) a Krajhanzl (2010).

v přírodě nějaké „svoje“ místo a měli kolem sebe modelové vzory odpovědného chování. Média, základní škola či členství v organizacích patřily mezi méně často uváděné faktory (Palmer, 1998, Chawla, 1998, 1999, Peterson, 2005, Sward & Marcinkowski, 2005). Vadala, Bixler & James (2007) dále uvádí negativní zkušenosti v přírodě (např. strach z nočních her) jako možnou příčinu odklonu jiných respondentů od přírody. Navrhují také rozlišovat mezi vlivem „hry v přírodě“ a „hry s přírodou“, která má podle jejich názoru silnější formativní účinek.

Odpovědné environmentální chování zůstává stále předmětem zájmu řady výzkumníků. O novou syntézu, která by zahrnovala situační faktory, hodnoty, emocionální zaujetí i pocity se snaží Kollmus a Agye-man (2002). Jednotlivé přístupy porovnává také Heimlich a Ardoin (2008), kteří podrobněji diskutují význam dovedností a návyků. Jurin & Fortner (2002) navrhuje příčinu nekonzistence postojů s chováním. Podle jejich názoru mají hodnotové struktury související s životním prostředím často symbolický charakter. Lidé věří, že smýšlejí i chovají se environmentálně odpovědně. O environmentálních problémech ale přemýšlí na abstraktní rovině jako o konceptu, který nesouvisí s jejich každodenním životem. Proto jim malé a relativně nevýznamné chování (např. třídění odpadu) pomáhá uchovat kognitivní konzistenci, ač se v jiných důležitějších oblastech proenvironmentálně nechovají. Maiteny (2002) zdůrazňuje význam emocionálního prožitku a zaujetí. Darnerová (2009) důležitost vnitřní motivace. Ballantyne (2005) zkoumá vliv volnočasových zkušeností.

Některé programy usilují o ovlivnění specifického chování cílové skupiny. Například Cottrell & Graeffe (1997) testovali program, jehož cílem bylo snížit počet majitelů jacht, kteří vypouští do moře odpadní vodu bez čištění. Pro přípravu programů a analýzu takto zaměřených programů se používá například **teorie plánovaného chování** (*theory of planned behavior*) Iceka Ajzena (1985, 1991). Podle ní je chování především funkcí dvou hlavních proměnných: odhodlání k akci (intention) a přesvědčení o její zvládnutelnosti (perceived behavioral control). Odhodlání k akci je současně ovlivňováno jak přesvědčením o její zvládnutelnosti, tak subjektivními normami a postoji jedince.

Postoje vychází z názorů jedince na důsledky příslušného jednání. Subjektivní normy jsou vytvářeny na základě názoru na to, jak by v dané situaci jednaly osoby či skupiny, které jsou pro jedince důležité. Přesvědčení o zvládnutelnosti určitého jednání pak vzniká především na základě vlastních, případně zprostředkovaných analogických zkušeností.

Diskutovány jsou také prostředky sociálního marketingu, tj. například billboardů, televizních reklam či finančních pobídek (incentiv). Výzkumy ukazují, že tyto prostředky fungují, pokud po cílové skupině vyžadují srozumitelné a zvládnutelné chování. Jejich význam proto může být například preventivní (pravidla chování v chráněném území) Jacobson, McDuff & Monroe, 2006, Heimlich & Ardoin, 2008, Krajhanzl, Zahradníková & Rut, 2010). De Young (2000) ale upozorňuje na krátkodobost jejich účinku a problematičnost využití prostředků, které nejsou spojeny s vnitřní (intrinsickou) motivací cílové skupiny.

Souhrnně lze říct, že přes velké množství existujících výzkumů není téma faktorů ovlivňujících proenvironmentální chování uzavřeno. Zdá se, že každý model platí pouze „do určité míry“ a že při jeho aplikaci je vždy třeba přihlédnout ke konkrétnímu kontextu. Na druhé straně je zjevné, že existující literatura umožňuje vyhnout se při tvorbě programu určitým zjevným chybám a že by proto její zvládnutí mělo být součástí expertní analýzy programů v oblasti environmentální výchovy. Programy by pravděpodobně u malých dětí měly začít rozvíjením environmentální senzitivity a porozumění ekologickým konceptům. Klíčové je umožnit jim dlouhodobé, opakované a pozitivní zkušenosti interakce s přírodou, případně jim pomoci přírodu hrou objevovat. Následovat by měla analýza vybraných, nejlépe místních environmentálních konfliktů a hledání možností jejich řešení. Děti by si pokud možno měly konflikty vybírat samy, aby neztratily vnitřní motivaci. Pro úspěch je klíčové rozvíjení jejich dovedností, samostatnosti a odpovědnosti. Je důležité, aby zažívali pocity úspěchu a přesvědčily se, že je v jejich silách měnit svět kolem sebe. Důležitou úlohu mají modelové vzory, ať již jde o učitele či rodiče a vrstevníky.

Naopak některé postupy je možné označit za nevhodné. Programy založené na pouhém předávání znalostí nevedou k dlouhodobým změnám.

nám postojů, ani chování. Není vhodné přenášet iniciativu z dětí na učitele a nenechat je pracovat samostatně. Není šťastné pohybovat se na rovině abstraktních vzdálených problémů, které děti nemohou ani řešit, ani si je představit. Je chybou konfrontovat děti s pocitem bezmoci a neřešitelnosti.

V domácí literatuře není téma faktorů proenvironmentálního chování příliš zpracováno. Výjimkou je souhrnná publikace Krajhanzla et al. (2009). V roce 2010 také vyšel český překlad klíčové učebnice environmentální psychologie Winterové a Kogerové (2010). Od roku 2006 také v České republice existuje neformální skupina pro ekopsychologii a od roku 2007 Český portál ekopsychologie (www.vztahkprirode.cz).

DESIGN PROGRAMU

Poté, co jsme analyzovali teoretická východiska pro stanovení vztahů mezi učním a chováním, přesuneme se v logickém modelu k problematice vztahů mezi aktivitami a učním. V tomto případě můžeme mluvit o východiscích pro stanovení designu programu, tedy toho, z jakých a jak uspořádaných aktivit program sestavit.³⁹ V kontextu environmentální výchovy je možné čerpat z několika okruhů: psychologického, pedagogického a oborového.

Kromě zjevných faktorů (věková a individuální specifika) hraje pro volbu designu programu důležitou roli **skupinová dynamika**. Skupinová dynamika je společenskovední disciplína, zkoumající fungování, vývoj a vlastnosti skupin (Johnson & Johnson, 2006, s. 1). Skupina prochází během své existence vývojovými fázemi, ve kterých se mění její schopnost spolupracovat a řešit komplexní problémy (Frank, 2001). Pro programy, které vyžadují samostatnou skupinovou práci

³⁹ Pojem „aktivity“ zde užíváme ve stejném významu, jako je to obvyklé v zahraničním i domácím diskursu týkajícím se metodiky programů environmentální výchovy. Maňák a Švec (2003) mluví v tomto kontextu o metodách, zatímco aktivity chápou jako například zkušenosti či myšlenkové procesy. V textu ale chápeme pojem „metoda“ v širším smyslu, tj. jako postup vedoucí k dosažení určitého výsledku.

(např. při řešení projektu) je proto velmi důležité znát aktuální potenciál skupiny a vyhodnotit, zda jej nároky programu nepřevyšují. Kvalita skupiny významně ovlivňuje například dosažení individuálního i skupinového přesvědčení o zvládnutí rozvíjených akčních kompetencí (sense of competence) (Chawlová & Cushing, 2007).

Program dále ovlivňuje **sociokulturní prostředí** školy. Lousley (1999) v kritickém etnografickém výzkumu na střední škole ukázala, jak do práce dětí ve školním environmentálním klubu zasahují vztahy k rase, etnicitě a genderu. Tím, jak učitelé skrytě (a nereflektovaně) manipulovali žáky, vytvořili v klubu určitý moralizující diskurs recyklace a zeleného spotřebitelství, který potíral iniciativy studentů požadujících větší kritické zapojení do místních environmentálních konfliktů. Ve snaze vyhnout se politizaci školy tak vytvořili formální prostředí s apatickými studenty.

Design programů dále reflektuje pedagogicko-psychologické teorie učení (learning theories) a z nich vycházející přístupy. Mezi nejčastěji zmiňované patří zejména konstruktivismus, mozkově kompatibilní učení, prožitková pedagogika (zkušenostní učení), kooperativní učení, problémové učení, projektová výuka, kritické myšlení, systémové myšlení, teorie mnohočetné inteligence a další (Braus & Wood, 1993, American Forest Foundation, 2000, Jacobson, McDuff & Monroe, 2006, NAAEE, 2004c, Nolet, 2010).

Z uvedených přístupů pak vycházejí tzv. **modely učení** (learning models)⁴⁰. Modely učení představují určité doporučené sekvence činností v programu. Poskytují tak východisko pro tvorbu procesního modelu programu. Kromě pedagogicko-psychologických teorií učení vycházejí modely často také ze samotné znalostní báze environmentální výchovy, kde se opírají o některý z jejich přístupů.

⁴⁰ Maňák a Švec (2003) mluví o tzv. didaktických modelech, ve kterých se může „organizačně propojit několik výukových metod a didaktických prostředků, kterým funkční jednotu propůjčuje organizační forma.“ (s. 131). V textu byl použit pojem „modely učení“ ze dvou důvodů. Za prvé jde o přesnější (byť nikoliv výstižnější) překlad pojmu „learning models“. Za druhé jde o pojem, který už vstoupil do povědomí v komunitě středisek ekologické výchovy.

Z konstruktivistických modelů patří k nejvíce rozšířeným model 4MAT⁴¹ (propoj a motivuj-dodej informace-procvič dovednosti-aplikuj), 5E (zaujmi-prozkoumej-vysvětli-zpracuj-vyhodnot'), Duitův model (evokace-průzkum-informace-reflexe) a E-U-R (evokace-uvědomění-reflexe) (Braus & Wood, 1993, Brooks & Brooks, 1999, American Forest Foundation, 2000, Pruneau, Gravel, Butque & Langis, 2003, Morin, Stinner & Coffman, 2004, Fosnot, 2005, Jacobson, McDuff & Monroe, 2006, McCarthy, 2010).

Environmentální výchova dále čerpá z Kolbovy teorie čtyř stylů učení a z cyklu učení prožitkem (zkušenost-reflexe-zobecnění-transfer) (Kolb, 1984, Henton, 1996, Braus & Wood, 1993, Meadows & Sweeney, 1995, Frank, 2001, 2004, Jacobson, McDuff & Monroe, 2006).

Řada modelů vyšla přímo z prostředí oborové komunity. Mezi nejrozšířenější patří zejména modely Ramseyho, Hungerforda a Winthera Výzkum konfliktů a akční dovednosti (IIAT) a Rozšířená případová studie (Bardwell, Monroe & Tudor, 1994, Culen & Volk, 2000, Marcinkowski, 2004, Ramsey, Hungerford & Volk, 2005). Oba modely vycházejí z kombinace učitelem řízené výuky, ve které si žáci ve stanovených krocích osvojují dovednosti pro výzkum environmentálních konfliktů a následně je aplikují na výzkum zvoleného konfliktu. V poslední fázi je jim nabídnuta možnost zapojit se do jeho řešení. Model se značně rozšířil po Spojených státech, ale byl ověřován i v jiných zemích, například na Filipínách (Volk & Cheak, 2005).

Alternativami k IIAT jsou modely pro řešení environmentálních konfliktů, navržených Stappem a Wallsem, Hammondem a Robotto-mem. Liší se od sebe zejména rozdělením rolí mezi žákem a učitelem. Stapp a Walls navrhuje aplikovat metodologii akčního výzkumu, podle které by se žáci učili potřebné dovednosti nikoliv před projektem, ale průběžnou reflektovanou zkušeností. Hammond navrhuje vytvořit speciální program pro žákovské (pozitivní i negativní) lídry a o ty se pak opřít při práci se třídou. Robottom ruší hranice mezi žáky a učitelem a navrhuje vytvoření učící se komunity, ve kterých mizí rozdíl mezi

⁴¹ Na semináři jeden z účastníků model přejmenoval na „čtyři matky“. Bude zajímavé sledovat, zda se pod tímto názvem u nás rozšíří.

vyučováním a učním (Bardwell, Monroe & Tudor, 1994, Ramsey, Hungerford & Volk, 2005, Ramsey, 2005).

Pro rozvíjení environmentální senzitivity pomocí série řízených aktivit je používán tzv. Model plynulého učení (Flow learning model), skládající se z fází probuzení entusiasmů – soustředění pozornosti – přímá zkušenost – sdílení inspirace (Cornell, 1998, Barlow, 2010, Cornell, 2012). Program výchovy o Zemi vychází z modelu IAA (informace-asimilace-aplikace), který je používán jak pro rozfázování činností v jednotlivých aktivitách (pojmové cesty, pojmová setkání), tak pro jejich vzájemné provázání v rámci programu a pro program jako celek (Matre, 1979, Matre, Johnson & Bires, 1990, Matre & Johnson, 1998, Matre, 1999).

Problematika modelů je velice obsáhlá a dosud neexistuje dostatečné množství výzkumných studií, které by porovnávaly jejich vliv na efektivitu programu. Podle Jacobsona et al. (2006) nebyl například zjištěn rozdíl mezi skupinami, které využívaly různé varianty cyklu učení prožitkem. Zásadní ale podle něj zůstává zařadit do programu kromě zkušenostní fáze ještě příležitost pro reflexe a aplikaci. Za velmi dobře ověřený je možné považovat model IIAT, který pozitivně ovlivňuje výzkumné a akční dovednosti, ohnisko kontroly a odpovědné chování dětí (Hungerford & Volk, 1981, Marcinkowski, 2004, Volk & Cheak, 2005). Lze předpokládat, že aplikace vhodného modelu může pomoci přinejmenším méně zkušenému tvůrci programů vyhnout se chybám vyplývajících z násilného nebo nepromyšleného řazení aktivit. Umožňuje také lépe si promyslet smysl jednotlivých fází programu a optimalizovat lektorský výkon při jejich implementaci v praxi.

Další doporučení pro design programu lze odvodit ze znalostní základny oboru, tj. z dílčích studií a metastudií zaměřených na efektivitu jednotlivých typů intervencí. Programy škol i neformálních organizací mohou ovlivnit znalosti, postoje, dovednosti i chování dětí v krátkodobém i dlouhodobém měřítku. Kratší programy jsou méně efektivní, než dlouhé. Podle Zelezny (1999) je hranicí efektivity délka zhruba deset hodin. Pobytové programy mají větší vliv na postoje, než školní, několikadenní programy ovlivňují chování více, než jednodenní (Dettman & Pease, 1999, Rickinson, 2001, Johnson, 2005). Pro úspěch je důležitá

provázanost programu se školou i komunitou, efekt pobytových programů, které nebyly propojeny s navazující školní prací, byl jen krátkodobý (Rickinson, 2001). Učitel či lektor by měli svým chováním modelovat proenvironmentální postoje i chování, tj. například vztah k přírodě. Důležitá je výuka založená na přímé zkušenosti, sdílení názorů s ostatními a soustředění se na koncepty, nikoliv na dílčí fakta (Matre, 1999, Rickinson, 2001). Výuka by měla upřednostňovat místní a konkrétní problematiku. Konfrontace zejména malých dětí s velkými a vzdálenými problémy často vede ke zjednodušenému a nesprávnému porozumění jejich příčin, frustraci, apatii a cynismu dětí ve vztahu k hrozbám, kterým nemohou čelit (Nagel, 2005). Programy by neměly být provázány s jediným školním předmětem, ale měly by usilovat o interdisciplinární přístup, například pomocí projektů nebo provázaných tematických celků (Braus & Wood, 1993, Kovalik & Olsen, 1994, NAAEE, 2009, Eilam & Trop, 2011).

Diskutovány jsou i etické konsekvence. Při rozboru problémů a konfliktů by žáci měli být seznámeni se všemi relevantními názory a stranami. Přestože se připouští, že environmentální výchova není eticky neutrální, učitel by neměl být advokátem jednoho stanoviska či názoru, při výuce by neměl být „environmentalistou“ (NAAEE, 2009, Stapp, 2005). Ve výchově není šťastné moralizovat, násilně ovlivňovat postoje nebo nutit děti do chování, které nevyplývá přímo například ze školního řádu nebo obecně uznávaných hodnot. Naopak je vhodné dát dětem příležitost k prozkoumání a reflexi postojů a hodnot vlastních i svých spolužáků (Braus & Wood, 1993).

V řadě dalších doporučení se jednotliví autoři liší v závislosti na tom, v jakém paradigmatickém rámci environmentální výchovy se pohybují. Van Matre et al. (Matre, 1979, 1990, Matre & Johnson, 1998, Farbre & Matre, 2005) vycházejí z propracovaných a lektorem řízených programů, které používají širokou škálu prostředků pro zaujetí a posílení motivace žáků (například organizér, immerser, hooker). Jiní (např. Sobel, 2005, Stone & Barlow, 2005) naopak uplatňují poměrně volně organizované žákovské projekty, ve kterých středisko spolupracuje s učitelem na tvorbě programu a učitel pak projekt na škole facilituje.

V domácím kontextu existuje velké množství literatury, které zabývá různými aspekty designu programu. Často jde o práce, v jejichž základu stála činnost občanských sdružení či organizací zabývajících se neformální výchovou. Konstruktivismus byl u nás rozšířen díky sdružení Čtením a psaním ke kritickému myšlení, na teoretické úrovni se jím zabývá například Grecmanová et al. (Grecmanová, Urbanovská & Novotný, 2000, Grecmanová & Urbanovská, 2007). Prožitkovou pedagogiku u nás dlouhodobě rozvíjí sdružení Prázdninová škola Lipnice a řada dalších organizací, z autorů například Holec (1994), Svatoš a Lebeda (2005), Hanuš (2009). Porovnáním jednotlivých modelů při tvorbě programu se zabýval Činčera (2007b). Maňák a Švec (2003) krátce zmiňují model E-U-R, za dominantní model pro stanovení fází hodiny ale považují model motivace-expozice-fixace-diagnóza-aplikace. Problematikou kooperativního učení a práce se skupinou se dlouhodobě zabývá například Kasíková (2005). O tématu skupinové dynamiky publikuje zejména Hermochová (2005).

V kontextu environmentální výchovy pak byla část problematiky popularizována v metodické publikaci Škola pro život II, vydané SSEV Pavučina (2009). Aplikací teoretických zásad do tvorby školních programů zde popisuje především Činčera, Horká a Košťálová. O rozšíření konstruktivismu v České republice se dále zasloužila sdružení Člověk v tísni a NaZemi, případně další subjekty sdružené do FORS – Českého fóra pro rozvojovou spolupráci.

SHRNUTÍ

Základním předpokladem efektivního programu environmentální výchovy je jeho kvalitní příprava. Autor programu může čerpat z rozsáhlé literatury, popisující zásady pro stanovení vstupní teorie programu a jejich jednotlivých částí. Na základě výzkumů environmentální gramotnosti či analýzou místních potřeb je možné program přesně zacílit, aby byl relevantní v místním i společenském kontextu. Z teorií zkoumajících obecné či specifické proenvironmentální chování je možné odvodit, jaké znalosti, hodnoty, postoje či dovednosti by měl program ovlivňovat. Pro dosažení těchto výstupů by program měl vy-

cházet z pedagogicko-psychologických poznatků, vysvětlujících mimo jiné principy fungování skupiny či mechanismy učení. Na jejich základě je pak možné využít některý z existujících modelů učení. Další zásady vychází z rozsáhlé výzkumné základny oboru.

Lze říct, že pro sestavení fungujícího programu neexistuje jediná předepsaná strategie a že autor má k dispozici širokou škálu možných metodických postupů. Současně je zřejmé, že některé postupy jsou identifikovány jako kontraproduktivní a jiné jsou naopak výrazně doporučovány. Mezi silně doporučované postupy patří například tvorba logického modelu, rozlišování a přesná formulace cílů a výstupů, respektování standardů NAAEE (2009), využití některého z existujících modelů, délka a integrovanost programů a některé další zásady. Jejich aplikace vytváří určité předpoklady pro efektivitu programu. Jejich ověření ovšem přináší až evaluace.

V českém kontextu představuje velkou bariéru absence propracované domácí teorie. Lze předpokládat, že vstupním problémem je to, že ústřední pojem „program“ není konceptualizován způsobem kompatibilním se zahraničním diskursem. Důsledkem je, že existující teoretické práce nejsou integrovány a zabývají se pouze dílčími aspekty souvisejícími se zásadami tvorby programu. Organizace, pro které „program“ představuje základní jednotku jejich činnosti (tj. zejména organizace nabízející programy školám nebo sdružení působící v oblasti neformální výchovy) se tak dostávají svojí praktickou činností mimo rámec domácí teorie. Zahraniční metodické materiály nedokážou úspěšně přeložit do domácího diskursu a naopak domácí odborná literatura se často mívá s jejich potřebami.

1.3. EVALUACE PROGRAMŮ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

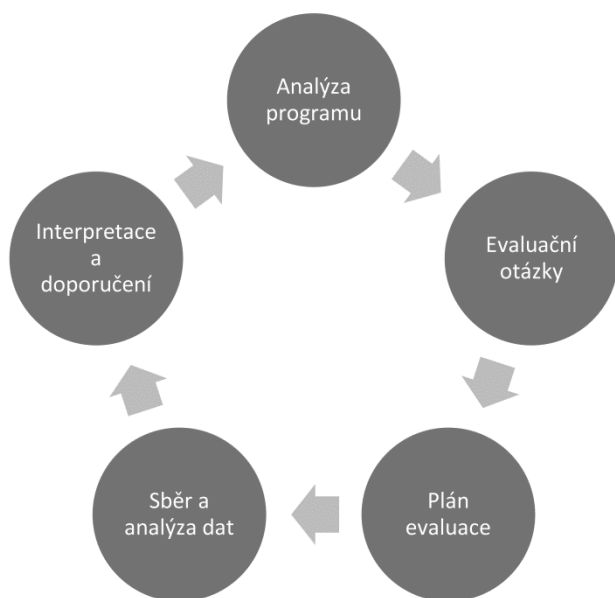
VYMEZENÍ, VÝVOJ A PŘÍSTUPY

Přestože aplikace existujících metodických doporučení může zvýšit pravděpodobnost, že program bude naplňovat svoje cíle, pro ověření takového předpokladu je nezbytné provést jeho evaluaci. Evaluace je proces sběru a analýzy dat pro vyhodnocení současného stavu, hodnoty, významu a kvality programu, produktu, osoby, politiky, návrhu či plánu (Mertens, 2010). Evaluace programu⁴² (program evaluation) je chápána jako „*proces kritického prověřování programu. Zahrnuje sběr a analýzu informací o aktivitách programu, jeho charakteristikách a výstupech. Jejím cílem je formulovat stanoviska o programu ke zvýšení jeho efektivity a/nebo k poskytnutí informací pro rozhodování o programu*“ (Patton, podle Barch, Duvall, Higgs, Wolske & Zint, 2007). Rozvoj evaluační teorie přineslo zejména období po 2. světové válce, kdy ve Spojených státech, ale i Evropě začal stát podporovat různé sociálně orientované programy. Tím vznikl trh sociálních služeb. Různé typy organizací (zpravidla nevládních) nabízely programy na snížení nezaměstnanosti v sociálně vyloučených oblastech, prevenci užívání drog, snížení dětské kriminality, nebo později také programy v oblasti environmentální výchovy. Protože vynakládané finanční prostředky bylo třeba daňovým poplatníkům odůvodnit, začala být efektivita programů systematicky vyhodnocována. Teorie evaluačních výzkumů se začíná ve Spojených státech rozvíjet od šedesátých let a postupně se rozšířila do celého světa (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

V současné době je evaluace nejčastěji chápána jako cyklus čtyř či pěti základních fází. Přestože evaluace mohou být jednorázové (je-li jejich cílem vyhodnotit přínosy již uzavřeného programu), často je eva-

⁴² V textu budu pod pojmem „evaluace“ nadále myslet pouze „evaluaci programu“, tj. nikoliv evaluaci ostatních pedagogických či nepedagogických fenoménů. Cílem práce tedy například není zabývat se evaluací škol, kurikulárních dokumentů ani žákovských výsledků.

luace chápána jako proces opakovaného vyhodnocování a modifikace programu (obr. 5).



OBRÁZEK 5: CYKLUS EVALUACE

Spolu s rozvojem evaluační teorie se objevuje řada praktických i metodologických otázek, které jsou v jejím rámci řešeny. Evaluátor využívá prostředky výzkumné metodologie, ale zabývá se jedinečným, dynamickým sociálním fenoménem. Je proto evaluace „více umění než věda“ (Cronbach podle Rossi, Lipsey & Freeman, 2004)? V sedmdesátých letech vycházely evaluační výzkumy téměř výhradně z kvantitativní metodologie založené na experimentech a kvaziexperimentech. Evaluační výzkumy publikované v té době v *The Journal of Environmental Education* mají experimentální či kvaziexperimentální design vyhodnocující statistickou významnost rozdílů mezi pretestem a posttestem, experimentální a kontrolní skupinou (např. Brynant & Hungerford, 1977, Hungerford & Volk, 1981, Fleming, 1983).

Od osmdesátých let ale sílí kritika tohoto přístupu, která upozorňuje na jeho epistemologické i pragmatické problémy. Robottom (1985,

1989) upozornil na to, že tehdejší dominantní kvantitativní přístupy v evaluaci environmentálně výchovných programů jsou sice prezentovány jako vědecky přesné, ale ve své podstatě uměle zkreslují realitu a vedou k nerelevantním výsledkům. Kvantitativní metodologie vychází z objektivistického pohledu na svět a ignoruje subjektivní významy, kterými lidé svět interpretují a konstruují. Kvantitativní evaluace vyžadují předem dané cíle a pomíjejí nečekané události a vhledy, které mohou mít pro účastníka programu větší význam. Používané testy mohou vycházet z ideologických představ výzkumníka, ale nemusí odpovídat skupině. Pro ověření vztahu nezávisle a závisle proměnných potřebuje evaluátor získat kontrolu nad intervenujícími proměnnými, což vždy znamená zásah do přirozeného průběhu programu (např. při vytváření randomizovaných skupin). Protože používaná metodologie je náročná na expertní znalosti a evaluátor usiluje o odstup a nezaopatnost, dostávají se žáci i lektor do pozice příjemců evaluační zprávy. Evaluátor tak na jedné straně u sebe koncentruje moc rozhodovat o kvalitě programu, současně ale program sám nevede a hrozí, že dobře nechápe jeho smysl.

Evaluace navíc má více zainteresovaných stran (stakeholders), než jen stát či sponzora programu (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Od poloviny osmdesátých let je proto v oblasti evaluace programů patrných několik proudů. Zdůrazňuje se pragmatický charakter evaluace. Přestože některé evaluační výzkumy jsou realizovány primárně s cílem přispět k teoretickému uchození oboru a uplatňují proto postupy vyžadované recenzovanými časopisy, vychází většina evaluací z potřeb zainteresovaných stran (stakeholders) programu (Bennet, 1989, Patton, 2002, 2008, Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). To má několik praktických implikací. Protože stát je často sponzorem programů, dostává se do evaluační praxe také politická rovina.⁴³ Jednou ze zainteresovaných stran je stát, který programy zpravidla financuje, jeho zájmy ale vycházejí z cílů vládnoucí politické garnitury: *„Evaluátor si musí být vědom, že navzdory svému*

⁴³ Přestože kvůli malému rozšíření evaluací programů není u nás tento aspekt dosud příliš patrný, lze předpokládat, že bude hrát stále větší a větší roli. Můžeme si představit dilema, ve kterém si evaluátor uvědomuje, že negativní vyznění jeho zprávy může ovlivnit financování nejenom jednoho programu, ale i celého oboru.

nejlepšimu úsilí efektivně komunikovat a vytvořit vhodný evaluační plán reagující na dané požadavky, zainteresované strany jsou vázány svojí vlastní pozicí a politickou příslušností. To znamená, že sponzor evaluace nebo jiný zainteresovaný subjekt může evaluaci ostře zkritizovat, pokud její výsledek odporuje politice a perspektivě, kterou zastává.“ (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004) I v případě, že hlavní stranou zainteresovanou na evaluaci není stát, ale realizátor (například středisko ekologické výchovy), může evaluátor narážet na jeho specifickou, otevřenou i skrytou agendu, která může ovlivnit evaluační plán a jeho realizaci.⁴⁴

Patton (2002, 2008) proto doporučuje mezi aplikovaným a evaluačním výzkumem rozlišovat a neposuzovat je podle stejných kritérií. Aplikovaný výzkum si klade za cíl formulovat tvrzení o určitém fenoménu. Používá proto rigorózní výzkumné metody. Na druhé straně je vzdálenější praxi a potřebám konkrétního subjektu. Evaluační výzkum se vyjadřuje ke konkrétnímu případu (programu či jeho aspektu) Je proto bližší potřebám praxe, ale používá často metody, které jsou kompromisem mezi doporučeným a možným.⁴⁵ Míra rigoróznosti (ale i užitečnosti) evaluačního výzkumu se podle Pattona dále liší podle toho, zda jde o sumativní či formativní evaluaci. Cílem sumativní evaluace je vyhodnotit efektivitu hotového (případně uzavřeného) programu. Jejím příjemcem je často sponzor, tedy v podmínkách environmentální výchovy zejména stát. Sumativní evaluace kladou vyšší nároky na spolehlivost metod, ale nemusí odpovídat na všechny otázky, které zajímají realizátory programu. Oproti tomu formativní evaluace zadávají realizátoři programů s cílem získat informace pro potřeby dalšího vývoje programu. Potřeby zadavatele často vedou k pragmatickým postupům (Stokking, van Aert, Meijberg, & Kaskens, 1999, Department of Environment and Conservation, 2004, Barch, Duvall, Higgs,

⁴⁴ Realizátor například může očekávat, že evaluace potvrdí kvality programu a její výsledky bude možné použít pro jeho propagaci. V takovém případě bude mít potřebu zlehčovat případné negativní výsledky či zpochybňovat použitou metodu.

⁴⁵ Důležitá je zde například otázka reliability. V evaluační praxi může i test s nižší mírou interní konzistence přinést výsledky, které jsou (v kontextu dalších zjištění) pro zadavatele zajímavé. Z praktických důvodů vznikají problémy se vzorkem – ať již jde o velikost či složení. Místo experimentů se používají kvaziexperimenty.

Wolske & Zint, 2007, Patton, 2002, Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, Wholey, Hatry & Newcomer, 2004).

Oproti dřívějšímu trendu je proto pro současné evaluační výzkumy typický pragmatický přístup. Kritériem evaluačního výzkumu tak je především jeho užitečnost a míra, s jakou reaguje na potřeby zainteresovaných stran. To vede k dynamickému napětí mezi metodologickými a pragmatickými požadavky a kontextem (Patton, 2002, Rossi, Lipsey & Freeman, 2004).

VYBRANÉ METODOLOGICKÉ PROBLÉMY EVALUAČNÍHO VÝZKUMU V KONTEXTU ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

Důsledkem rozdílností ve smyslu a adresátech mezi aplikovaným a evaluačním výzkumem jsou metodologické odlišnosti evaluačních výzkumů. Není-li adresátem evaluačního výzkumu akademická komunita, hledají evaluátoři optimální míru **kompromisu** mezi pragmatickým a akademickým pólem své práce. Evaluační výzkum je limitován požadavky zainteresovaných stran, finančním rámcem i praktickým kontextem. Často například není možné provést randomizaci účastníků, eliminovat intervenující proměnné, sebrat dostatečné množství dat nebo provést triangulaci. Některé programy mají příliš málo účastníků nebo se jednotlivá provedení programu příliš liší v závislosti na skupině či jiných faktorech. Další programy připouštějí individuální míru zapojení škol či účastníků a může být obtížné definovat, co znamená jej absolvovat. Jindy nemají některé zainteresované strany (např. učitelé) na evaluaci zájem spolupracovat. Hladinu přijatelného kompromisu je proto třeba stanovovat pro každou situaci zvlášť. V zásadě ale platí, že se evaluátor musí snažit najít v daném kontextu nejlepší možné řešení.

Přijatelnou alternativou k experimentům mohou být kvaziexperimenty, které nepředpokládají randomizovaný výběr respondentů (Frechtling, 2002, Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, Wholey, Hatry & Newcomer, 2004). Reliabilitu, respektive kredibilitu evaluačního plánu je možné zvýšit kombinací metodologických postupů, použitím různých technik sběru dat (triangulace), využitím všech existujících dat

o programu, předchozích evaluačních zpráv či přípravou navazujících evaluačních výzkumů. Například Morganová et al. (2009) použila pro evaluaci environmentálně výchovného programu Brooklynské botanické zahrady kromě rozhovorů s absolventy také vlastní pozorování a veškerou programovou dokumentaci.

Zjednodušenou alternativou k evaluačnímu výzkumu, který z nějakého důvodu nelze korektně provést, může být expertní posudek (expert judgment), který bývá součástí prvotní analýzy evaluovatelnosti programu (Wholey, Hatry & Newcomer, 2004).

Klíčovou roli hraje také analýza a interpretace sebraných dat. V těchto fázích evaluačního procesu by evaluátor neměl dělat kompromisy, současně tyto oblasti (spolu s expertním posudkem) kladou na evaluátora největší odborné nároky. Například Knapp a Benton (2006) zkoumali, co si rok po absolvování pobytového programu ve středisku ekologické výchovy pamatují a vybavují jeho absolventi, žáci pátých tříd. Evaluace vycházela z fenomenologického přístupu. Evaluátoři náhodně vybrali deset žáků, kterých se zeptali, co si vybaví z programu, který před rokem absolvovali. Nestrukturované rozhovory byly následně analyzovány pomocí kódovacích procedur a interpretovány v kontextu obdobných typů programů. Velmi jednoduchý design měl také výzkum čtyřdenního pobytového programu pro žáky šestých tříd z New Jersey School of Conservation, který realizovali Smith-Sebasto a Semrau (2009). Žáci měli šest měsíců po absolvování programu písemně odpovědět na tři otevřené otázky, tj. co bylo v programu nejzajímavější, co nejvíce mátllo a o čem by se chtěli ještě dozvědět víc. Analýza byla zpracována metodou zakotvené teorie, která kombinovala sledování stanovených zcitlivujících konceptů s otevřeností vůči nově se vynořujícím tématům.

Řada metodických publikací určených pro evaluaci v prostředí středisek ekologické výchovy se bohužel analýze ani interpretaci dat příliš nevěnuje. Hlavní pozornost je věnována především sestavení a analýze logického modelu programu, přípravě evaluačních otázek, identifikaci indikátorů a přípravě nástrojů pro sběr dat. Allum, Lowe a Robinson (2008) se snaží zpřístupnit evaluační metodiku do té míry, že pro porovnání rozdílů v četnostech před programem a po programu

doporučují pouze deskriptivní statistiku. Stokking et al. (1999) vysvětlují jednoduché principy kategorizace kvalitativních dat, ale dále pracují opět jen s deskriptivní statistikou. Bennett (1989) z inferenční statistiky odkazuje pouze na chí kvadrát test. Frechtling (2002) sice na potřebné statistické či kódovací procedury odkazuje, ale blíže je nepopisuje. Zdá se, že autoři většinou nepředpokládají, že by střediska ekologické výchovy či učitelé používali při analýze dat postupy přesahující deskriptivní statistiku pro porovnání skupin nebo monitoring výstupů (performance monitoring)⁴⁶. Lze předpokládat, že taková analýza může být pro potřeby formativní evaluace akceptovatelná. Současně je zjevné, že analytické a interpretační dovednosti externího evaluátora by měly tuto úroveň přesáhnout.

Dalším specifikem je vymezení **role evaluátora**. Namísto původního oddělení výzkumníka a zkoumaného subjektu doporučuje Patton (2002, 2008) evaluátorům co nejvíce přímých zkušeností s programem a ve vztahu k lektorům „empatickou neutralitu“. Wiltzová (2005) pro evaluace v prostředí neformálních organizací navrhuje nahradit tradiční roli „tajemného evaluátora“ rolí „kritického přítele“. Robotom (1985, 1989, 2005) doporučuje pro formativní evaluaci programů environmentální výchovy využívat akční výzkum, ve kterém se evaluátory stávají samotní lektori a učitelé. Při spolupráci se zadavatelem je doporučován participativní přístup (utilization-focused evaluation), ve kterém evaluátor po celou dobu spolupracuje s realizátorem (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Velmi doporučován je tento přístup i v kontextu evaluace programů environmentální výchovy. Somersová (2006) uvádí příklad vysoce participativního evaluačního výzkumu (utilization-focused evaluation) programu o divokých zvířatech W.I.N.-W.I.N. Do přípravy evaluačního plánu, sběru dat i interpretace výsledků byli formou pracovního panelu zapojeny všechny zainteresované strany: sponzoři, vedení realizující organizace, lektori, členové partnerských organizací, učitelé, žáci, rodiče i zástupce ministerstva školství.

⁴⁶ V monitoringu výstupů se zpravidla porovnávají dosažené hodnoty s předem stanovenými indikátory úspěšnosti.

Participativní přístup k evaluacím vede k rozšíření role evaluátora o pedagogickou dimenzi. Evaluátor se může stát nejenom hodnotitelem, ale i konzultantem a může realizátora připravovat na samostatné vedení evaluačních výzkumů (empowerment evaluation) (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, Wiltz, 2005). Evaluátor, který je zpravidla expertem na teorii programu a zná znalostní bázi oboru, ve kterém se pohybuje, navíc může se střediskem spolupracovat na modifikacích samotného programu. To je opět důležité například v prostředí environmentálně výchovných programů realizovaných neformálními organizacemi, které nemají dostatek zdrojů pro zajištění kvalifikované pracovní síly a potenciál ke studiu potřebné teorie. Evaluátor tak může nabírat řadu dalších rolí: kromě odpovědnosti za evaluaci se může stát facilitátorem, obsahovým expertem, vzdělavatelem či interním poradcem (Wiltz, 2006). Rizikem tohoto přístupu je konfúze rolí. Evaluátor může ztratit svoji „empatickou neutralitu“ a příliš se zainteresovat na úspěchu hodnoceného programu, což může zpochybnit kritičnost jeho úsudku.

Druhým výrazným rysem je **metodologický pragmatismus**. Přestože někteří autoři upřednostňují kvantitativně orientované evaluační výzkumy (např. Stokking, van Aert, Meijberg, & Kaskens, 1999) a jiní zase kvalitativní evaluace (Patton, 2002), přiklání se dnes velké množství autorů ke smíšeným evaluačním plánům (Bennett, 1989, Frechtling, 2002, Barch, Duvall, Higgs, Wolske & Zint, 2007, Simmons, 2008, Diamond, Luke & Uttal, 2009). Smíšené evaluační plány umožňují vyvážit nevýhody spojené s každým z obou hlavních metodologických přístupů a pomáhají vytvořit plastičtější obraz hodnoceného programu.

Řada výzkumů publikovaných v posledních deseti letech v *Environmental Education Research* a *The Journal of Environmental Education* vycházela ze smíšeného evaluačního designu. Smith-Sebasto a Semrau (2004) při první evaluaci pobytového programu New Jersey School of Education použili kombinaci standardizovaného testu na měření proenvironmentálních postojů (CATES) a rozhovorů vyhodnocujících vliv programu na environmentální senzitivitu dětí. Obdobně Mallenová et al. (2009) kombinovala pro evaluaci mexického programu o lese hloubkové rozhovory s dotazníky, ve kterých korelovala míru zapojení do programu s ekologickými znalostmi studentů. Bodzin

(2008) využil pro evaluaci programu na výzkum místního rybníku tzv. design-based evaluační formát. Ten vychází z kombinace kvaziexperimentálního a kvalitativního přístupu, který se průběžně upravuje podle nově se objevujících se otázek. Smíšený evaluační plán využili dále například Krasny & Lee (2002) pro evaluaci programu o invazivních druzích či Pruneau et al. (2003) pro program z oblasti výchovy o klimatu (climate education).

Jiným typem smíšené strategie je uplatňování různých přístupů pro sběr dat od různých cílových skupin. Ta byla například využita při pravidelné evaluaci mezinárodního programu GLOBE. Program má tři cílové skupiny: žáky, učitele a vědce. V jednotlivých ročnících evaluace pak byla od těchto skupin získávána různými způsoby data. Zatímco žáci zpravidla vyplňovali dovednostní a znalostní testy a odpovídali na otázky měřící jejich spokojenost a zapojení do programu, evaluace často zahrnovaly také rozhovory s učiteli, vědci či pozorování na místě (Means et al., 1996, 1997, 1998, 1999, 2001, Penuel et al., 2003, 2004, 2005, 2006).

Jindy je sice evaluační design nesmíšený, ale celkový obraz o programu vychází z několika různých kvalitativních či kvantitativních studií. Příkladem je evaluace programu Ekoškola (O'Mahony & Fitzgerald, 2001, Pirrie et al., 2006).

Nesmíšené evaluační plány jsou ale stále používány. Jejich výhodou může být vyšší koncentrace na studovaný fenomén či proměnnou. Kvalitativní evaluace umožňují lépe porozumět tomu, jaký smysl přikládají účastníci prožívané zkušenosti. Naopak kvantitativní evaluace mohou přinést výpovědi o míře, s jakou program dosahuje daných cílů a mohou tak být zajímavé pro manažery i sponzory programu (Patton, 2002). V neposlední řadě může být volba typu evaluačního plánu ovlivněna i tradicí a zkušenostmi evaluátora. Řada kvantitativních evaluačních výzkumů například vznikla v rámci spolupráce University of Arizona a Institute for Earth Education. Výzkumy ověřovaly vliv programů Earthkeepers (Matre & Johnson, 1998) a Sunship Earth (1979) na ekologické znalosti a postoje žáků k přírodě (Johnson & Manoli, 2008, Felix, Johnson & Manoli, 2008, Manoli & Johnson, 2008).

Poslední problémovou oblastí, které se zde budeme věnovat, je volba vhodných **nástrojů** pro sběr dat. Evaluátor má na vybranou, zda půjde konzervativnější cestou a využije pro sběr dat některý z tradičnějších nástrojů, nebo zda upotřebí některé z existujících alternativních metod. Tradiční nástroje představují buď rozhovory a pozorování v kvalitativní metodice, nebo testy a dotazníky v kvantitativní. Ačkoliv testy typu „papír a tužka“ bývají často kritizovány, dávají výzkumníkovi možnost využít některé z existujících standardizovaných nástrojů s ověřenou reliabilitou. Evaluátor pak může vyhodnocovat vliv programu na některou z identifikovaných proměnných relevantních pro environmentální výchovu, což mu dává možnost propojit výsledky evaluace s existující literaturou. Tím se výrazně zjednodušuje, ale také prohlubuje interpretace naměřených dat. Výsledky evaluace se pak snadno komunikují, což může zvýšit jejich využití pro propagaci programu.

Mezi nejčastěji používané nástroje patří zejména *Nové ekologické paradigma* (NEP), dotazník měřící obecné environmentální postoje. Jde současně o jeden z nejstarších nástrojů, poprvé byl publikován v roce 1978 (Dunlap & van Liere, 1978). Od té doby byl nástroj inovován a upraven do několika variant (Dunlap, van Liere, Mertig & Jones, 2000, Dunlap, 2008). Podle kritiků již nástroj neodpovídá dnešní době. Lundmarková (2007) upozorňuje, že za čtyřicet let ve společnosti došlo k posunu a environmentální postoje operacionalizované nástrojem už neodpovídají dnešnímu diskursu pojetí environmentalismu. Modifikace NEP navrhuje i La Trobe a Acott (2002), podle kterých ve škále chybí zejména přijetí intrinsické hodnoty přírody a morálních povinností člověka k přírodě. Podle nich v současnosti „většina lidí zastává hodnoty podobné těm popsaným v NEP.“ LaLonde a Jackson (2002) upozorňují na zastaralost nástroje, jeho kvantitativní charakter, nebezpečí zjednodušené interpretace naměřených výsledků, archaický slovosled či zavádějící charakter některých otázek (např. „*Rovnováha na Zemi je velmi křehká a může být snadno rozvrácena.*“). Kromě návrhů na revidování nástroje se lze ale setkat i s jeho obhajobou. Cordano, Welcomer a Scherer (2003) považují původní škálu NEP za vhodnější než revidovanou a doporučují ji používat v kombinaci s dalším měřícím nástrojem. V každém případě je NEP stále nejznámější nástroj pro měření environmentálních postojů a je v různých variantách používán po ce-

lém světě (např. Soukup, 2001, Petegem & Blicek, 2006, Franěk in Strejčková, 2006, Činčera & Štěpánek, 2007, Bezouška & Činčera, 2007).

Jiným příkladem často používaného nástroje je *The Middle School Environmental Literacy Instrument (MSELI)*, který byl vyvinut pro měření environmentální gramotnosti žáků na druhém stupni základních škol (Volk & Cheak, 2005). Nástroj vychází z modelu Odpovědného environmentálního chování (Hungerford & Volk, 1990), respektive měří jeho jednotlivé proměnné: znalosti environmentálních konfliktů a jejich identifikaci a analýzu, ekologické znalosti, akční plánování, přesvědčení o vlastních akčních kompetencích a samotné environmentální odpovědné chování (Mony, 2002, Culen & Mony, 2003, Volk & Cheak, 2005). Nástroj byl použit například pro evaluaci komunitního výukového programu pro žáky a rodiče z ostrovní komunity Moloky (Volk & Cheak, 2005) či pro evaluaci programu Florida 4 - H (Mony, 2002, Culen & Mony, 2003). Od roku 2007 je ve své již desáté verzi (MSELS) využíván pro rozsáhlý národní výzkum environmentální gramotnosti žáků ve Spojených státech (McBeth et al., 2008, McBeth & Volk, 2010).

Pro měření environmentálních postojů malých dětí se používá například *CATES* (The Children's Attitudes Toward the Environment Scale). *CATES* obsahuje sérii výroků, formulovaných vždy jednotnou strukturou vyjadřující dva opačné póly („některé děti...zatímco jiné děti...“), ke kterým se děti v mateřské školce buď postaví na vyznačené políčko nebo u varianty pro děti na prvním stupni zakřížkují svoji pozici v dotazníku (Musser & Malkus, 1994, Musser & Diamond, 1999).

Míru odhodlání k jednání můžeme měřit pomocí škály *Zvažovaného proenvironmentálního jednání* (Proenvironmental Behavior Scale), kterou vypracovali Cordano, Scherer a Welcomer (2003). Škála je ovšem poněkud jednostranně zaměřená na rovinu politických a právních akcí.

Oproti tomu, alternativní nástroje dávají možnost získat od účastníků nečekané interpretace programu. Mohou být využity pro kvantitativní i kvalitativní evaluaci programu. Nevýhodou je složitější vyhodnocování a méně reliabilní výsledky. Příkladem alternativních nástrojů jsou například ohniskové skupiny, studentské zprávy (learner report),

pojmové mapy, imaginativní techniky, portfolia, logbooky, neobtěžující metody, reflektivní metody a další.

Studentské zprávy se zpravidla používají bezprostředně po ukončení programu nebo jeho části. Jejich cílem je zjistit, jak účastník hodnotí svoji zkušenost s programem a co se domnívá, že se v rámci programu naučil. Jejich využití je tedy zejména na reaktivní úrovni evaluace. Využívají buď uzavřené (výběrové), otevřené (*Co jsi se v programu naučil?*) nebo semi-otevřené otázky (*Naučil jsem se, že..., Tři nové věci, které jsem si uvědomil, jsou...*) (Stokking, van Aert, Meijberg, & Kaskens, 1999, Cachelin, Paisley & Blanchard, 2009).

Pojmové mapy jako evaluační metody doporučuje například Simonsová (2008). Andrews, Tressler a Mintzes (2008) využili pojmové mapy pro evaluaci pobytového programu zaměřeného na mořské ekosystémy. Při analýze se hodnotily rozdíly v pretestu a posttestu a mezi experimentální a kontrolní skupinou ve strukturální komplexitě (např. počet vazeb, prvků) a obsahové validitě mapy.

*Logbook*⁴⁷ je strukturovaný či nestrukturovaný sešit, do kterého si účastník zapisuje, jaké programy absolvoval a reflektuje je (Stokking, van Aert, Meijberg, & Kaskens, 1999). Příkladem strukturovaného logbooku jsou například pasažérské pasy, používané v programu Sunship Earth (Matre, 1979).

Portfolia mohou mít více typů, ale zpravidla se chápou jako složka materiálů, vytvářená studentem, dokumentující jeho posun v oblasti, nejlepší práce, proces řešení projektu, atd. (Jančaříková, 2007). Portfolia i logbook umožňují sledování dlouhodobého vývoje žáka a jejich význam leží především ve využití pro kvalitativní evaluaci.

Pro krátké programy může podobnou úlohu hrát závěrečná *písemná zpětná vazba*, do které účastníci formou volného textu píšou své pocity a objevy z programu. Zpětné vazby by pak měly být analyzovány kvalitativním způsobem na principu kategorizace. Stejnou funkci může plnit i analýza závěrečné diskuse (reflexe, debriefing) po aktivitách.

⁴⁷ Mareš a Gavora (1999) překládají jako „deník“.

Zajímavou evaluační technikou vhodnou například na měření postojů je také využití *řízené imaginace* žáků. Metoda byla vyzkoušena například pro evaluaci programu zaměřeného na problematiku mokřadů. Žáci si představovali cestu mokřadem a pak zaznamenávali své pocity. Výzkumníci ale narazili na obtíže v rozlišení mezi prožitkem imaginárního a skutečného mokřadu (Cachelin, Paisley & Blanchard, 2009). Podobný nástroj určený pro měření emoční reakce dětí na situace v přírodním prostředí vypracovali u nás Krajhanzl a Vostradovská (2005). Jejich dotazník je postavený na myšlence imaginárního výletu přírodou, při kterém děti zažívají imaginární zkušenosti různých forem kontaktu s přírodou (např. chodit bos potokem, prodírat se křovím, být za tmy v lese, atd.). Děti pak hodnotí míru příjemnosti takové zkušenosti na Likertově škále.

Příkladem *neobtěžujících metod* evaluace může být např. evidence výpůjček knih o environmentální tematice ve školní knihovně, přehled zboží zakoupeného ve školním bufetu, účast na nepovinném kroužku či akci. Některé situace, vyžadující po studentech samostatné rozhodování, mohou být učitelem předem připraveny – např. na trávník, kolem kterého děti půjdou, může učitel umístit odpadky a pak vyhodnocovat, zda je děti samy od sebe začnou sbírat (Bennett, 1989, Camargo & Shavelson, 2009).

Závěrem lze říct, že současní evaluátoři řeší řadu metodologických dilemat, které nemají jednoznačné odpovědi. Jejich volba je často věcí kompromisu a hledání křehké rovnováhy mezi protichůdnými požadavky.

EVALUAČNÍ VÝZKUMY V ČESKÉ REPUBLICE

Problematiku evaluace u nás otevřel Průcha monografií *Pedagogická evaluace* (1996). V ní definoval evaluaci jako „*teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů... hodnocení se častěji používá v širších kontextech běžné školní praxe, zejména v souvislosti s evaluací určitých subjektů vzdělávání*“ (s. 11). V publikaci byly dále analyzovány jednotlivé „oblasti evaluace“, jako je evaluace

vzdělávacích potřeb, učebnic, výuky, didaktického prostředí, institucí, škol či pedagogické vědy. Problematikou evaluace programu se ale text zabývá jen okrajově a nepřesně. Průcha jí stručně definuje jako „analytickou a hodnotící činnost směřující obvykle k vyhodnocování jednotlivého kurzu ve školním či vysokoškolském vzdělávání nebo velmi často v profesním výcviku zaměstnanců (kurzy ve smyslu školení)“ (s. 43) a dále přechází k problematice hodnocení školního kurikula. Průchou prezentované pojetí se pak dostává i do Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2009), který evaluaci vymezuje jako „zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat, charakterizujících stav, kvalitu, fungování a efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému“ a pojem „evaluace programu“ pomíjí. Přesnější vymezení se objevuje ve Slovníku pedagogické metodologie (Maňák, Švec & Švec, 2005), který zmiňuje problém hodnocení efektivnosti cílových programů. Pojem „program“ ale není dále vysvětlen.

Přestože v českém pedagogickém diskursu je pojem „evaluace“ poměrně frekventovaný, oblast evaluace programů v podstatě pomíjí. Odborné práce, které se u nás problematikou evaluace zabývají, řeší především evaluaci žáků či škol (Chvál, Michek & Pol, 2010, Vašátková & Prášilová, 2006, 2010, Janík, Knecht, Najvar a kol., 2010), učebnic či didaktických pomůcek (Hodis, 2003, Serafin & Partíková, 2003, Janík, Knecht, Najvar a kol., 2010) případně stručně zmiňují problematiku autoevaluace učitele (Vašátková, 2003).

Problematika evaluace programu se tak objevuje mimo hlavní pedagogickou literaturu. Metodiku evaluace programů v prostředí prevence užívání návykových látek otevřel Miovský a kol. (2004). Přehledově se jí zabývá také Hendl (2008), který stručně popsal její proces a základní modely. Problematikou evaluace sociálních programů se zabýval Smutek (2009).

V kontextu domácí environmentální výchovy otevírá problematiku evaluace programů Činčera nejprve v roce 2004 na Slovensku a následně v České republice v časopise Bedrník (2006) a Envigogika (2006). Všechny příspěvky identifikovaly absenci evaluačních výzkumů jako jednu z příčin nízké efektivity programů environmentální výchovy. Souhrnněji byla pak problematika popsána v monografii En-

vironmentální výchova: od cílů k prostředkům (Činčera, 2007). Od tohoto období začaly být v časopise *Envigogika* publikovány první evaluační výzkumy. Hornová (2007) publikovala evaluaci vlastního programu HRSTi, který zpracovala v rámci své diplomové práce pro středisko ekologické výchovy Čmelák. Činčera (2008a) publikoval evaluační výzkum programu Ekoškola realizovaného Sdružením TEREZA. Na evaluaci Ekoškoly pak navázaly další nepublikované práce, jako byla kvalitativní evaluace programu zpracovaná v rámci bakalářské práce Kojanové (2009) či evaluace slovenského programu Zelená škola (Činčera a kol., 2012). Hynek et al. (2009) publikoval evaluaci programu propojujícího univerzitu, střední školu, veřejnou správu i komunitu při diskusi o udržitelném rozvoji regionu. Činčera a Macháčková (2009) evaluaci programu Expedice 4P Podblanického ekocentra ČSOP Vlašim. Článek shrnoval výsledky za dva roky výzkumu programu. Zahradník a Pachmanová (2009) pomocí kvalitativní metodiky vyhodnotili e-learningový kurz pro vysokoškolské studenty. Činčera, Gilar a Sokolovičová (2010) analyzovali reflexe absolventů specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy. Beňková a Činčera (2010) vyzkoušeli evaluační metodiku pro hodnocení efektivity vybraných interaktivních naučných stezek v Libereckém kraji. Činčera a Komárková (2010) pak aplikovali metodu analýzy dětské kresby pro evaluaci programu na rozvíjení environmentální senzitivity. V letech 2011-12 pak byly publikovány evaluace několika dalších programů nabízených Sdružením TEREZA (Činčera & Mašková, 2011, Činčera, 2012a,b), Společností pro Jizerské hory (Činčera, 2011) či Ekocentrem Podhoubí (Činčera, Fleková & Kopecký, 2011).

Řada evaluačních výzkumů v současné době probíhá nebo nebyla dosud publikována. V letech 2011-12 například proběhla evaluace pobytového programu Týden pro udržitelný život sdružení SEVER. V roce 2012 byly zpracovány evaluace interaktivní výstavy Supermarket SVĚT sdružení NaZemi a další dvě evaluace programu Ekoškola. Od roku 2012 probíhá evaluační výzkum programu Strážci Země Střediska ekologické výchovy Český Ráj. V roce 2013 pak byla zahájena evaluace programu „Dva jsou víc než jeden“ střediska Čmelák a programů AQUAMUNDI a Kořeny nabízené Společností pro Jizerské hory. Připravují se další evaluace programů Ekoškola a GLOBE.

Rostoucí zájem o evaluační výzkumy se mezi středisky ekologické výchovy odráží i do zájmu o semináře, věnované této problematice. Ty ale ukazují i na přetrvávající problémy, které jsou s evaluací programů environmentální výchovy u nás spjaty. V současné době je jen velmi málo středisek (např. Sdružení TEREZA, Podblanické ekocentrum, SEVER) schopno vést samostatný evaluační výzkum svých programů. Mezi středisky působí aktivně jediný externí evaluátor (Činčera)⁴⁸. Vzhledem k novosti problematiky a jejímu nezakotvení v České republice naráží praxe evaluačních výzkumů na mnohé problémy a je pro ni charakteristické spíše hledání, než jistota a zkušenosti.

Problematika evaluací otevřela v komunitě středisek ekologické výchovy diskusi o kvalitě programů, která se vyostřila v názorový střet mezi několika skupinami. Evaluačními strategiemi středisek i procesy, které otevření tématu mezi středisky nastartovalo, se budu zabývat ve výzkumné části práce.

⁴⁸ V roce 2012 se do evaluace programu Ekoškola zapojil také Krajhanzl, který vedl jeden ze samostatných výzkumů programu Ekoškola.

2. METODOLOGIE VÝZKUMU

2.1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

„Pravděpodobně byste o programu výchovy ke čtení neřekli, že je úspěšný, pokud na jeho konci většina účastníků neumí číst, nebo o řídičském kurzu že je uspokojivý, pokud jeho absolventi neumějí řídit auto. Přesto je mnoho vedoucích ekocenter, kteří tvrdí, že mají kompletní program environmentální výchovy, i když většina dětí po jeho ukončení nedělá nic pro to, aby méně zatěžovaly Zemi.“ (Matre, 1999, s. 16)

Výzkum zkoumá problematiku efektivitu programů, nabízených českými středisky ekologické výchovy školám. Tisíce různých programů, které jsou v současné době učitelům nabízeny, představují vysokou investici finanční, časovou i emocionální. Pracovníci středisek vkládají do programů svoji energii, čas i očekávání, vedené vírou ve smysluplnost své práce. Učitelé si je objednávají s přesvědčením o přidané hodnotě programů oproti vlastní školní výuce. Stát programy dotuje s přesvědčením, že tak pomůže rozšířit vzorce pro environmentálního chování ve společnosti. Z čeho ale tato víra pramení? Jakým způsobem ji podepřít fakty?

Napětí mezi vírou a rozumem bylo vždy jedním z motorů evropských dějin. Víra vyžaduje jistotu a rozum pochybnosti, víra stabilizuje, rozum znejistuje. Aniž bych chtěl snižovat význam stability jako takové, je cílem práce podpořit dynamiku v procesu hledání efektivních strategií pro tvorbu i modifikaci programů environmentální výchovy. Předpokládám, že otevření otázky efektivitu programů může přinést rozsáhlé společenské přínosy: od většího uspokojení jejich tvůrců, přes efektivnější distribuci finančních prostředků k vyšší environmentální gramotnosti obyvatel České republiky. V neposlední řadě předpokládám, že zkoumaná substantivní oblast (střediska ekologické výchovy) je analogická dalším oblastem, ve kterých jsou vytvářeny a nabízeny sociálně orientované programy.

Problém efektivitu programů středisek ekologické výchovy otevírá řadu dílčích otázek, na některé z nich se práce snaží odpovědět, jiné

zůstávají otevřeny dalšímu bádání. První otázky, se kterými jsem v roce 2003 vstoupil do terénu, se zaměřovaly na předpoklady efektivity programů a metodiku jejího vyhodnocování. Odpovědi na obě otázky vytváří zajímavý kontrast. Na jedné straně není jednoduché říct, které strategie či konkrétní metody jsou efektivní. Přestože disponujeme poměrně rozsáhlou výzkumně podloženou bází, ze které je možné generovat řadu konkrétních doporučení, představuje celá oblast dynamické kolbiště vzájemně soupeřících přístupů. Pluralita přístupů vede k pluralitě metodik, které se vyvíjí v čase, prostoru i ve vzájemné interakci.

Vyhodnocování efektivity programu je sice odborně náročný problém, ale ve srovnání s otázkou předpokladů efektivity mnohem snáze uchopitelný. Přestože i zde existuje několik alternativních přístupů, je základní evaluační metodika poměrně podrobně popsána. Nezávislý hodnotitel může provést expertní hodnocení programu a upozornit na jeho problematické rysy. Bez provedení sumativní evaluace ale nemůže mít jistotu, že program skutečně nefunguje. Oproti tomu, zkušený evaluátor dokáže rozpoznat chyby v teorii i implementaci programu.

Pokud tedy máme k dispozici ověřenou metodiku pro vyhodnocování efektivity programů, do jaké míry ji poskytovatelé programů využívají? Respektive, jaké strategie k evaluaci svých programů střediska ekologické výchovy uplatňují? První dílčí výzkum, který jsem k této otázce publikoval (Činčera, 2008), přinesl další otázky. Ty se týkaly především příčin a důsledků. Jaké faktory ovlivňují rozhodnutí střediska o volbě strategie pro evaluaci svých programů? Jakou roli hraje v tomto rozhodování kontext, ve kterém se střediska pohybují? Jaké jsou důsledky této volby na efektivitu programů? Souvisí přístup střediska k evaluaci s přístupem ke tvorbě programu? Ovlivňuje volba evaluační strategie širší kontext, ve kterém se střediska pohybují?

Práce integruje moji dlouholetou práci v terénu. Využívá data získaná v dílčích studiích, které jsem vedl a které byly publikovány v odborných časopisech. Pracuje ale i s novými, dosud nepublikovanými daty. Jejím výstupem je vytvoření nové teorie odvozené z analyzovaných dat.

2.2. VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Metodologickým rámcem pro práci se stala zakotvená teorie (Glaser, 1998, Corbin & Strauss, 2008). Protože zakotvená teorie připouští řadu různých verzí (Strauss & Corbin, 1997), volil jsem východisko blízké Glaserově pojetí (1998), které mi vyhovalo svojí otevřeností a důrazem na svobodu výzkumníka.

Jednou z odlišností Glaserovy (1998) verze zakotvené teorie a pojetí Corbinové a Strausse (2008) je i přístup k vymezení výzkumného problému a výzkumných otázek. Corbinová a Strauss (2008) vymezují výzkumný problém jako „*obecný problém nebo zaměření výzkumu*“ (s. 19) a výzkumnou otázku jako „*specifickou otázku, na kterou výzkum odpovídá*“ (s. 19). Výzkumník v jejich pojetí nejprve vymezí výzkumný problém a poté výzkumné otázky, které řídí jeho bádání v substantivní oblasti. Předpokladem kvalitní formulace výzkumných otázek je vstupní znalost teorie. V průběhu výzkumu pak je možné výzkumné otázky měnit, zavrhnout či doplňovat nové. To koresponduje s běžnými zásadami kvalitativního výzkumu známými i z českých metodologických prací (Miovský, 2006, Švaříček & Šed'ová, 2007, Hendl, 2008). Všichni uvedení autoři také předpokládají vytvoření předběžného plánu výzkumu.

Oproti tomu Glaser (1998) vytvoření konceptuálního rámce před zahájením výzkumu nedoporučuje. Podle něj je třeba vyhnout se studiu odborné literatury až do dokončovací fáze výzkumu (s. 67), aby se výzkumník vyhnul riziku „tlačení dat“ do předem vytvořených kategorií. Z tohoto důvodu není prvním krokem výzkumníka vytvoření výzkumného plánu, vymezení problému a otázek, ale vstup do zkoumané oblasti. Problém i výzkumné otázky se začnou vynořovat až po vstupu do terénu (s. 118, 122).

Stejně jsem postupoval i já. Formulace výzkumného problému (efektivita programů středisek ekologické výchovy) následovala až po vstupu do terénu (střediska ekologické výchovy). V průběhu let se postupně začaly objevovat výzkumné otázky, přičemž některé ztratily svoji naléhavost nebo došly k časnému zodpovězení. V konečné podobě studie odpovídá na následující otázky:

1. Jakým způsobem střediska ekologické výchovy využívají existující poznatky z teorie tvorby programu a evaluace programu pro zajištění efektivity nabízených programů?
2. Jaké postoje pracovníci středisek k využívání existujících poznatků z teorie tvorby a evaluace programu zastávají?
3. Jaké faktory postoje pracovníků středisek k existujícím teoretickým poznatkům pro tvorbu a evaluaci programů ovlivňují?
4. Jaké jsou důsledky přijetí určitého postoje pracovníků středisek k existujícím teoretickým poznatkům pro tvorbu a evaluaci programu na samotné středisko, nabízené programy a vzájemné vztahy mezi středisky?

2.3. FILOZOFICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU

Zatímco kvantitativní výzkum čerpá z pozitivistické filozofie, kvalitativní výzkum může vycházet z více různých filozofických východisek (Hendl, 2008, Patton, 2002). Ačkoliv zakotvená teorie představuje podle Glasera (1978, 1998) vlastní metodologický přístup, který není ani čistě kvantitativní, ani kvalitativní (s. 11, 42–43), odpovídá prezentovaná studie spíše kvalitativnímu přístupu.

Jednoznačná nejsou ani filozofická východiska zakotvené teorie. Cílem zakotvené teorie je „*budovat teorii z dat*“ (Corbin & Strauss, 2008, p. 1), proto má podle Pattona (2002) blíže ke korespondenční teorii pravdy (s. 489) a tedy post-pozitivismu, respektive subtilnímu realismu. Podle Hendla (2008) se subtilní realismus „*zabývá odhalováním generativních mechanismů uvnitř objektivně existující sociální reality*“ (s. 95) Objekty světa mají nezávislou existenci, nelze je ale poznat přímo a správně. S tím koresponduje i stanovisko Corbinové (Corbin & Strauss, 2008):

„Uvědomuji si, že zde není žádná realita, která čeká na odhalení, nicméně věřím v existenci vnějších událostí, jako je úplněk, válka či srážka letadla s budovou...ač si uvědomuji, že se poznání stále vyvíjí ve světle nových událostí... věřím v analytickou práci nezbytnou pro vytvoření určitého stupně pojmového jazyka nezbytného pro diskusi o ‚objevech‘.“ (s. 10).

Corbinová se ovšem odvolává na pragmatismus a interakcionismus:

„Jsem praktická v tom, čeho bych chtěla svým výzkumem dosáhnout....chci vytvářet znalosti, které budou ovlivňovat praxi... chci dosáhnout společenských změn a zlepšení lidského života.“ (Corbin & Strauss, 2008, s. 11)

Glaser svoji verzi zakotvené teorie nijak filozoficky nevymezuje. Patton (2002) upozorňuje na to, že zakotvená teorie může být uplatňována jak pro objektivistické (pozitivistické), tak pro konstruktivistické přístupy k realitě (s. 128). Příkladem je studie Charmazové o rekonstruování identity chronicky nemocných mužů (Charmaz in Strauss & Corbin, 1997).

V práci vycházím z citovaného stanoviska Juliet Corbinové. Předpokládám, že realita je nepoznatelná, přesto je interpretována a její interpretace pak komunikována. Konflikt komunikovaných perspektiv i individuálních horizontů pak dává procesu neustálého vztahování se ke světu a jeho interpretování vertikálu smyslu a hledání (Patočka, 1995, Růžička, 1993). Ve studii se proto snažím uvádět do konfliktu různé perspektivy s předpokladem, že z konfliktu vzejde hloubka a vertikála. Na druhé straně nově vytvořená teorie nevyjadřuje pravdu v jejím korespondenčním pojetí, ale opět „jednu z možných interpretací dat“ (Corbin & Strauss, 2008, s. 302)⁴⁹

Zcela sdílím i Corbinové (v. výše) krédo o užitečnosti výzkumu. Je mi blízká pragmatická pozice o užitečnosti jako měřítku kvality výzkumu. Souhlasím s tím, že největší přínos mají teorie, které jsou hodnověrné.

V neposlední řadě nevěřím v nezáujatost výzkumníka a jeho oddělení od zkoumaného fenoménu. Do terénu jsem vstoupil jako aktivní hybatel s cílem prosazovat v něm změny. Ve svém výzkumu jsem proto zkoumajícím i zkoumaným, pozorovatelem i hybatelem.

⁴⁹ K tématu v. Mertens (2010): Pragmatická pozice předpokládá, že realita je jediná, ale je jednotlivými aktéry různě interpretována. Pragmaticky orientovaný výzkumník proto nehledá popis nepoznatelné reality, ale analyzuje interpretace zkoumané populace tak, aby výsledná práce přinesla praktický užitek.

2.4. TYP VÝZKUMU

Zakotvená teorie je obecná metoda, jejímž cílem je vytvoření nové teorie. Je obecnou metodou, která není závislá na určitém typu nebo oblasti výzkumu (Patton, 2002, Glaser, 1978, 1998). Z hlediska typologie kvalitativní výzkumné metodiky odpovídá prezentovaná studie terénnímu (etnografickému) výzkumu. V terénním výzkumu výzkumník proniká do určité sociální komunity, snaží se odhalovat různé roviny významu, které její příslušníci dávají sobě a prostředí, ty dále analyzovat a interpretovat (Miovský, 2006, s. 103). Komunitou v tomto případě bylo prostředí středisek ekologické výchovy.

V rámci výzkumu jsem potřeboval získat vhled i od členů jiných komunit. Jednou z nich byla i komunita externích evaluátorů programů environmentální výchovy. Protože tato komunita měla v době tvorby dat pouze jediného člena (mě), má v této části práce částečně autoetnografický charakter (Patton, 2002, s. 84).

Miovský (2006, s. 104) rozlišuje dva základní typy terénního výzkumu: obecný a akční, respektive akční a kritický. Akční výzkum podle něj klade „*mnohem větší důraz na účel a na dopad výzkumné činnosti*“ (s. 105) Jeho součástí je kvalitativní analýza diskursu a zpětná vazba. Výzkumník se zde podílí na změně diskursu a není proto vědecky nestranný (s. 105).⁵⁰ Hledisko akčního výzkumu bylo pro mě od začátku důležité. Do terénu jsem nevstoupil jen s cílem zkoumat, ale zkoumat a měnit. Svojí prací jsem chtěl a chci napomoci zvýšení efektivity nabízených programů. Z tohoto důvodu jsem se stal současně subjektem výzkumu.

Jedním z předpokladů kvality výzkumu je podle Corbinové a Strausse (2008, s. 303–305) vyjasnění a sebeuvědomění pozice výzkumníka. V rámci studie vystupují jako jeden z „nositelů textů“. Do této množiny se zařazují z důvodu

⁵⁰ Je třeba upozornit na určitý terminologický zmatek. Patton (2002, s. 221) chápe akční výzkum jako výzkum zaměřený na řešení specifických problémů v programu, organizaci nebo komunitě. Akční výzkum má proto v kontextu evaluační metodologie jiný význam, než v sociologii či psychologii.

- příslušnosti k akademickému prostředí,
- publikačních výstupů, které ovlivňují část zkoumané komunity,
- vedení vzdělávacích metodických seminářů pro pracovníky středisek,
- vedení evaluačních výzkumů programů středisek ekologické výchovy,
- spoluprací na odborných projektech se středisky,
- členství v odborných a poradních výborech středisek i státních orgánů.

Díky uvedeným aktivitám jsem získal možnost podstatně hlubšího vhledu do studované komunity a souvisejících diskursů (učitelé, státní správa, vysoké školy), než pokud bych zůstal „empaticky neutrálním“ pozorujícím výzkumníkem (Patton, 2002, s. 40). Přijal jsem stejný komunikační kód jako členové středisek (např. tykání) a jsem aktivní při řešení jejich problémů. Střediska si za několik let už zvykla na svého „akademika“, který s nimi někdy spolupracuje, jindy je zkoumá, ptá se jich na různé věci a jiné zase navrhuje, přichází s teoriemi, které později zase zavrhuje. Na druhé straně jsem si zachoval i odstup v podobě kritické nezávislosti nezbytné pro analýzu. Ač s mnohými středisky spolupracuji, nejsem členem žádného z nich. Ač jsou mi některá střediska a lidé bližší svým přístupem, snažím se hodnotit všechny stejně a zachovávat vůči všem stejnou otevřenost a kritický odstup.

2.5. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Zkoumanou populací jsou střediska ekologické výchovy. Ta v práci definuji jako organizace, které vytvářejí a realizují a nabízejí školám programy environmentální výchovy a působí v České republice. Je třeba upozornit na několik omezení této definice.⁵¹ Subjekty, které nabízejí programy školám, se často věnují i jiným činnostem – například environmentální výchově v neformálním či informálním prostředí (vedení kroužků, akce pro širokou veřejnost, vzdělávání dospělých). Pro střediska ekologické výchovy je nicméně typické, že poskytování programů pro školy je jejich hlavní činnost.

Programy ekologické výchovy nenabízejí školám jen neziskové organizace, ale i firmy – například Lesy ČR⁵² a státem řízené organizace (např. správy chráněných oblastí). V rámci výzkumu nebyly tyto subjekty zkoumány.⁵³ Některá střediska ekologické výchovy mají status krajského či městského střediska a jsou tak přímo napojena na tok státních finančních prostředků. Tyto organizace jsem ponechal ve výzkumném souboru ze dvou důvodů. Ke střediskům ekologické výchovy patří jednak tradicí a pocitem sounáležitosti, současně si tyto organizace uchovaly faktickou nezávislost v obsahu i metodách.

⁵¹ Jiným problémem ve vymezení „středisek ekologické výchovy“ je také nevyjasněný vztah mezi obory. Do komunity středisek se například nezařazují organizace, které se hlásí ke globální výchově. Ty mají vlastní síť (FoRS) a vlastní komunitu, přestože nabízejí i programy s tématy ryze environmentálními. V souvislosti s šířením pojmu „vzdělávání pro udržitelný rozvoj“ může dojít ke vzniku další komunity, která se s oběma sítěmi může částečně překrývat. To by bylo analogické situaci v zahraničí, kdy se diskurs „vzdělávání pro udržitelný rozvoj“ částečně překrývá s diskursem „environmentální výchovy“, současně ale není jeden podmnožinou druhého.

⁵² V poslední době do oblasti vstoupila také společnost Scio.cz.

⁵³ V současné době se jako „střediska ekologické výchovy“ označují organizace, které fungují na nekomerčním principu. Dlouhodobě je ale možné, že případná změna makroekonomického rámce či systému podpory environmentální výchovy povede některá střediska k transformaci na komerční subjekty. Tuto možnost někteří lektori zvažují a diskutují o ní. Určitým mezikrokem k takové transformaci jsou lektori, kteří působí jako osoby samostatně výdělečně činné a nejsou zaměstnáni v žádné organizaci. Takoví lektori „na volné noze“ jsou běžní například v Německu či USA. V České republice jde ale o naprosté výjimky (vím o jediném aktivně působícím lektorovi).

I přes takto uvedené vymezení nebylo jednoduché definovat základní množinu. Střediska, která splňují určité minimální požadavky (počet akcí za rok), se mohou stát součástí Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (SSEV Pavučina), ve které je v současné době (2012) třicet čtyři organizací a čtyři další pozorovatelé. Řada dalších subjektů ale podmínky pro vstup nespĺňuje nebo o ně nemá zájem.

Alternativní síť středisek existuje v rámci Českého svazu ochránců přírody (ČSOP). Samostatnou síť vytvářejí i střediska, která se zaměřují na poradenství pro veřejnost (STEP). Většina členů těchto tří sítí je pak zapojená do volně spolupracující Národní sítě environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (NSEVVO). Kromě toho ale na místní úrovni působí další centra, která do žádné z uvedených sítí nejsou zapojena, nebo vytváří vlastní regionální seskupení (Kulich, 2006).

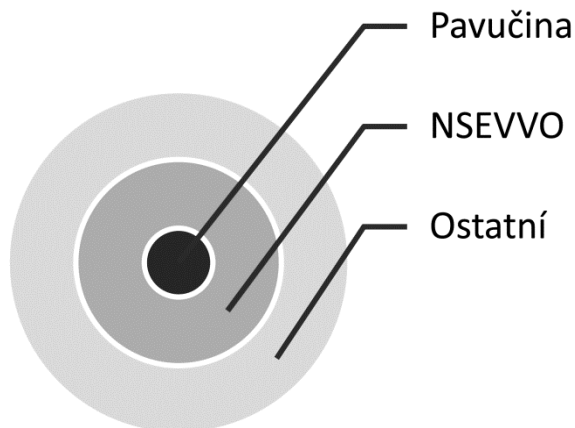
Ve výzkumu Činčera, Kulich a Gollová (2009) jsme jako základní množinu identifikovali 94 organizací. Kritérii bylo veřejné poskytování služeb environmentální výchovy kontaktní formou, převážné zaměření instituce na environmentální výchovu a rozsah poskytovaných služeb v počtu alespoň sto hodin ročně. Seznam současně odpovídal souhrnu členů Národní sítě EVVO (NSEVVO). Ani tento údaj ale nemusí být konečný – podle informanta z kanceláře Pavučiny může být organizací, které nabízejí programy environmentální výchovy v České republice kolem dvou set. Prostředí středisek ekologické výchovy je velmi dynamické a na lokální úrovni operuje velký počet malých subjektů, které je těžké evidovat.

Výsledkem bylo rozhodnutí vymezit základní množinu takové organizace, které

- a) fungují na nekomerčním principu,
- b) realizují ročně nejméně sto hodin programů environmentální výchovy pro školy.

Data pak byla získávána od zaměstnanců takto vymezených organizací.

Základní množina zkoumaných organizací proto připomíná terčový graf, v jehož srdci jsou členská střediska Pavučiny, v prostředním kruhu subjekty s více než sto hodinami programů ročně a vnějším kruhem tvořeným nezjistitelným počtem dalších subjektů (obr. 6). V rámci výzkumu bude naše pozornost odpovídat tomuto vymezení. Nejvíce dat bylo získáno na středisek SSEV Pavučina. Doplňující údaje zejména pro vyjasnění dimenzí zkoumaných kategorií byly získány od organizací v prostředním kruhu. Vnější kruh zůstal mimo pozornost studie.



OBRÁZEK 6: ZÁKLADNÍ MNOŽINA

Celkem byla získána data od 85 organizací, z nichž každou zastupoval nejméně jeden respondent. Ze středisek SSEV Pavučina bylo ale získáno podstatně více dat z důvodu jejich několikaletého a opakovaného sběru. Od zaměstnanců středisek, se kterými spolupracuji, nebo od členů společných pracovních skupin, jsem měl možnost získat silná data vyjadřující jejich reflexi vnořivších se otázek a témat. V praxi jsem proto kombinoval několik metod teoretického vzorkování: metodu úplného výběru vzorku pro získání základních dat, metodu příležitostného výběru, kdy jsem pro sběr dat využíval příležitosti hojně poskytované mojí spolupráci se středisky, a metodu záměrného výběru, kdy jsem se obracel na konkrétní členy základní množiny se specifickými dotazy (Miovský, 2006, s. 130–135, Patton, 2002, s. 244).

Pro získání etic perspektivy jsem dále pracoval s několika dalšími zdroji dat, které budou podrobněji charakterizovány v následující kapitole.

Protože jádro výzkumu tvoří výpovědi členů SSEV Pavučina, pokusím se nyní tuto skupinu podrobněji charakterizovat.

SSEV Pavučina sdružuje organizace specializované na environmentální výchovu. Síť vznikla v roce 1996 a z původních osmi členských středisek a čtyř pozorovatelů se rozrostla na současných třicet čtyři členů a čtyři pozorovatele. K největšímu nárůstu sítě došlo mezi lety 2001–2002, kdy se počet středisek zvýšil z jedenácti na třicet. V roce 2010 se k SSEV Pavučina hlásilo 38 členů a 11 pozorovatelů. V letech 2011–2012 počet členů mírně klesl až na současnou úroveň (podle oficiálních údajů SSEV Pavučina, 2013).

Síť je tvořena především občanskými sdruženími. Některá střediska ale mají status státem placené organizace – například krajského střediska, městského centra nebo domu dětí a mládeže. V rámci SSEV Pavučina jsou nabízeny (podle oficiálních údajů SSEV Pavučina, 2010):

- Tzv. výukové programy nabízené školám, které mohou být buď krátké (do jednoho dne) nebo pobytové. Ročně proběhne kolem 5000 jednodenních programů pro zhruba 100 tisíc žáků a sto pobytových programů pro 3000 účastníků.
- Vzdělávací akce pro pedagogické pracovníky, tj. např. specializační studia pro koordinátory EVVO a kratší semináře a kluby. Ročně proběhne zhruba 200 jednorázových akcí a 150 pravidelných setkání pro zhruba 7000 účastníků.
- Mimoškolní akce pro mládež. Střediska vedou zhruba 100 vlastních kroužků.
- Akce pro širokou veřejnost, tj. např. oslavy Dne Země, výstavy, jarmarky. Ročně probíhá zhruba 400 akcí.
- Publikáčnická činnost, zahrnující vydávání metodických publikací, budování naučných stezek a další aktivity.

Členství v síti dává střediskům práva ovlivňovat její činnost, ale také povinnosti. Těmi jsou například respektování Kodexu střediska ekologické výchovy, obsahujícího základní etické normy střediska. Součástí

sítě je i kancelář, která funguje jako koordinační centrum pro aktivity Pavučiny.

Ač se střediska liší svojí velikostí, málokteré má více, než dvacet zaměstnanců. Střediska mají vlastní, specifickou kulturu, která vyplývá z jejich zaměření. Zaměstnanci většinou sdílejí podobné postoje týkající se životního prostředí. Akceptují zaměstnání s podprůměrným platovým ohodnocením⁵⁴ a nejistotu dlouhodobé perspektivy. Odměnou je jim prostor pro kreativitu a přesvědčení o smyslu vlastní práce.

Ve střediskách i mezi středisky převládá neformální atmosféra. Není zde obvyklé uplatňovat nějakou formu „dress code“⁵⁵, sociální normy ale předpokládají autenticitu mezi osobním životním stylem a zaměřením středisek. Členové si zpravidla tykají a to i s členy jiných středisek.

Sít jako celek splňuje některé z rysů sociálních skupin (Johnson & Johnson, 2006):

- členové mají vědomí společného cíle⁵⁶,
- sdílejí pocit vzájemné příslušnosti,
- vytvářejí si vlastní normy a pravidla.

Podobnosti na druhou stranu nezakrývají rozdíly, které jsou dány geograficky, vlivem střediska nebo jeho názory na environmentální výchovu. Pro střediska je také typické, že většinu jejich zaměstnanců tvoří ženy před nástupem na mateřskou dovolenou. Paradoxně, muži zastávají častěji pozice vedoucích pracovníků. Řada zejména menších středisek trpí značnou fluktuací pracovních sil.

⁵⁴ Výjimkou jsou pozice vytvořené z grantů, které jsou ovšem časově omezené.

⁵⁵ Toto tvrzení je ale možné relativizovat – není obvyklé ani to, aby členové středisek chodili formálně oblečení. Neformálnost se tak stává určitým pravidlem.

⁵⁶ Paradoxně ale mezi členskými středisky dlouho neexistovala jasná shoda na tom, co je cílem environmentální výchovy. O vymezení environmentální výchovy probíhaly v letech 2011–2012 náročné diskuse zaštitěné Ministerstvem životního prostředí. Výsledkem bylo přijetí dokumentu, který představuje široký konsensus odborné komunity na hlavních i dílčích cílech oboru (Broukalová a kol., 2012)

2.6. TVORBA A ANALÝZA DAT

Jedna ze základních zásad Glaserovy (1998) zakotvené teorie je, že „všechno jsou data“:

„Nejkratší komentáře k nejdelším rozhovorům, psané slovo v časopisech, knihy a noviny, dokumenty, pozorování, vlastní pochyby... cokoliv dalšího, co může přijít výzkumníkovi do cesty v předmětné oblasti jeho výzkumu, jsou data pro zakotvenou teorii.“ (s. 8).

V souladu s touto zásadou jsem zpracovával velmi různorodá data, na která jsem při svém pobytu v terénu narazil:

- záznamy strukturovaných i polostrukturovaných rozhovorů se členy středisek,
- publikované i nepublikované popisy programů středisek ekologické výchovy,
- evaluační metodiky vytvořené pro vlastní potřeby středisky,
- výsledky evaluací zpracované středisky,
- vlastní evaluační výzkumy programů středisek,
- vlastní nestrukturovaná pozorování a reflexe z interakce se středisky,
- spontánní a nestrukturované ústní i elektronické diskuse s členy středisek,
- záznamy polostrukturovaných rozhovorů a ohniskových skupin s učiteli,
- vlastní nestrukturované rozhovory, elektronická komunikace, pozorování a reflexe z interakce s učiteli a s pracovníky státní správy odpovědnými za environmentální výchovu,
- analýza domácí pedagogické literatury.

V průběhu minulých let jsem publikoval několik dílčích výzkumných prací, které v této studii integruji. Šlo především o následující práce (pro podrobný popis jejich metodiky odkazuji na publikované studie):

- Ve studii Evaluační strategie středisek ekologické výchovy (Činčera, 2008) jsem poprvé získal a analyzoval data o metodách, které členská střediska SSEV Pavučina používají. Do výzkumu bylo zahrnuto celkem devatenáct středisek. Data

byla získávána pomocí dotazníků, polostrukturovaných rozhovorů, analýzou programů a analýzou webovských prezentací středisek.⁵⁷ V následné analýze byla střediska rozdělena do čtyř ideálních typů v závislosti na osobě evaluátora a způsobu získávání dat. Výzkum dále identifikoval některé další související proměnné (např. spokojenost). V rámci zde prezentované studie jsem využil původní data získaná od středisek pro následné kódování.

- Ve studii Efektivita, evaluace a podpora středisek ekologické výchovy (Činčera, Kulich, Golová, 2009) jsem analyzoval data získaná ze strukturovaných rozhovorů od 85 středisek ekologické výchovy (Pavučina a NSEV) a dvaceti zástupců krajských a městských úřadů. Navíc bylo analyzováno 61 programů, které střediska vybrala jako program, který reprezentuje jejich organizaci. Tento výzkum mi poskytl jedinečný zdroj dat, ze kterého ve velké míře vycházím i v této studii. V jejím rámci pracuji jednak s původními daty, které kóduji v souladu se zvolenou metodikou, jednak s kvantifikovanými údaji, která zde opět používám jako zdroj pro kódování.
- Pro získání perspektivy učitelů z praxe byly pro mě klíčové dva výzkumy, které jsem provedl na množině absolventů, respektive studentů specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy, vedeného středisky SSEV Pavučina. Výsledky prvního výzkumu byly publikovány v Činčera, Gilar a Sokolovičová (2010). Výzkum vycházel z polostrukturovaných rozhovorů se třinácti absolventy vybranými metodou kontrastního vzorkování (Patton, 2002, s. 244). Výzkum byl analyzován metodou zakotvené teorie podle Strausse a Corbinové (Hendl, 2008, Corbin & Strauss, 2008). V rámci studie byla využita data pro doplňující kódování. Druhý výzkum mezi studenty specializačního studia proběhl v roce 2010 (Činčera, Kohoutová & Sokolovičová, 2010). Výzkum využil metodu ohniskových skupin na sedmi běžích specializačního studia. Pro potřebu studie jsem opět využil přepisy rozhovorů.

⁵⁷ Ač je dotazník nástroj, používaný zpravidla v kvantitativních výzkumech, jeho využití jako pomocného zdroje dat v kvalitativním výzkumu připouští např. Hendl (2008, s. 164)

Při zpracovávání práce jsem navíc vycházel z několika dalších důležitých zdrojů dat:

- Pro porozumění procesů, které mezi středisky ekologické výchovy otevřela témata spojená s nově propagovanými metodikami pro zpracování a evaluaci programů, se pro mě cenným zdrojem stala otevřená elektronická diskuse mezi středisky, následující po publikaci eseje O ekologické výchově s láskou (Bartoš, 2010). Do diskuse se zapojilo celkem 27 členů středisek a tři další účastníci z akademické sféry a stala se tak důležitým zdrojem informací o postojích zkoumaného souboru.
- Užitečný zdroj dat o programech environmentální výchovy jsem získal v roce 2010 díky příležitosti recenzovat programy, které střediska vybrala jako ukázkou své činnosti pro připravované sborníky ukázkových ekologických a terénních programů. Šlo celkem o 35 programů z 31 různých středisek.

Vzhledem k tomu, že významná část dat byla průběžně analyzována již od roku 2008 (byť v některých případech s použitím jiných analytických metodik), byla analýza pomocí zakotvené teorie výrazně snazší. Z uvedených dat byly nejprve vybrány významové jednotky (Miovský, 2006, s. 227). Ty byly převedeny do programu MS Excel a průběžně kódovány.

Pro zpracování významových jednotek lze používat různý pomocný software, jako je například Atlas.ti. Glaser (1998) ovšem použití takových programů jednoznačně nedoporučuje. Podle jeho názoru hrozí, že analytický software oddělí výzkumníka od jeho dat a zamlží tak proces průběžného odhalování významů. Z tohoto důvodu nebyl analytický software využit ani v této studii.

V doporučení pro proces kódování se jednotlivé verze zakotvené teorie podstatně liší. Strauss a Corbinová v původní verzi zakotvené teorie (Hendl, 2008) předpokládají tři navazující stupně kódování: otevřené (vytváření konceptů z významových jednotek a kategorií z konceptů), axiální (porovnávání kategorií a jejich organizace do obecného kódovacího paradigmatu) a selektivní (vytvoření ústřední

kategorie, reorganizace kategorií a jejich případné zpřesňování). V průběhu kódování dochází k neustálému porovnávání textu a konceptů a konceptů navzájem. Klíčové je také průběžné pořizování poznámek (memos), které výzkumníka stimulují k průběžnému analytickému procesu (s. 244–252).

V pozdější verzi Corbinová (Corbin & Strauss, 2008) postavení axiálního kódování přehodnocuje. Podle ní nelze axiální kódování oddělovat od otevřeného, protože oba procesy probíhají přirozeně zároveň (s. 198–199). Glaser (1998) ovšem celý proces ještě více zjednodušuje. V jeho pojetí nelze mluvit o sekvenci kódovacích fází, ale spíše o průběžném procesu, při kterém z dat vznikají nejprve předmětné a následně teoretické kategorie. Předmětné kategorie se přitom vztahují přímo k datům, zatímco teoretické vyjadřují jejich vzájemné vztahy („*při psaní piš o předmětných kódech a myslí v teoretických kódech*“ (s. 163–4)).

Rozdíly jsou patrné i v závěrečné fázi analýzy nových kategorií. Strauss a Corbinová v původní verzi zakotvené teorie (Hendl, 2008) doporučovali kategorie organizovat do apriorního obecného kódovacího paradigmatu. Corbinová v pozdější verzi (Corbin & Strauss, 2008) tento postup modifikuje. Jako klíčové analytické nástroje nyní označuje analýzu procesu a kontextu, následně aplikaci paradigmatu pro integraci struktury s procesem a vytvoření příčinně-konsekvenční matrice pro analýzu různých hierarchických úrovní kontextu. Glaser (1998) doporučuje využít pro teoretické kódování některou z kódovacích rodin, připouští ale i vytvoření vlastního systému.

Ve studii byl využit postup bližší Glaserově pojetí s využitím některých postupů Corbinové z pozdější verze zakotvené teorie. K významovým jednotkám jsem nejprve přiřazoval předmětné koncepty a širší kategorie. V průběhu dalšího kódování se ale bylo zapotřebí vracet stále zpět a koncepty modifikovat. Velmi důležitý se ukázal systém průběžných poznámek (memos) pořizovaných ke konceptům. Pro teoretické kódování se osvědčilo organizačně rozdělit data do několika pracovních listů Excelu podle jejich perspektivy (programy, evaluační strategie, postoje středisek, učitelé, vysoké školy, stát, evaluátor). Protože k teoretickému kódování do určité míry docházelo

průběžně v poznámkách, bylo v následné fázi analytického procesu možné pro každou perspektivu vytvořit jednoduchý integrativní diagram (Hendl, 2008, s. 244–252). Díky této vizualizaci bylo možné pustit se do hlubší teoretické analýzy. V jejím průběhu se vynořila první centrální kategorie.

Tou bylo „znejistění“. Znejistění se jeví být silnou centrální kategorií s potenciálem integrovat další kategorie a poskytnout východisko k budované teorii. V průběhu další analytické práce se ale ukázalo, že ač „znejistění“ hraje v systému důležitou roli, je spíše vlastností, než samostatnou kategorií. V té chvíli se vynořila kategorie „sebevymezení“ jako nová centrální kategorie vysvětlující příčiny jednání středisek i dopady přijatých rozhodnutí na komunitu. Ostatní kategorie se pak podařilo jednoduše zorganizovat kolem centrální kategorie do přehledného integrativního diagramu, nesoucího hlavní příběh. Vlastnosti a dimenze sebevymezení jsem pak následně rozpracoval do dalšího integrativního diagramu.

Výsledná teorie koresponduje s Glaserovou rodinou 6c (Glaser, 1978), ale i s příčinně-konsekvenční maticí Corbinové (Corbin & Strauss, 2008). Teorie ukazuje kauzální model příčin, podmínek, kontextu a důsledků, ve kterém jsou spolu jednotlivé kategorie cyklicky propojeny a v dynamickém vývoji generují několik vzájemně se střetávajících procesů. V tomto okamžiku bylo možné považovat analytickou práci za ukončenou.

2.7. VALIDITA DAT

Zatímco v kvantitativní metodologii je problém validity jasně vymezen, v kvalitativním výzkumu představuje ne zcela vyřešený problém. Corbinová (Corbin & Strauss, 2008) doporučuje namísto o validitě mluvit o důvěryhodnosti a kvalitě výzkumné studie. Podle ní jsou zjištění ve studii důvěryhodná, pokud odráží výzkumníkovu, účastníkovu i čtenářovu zkušenost se zkoumaným fenoménem (s. 302).

Podle Glasera (1998) je hlavním kritériem pro hodnocení studie její výstup. Tím je nová teorie, která by měla být

- schopna vysvětlit chování subjektů v předmětné oblasti,
- schopna adekvátně vyjadřovat vzorce v získaných datech,
- relevantní pro své čtenáře,
- modifikovatelná (s. 17–18).

Corbinová uvádí řadu dalších kritérií kvality. Podle ní je pro zajištění kvality klíčová metodologická konzistence, jasnost účelu, vyjasnění pozice výzkumníka, trénink výzkumníka, citlivost výzkumníka, jeho ochota tvrdě pracovat, ale i odpočívat a být v kontaktu se svým tvořivým já, metodologická sebereflexe a vlastní touha zkoumat (Corbin & Strauss, 2008, s. 303–305).

Ve studii jsem pro zajištění důvěryhodnosti a kvality použil několika prostředků:

- předmětná oblast je nahlížena z několika perspektiv, tj. perspektivy samotných členů středisek, dále perspektivy evaluátora, úředníků a učitelů,
- práce vychází z několika různých zdrojů i typů dat,
- práce vychází z mého dlouhodobého působení v terénu,
- práce využívá i výsledky analýz, které již byly v odborné komunitě diskutovány a publikovány v recenzovaných časopisech,
- v práci vycházím ze svých expertních znalostí v oblasti teorie environmentální výchovy, teorie programu a teorie a metodiky evaluace,
- závěry práce jsem diskutoval s členy zkoumané komunity,

- zpracovanou studii jsem konzultoval s respektovaným odborníkem na metodologii kvalitativního výzkumu.

Pro kontrolu důvěryhodnosti jsem práci po ukončení analytické fáze konzultoval s vybranými členy zkoumané komunity. Oslovil jsem celkem čtyři lektory ze středisek ekologické výchovy a dva členy akademické komunity zaměřené na environmentální výchovu. Při volbě respondentů jsem usiloval o to, abych získal názory na osobností s výraznými a současně odlišnými názory na problematiku. Ze čtyř oslovených lektorů jsem získal připomínky od tří, současně o práci projevili zájem další dva. Věcné připomínky jsem dostal také od jednoho z oslovených zástupců akademické obce.

Respondenti kladně hodnotili celkovou úroveň práce i její teoretickou část. Zejména kapitolu shrnující historii environmentální výchovy považovali za objevnou. Názory na závěry vlastního průzkumu se lišily. Dva respondenti s prezentovanými závěry velmi výrazně souhlasili. Jejich připomínky měly jen dílčí či rozšiřující charakter. Respondenti, kteří odpovídali jiné názorové skupině, naopak měli k závěrům směsici pozitivních i kritických připomínek. Spíše souhlasně hodnotili části, věnované analýze programů, evaluačním strategiím a kontextu (zejména roli státu a vysokých škol). Spíše nesouhlasně hodnotili analýzu postojů středisek. Jádrem kritiky bylo upozornění na pestrost reality, která nebyla v posuzované verzi práce adekvátně zachycena. Původní verze práce předpokládala, že a) ve většině středisek se prosazuje určitý společný názor na problematiku a je proto možné uvažovat o střediskách jako o jednotkách, b) podle převládajícího názoru členů je možné středisko přiřadit k jedné ze tří pozic vymezující jeho postoje k teoretickým konceptům přípravy a evaluace programu.

Protože tedy původní verze korespondovala s názorem pouze jedné z názorových stran zkoumané množiny respondentů, pokusil jsem se získat další data od respondentů s odlišnými názory a znovu zvážit alternativní teorie, které by získaná data adekvátně vysvětlily.

Výsledkem byla dílčí modifikace nové teorie, která je prezentována v předkládané práci. Oproti původní verzi bere v potaz názorové rozdíly, které mohou existovat uvnitř jednotlivých středisek a chápe je jako

jeden z hybných faktorů určujících strategii, které středisko zvolí při tvorbě a hodnocení programu. Namísto původního konceptu tří jasně vymezených pozic nyní pracuje s tripolárním konceptem vymezujícím možné pozice střediska na celé ploše trojúhelníku. Popisuje také další faktory, které pozici střediska ovlivňují.

Domnívám se, že výsledná teorie odpovídá Glaserovým (1978, 1998) požadavkům. Je dostatečně pružná, aby umožňovala zachytit vývoj mezi středisky, vysvětluje získaná data a umožňuje interpretovat prezentované postoje i chování členů středisek ekologické výchovy.

Celkově práce vykazuje všechny hlavní prvky zakotvené teorie (průběžné kódování, vytváření konceptů a kategorií z dat, pořizování poznámek, teoretické kódování, vytvoření hlavní kategorie). Vymezuje pozici výzkumníka i jeho angažovanost ve zkoumaném tématu a diskutuje související etické aspekty.

OCHRANA ZDROJŮ DAT

Základní etická otázka, kterou jsem řešil, se týkala toho, kolik informací mohu poskytnout o účastnících výzkumu, jaké informace lze prezentovat a jaká forma je k tomu vhodná.

Vzhledem k objemu a dlouhodobosti výzkumu bylo účastníků výzkumu příliš mnoho na to, aby o každém bylo možné poskytnout souhrnné informace. Současně ze všech zdrojů nebyla získána data za stejných podmínek. Většina respondentů souhlasila s poskytnutím dat k citovaným dílčím výzkumům na základě nabídnuté anonymity. V takovém případě nejsou u citovaných úryvků uváděna jména ani žádné další charakteristiky respondentů.

Další souhlasili s poskytnutím dat bez jakékoliv podmínky. Zde jsem se rozhodl uvést křestní jména bez podrobné identifikace respondenta. Ti jsou tak identifikovatelní pouze jiným členům komunity. Předpokládám, že vzhledem k otevřenému komunikačnímu prostředí této komunity je uvedené názory nemohou poškodit, přestože některé mají značný emocionální náboj.

Ve třetím případě šlo o data, která byla publikována v otevřených zdrojích, tj. například publikované popisy programů nebo volně dostupná internetová diskuse členů středisek. Vzhledem k tomu, že šlo o názory či materiály, které se okamžikem svého publikování staly volně dostupným dokumentem, rozhodl jsem se zde uvádět křestní jména autorů i plné názvy citovaných programů. Přestože i v tomto případě jde někdy o emocionální či kontroverzní výroky, předpokládám, že otázku vhodnosti jejich publikace si autoři posoudili sami.

V tomto kontextu je třeba upozornit čtenáře na rozdíl mezi psaným a mluveným projevem. „Médium je poselství“ (McLuhan, 1991), forma komunikace ovlivňuje význam komunikovaného. Je možné, že v ústním projevu by se mnozí respondenti vyjádřili jinak, než v elektronické diskusi, v pozdějších ústních diskusích někteří připouštěli, že své názory poněkud „přibarvili“.

Čtvrtým typem dat jsou data pocházející z mého dlouhodobého pozorování terénu a interakce s členy zkoumané skupiny. V tomto případě nebylo možné získat od každého subjektu, se kterým jsem se dostal do interakce, souhlas s využitím získaných informací. Takto získané informace proto používám pro dokreslení celkového kontextu, ale nepřřazují k nim žádnou konkrétní osobu.

Specifickou podkapitolou jsou pak moje zkušenosti s prací evaluátora programů středisek ekologické výchovy. Z této praxe jsem sice získal jedinečné poznatky o postojích středisek k evaluaci, současně však tyto informace považuji za důvěrné ve smyslu kontraktu evaluátor-klient. Je třeba zmínit, že v tomto ohledu nebyla s žádným z klientů uzavřena žádná smlouva a že naopak vstupní podmínkou kontraktu byla vždy možnost publikovat výstupy evaluačního výzkumu. Nakonec jsem se rozhodl pro přístup odstupňovaný podle charakteru důvěrnosti. Názory středisek na evaluaci, které jsem se dozvěděl v rámci kontraktu, uvádím pouze v obecné rovině na dokreslení kontextu a bez uvedení jména. Vlastní reflexi praxe evaluátora s upozorněním na chyby, kterých jsem se v této oblasti dopustil, uvádím naopak podrobně. S odkazem na zdroj uvádím také ty informace z evaluačních výzkumů, které jsem publikoval nebo které jsou v současné době určeny k publikování a odsouhlaseny střediskem.

V rámci svého pobytu v terénu jsem se dostal i k citlivým informacím, vyjadřujícím například podezírání či obviňování z manipulace, korupce či jinak problematického chování. Po zvážení jsem se rozhodl s těmito informacemi nepracovat a využít je pouze jako necitovaný podklad pro analýzu vzájemného vztahu mezi subjekty.

AUTORSTVÍ

Výzkumník není nikdy sám. Kvalitativní výzkum probíhá vždy v interakci a jeho autory jsou tak stejně výzkumník, jako účastníci výzkumu. Ve studii integruji data získaná z dílčích publikovaných výzkumů, které vznikaly ve spolupráci řešitelského týmu. V následující části bych rád vymezil svůj autorský podíl na jednotlivých studiích.

Studii Evaluační strategie středisek ekologické výchovy (Činčera, 2008) jsem navrhl, sebral data i zpracoval sám. Vděčím ale zaměstnancům kanceláře SSEV Pavučina za souhlas se sběrem dat i za poskytnutí emailového seznamu členských středisek.

Studie Efektivita, evaluace a podpora středisek ekologické výchovy (Činčera, Kulich, Golová, 2009) byla součástí rozsáhlého výzkumu realizovaného třemi občanskými sdruženími mezi středisky množiny NSEV. Prezentovaná studie byla samostatnou částí uvnitř celého výzkumu. Pro studii jsem vytvořil výzkumný plán i podrobnou metodiku. Pro sběr dat jsem vyškolil několik tazatelů, kteří byli odpovědní i za přepis dat. Ta jsem pak analyzoval a zpracoval návrh výzkumné zprávy. Tu jsem pak následně konzultoval s uvedenými spoluautory, kteří k práci navrhli dílčí změny a alternativní interpretace.

Výzkumný plán pro studii Specializační studium pro koordinátory environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty: interpretace a efektivita z pohledu absolventů (Činčera, Gilar & Sokolovičová, 2010) jsem navrhnul a konzultoval s kolegyněmi z Kanceláře SSEV Pavučina, pro kterou byl výzkum realizován. Sběr dat provedl druhý z autorů, se kterým jsem současně spolupracoval na jejich analýze. Validitu interpretací zajistila třetí autorka studie. Současně probíhající výzkum mezi studenty specializačních studií byl opět navržený mnou za konzultace s pracovníky Kanceláře SSEV Pavučina s využitím dílčích návrhů koordinátorů jednotlivých běhů. Data jsem sebral buď já, nebo vyškolené tazatelky.

Pro potřeby této studie jsem všechna získaná data samostatně analyzoval pomocí výše popsané metodiky.

2.9. ODPOVĚDNOST

Jsem si vědom toho, že některé prezentované názory mohou i tak působit na někoho urážlivě. Velmi citlivou oblastí pro mě například byla kritika akademické obce. Pro vytvoření teorie ale nebylo možné tuto oblast pominout. Věřím tomu, že celkový přínos studie převáží případnou emoční újmu čtenářů.

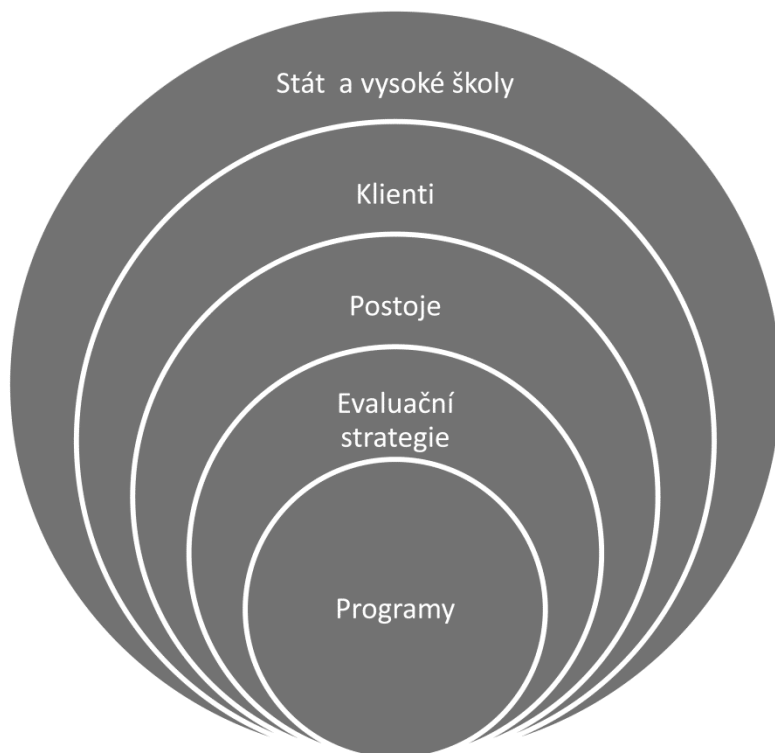
Mým cílem bylo napsat práci, která pomůže zlepšit realitu rozšířením strategií vedoucích k efektivnějším programům. Jsem si vědom rizika zneužití práce například vytrháváním citovaných výroků z jejich kontextu a následné diskreditace zkoumané skupiny. Prosím proto čtenáře, aby se takové dezinterpretace vyvaroval.

Jsem si vědom toho, že za jakékoli dopady práce jsem odpovědný pouze já a nikdo další.

3. PREZENTACE VÝSLEDKŮ

3.1. ÚVOD

V této části studie prezentuji kategorie, které vznikly v první fázi analýzy získaných dat. Každá kapitola představuje odlišnou perspektivu zkoumaného fenoménu. Pro jejich organizaci jsem využil příčinně-konsekvenční matici podle Corbinové (Corbin & Strauss, 2008) (obr. 7):



OBRÁZEK 7: PŘÍČINNĚ-KONSEKVENČNÍ MATRICE

Nejprve budu charakterizovat kontext, ve kterém rozhodování pracovníků středisek o uplatňování určitých strategií pro přípravu a evaluaci programů probíhá. Kontext je utvářen vzájemným vztahem

středisek⁵⁸ a institucí, které vytvářejí normativně-ekonomické prostředí pro jejich činnost.

První kontextuální kategorií je „Stát“, který vůči střediskům vystupuje v roli sponzora a administrátora odpovědného za vymezení základních „rámců“ – cílů a obsahu environmentální výchovy. Hlavním zdrojem dat byl výzkum Činčera, Kulich a Gollová (2009), ze kterého jsem získal jak názory pracovníků středisek na kvalitu státních mechanismů pro přidělování finanční podpory, tak názory odpovědných úředníků na totéž. Perspektivu státu jako koordinátora a tvůrce rámců pro environmentální výchovu jsem doplnil vlastní reflexí práce v prostředí poradního sboru Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro environmentální výchovu, expertní skupiny pro vytvoření akčního plánu ke strategii výchovy pro udržitelný rozvoj, expertní skupiny Ministerstva životního prostředí pro akční plán environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty a poradního výboru pro environmentální výchovu v Libereckém kraji. Další data vznikla z neformální komunikace se zástupci státní správy i s členy středisek ekologické výchovy.

Vysoké školy jsou zde chápány jako subjekty, jejichž úkolem je na základě výzkumu a teoretické analýzy oboru spoludefinovat rámce environmentální výchovy, zkoumat, rozvíjet a výzkumně ověřovat teoretické modely jejího uchopení a ty následně předávat v podobě konkrétních metodických postupů použitelných v praxi. Perspektiva vysokých škol byla tvořena z několika neformálních zdrojů. Prvním zdrojem byly názory členů středisek na vysoké školy. Tyto údaje byly získány jednak přímo z terénu rozhovory s pracovníky středisek, které jsem oslovil a z diskuse O ekologické výchově s láskou (Bartoš, 2010). Druhým zdrojem je moje vlastní zkušenost člena akademické komunity se vztahem k environmentální výchově.

Klienty středisek jsou učitelé z mateřských, základních i středních škol, které si je od středisek odebírají. Učitelé (resp. v institucionální rovině školy) vytvářejí poptávku po „produktech“ středisek. Umožňují

⁵⁸ Pro zjednodušení budu při analýze kontextu psát o „střediscích“. Je třeba upozornit na určité zjednodušení, které tím nastává. Vztahy mezi subjekty mají nejenom institucionální, ale i interpersonální rovinu, které se navzájem ovlivňují.

tak jejich existenci a současně tak spoluutváří rozhodnutí, které pracovníci středisek přijímají při rozvaze o „nabídce“. Zdrojem pro analýzu potřeb učitelů a poptávky ve vztahu ke střediskům ekologické výchovy byly výzkumy Činčera, Gilar a Sokolovičová (2010) a Činčera, Kohoutová a Sokolovičová (2010). Doplnujícím zdrojem byly moje diskuse a nestrukturované pozorování při workshopech s učiteli i s členy středisek.

Postoje pracovníků středisek k využívání existujících teoretických poznatků o tvorbě a evaluaci programu jsou jádrem následující kapitoly. Hlavním zdrojem dat byla otevřená diskuse O ekologické výchově s láskou (Bartoš, 2010). Data byla dále doplněna o záznamy z ústních i elektronických rozhovorů s pracovníky středisek a o moje nestrukturované pozorování v terénu.

V další části popisují evaluační strategie, uplatňované středisky ekologické výchovy.⁵⁹ Jádrem datové základny jsou výzkumy Činčera (2008) a Činčera, Kulich a Golová (2009). V jejich rámci byla získána data od devatenácti, respektive 85 středisek. Kapitola je doplněná autoetnografickou perspektivou reflektující zkušenosti externího evaluátora programů.

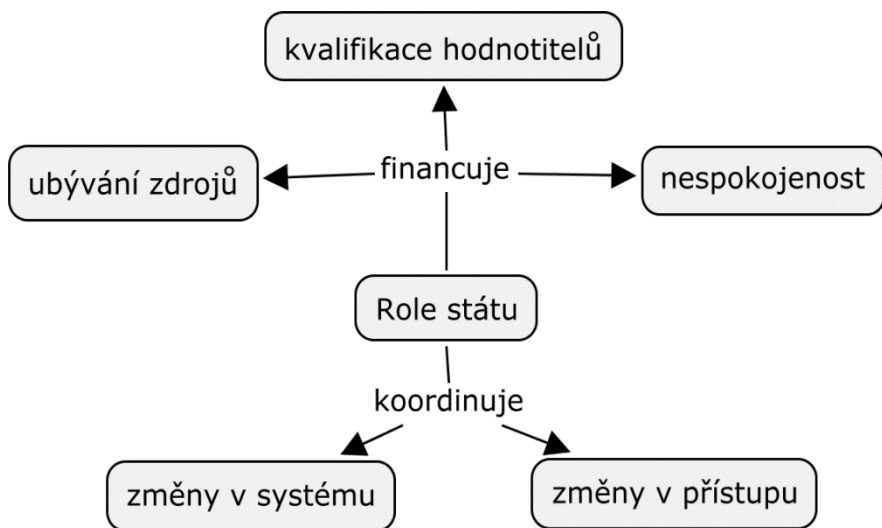
V poslední kapitole budu prezentovat koncepty získané z analýzy vybraných programů středisek ekologické výchovy. Klíčovým zdrojem dat byl výzkum Činčera, Kulich a Golová (2009), ze kterého jsem získal

⁵⁹ Při popisu strategií používaných pro přípravu a evaluaci programů budu vycházet z toho, že jde o strategie, které jsou zpravidla aplikovány v rámci celého střediska. Domnívám se, že tato zkratka je dobře obhajitelná. Střediska jsou zpravidla poměrně malé organizace s několika profesionálními zaměstnanci, které v rámci své činnosti aplikují stejné postupy. Současně je třeba upozornit na limity tohoto zjednodušení. U velkých středisek, zejména pak středisek s více pobočkami, může vedle sebe existovat několik různých strategií. Některá střediska také experimentují a většinou je blízký eklektický přístup. V důsledku se může stát, že středisko bude nabízet programy, z nichž většina byla zpracována „intuitivně“, ale v jiných byly využity metodické postupy odvozené z existující teorie (může například jít o programy, které vytvořilo jiné středisko, a jsou nabízeny formou franchisingu). Stejně tak může středisko většinu svých programů hodnotit pomocí ne příliš spolehlivých metod založených na dojmu lektora, ale pro jeden program, který považuje za důležitý, si nechá zpracovat evaluační výzkum.

informace o 61 programech nabízených středisky. Tuto množinu jsem dále rozšířil o analýzu dalších samostatně publikovaných programů středisek ekologické výchovy. V průběhu let 2008–2012 jsem analyzoval programy Ekoškola (TEREZA), GLOBE (TEREZA), Les ve škole – škola v lese (TEREZA), Sedm barev duhy (Sluňákov), Týden pro udržitelný život (SEVER), S TUREm tady budem (Ekocentrum Podhoubí), Expedice 4P (Podblanické ekocentrum), Cesta do pravěku (Centrum ekologické výchovy Pálava, Kříž, 2007) a další. Užitečným zdrojem se stala také publikace Škola pro život II (Daňková, et al., 2009), ve které je podrobně popsáno třináct krátkých programů středisek ekologické výchovy. Posledním zdrojem byly analýzy vybraných výukových programů, které střediska poskytla jako příklady dobré praxe pro připravovaných metodických publikací SSEV Pavučina. V tomto případě šlo celkem o 35 programů.

Po dokončení této části prezentace výsledků pak pokročím k hlubší analýze získaných dat, identifikaci centrální kategorie a vytvoření nové teorie vysvětlující sociální procesy, ke kterým ve sledované skupině dochází.

3.2. KONTEXT: STÁT



OBRÁZEK 8: ROLE STÁTU Z POHLEDU STŘEDISEK

Stát je první kontextuální kategorií, kterou zde analyzují. Stát koordinuje environmentální výchovu v České republice vytvářením rámců pro její realizaci na národní, krajské i obecní úrovni. Současně environmentální výchovu dotuje prostřednictvím vlastních i evropských finančních zdrojů. V následující části se zaměřím právě na tyto dvě klíčové funkce.

Mechanismy, jakými stát na úrovni krajů a měst vybírá příjemce finanční podpory v oblasti environmentální výchovy, zkoumal výzkum Činčera, Kulich & Gollová (2009). Jeho výstupem bylo zjištění, že mechanismy finanční podpory nestimulují střediska k zvyšování efektivity svých programů.

Metodika pro poskytování finanční podpory realizátorům environmentální výchovy není jednotná a každý ze subjektů volí vlastní postup. Klíčovým tématem je zde výběr samotných **hodnotitelů** projektů.

Těmi jsou v některých případech odborníci na environmentální výchovu. Získání externích odborníků ale naráží na praktické problémy, které úřady od této praxe odrazují:

„Jednou před třemi lety se nám podařilo mít v komisi externistu z vysoké školy, ale on je docela problém ty externisty sehnat, protože oni zase potom nesmějí žádat, takže je to potom v rozporu a oni vlastně ty lidi, kteří by byli dobří odborníci jako hodnotitelé, tak jsou v té organizaci, která žádá o grant. Takže je to střet zájmů. Takže my jsme zvolili tu variantu externistu z VŠ, ale nakonec byl jenom jednou a pak to složení bylo zase jenom ze zástupců úřadu a samosprávy.“

Nejčastěji o podpoře předložených projektů rozhodují zaměstnanci úřadu, zastupitelé či zástupci organizací bez přímé odborné vazby na environmentální výchovu nebo zástupci organizací, zabývajících se různými aspekty životního prostředí, s předpokladem, že jejich odborné kompetence v této oblasti zaručují i jejich fundovanost v oblasti environmentální výchovy. Výběr hodnotitelů je navíc někdy motivován i politicky:

„Řídící výbor je slušně politická věc. Čili každá strana, která je zastoupena v zastupitelstvu v kraji X tam má dva zástupce a odbor, který to administruje, tam má jednoho zástupce...“

Hodnotitelé tak zpravidla nejsou kvalifikovaní k tomu, aby provedli expertní analýzu programu. Nerozumějí ale ani základům **evaluační metodologie**. Respondenti z řad zaměstnanců krajských a městských úřadů odpovědných za environmentální výchovu na jedné straně uvádějí, že při výběru programu hodnotí všechny části jeho logického modelu (tj. berou v potaz potřeby, aktivity, výstupy i dopady programu) a téměř všechny považují za stejně důležité. Na druhé straně připouštějí, že (zejména pro hodnocení výstupů programu) neznají relevantní metody, kterými by získali data potřebná pro jejich vyhodnocení. Jen část krajů a měst má písemně zpracovaná a zveřejněná kritéria pro posuzování projektů. Uplatnění většiny kritérií je tedy spíše v rovině přání, případně se kritéria posuzují jen intuitivně.

Například následující respondent uvažuje o tom, jak by mohl zjistit, zda program naplňuje své výstupy v oblasti znalostí, dovedností a postojů:

„No to fakticky nevím, to se týká těch, kteří opravdu absolvují nějaký program, oni ho potom můžou hodnotit. To by mohlo být v kompetenci školní inspekce nebo mělo být, pak jde zjistit, jaký má ten program vliv na učení, jednak to může hodnotit ten učitel, který na program přijde.“

Evaluační metody považuje další respondent za subjektivní, přesto se podle nich řídí:

Respondent: *„Program, který se mívá účinkem, necháme umřít. I když to hodnocení je, abych měl říct subjektivní, nebo spíš pocitový občas. Nikdo to není schopen zmapovat.“*

Tazatel: *„Takže to se nedá vyjádřit objektivně? Každý má jakoby svůj subjektivní názor?“*

Respondent: *„Výsledek, který se líbí mně, tak se zas nemusí líbit kolegyni. Tady se nestanovila žádná hodnotící kritéria, protože ony se žádný nevymyslely.“*

Většina respondentů z řad středisek ekologické výchovy je se způsobem posuzování svých programů hodnotiteli z řad státní správy **nespokojena**. Podle jejich názoru je hodnocení zcela formální, kdy se místo efektivity programů hodnotí soulad čerpání prostředků s projektem, počty účastníků programu nebo finanční náročnost akcí:

„My jsme na magistrátu měli projekt z JPD, a to byl jeden z mých nejhorších zážitků. Bylo to naprosto formální a spousta administrativy. Velmi špatné.“

„Já myslím, že kraj nebo město na nás asi neuplatňuje žádné způsoby hodnocení. Nepamatuju, že by nějakým způsobem hodnotili naši činnost... Pokud jsou výběrová řízení, tak hlavním hodnotícím kritériem je cena... Kvalitu našich služeb kraj nijak výrazně nehodnotí...“

Střediska si dále stěžují, že se hodnotitelé nebyli na jejich programy ani podívat:

„Protože ten kraj to moc hodnotit nechce. Mě nejde o to, aby se vyplňovali nějaké tabulky, ale co bychom ocenili – kdyby ten pracovník měl možnost navštívit nás a vidět. Aby opravdu tam byla taková ta žitá znalost, nejen tabulková, vyhodnocená.“

„Kraj nikdy neprojevil za tu dobu, co tady jsem, jakýkoli zájem o to, co děláme. My tady urgujeme maximálně nějaké věci kolem budovy a majetku, protože ta je kraje. Ale že by se zajímali o program, nebo jak tady školy jezdí, jak jsou spokojené - tak o ničem nevím.“

Další se domnívají, že rozhodování o přidělování finančních prostředků je ovlivňováno politicky. Střediska, jejichž členové jsou aktivní v komunální politice a oponují současnému politickému vedení, pak mohou být dlouhodobě „v nelibosti“:

„S městem máme zkušenost, že nás většinou nehodnotí, a když už hodnotí, tak bohužel ne za odvedenou práci, ale co se týče politické angažovanosti. A rozhodně nás nehodnotí za odvedenou práci, což nás mrzí, protože v rámci toho města děláme spoustu věcí a navíc ty odbory nejsou schopný si to nějak předat, že děláme třeba pro školu něco, pak je to v rámci odboru ŽP, pak pro odbor rozvoje, že nás nejsou schopní zhodnotit jako celek, který pracuje pro město, nebo v zájmu města. Většinou se tam vždycky vyvrbí něco, co se městu nelíbí a za co nás pak hodnotí, že se vyjádříme k nějaké kauze, která zrovna probíhá a město to vidí jinak.“

Vnášení politických aspektů do rozhodování o finanční podpoře pak může mít za následek narušení vztahů v komunitě středisek. Pokud například kraj jedno středisko vezme za své a systematicky podporuje, zatímco druhé významné středisko, jehož předseda je politicky aktivní, dlouhodobě od kraje dotace nedostává, podvazuje taková situace korektní soutěž středisek v kvalitě programů a stává se brzdou jejich odborného růstu.

V kontextu analýzy role státu jako „pokladníka“ středisek je třeba zmínit, že počet středisek stále roste a spolu s tím rostou i jejich potřeby. Střediska často zmiňují nedostatek finančních zdrojů jako hlavní

limit růstu kvality svých programů. Současně ale díky evropským fondům střediska žijí v období nadstandardního blahobytu. Díky evropským fondům střediska postavila nové budovy, modernizovala vybavení a přijala nové zaměstnance. V současné době se ale tento pří-
sun zdrojů omezuje a střediska se dostávají do éry **finanční nejistoty**.

Zatím není zřejmé, jakým způsobem budou střediska tuto situaci řešit. Díky dotacím mohou nabízet své produkty za dumpingové ceny. Například specializační studia pro koordinátory environmentální výchovy jsou učitelům nabízena zdarma. Reálná cena na účastníka se ale pohybuje kolem 40–50.000 korunami. Je zřejmé, že zavedení reálných cen způsobí pokles zájmu o programy. Například jedna z učitelek studujících specializační studium uvedla, že nebyla ochotná platit „ze svojí kapsy“ pět set korun ročně za členství v síti MRKEV. Po roce 2013 tedy dojde buď k plošnému poklesu zájmu o programy středisek, nebo k nějaké formě boje středisek o zdroje. V něm pak může mechanismus rozdělování státní finanční podpory hrát zásadní roli.

Stát je v roli **koordinátora** odpovědný za vytváření rámců pro realizaci environmentální výchovy. Tuto roli plní pomocí strategických a kurikulárních dokumentů, ve kterých deklaruje své cíle a mechanismy k jejich plnění. Tyto dokumenty pak jsou vydávány na národní, regionální i obecní úrovni.

Přestože stát naplňuje svoji koordinační roli prostřednictvím řady institucí, zásadní roli hraje politika Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva životního prostředí.

Kulich (2006) celkově hodnotí politiku státu po roce 1989 jako v zásadě vstřícnou k environmentální výchově a střediskům. Kritické bylo období 1994–1998 (tehdejší vláda vystupovala kriticky proti ekologickým organizacím), od té doby ale stát střediska pravidelně financuje a zve je na různá diskusní fóra. Střediska byla dlouhá léta pro stát vítanými partnery v různých expertních týmech.

Příkladem byl Poradní sbor ministra školství, mládeže a tělovýchovy k EVVO. Poradní sbor se v období 2006–2010 scházel zhruba třikrát ročně. V průběhu setkání diskutovali přítomní experti

návrhy MŠMT na další podporu environmentální výchovy a přicházeli s vlastními návrhy.

Od roku 2010 se ale situace začala **měnit**. Střediska přestala vnímat postoj státních institucí (zejména ministerstva školství a následně ministerstva životního prostředí) jako čitelný a začala reflektovat spory různých zájmových skupin, které se odrážely do podpory či naopak omezování environmentální výchovy. Zdá se také, že od roku 2010 přestala ministerstva školství a životního prostředí vnímat environmentální výchovu jako důležitou. Z obou ministerstev byli propuštěni nebo přeřazeni někteří zaměstnanci, se kterými střediska spolupracovala a kterým důvěřovala. Střediska zaznamenala pokles postavení poradního sboru MŠMT pro environmentální výchovu, který degradoval z poradního orgánu ministra na poradní sbor náměstka ministra. Ukončením jeho pracovní smlouvy se jeho status dále znejistil a následně byl na podzim 2010 rozpuštěn.

Souběžně proběhla v roce 2010 proti střediskům mediální kampaň v MF DNES (11. 2. 2010) a Učitelských novinách (8/2010). Články, které kritizovaly finanční podporu přidělovanou střediskům z evropských fondů, obsahovaly řadu dezinterpretací, ale i určité shodné rysy. Na jejich základě usuzovali členové středisek na politicky motivované pozadí.⁶⁰ K útoku na střediska se následně připojil i tehdejší ministr školství, mládeže a tělovýchovy, který v rozhovoru označil členy poradního sboru za majitele firem, zneužívající svého postavení pro získání finančních zakázek (Příbyl, 2011).⁶¹

⁶⁰ Zaměstnanci středisek většinou uvádějí několik hlavních důvodů. Prvním byla kampaň proti Straně zelených (bývalý ministr školství, ale i několik vedoucích středisek jsou členy této strany). Druhým snaha o přerozdělení finančních zdrojů z evropských fondů. Třetí zmiňovanou interpretací jsou antipatie tehdejšího ministra školství k oboru a jeho snaha získat další zdroje pro preferovanější oblasti výchovy, tj. například etickou výchovu.

⁶¹ „Bylo tu třeba environmentální vzdělávání, ekologický směr ve vzdělávání. Bohužel myšlenka. Ale co se nestalo? Byl tu poradní sbor, pak tu byli lidé, kteří měli firmy, ano, paradoxně ti v tom poradním sboru měli ekologické firmy. A pak na konci byla schvalovací komise. A je pro mě nemyslitelné, že poradci exministra Lišky, ať mluvím konkrétně, měli své firmy a zároveň schvalovali v komisích projekty. Takhle se tady utrácely peníze.“ (Dobeš in Příbyl, 2011)

Poslední důležitou událostí, kterou střediska reflektovala jako pokles zájmu MŠMT o environmentální výchovu, bylo jednání ministerstva při přípravě a schvalování Akčního plánu Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj:

Přijetí akčního plánu vyplývá z mezinárodních závazků České republiky. MŠMT požádalo o jeho zpracování Poradní sbor. Zadání současně neobsahovalo žádné požadavky ani finanční limit. Na přípravě akčního plánu se podílela široká paleta expertů ze středisek a dalších občanských sdružení, vysokých škol i státních orgánů. Dokument měl celkem 11 autorů a 13 recenzentů a lze říct, že vznikl nadstandardně transparentním způsobem. Přesto byl samotným zadavatelem (MŠMT) odmítnut a to i přesto, že ministerstvo mělo svého zástupce přímo v autorském týmu. Z oficiálních i neformálních vyjádření vyplynulo, že státu vadí finanční závazky, které z něj vyplývaly i přílišná konkrétnost ve formulaci jeho cílů a souvisejících úkolů. Představa některých úředníků byla, že dokument bude především instruovat učitele a nebude znamenat pro stát žádný závazek. Dokument byl následně přepracován ... a znovu odmítnut MŠMT. To poté bez konzultace s poradním výborem dokument několikrát samo přepracovalo. V říjnu 2010 pak pracovní tým dostal informaci, že MŠMT bez konzultace s autory celý dokument podstatně zkrátilo tak, aby z něj vypadly všechny úkoly, které by od MŠMT vyžadovaly finanční zapojení. Vypadnout tak měly zejména ty části akčního plánu, které se týkaly základních a středních škol – tedy klíčové oblasti výchovy. Poradní sbor na vývoj reagoval žádostí o jednání s ministrem, který sice nejprve souhlasil, poté ale setkání zrušil. Protože poradní sbor byl krátce poté rozhodnutím ministra zrušen, shromáždili se jeho autoři do volné platformy Nezávislý sbor expertů pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj. V prosinci 2010 ministerstvo předložilo do vlády zkrácenou variantu akčního plánu. Ta byla vládou (i na základě mediálně prezentovaného odmítavého stanoviska původních autorů) odmítnuta. Ministerstvo se poté setkal se zástupcem expertní skupiny a na nátlak Ministerstva životního prostředí připravilo kompromisní variantu akčního plánu. Vzápětí ale došlo k dalšímu porušení dohody, kdy pověření úředníci přes ústní souhlas neakceptovali dílčí pozměňovací návrhy expertního týmu. Akční plán byl nakonec v lednu 2011 přijat. Jeho implementaci ale pro-

vázely další obstrukce ze strany MŠMT⁶², které několikrát opakovalo svoji nechuť zabývat se dokumentem a neochotu spolupracovat s expertní skupinou, zejména pak s těmi členy, kteří reprezentují střediska ekologické výchovy. V roce 2012 byl pak Akční plán zakončen, aniž by reálně naplnil většinu svých cílů.⁶³

Situace na Ministerstvu životního prostředí (MŽP) prošla z pohledu pracovníků středisek v letech 2011–2012 dramatickým vývojem. Ministerstvo do roku 2011 zahájilo řadu projektů, směřujících k podpoře zvyšování kvality nabízených programů, jako byla například diskuse o novém vymezení cílů environmentální výchovy (Broukalová a kol., 2012), plán systému na evidenci programů či projekt certifikace středisek. Od konce roku 2011 ale Ministerstvo propouští většinu pracovníků odpovědných za environmentální výchovu a z pohledu respondentů ztrácí o zahájené projekty zájem. Spolu s tím dochází ke snížení finanční podpory středisek.

Jestliže zmíněné projekty část středisek vítala a část se jich spíše obávala⁶⁴, je současný vývoj zdrojem mnohem hlubších obav. Zatímco diskuse, které pracovníci středisek vedli v letech 2010–2011 směřovaly k „existenciálním“ otázkám pojetí environmentální výchovy a kvalit-

⁶² Je třeba zmínit, že přestože MŠMT jako organizace vystupovala v roce 2010 proti zájmům středisek ekologické výchovy, neplatí to pro jeho rezortní organizace. Podporu akčnímu plánu vyjadřovali například pracovníci Výzkumného ústavu pedagogického či Národního ústavu odborného vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický (Národní ústav pro vzdělávání) navíc spolupracoval se zástupkyněmi středisek na projektu doporučených očekávaných výstupů k rámcovým vzdělávacím programům. Pokud bychom tedy měli charakterizovat postoj MŠMT ke střediskům jako rezortu, byl by výsledek značně ambivalentní.

⁶³ Zde je třeba upozornit, že jako hlavní autor akčního plánu a člen expertní skupiny sice mohu průběh jednání interpretovat „z první ruky“, současně ale moje interpretace může být ovlivněná mojí pozicí.

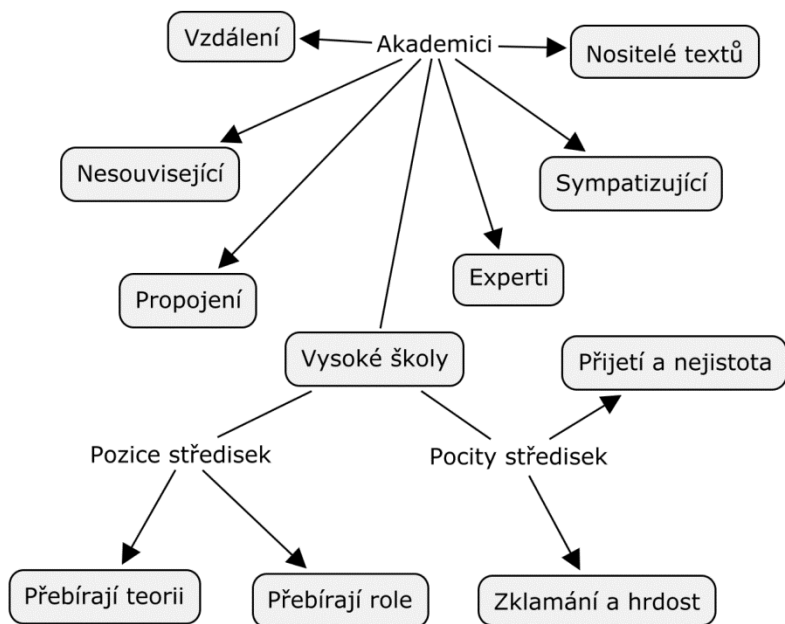
⁶⁴ Někteří respondenti upozorňují, že současný systém financování založený na kvantitativních ukazatelích (počty akcí a účastníků) vedl k tomu, že se řada středisek začala orientovat na krátké, tzv. ekologické výukové programy (EVP). O efektivitě a smyslu EVP se mezi středisky vede dlouhodobá diskuse. Zavedení jiného systému financování by proto mohlo zvýhodnit střediska, která se orientují na rozsáhlejší programy určené pro dlouhodobou práci s menší skupinou účastníků. V důsledku by ale znevýhodnil střediska, která nabízí velký počet krátkých EVP.

ních programů, v letech 2012–2013 se mezi středisky řeší otázky „existenční“, tj. nejistota z dalšího vývoje státní politiky v této oblasti.

Shrnutí: Vztah středisek a státu je dynamický a nejednoznačný. Stát bere střediska jako partnery. Na druhé straně je jejich pozice ovlivňována politickými zájmy. Systém hodnocení je postavený na expertních posudcích, ke kterým ale stát nemá k dispozici experty. Pravidla pro rozdělování finančních prostředků jsou formální, netransparentní a nemotivují střediska ke zvyšování efektivity svých programů.

Celá oblast prochází od počátku roku 2010 bouřlivým vývojem. Ministerstvo školství v podstatě přestalo environmentální výchovu podporovat a začalo aktivně vystupovat proti střediskům. Ministerstvo životního prostředí svoji podporu silně omezilo a ztratilo zájem o projekty, které měly zvýšit efektivitu nabízených programů. Tyto změny jsou pro pracovníky středisek zdrojem znejistění. Vnímají, že jejich postavení jako odborného partnera státu se mění a čelí snižování finanční podpory z veřejných zdrojů. Lze předpokládat, že v následující době budou střediska muset investovat více energie do získávání financí zdrojů z neveřejných zdrojů a ze zahraničí. Střediska také musí být schopna doložit význam a efektivitu svých služeb. Důsledkem může být stimul ke kvalitnějším programům, ale také likvidace některých středisek a pokles jejich vlivu.

3.3. KONTEXT: VYSOKÉ ŠKOLY



OBRÁZEK 9: VYSOKÉ ŠKOLY Z POHLEDU STŘEDISEK

Vysoké školy tvoří důležitou roli pro vymezování role, kterou střediska v domácím kontextu environmentální výchovy hrají. Postoj středisek k vysokým školám je formován očekáváním, které od nich mají, a interpretací historie environmentální výchovy. Očekávání souvisí zejména s pedagogickou činností a s vytvářením rámců pro environmentální výchovu, do určité míry také s vědeckou činností, tj. například ověřováním kvality environmentální výchovy, či činností teoretickou, tj. zasazováním domácí scény do zahraničního kontextu.

Postoj členů středisek k vysokým školám je kritický či v lepším případě ambivalentní. Řada respondentů se domnívá, že vysoké školy jejich očekávání nenaplní a že neplní dobře svoje funkce. Na druhé straně střediska z mnoha vysokoškolskými pracovníky spolupracují a respektují je. Z pohledu pracovníků středisek představují vysoko-

školští pracovníci různorodou komunitu, kterou je možné rozdělit do následujících skupin:

- **Nesouvisející** – odborníci z oborů, které nesouvisí ani s environmentalistikou či ekologií, ani s pedagogikou. K této skupině pracovníci středisek nezaujímají žádný specifický postoj.
- **Experti** – environmentalisté, ekologové, biologové a další odborníci, které pracovníci středisek respektují a spolupracují s nimi na různých odborných projektech (např. je zvou na besedy, přednášky pro učitele atd.).
- **Sympatizující** – zpravidla didaktici biologie či pedagogové, kteří se o environmentální výchovu zajímají a podporují ji či vyučují na své vysoké škole. Sympatizující často využívají ve své výuce metodické postupy středisek a na programy středisek spíše nemají vliv. Na druhé straně s nimi střediska spolupracují při zajišťování odborných praxí pro studenty, zvou je do komisí na závěrečné zkoušky absolventů specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy, nebo se jejich prostřednictvím snaží propojit svou praxi s pedagogickým diskursem.
- **Propojení** – pracovníci středisek, kteří současně učí na vysoké škole. Na školu přináší zkušenosti a metody středisek a zapojují studenty do praxe na střediskách. Výzkumem se zpravidla nezabývají.
- **Vzdálení** – za vzdálené praxi středisek považují respondenti většinu pedagogů a didaktiků na školách, připravujících pedagogické pracovníky. K této skupině jsou velmi kritičtí. Důvody tohoto postoje rozeberu podrobněji v další části.
- **Nositelé textů** – část pracovníků vysokých škol, které respondenti přijímají jako experty v oblasti environmentální výchovy. Vzhledem k malé rozvinutosti domácího akademického diskursu nelze zatím mluvit o vytváření původních teoretických konceptů, ale spíše o transfer a aplikaci zahraniční teorie a metodiky do domácího kontextu. Nositelé textů jsou respondenty vnímáni převážně pozitivně, přestože někdy i s jistými kontroverzemi. Jako skupina začala hrát roli až v posledních šesti letech spolu s vydáváním recenzovaného časopisu *Envigogika*.

Z hlediska kontextu pro rozhodování pracovníků středisek o strategii pro přípravu a evaluaci programů je klíčová analýza jejich postojů k posledním dvěma skupinám. V roce 2009 otevřel v internetové diskusi toto téma Michal B., vedoucí jednoho z větších středisek ekologické výchovy:

„My environmentální pedagogové se v otázkách po kvalitě programu obracíme o radu k moudrým na vysokých školách. Vždyť oni svými tituly jsou prokazatelně způsobilí k tomu, aby nám potvrdili správnost našich kroků, aby případně odstranili naše nedostatky a vynalezli dokonalejší metody, prověřené dobrozdáním ještě uznalejších kolegů z oblasti pedagogiky. Trošku zapomínáme na to, že jejich rada je ovlivněna vysokoškolskou praxí, kde k titulu vede cestička stále více vyšlapaná grafy, tabulkami a měřením. Obávám se, že místo toho, aby výpověď akademiků o environmentálním vzdělávání vycházela z podoby (povahy) přírody a toho jak s ní zacházejí lidé v pedagogické praxi, je jejich rada uhnětena z podoby současného vysokoškolského provozu, zaměřeného na vývoj nových technologií manipulativně zaměřeného vzdělání. Místo například sebevzdělání a sebezdokonalení. Svou roli možná hraje i resentment a pocit „jak bych to učil, kdybych to učil.“

Jaké jsou příčiny takového hodnocení? Jedním z klíčů k jeho pochopení je **interpretace historie** environmentální výchovy v České republice.

Z pohledu středisek se o rozvoj environmentální výchovy zasloužily především ony samy a to v opozici proti tehdejší formalizované praxi. Podle Michala B.:

„Činnost environmentálně vzdělávací se objevila ve školství zčista jasna, jako by z nebe spadla, jako alternativní přístup v základním školství, vznikla mimo ministerstva i akademickou půdu. Chtělo by se říci „jen tak“, kdyby člověk neznal naprosto nezměřitelnou dřinu otců zakladatelů a matek zakladatelek. Ti uhnětli svou pedagogiku „ze smyslu samého“. Částečně i z revolty proti tomu, co lidem na školství vadilo, z toho co jim v něm chybělo, co je odvádělo od touhy vzdělávat se, co tuto touhu ubíjelo.“

Podle Kulicha (2006) byly pro rozvoj environmentální výchovy v první polovině devadesátých let klíčové kontakty středisek se zahraničními partnery. Ve svém bilancujícím článku přisuzuje klíčovou roli pro vznik a rozvoj středisek mezinárodním centrům, vybraným zahraničním osobnostem a pak zejména domácím střediskům samotným: „...dobré domácí tradici, možnosti otevřít se světu a čerpat z něj zkušenosti po roce 1989, dostatku nadšených lidí a v neposlední řadě schopnosti semknout se a spolupracovat...“ (s. 14). Posledním zmíněným faktorem je (převládající, byť proměnlivá) podpora státu.

Střediska tedy čerpala inspiraci zejména z vlastní tradice a ze zahraničí. Domácí vysoké školy mezi uvedenými faktory rozvoje středisek naopak zcela chybí. Z úhlu pohledu respondentů univerzity přebírají jejich práce, případně na ni navazují:

„Boj za uznání EV je po 20 letech prakticky úspěšně dobojován. EV není sprosté slovo, je zahrnuto v řadě vládních, krajských, obecních, školských dokumentech, vznikla celkem rozvětvená síť organizací, jako lektori působí stovky pracovníků, EV je předmětem výzkumu a akademické sféry, atd. Prakticky vše, o čem jsme na počátku 90. let snili, se uskutečnilo (či neskromněji: jsme uskutečnili).“ (Pepa)

Současný stav environmentální výchovy pracovníci středisek interpretují jako jednoznačný úspěch a Českou republiku označují jako „velmoc v oblasti environmentální výchovy“.

Ve vztahu středisek k vysokým školám je patrná ambivalence. Na jedné straně střediska staví univerzity do submisivní pozice, na straně druhé od nich očekávají pomoc a spolupráci v oblastech, ve kterých jsou limitována svými možnostmi. Většina pracovníků středisek není schopna investovat čas do studia cizojazyčné literatury⁶⁵, předkládat odborné studie do běžného jazykového kódu či vést vlastní výzkumná šetření. Střediska jsou zpravidla spíše menší subjekty, jejichž

⁶⁵ Na semináři o modelech programů v červnu 2010 jsme narazili na to, že k tématu téměř neexistuje česky psaná literatura. „Budeme se muset začít učit anglicky,“ komentoval to lakonicky jeden z přítomných. Nedostatek česky psané literatury relevantní pro práci středisek je další věcí, kterou střediska vyčítají vysokým školám.

zaměstnanci jsou vytíženi běžnou provozní agendou, zahrnující pedagogickou, organizační i manažerskou funkci, navíc zápasí se značnou fluktuací pracovníků.

Vysoké školy na jejich poptávku většinou nedokážou reagovat, což způsobuje, že ztrácejí svoji přirozenou autoritu:

Na celostátním setkání zástupců nevládních neziskových organizací, pedagogů a státní správy Ekologická výchova a vzdělávání, organizovaném v SSEV Pavučina v roce 2006 v Seči u Chrudimi vedoucí jednoho ze středisek vystoupil s názorem, že pedagogické fakulty střediskům nejsou nijak prospěšné a pouze si od nich berou. Názor se setkal se souhlasnou odezvou nejméně poloviny sálu.

Střediska od vysokých škol dále očekávají **pedagogickou činnost**. Té se jim ale podle názoru respondentů nedostává v potřebné kvalitě a obsahu.

Členové středisek sice akceptují formální povinnost získat pedagogickou kvalifikaci, ale často nepovažují pedagogické vzdělání za důležité pro rozvoj lektorských dovedností:

X., vedoucí jednoho střediska ekologické výchovy, například při výběrovém řízení nových lektorů upřednostňuje biology bez pedagogického, než pedagogy bez přírodovědného vzdělání. Podle jeho názoru stačí biologům přirozená schopnost pracovat s dětmi, ostatní získají zkušenostmi. Největší chyby, kterých je podle jeho názoru se třeba vyvarovat, jsou především biologické neznalosti lektora.

Lektoři z praxe, kteří zahájili studium kurzů pro získání chybějící pedagogické kvalifikace, často vyjadřují nespokojenost se studiem, které považují za formální a neužitečné.⁶⁶

⁶⁶ X., zakladatel a ředitel jednoho střediska, například vzpomíná na své předčasně ukončené studium doplňujícího kurzu pedagogiky pro učitele. Příčinou jeho odchodu z kurzu bylo chování přednášejícího, který po příchodu do hodiny vyžadoval po studentech (učitelích z praxe), aby se jako malí žáci postavili vedle lavice. Aniž by taková zkušenost musela být nutně pravidlem, její šíření v poměrně malé skupině s neformálními vztahy, jako je SSEV Pavučina, pomáhá vytvářet obecné postoje lektorů vůči pedagogickým fakultám.

M., lektorka environmentální výchovy v jednom středisku a autorka dvou programů, studuje na pedagogické fakultě doplňující pedagogické studium pro učitele na střední škole. „Očekávala jsem, že mi tam dají informace, jak pracovat s dětmi...Nemůžu říct, že psychologie je špatná, ale je toho strašně málo, to už všechno umíme... Pedagogika, to byly vlastně jenom dějiny. Čekala jsem spíš praktické vědomosti k dětem, než dějiny pedagogiky. Čekala jsem, že mě ta škola nasměruje, řekne, co mám čekat...praktické věci, co dělat, když zlobí, jak získat jejich pozornost...X (středisko respondentky) pořádá kurzy pro učitele a ty kurzy mi daly neskonalé víc... Tam jsem se naučila daleko víc, než co mi dá škola, která by to měla učit.“ Podle respondentky jí studium nedalo nic ani pro její lektorskou roli, ani pro roli tvůrce programů. Na škole se neučili formulovat cíle a výstupy, ani evaluaci, ani modely. Nepadlo nic o programech. „My na střediscích už učíme úplně někde jinde...Myslím ale, že i na těch školách už jsou jinde. To znamená, že tady ta naše pedagogická škola učí něco, co už je dávno překonaný a co už ani ti učitelé nevyužívají. Kdo chce učit dobře, ten se to naučí samostudiem a to co získá tady, může zase zapomenout.“

Pedagogické fakulty podle pracovníků středisek nejsou schopny reagovat na jejich otázky související s tvorbou programu. Střediska na neuspokojenou potřebu reagují **přebíráním role** vzdělavatele vzdělavatelů. Někteří lektori pracují současně jako externí vyučující environmentální výchově na pedagogických fakultách a přenášejí tak do nich praxi středisek. Střediska organizují velké množství metodických seminářů pro pedagogy z praxe, včetně několika běhů specializačních studií pro koordinátory environmentální výchovy⁶⁷.

Vlastní profesní vzdělávání si střediska zajišťují zpravidla sama nebo ve spolupráci s dalšími občanskými sdruženími. Velký vliv měly zejména semináře sdružení Čtením a psaním ke kritickému myšlení, na kterých se některá střediska naučila formulovat velké myšlenky, výstupy a používat model E -U -R. Dále jsou zmiňovány organizace zaměřené na prožitkovou pedagogiku, jako je Hnutí GO! či Project Outdoor.

⁶⁷ Například v období 2010-12 probíhá v rámci SSEV Pavučina sedm běhů specializačních studií.

V posledních letech se ale do role lektorů dostávají i vysokoškolští pracovníci.

Střediska dále částečně přebírají roli vysokých škol při **vytváření rámců** pro environmentální výchovu v České republice, tj. při vytváření strategií a kurikulárních dokumentů. Přestože se nyní situace začíná měnit, střediska zpravidla měla silné zastoupení v odborných grémiích, odpovědných za vytváření strategií a dalších typů odborných rámců v oblasti environmentální výchovy. Například mezi členy (dnes již zrušeného) Poradního sboru ministra školství, mládeže a tělovýchovy pro EVVO bylo z 21 členů (stav k dubnu 2008) pět členů ze středisek, jedna zástupkyně jiného občanského sdružení (Klub ekologické výchovy) a jediný zástupce univerzitní oblasti (ostatní členové byli z MŠMT či jiných částí veřejné správy, dva členové byli z NIDV).

Střediska ekologické výchovy organizovala také první větší **výzkumy**, které u nás v environmentální výchově proběhly. V roce 2003 tým Kulich – Dobiášová (2003) publikoval výsledky výzkumu environmentální gramotnosti žáků základních škol. V roce 2006 publikovalo středisko Toulcův dvůr výsledky většího výzkumu odcizování člověka přírodě (Strejčková, 2006). Přestože na výzkumu spolupracovalo s vysokoškolskými odborníky (např. Franěk), středisko výzkum řídilo a zajistilo jeho podstatnou část.

Ve vztahu ke svým potřebám tak pracovníci středisek chápou „vzdálené“ jako osoby vybavené na jedné straně kreditem odbornosti a prestiží vytvářenou jejich postavením, na straně druhé žijící v jiném diskursu, nepotkávajícím se s potřebami a jazykovým kódem středisek. Přebíráním role vysokých škol současně roste status středisek jako (téměř) výlučných expertů v oboru. Interpretace současné role spolu s interpretací historie se stává důležitým zdrojem pro sebevymezení středisek v oboru.

Přinejmenším od roku 2007 si ale střediska začínají uvědomovat rostoucí vliv skupiny akademických pracovníků zabývajících se environmentální výchovou. Protože tato komunita dosud rozvíjí vlastní originální výzkum jen v omezené míře a soustředí se nejvíce na předá-

vání zahraničních přístupů, budou zde označováni jako **nositelé textů**⁶⁸.

Pracovníci středisek nositele textů zpravidla vítají a spolupracují s nimi. Články z recenzované Envigogiky jsou přetiskovány do časopisu Bedrník, vydávaného středisky. Nositelé textů jsou také často zváni středisky jako odborní poradci k podávaným projektům a k vedení seminářů pro lektory či učitele. Jindy pomáhají střediskům s tvorbou nových programů nebo jejich evaluací. Střediska a nositelé textů spolupracují v řadě pracovních skupin, např. na přípravě Doporučených očekávaných výstupů pro rámcové vzdělávací programy (Pastorová a kol., 2011) nebo na novém vymezení cílů environmentální výchovy (Broukalová a kol., 2012).

Důvěru mezi nositeli textů a středisky dále posílila podpora, kterou střediskům vyjádřili akademičtí pracovníci v kauze z února 2010, kdy v MF DNES (11. 2. 2010) a následně v Učitelských novinách (8/2010) vyšly články obviňující střediska z nekorektního čerpání evropských fondů. Vysokoškolští zaměstnanci reagovali společným stanoviskem a veřejným dopisem Učitelským novinám.

Na druhou stranu nositelé textů vyvolávají a posilují kontroverze mezi středisky. Nové podněty, které nositelé textů střediskám přináší, jsou některými pracovníky středisek vnímány jako příležitost, ale jinými jako ohrožení.

Nositelé textů společně s některými pracovníky ze středisek mění rámce, ve kterých se dlouhá léta střediska ekologické výchovy pohybovala. Změny se týkají přístupů ke tvorbě programů a jejich evaluaci i k pojetí environmentální výchovy. V letech 2009–2011 proběhlo ně-

⁶⁸ Byl bych rád, kdyby označení této skupiny vysokoškolských pracovníků bylo interpretováno se stejnou nadsázkou a ironií, jak bylo mnou, jako jedním z členů této skupiny, míněno. Jsme vědci? Možná, ale jen trochu. Původní výzkum environmentální výchovy je u nás kousek za bodem nula. V zahraničí z České republiky znají program GLOBE a jeho koordinátorku, dosud žádnými převratnými výzkumy se nikomu z nás prosadit nepodařilo. Naše úloha je v dané chvíli mnohem pokornější: interpretovat u nás zahraniční texty a metodiky, které považujeme za důležité. S rizikem, že naše hodnocení nemusí být přesné a interpretované texty nemusí být v českém kontextu použitelné.

kolik podstatných změn: byl přijat akční plán vzdělávání pro udržitelný rozvoj, doporučené očekávané výstupy k průřezovému tématu environmentální výchova v RVP pro základní vzdělání a pro gymnázia a byl připraven nový standard vymezující cíle a obsah specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy. V procesu je již zmíněn nový systém vykazování programů environmentální výchovy a systém certifikace středisek. Byly realizovány první evaluační výzkumy programů středisek a formou seminářů či článků šířeny informace o efektivních metodických postupech pro tvorbu programů.

To vše vytváří na střediska tlak, na který nedokáží reagovat všechna stejně. Porozumění „textům“, které jsou distribuovány „nositeli“, navíc naráží na komunikační bariéru. Ta má jazykový i paradigmatický charakter. Pracovníci středisek často uvádí, že nedokázali přečíst články z *Envigogiky*, protože jim kvůli jejich odbornému stylu nerozuměli. Podobný problém se objevuje i při ústní komunikaci. Pracovníci středisek navíc chápou svoji práci „prakticky“, což znamená, že chápou programy především jako sled aktivit. Naopak nejsou zvyklí uvažovat o programu z hlediska jeho logického modelu, tj. jako sítě vztahů mezi aktivitami a výstupy na různých úrovních.

Pracovníci středisek dále zpravidla neznají zahraniční literaturu vytvářející oborový diskurs a neumí pracovat s pojmy, které jsou v něm definovány. To posiluje nedorozumění například při přípravě systému pro vykazování programů.

Patrně největší konflikt mezi nositeli textu a dvěma skupinami pracovníků středisek souvisel s projektem na přípravu nového standardu pro specializační studium pro koordinátory environmentální výchovy. V rámci projektu mělo sedm středisek spolupracovat na vedení specializačního studia podle centrálně zpracované metodiky, vycházející z návrhu nového Standardu. Metodiku zpracovávala pracovní skupina, tvořená několika pracovníky různých středisek a jedním zástupcem vysokých škol⁶⁹. Studia pak realizovala síť koordinátorů, tvořena zaměstnanci středisek. V průběhu projektu se celá skupina rozdělila

⁶⁹ Protože se jedná o mě, musím opět upozornit na riziko jednostranné interpretace. Prezentované shrnutí se opírá především o probíhající e-mailovou diskusi a neformální rozhovory s koordinátory studií.

na dvě skupiny. První prosadila do studia metodické přístupy odvozené z existující teorie pro efektivní environmentální výchovu. Pro druhou skupinu bylo ale pojetí studia příliš „teoretické“ a málo motivující. Některé metodické postupy, které měli učitelé zvládnout (např. v oblasti plánování environmentální výchovy na škole), pak byly považovány za nadbytečné. Objevily se obavy, že nové pojetí je příliš náročné a že učitelé budou raději vyhledávat „snazší“ studia organizovaná jinými subjekty. Navíc se ukázalo, že řada středisek příslušné postupy neovládá a že účastníci studia (učitelé) neovládají potřebné vstupní dovednosti. Celý projekt provázely bouřlivé diskuse všech zúčastněných stran.

Činnost nositelů textů v důsledku posiluje status středisek, která s nimi častěji spolupracují, a oslabuje status center, které jsou ke spolupráci zdrženlivější. Nositelé textů přebírají část autority, které měly vybrané osobnosti středisek a reinterpretovaly historii, která je pro střediska důležitým zdrojem jejich síly. V pojetí reprezentantů středisek je Česká republika velmocí environmentální výchovy, ve které rozhodující úlohu sehrála právě samotná střediska. Nositelé textů ale současnou praxi kritizují a upozorňují na problematičnost běžně používaných postupů pro tvorbu a evaluaci programů (Činčera, 2006a,b, Činčera, Kulich & Gollová, 2009). Zpochybněním výjimečnosti české environmentální výchovy dochází i k reinterpretaci role středisek, které přestávají být jedinou odbornou autoritou.

Mnozí pracovníci středisek jsou novou situací znejistělí a mají potřebu se proti ní kriticky vyjadřovat. Nejrozsáhlejším veřejným fórem vyjadřujícím toto znejistění je diskuse o polemické eseji Ekologická výchova s láskou (Bartoš, 2010), diskuse ale probíhají v rámci akcí SSEV Pavučina či na metodických seminářích pro lektory.⁷⁰

Z vlastní zkušenosti musím zmínit, že postavení nositele textů je spojeno se značnou vnitřní nejistotou. Teoretický diskurs environmentální výchovy se v zahraničí vytváří od počátku sedmdesátých let a není snadné obsáhnout tisíce článků, které jej vymezují. Uvědomuji si, že

⁷⁰ Je třeba doplnit, že diskuse probíhají velmi korektně a z většiny stran je patrná snaha o vzájemnou ohleduplnost a porozumění argumentaci názorových oponentů.

před pěti lety jsem na seminářích učil něco jiného než teď a přemýšlím, jak budu hodnotit své současné semináře za dalších pět let.

Problém dále prohlubuje nezralost domácího odborného diskursu a celkově malý počet aktivních nositelů textů. Důsledkem je malý počet a často nízká kvalita původních studií i recenzí. Autoři a recenzenti často neznají základní terminologii a konvence oboru, neznají související zahraniční práce, což kompenzují prezentací vlastních názorů, odkazy na související legislativu a citacemi domácích autorit.

Dalším problémem je určitá nekompatibilita diskursů. Některé pojmy jsou obtížně přeložitelné, protože vychází z jiného strukturování pedagogické reality, než je u nás obvyklé. Příkladem jsou základní pojmy této práce, tedy „program“ či „evaluace“. Jako autor se tak často dostávám do obtížné situace. Jako člen různých pracovních skupin reflektuji časové investice vkládané do diskusí o pojmech a paradigma-tech oboru.

Mnohem tíživěji ale vnímám svoji pozici v pracovních skupinách, kde jako jediný zastupuji akademickou oborovou komunitu. Od roku 2010 se účastním procesů, které velmi podstatně mění podobu domácí environmentální výchovy. Špatná interpretace poznatků ze zahraniční literatury může způsobit dlouhodobé problémy. Příliš rychlé prosazování určitých modelů může rozložit komunitu středisek. Veškerá moje kritika současné praxe je provázena vnitřní nejistotou a vědomím odpovědnosti za důsledky.

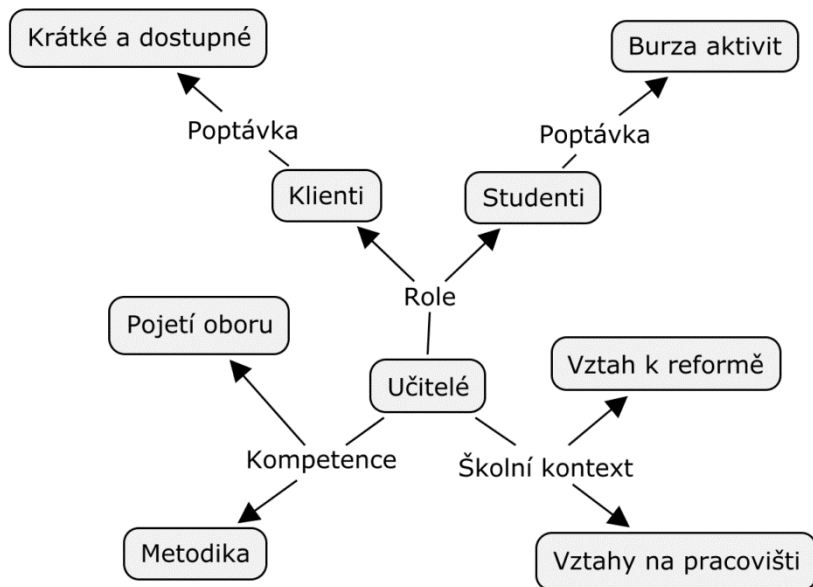
Počet aktivních nositelů textů je stále zanedbatelný a zranitelný vůči jakýmkoliv fluktuacím. Jako nositelé textů máme vliv, vyvoláváme polemiky a měníme situaci. Pomohli jsme nastartovat změny v oboru. Jsem přesvědčený o jejich oprávněnosti. Přesto si uvědomuji jejich rizika, vedlejší efekty i otázky, které vyvolávají.⁷¹

Shrnutí: Z pohledu středisek je možné akademickou obec rozdělit do několika skupin. Celkově lze říct, že vztah pracovníků středisek k vysokoškolským pedagogům je rozporuplný. Na jedné straně řada lektorů vyjadřuje zklamání z práce škol připravujících budoucí peda-

⁷¹ Uvedený názor vyjadřuje můj pohled jako jednoho z „nositelů textů“.

gogické pracovníky. Tento pocit je podpořen i interpretací historie environmentální výchovy v České republice, kterou podle názoru respondentů utvářela především střediska. Přestože část respondentů tento postoj zastává stále, v posledních několika letech si střediska začala uvědomovat existenci akademické odborné komunity, prezentující zahraniční teoretické texty. Tato komunita začala spolu s pracovníky některých středisek prosazovat v environmentální výchově nové přístupy. To vedlo ke změnám v různých dokumentech důležitých pro definici domácího oborového diskursu, ale také k otevření někdy bouřlivé diskuse mezi pracovníky jednotlivých středisek.

3.4. KONTEXT: UČITELÉ



OBRÁZEK 10: UČITELÉ Z POHLEDU STŘEDISEK

Učitelé mateřských, základních i středních škol vystupují vůči střediskům ve dvou rolích. V první z nich jsou klienty středisek, kteří svým rozhodováním vytváří poptávku po určitých typech programu. Bez zájmu učitelů by střediska nemohla vykonávat svoji činnost. Je proto zřejmé, že pro porozumění faktorům ovlivňujících efektivitu programů středisek ekologické výchovy je nutné analyzovat, co učitelé od středisek požadují a proč.

Druhou rolí, kterou učitelé vůči střediskům zastávají, je role studentů. Střediska nabízejí pedagogické veřejnosti velký počet metodických seminářů, paralelně také běží několik specializačních studií pro koordinátory environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty. Střediska tak mají možnost ovlivňovat názory učitelů na environmentální výchovu a nepřímo formovat jejich poptávku po programech.

Učitelé v roli **klientů** odebírají od středisek jejich produkty, tj. zejména pobytové akce, krátké výukové programy, pomůcky či pracovní listy. Výzkum, který by analyzoval preference učitelů v této oblasti, dosud nebyl zpracován. Podle výročních zpráv středisek lze ale hovořit o rostoucím či konstantním zájmu. Například podle údajů ze střediska Sluňákov se počet žáků, kteří absolvovali jednodenní programy mezi roky 1994–2009 zčtyřnásobil. Pobytová střediska mají plné termíny na déle než rok dopředu.

Podle jakých kritérií si učitelé programy vybírají? Podle názoru členů středisek je to především **cena, délka programu a dostupnost střediska**. Školy preferují krátké programy, na které je snazší vyčlenit čas, a střediska, která nejsou příliš vzdálená.

P., lektorka jednoho pražského ekocentra, ilustruje význam ceny programu pro školy následující zkušeností. Díky evropským fondům může středisko nabízet svůj hlavní program školám zdarma. Několik škol přesto podmiňovalo svoje zapojení tím, že jim za ně středisko zaplatí. Podle jejich názoru by střediska měla platit školám vynaložený čas a zvýšenou organizační práci spojenou se zařazením programu do výuky. Podle P. nemají školy o delší programy zájem. Když ekocentrum přišlo s projektem prováděných jednodenních programů, dočkalo se ze strany škol jen minimálního ohlasu.

Pro Jitku, učitelku biologie a třídní učitelku na druhém stupni základní školy, je na prvním místě cena a na druhém zkušenost se střediskem a lektory. Doprava do vzdálených středisek zvyšuje finanční náklady, škole se proto nevyplatí s žáky jezdit moc daleko.

Finanční aspekty mohou být příčinou, proč si školy vybírají i programy s problematickou kvalitou. To otevírá prostor programům nabízených komerčními subjekty, které si mohou dovolit platit školám za účast.

Nabízí se otázka, do jaké míry jsou učitelé schopni rozpoznat nízkou kvalitu nabízeného programu. Podle rozhovorů s učiteli i s lektory ze středisek se zdá, že pouze omezeně a to v případech, že je program špatně organizačně zabezpečen nebo lektoři dělají hrubé chyby:

Jitka, učitelka biologie na druhém stupni, měla jednu negativní zkušenost s menším ekocentrem (středisko nebylo členem sítě Pavučina). Měla pocit, že se středisko snažilo ze školy ždímat peníze a přitom nepodávalo adekvátní výkon. Nabízený program byl organizačně špatně zabezpečený (příliš mnoho volného času) a lektori nebyli na potřebné úrovni (neměli dost trpělivosti). Do střediska již nejedí, dlouhodobě ale využívá nabídku zavedeného střediska ekologické výchovy X. Přestože je s jeho programem spokojená (a pravidelně na něj s žáky jezdí), všímá si některých dílčích nedostatků. U některých aktivit má pocit, že by něco změnila, neví ale jak. Zdá se jí dobré, že lektor seznamuje žáky s důležitými informacemi, ale vnímá, že řada žáků jej neposlouchá a program je nezajímá. Jitka je díky své intuici a zkušenosti schopna uvědomit si některé slabé stránky programu. Protože jí ale chybí znalosti z environmentální výchovy, nedokáže je pojmenovat a navrhnout změnu.

Učitelé jsou vůči programům nabízeným středisky často nekritičtí. Oceňují, když program obsahuje zajímavé aktivity, ale již nehodnotí, zda naplňuje své cíle. Písemné zpětné vazby, které vyplňují na konci programů, jsou zpravidla velmi pozitivní, případná kritika se zaměřuje na technické a organizační zabezpečení programu (například kvalita stravování na pobytové akci). Lektori ze zavedených středisek často v důsledku hodnotí zpětnou vazbu od učitelů paradoxně jako důležitou, ale současně málo přínosnou. Pro lektory z některých středisek je obdržená zpětná vazba potvrzením kvality jejich programu a lektorského výkonu. Jiní si uvědomují rozpor mezi vlastním a obdrženým hodnocením:

Lektorka Eva dokončuje vysokou školu a vede první měsíc programy pro velké středisko ekologické výchovy. Na zpětnovazebné formuláře, které středisko dává učitelům, zatím pokaždé dostala samá nejlepší hodnocení. Podle svých slov by se přitom hodnotila jako průměr.

Učitelé v roli studentů – účastníků programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy, představují různorodou skupinu s nestejnou motivací (Činčera, Kohoutová & Sokolovičová, 2010). Část studentů je na kurz poslána ředitelem, pro jiné je motivací získání závěrečného

certifikátu. Přesto lze u významné části účastníků kurzů pořádaných středisky předpokládat autentický zájem o environmentální výchovu.

I přes tento zájem vykazují učitelé, kteří zahajují specializační studium, značné miskoncepty týkající se environmentální výchovy a efektivních strategií k dosažení jejích cílů.

V rámci výzkumu byli učitelé studující na specializačním studiu pro koordinátory organizovaném v rámci SSEV Pavučina v letech 2010-11 požádáni o uvedení tří cílů environmentální výchovy, které považují za důležité v kontextu své školy. Nejčastěji uváděnými pojmy byly příroda (81x), odpad (57x), vztah (53x) a chování + jednání (42x). Ve druhé skupině se objevily pojmy ekologický (26x), energie (23x), šetřit (22x), problém (20x) a postoj (13x). V poslední skupině pak pojmy dovednost (7x), řešit (5x), informace (3x), kriticky (3x), výroba, spotřebitelství, vnímavost a občan (1x) a politika, nakupování, konflikt, senzitivita, přesvědčování, zkoumání, výzkum, analýza (0x).

V jiné části testu měli učitelé vyhodnotit a odůvodnit, zda by doporučili popsané strategie environmentální výchovy. Čtvrtina respondentů by podpořila hodinu, seznamující děti v první třídě s klimatickými změnami a chudobou ve světě. Dvě třetiny respondentů vyjádřilo souhlas s teorií K-A-B, tedy „znalosti přírody vedou k proenvironmentálnímu chování“. Osmdesát procent se domnívá, že nadšení dětí je indikátorem efektivity výuky. (Činčera, Kohoutová & Sokolovičová, 2010)

Je zřejmé, že učitelé mají velmi zúžený koncept environmentální výchovy, který neodpovídá současnému odbornému diskursu a koresponduje se strategiemi, které mohou být z hlediska cílů environmentální výchovy kontraproduktivní.

Učitelé na začátku specializačního studia zpravidla nedisponují dovednostmi potřebnými k tvorbě efektivních programů:

Ze vstupního výzkumu znalostí a dovedností účastníků specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy organizovaných sedmi středisky SSEV Pavučina v roce 2010 vyplynulo, že pouze dvacet procent ze 176 studentů (učitelů z praxe, průměrná délka praxe 14 let) formuluje výstupy v souladu se SMART zásadami. Téměř čtyřicet procent konceptu

výstupů nerozumí a nahrazuje jej popisem činnosti žáků či učitele. Pouze tři procenta respondentů dokázalo navrhnout funkční plán evaluace efektivity své hodiny. Dvacet procent respondentů strukturovalo svůj navržený učební celek podle některého ze známých modelů učení (nejčastěji šlo o konstruktivistické modely). (Činčera, 2012c)

Lze říct, že učitelé, když přichází na specializační studium, zpravidla teorii programu ani metodiku evaluace **neovládají** a ani nepovažují za důležitou. Nevědí nic o modelech učení, neumí formulovat cíle a výstupy a celkově neuvažují o environmentální výchově v kontextu programů, ale dílčích aktivit.⁷²

To koresponduje se zkušeností Míši, čerstvé absolventky pedagogické fakulty, která je nyní ve zkušební lhůtě na pozici lektorky ve středisku ekologické výchovy:

Když Míša poprvé viděla pobytový program střediska X, byla nadšená. Nikdy nic takového neviděla a ve svém učitelském studiu nebyla na takovou práci připravována. V rámci didaktiky se učila, jak postavit vyučovací hodinu, „zmínili jsme si něco málo o projektech a učili se různé metody, jak motivovat.“ Pojmy jako „program“, „evaluace programu“, „modely učení“ či další ve výuce neměli.

V průběhu specializačních studií dochází k určitému posunu, ale ani po nich nelze říct, že by učitelé teorii programu dobře zvládali. Analýza závěrečných prací absolventů studia a jejich ročních plánů environmentální výchovy rok po absolvování studia ukazuje, že učitelé stále teorii a „praxi“ nedokážou dobře propojit:

„Navržené metodické postupy odráží několik společných vzorců. Absolventi řeší část školního programu EVVO pomocí nabídky výukových programů středisek ekologické výchovy nebo zapojením školy do dlouhodobějších programů... Dva absolventi uvedli ve své práci návrh vlastního

⁷² Toto tvrzení současně nelze interpretovat tak, že žádný učitel není schopen připravit a realizovat kvalitní program (vyučovací hodinu, integrovaný celek, projekt) environmentální výchovy. Řada metodicky velmi dobře zpracovaných hodin se také objevila v rámci shromažďování příkladů dobré praxe pro připravované modelové očekávané výstupy průřezového tématu environmentální výchova RVP pro základní vzdělávání a gymnázia.

učebního celku. U ostatních ale vlastní programy chybí a jsou nahrazovány dílčími aktivitami s nejasnými výstupy a vzájemnými vazbami. Funkční programy jsou často nahrazeny tzv. projektovými dny, které jsou zaměřeny na nespécifikované environmentální povědomí, nemají konkrétní cíle a jejich efektivita je sporná. Například jeden z absolventů uvedl jako jeden z prostředků k naplnění dlouhodobých cílů environmentální výchovy projektový den, ve kterém žáci soutěží v hodu granátem, skákání v pytli a třídění odpadu. Navržené aktivity jsou ve většině případů velmi tradiční (a z jistého pohledu problematické), tj. soutěže, exkurze, sběr různých surovin, brigády, přednášky pozvaných expertů. V několika pracích byl zřejmý vliv K-A-B (Knowledge-Attitude-Behavior) teorie.“ (Činčera, Gilar & Sokolovičová, 2010)

Paradoxně to, že se učitelé v teorii environmentální výchovy neorientují a současně jejich odmítavý postoj k teorii, je může vést k nezájmu a odmítání programů, které jsou zpracovány na vyšší metodické úrovni:

Petr, ředitel významného střediska ekologické výchovy, zmiňuje, že poté, co středisko přepsalo anotace svých programů v nabídce tak, aby odrážely jejich očekávané výstupy, zaznamenali pokles zájmu škol. Podle jeho názoru jsou učitelé zvyklí vybírat programy podle popisu jejich obsahu, nikoliv cílů.

Učitelé v roli účastníků kurzů poptávají zejména **praktické aktivity**. Nejvíce oceňují konkrétní příklady, které si mohou rovnou přenést do vlastní praxe, případně si je upravit na svoje podmínky. Jsou vděční za kontakty, možnost seznámení s dalšími učiteli a jakékoli materiály, které na studiu dostanou:

„Myslím, že mě to dostatečně připravilo, jak po té stránce, co jsem se tam sám naučil a pochytíl, a taky spousta materiálů a kontaktů, které jsme tam dostali ... bylo dobře promyšleno, co ten koordinátor potřebuje pro EV ... spousta dalších věcí, když se podívám do složky do počítače, co tam mám uloženo, tak to jsou prostě materiály, která potom používám.“

Jeden ze současných studentů popsal svoje vnímání specializačního studia metaforou burzy:

„já to беру spíš jako takovou burzu, hele já to dělám takhle a osvědčilo se mi to, protože takové ty dohadovat se o tom, jestli to je ono, není ono atd., to nemá význam. Ale je nějaká konkrétní aktivita a obvykle se najde někdo, kdo něco takového zkoušel, a pokud je dostatečně solidní, tak řekne, zkoušel jsem, ale jde to odsad' podsad' a do toho nechod'.“

Naopak **teorii** považují učitelé za zbytečnou. Respondenti často vyjadřují přesvědčení, že v environmentální výchově je klíčová odbornost, tj. například znalost ekologie, samotná oblast environmentální výchovy je pak pro ně tvořena spíše znalostí konkrétních aktivit, než specifických metodických přístupů. Podle jednoho ze studentů specializačního studia není environmentální výchova obor, který by bylo třeba studovat:

„co já беру jako to negativum, je opravdu takové to... mlácení prázdné slámy, co si můžu přečíst. Nepotřebuju, aby mi někdo přežvýkal, a navíc tady u toho to není exaktní věda, to je více méně věc názoru... Takže já jsem dost skeptická vůči takovému, protože kolikrát už se nám měnil jenom název a teď se mezi sebou málem servou, co to vlastně je. Pro mě je podstatné, že děcko nebude lámat větve...je úplně jedno, jak to nazývám ...Takže já jsem právě proti takovému tomu, že se budem dohadovat o tom co to je a proč to je a ten má takovou teorii a ten má takovou teorii“.

Environmentální výchovu většina respondentů považuje primárně za určitou oblast didaktiky biologie. Proto do studií očekávají rozšíření odborných znalostí v biologii. Podle často uváděného názoru jsou prožitkové aktivity vhodné spíše pro menší děti, zatímco žáci na vyšších stupních, zejména na střední škole, potřebují především **odborné informace**.

„my na středních školách potřebujeme opravdu jít do hloubky, tam musí být i něco, co prostě on si musí třeba zapsat a potom z toho udělat referát nebo tak něco, čili být tam nějaké ty informace, jenom to, že se projdu a tady je medvědí stopa a tady byl rys, to je pro naše děcka málo“

Absolventi studií dále oceňují semináře zaměřené na osobnostní rozvoj nebo fundraising. Paradoxně, absolventi někdy vyjadřují pocit, že se nenaučili dost **metodiky**, například z oblasti evaluace:

„Abych řekl pravdu, tak nevíme jak to zhodnotit. Protože o tom třeba i píšeme články do školního zpravodaje a teď třeba i v Učitelských novinách, ale my tam prostě napíšeme, že se snažíme o to, aby se ten přístup změnil, ale jak to vlastně zhodnotit, jak to zjistit, jestli se změnil přístup těch dětí, nebo nezměnil.“

Někteří absolventi také poukazují na přehodnocení svého původně negativního postoje k teorii v průběhu specializačního studia. Jako jednu z nejnáročnějších částí studia absolventi uvádí formulaci cílů a výstupů, tedy oblast teorie programu. Tato část kurzu pro ně byla nejhorší a v průběhu ji spojovali s negativními pocity (zbytečné, obtěžující). Zpětně ale tuto část oceňují:

„Pro mě docela důležité byly ty problematické cíle, které jsem vnímal jako problematické, ale pro mě to bylo důležité, že jsem si uvědomil, že i v životě by člověk měl vlastně pořádk si dávat cíle a koukat se, jak je splňuje. Taková nová dovednost, ve škole jsem si začal psát úplně jinak přípravy, ale má to i přesah do života.“

Může se zdát zarážející, že formulace očekávaných výstupů představuje pro učitele takovou překážku. Zdá se ale, že učitelé tuto a další související dovednosti neovládají.

Učitelé často nespojují probíranou „teorii“ s očekáváním zvýšené kvality vlastních programů environmentální výchovy, ale s osvojením si pravidel pro správné formulování školních dokumentů, tak jak je to od nich požadováno. **Kurikulární reformu**, ze které nové povinnosti vycházejí, považují za zbytečnou a nechápou její smysl:

„V podstatě všichni jsme zjistili, že učíme podle ŠVP, už dávno, jenom se to úplně jinak nazývalo, jinak se pojmenovávaly ty metody, které používáme. Shodli jsme se na tom, že celý ten cirkus kolem toho je naprosto zbytečný. To, co se tady dělo a děje, a jakým způsobem se to vykládá, každý na to má jiný názor, můj názor je, že pokud někdo chce učit, musí to dělat podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Samozřejmě jsou tací,

co do toho nechtějí nic vkládat, a podle toho také vypadá ten výsledek, ale že bych vyloženě něco úplně aplikovala, to asi ne.“

Potřebu naučit se správně vykazovat svoji činnost vyjadřují i další respondenti:

„taky proto, že je kolem té činnosti spousta papírování a byrokracie a v tom se topím, očekávám od toho, že se naučím tohle, člověk spousta věcí dělá, ale dneska co není na papíře“

Učitelé tedy často dávají najevo, že environmentální výchovu už vlastně dělají na škole dobře. Potřebují ale doplnit praktické informace, kterými pro ně jsou zejména odborné znalosti z ekologie a environmentalistiky, kontakty, konkrétní návody a zkušenosti. Chtějí se také naučit, jak věci správně vykazovat, aby splnili požadavky, které považují za formální a zbytečné.

Učitelé současně projevují potřebu **uznání a sebepotvrzení**. Na svých školách čelí nepochopení a stěžují si na bariéry, které jim předkládá vedení školy či omezený rozpočet:

„viděla jsem to na škole: jo, ty se jedeš ulejšvat, ty zase někam jedeš na tři dny... a když jsem přišla v pondělí, tak opravdu reakce byla taková, tak co jste tam dělali? Já říkám, učili jsme se a končili jsme v 10 večer – nekecej, vy jste chlastali. Takže vidina těch ostatních, že tady děláme něco, že se sem prostě jedeme projít a neděláme vůbec nic...“

„...tady ti prvostupňoví, jsou takoví nadšení pro tu environmentální výchovu, ale třeba vidím u nás, tam nikdo nehne ani prstem, akorát v papírech se to vykáže, ale oni nedělají nic...“

Na studiu pak nacházejí sebepotvrzení v kontaktu s podobně smýšlejícími kolegy i lektory. V kontaktu s nimi se pak upevňují v přesvědčení o smyslu své práce:

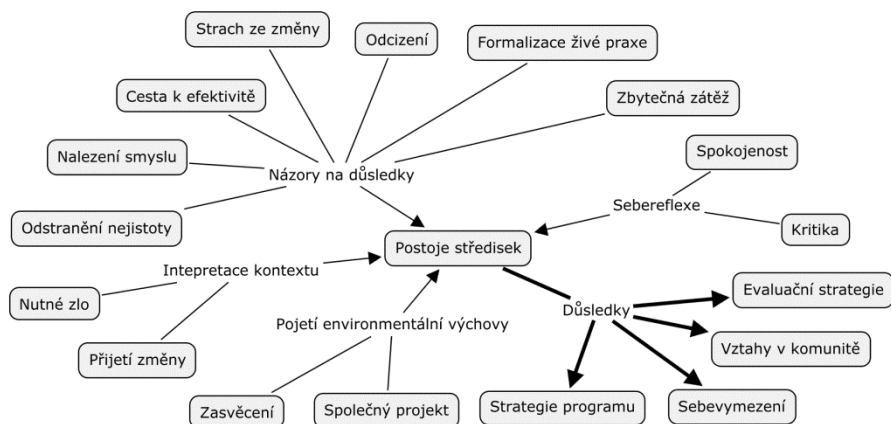
„Já teda než jsem vyrazila, tak jsem se děsila právě ty představy, že tady bude podobný pedagogický sbor, když to řeknu v uvozovkách, jako mám já ve škole, tudíž jako neochotný lidi kamkoliv jít, když je mokrá tráva, tak tím přece nepůjdu... Takže fakt jsem se děsila toho a v momen-

tě, kdy jsem sem přijela, na mě dýchla ta atmosféra těch skvělých lidiček, kteří jsou podobného zaměření jako já a byla jsem unesená, takže jako moje očekávání to taky splnilo.“

„Tak naše práce má taky smysl, si myslím... (jiný) Tohle není práce, která by obohatila, co se týče těch financí, že jo, práce a práce, když něco zbyde, tak se to zase zainventuje do něčeho jiného... není to byznys jako jiný.“

Shrnutí: Učitelé, kteří se na školách zabývají environmentální výchovou, vystupují vůči střediskům v rolích klientů a žáků. Environmentální výchovu chápou jako převážně přírodovědnou disciplínu, která je na nižších stupních realizována pomocí aktivit, na vyšších se pak soustředí na předávání faktografických informací. Realizaci environmentální výchovy nechápou jako tvorbu navazujících programů, ale jako sled aktivit tématicky zaměřených na životní prostředí. Teorii programu nerozumí, teorii environmentální výchovy považují za zbytečnou a formální. Lze předpokládat, že učitelé budou mít zájem i nadále odebírat od středisek jejich programy. Současně není pravděpodobné, že budou na středisek požadovat programy zpracované podle moderních metodik.

3.5. POSTOJE PRACOVNÍKŮ STŘEDISEK



OBRÁZEK 11: POSTOJE STŘEDISEK

Střediska jsou v posledních letech konfrontována s novými poznatky o evaluaci programů a metodických postupech pro přípravu programu používaných v zahraničí. Primárním zdrojem informací o nových metodikách jsou nositelé textů. Ti je šíří přímo prostřednictvím seminářů pro lektory, recenzemi programů či evaluačními výzkumy a nepřímo: prostřednictvím článků v *Envigogice* či jiných publikačních výstupů a činností v pracovních skupinách. Názory, prezentované nositeli textů, byly přijaty pracovníky částí středisek, které je následně reinterpretovaly do praktického kontextu a přenáší dál. Současně se nositelům textů podařilo ovlivnit představitele státních organizací odpovědných za vytváření rámců pro environmentální výchovu: výsledkem je nové pojetí průřezového tématu environmentální výchova popsané v doporučených očekávaných výstupech či nové vymezení cílů environmentální výchovy (Broukalová et al., 2012).

K této „moderně“ se pracovníci středisek mají potřebu vymezovat. Přestože část z nich změny vítá, jiní jsou opatrní, nejistí či kritičtí. Lze říct, že určité názorové pnutí mezi středisky bylo dlouhodobě latentní, přinejmenším od roku 2009 se začaly objevovat konflikty názorů na potřebu evaluace či nových metodik pro tvorbu programů. Ty za-

znívaly například na každoročních veletrzích výukových programů či valných hromadách SSEV Pavučina.

K zásadnímu otevření tématu pak došlo v první polovině roku 2010 v souvislosti s projektem SSEV Pavučina, jehož součástí byla koordinace specializačních studií pro koordinátory environmentální výchovy na sedmi členských střediscích. Koncepce studia zpracovaná pracovní skupinou se dostala do rozporu s názory zástupců některých koordinujících středisek, které byly navyklé specializační studium vést v souladu s vlastní představou o efektivní environmentální výchově. Konflikt byl pak zahájen a medializován Michalem Bartošem ze střediska Sluňákov, který zpochybnil snahu aplikovat do environmentální výchovy metodické postupy, které nevycházejí z vlastní intuice a zkušenosti (Bartoš, 2010).⁷³ Článek vyvolal vlnu souhlasných a kritických reakcí, které v písemné či ústní formě probíhají dodnes. V rámci kapitoly bude tato diskuse podrobně analyzována a doplněna o další zdroje, které jsem posbíral v terénu.

Kategorie Postoje je utvářena čtyřmi základními subkategoriemi: názory na důsledky, respondentovo pojetí environmentální výchovy, interpretace kontextu a sebereflexe vlastní práce.

V diskusi představují názory na důsledky nejvíce sycenou subkategorii. Názory v zásadě lze rozdělit na dvě konzistentní skupiny: jedna část účastníků nové metody vítá, druhá se jich obává.

Prvním pozitivním očekáváním od moderních metod je **zvýšení efektivity**. Následující názor pochází na člena střediska, které již má zkušenosti s evaluačními výzkumy:

„Jsme přesvědčeni, že veškerá prováděná evaluace nás nesmírně posouvá, vede k rozvoji našich programů, jejich větší efektivitě, tj. míře dosažení stanovených cílů a očekávaných výstupů. Když se snažíte o to, aby

⁷³ Michal zpětně komentuje svůj článek těmito slovy: „Řekl bych spíše, že jsem pochyboval o přílišném důrazu na formu výuky, která utlačuje obsah. Absolutně se necítím protěžovat intuici a zkušenost před metodickým postupem...Zdůrazňuji tedy, že mi nešlo o napadení metodických postupů, ale spíše o zamýšlení se nad jejich mírou a nad tím, co pro EVVO znamenají.“

se z těchto důvodů evaluace stala přirozenou součástí všech vašich aktivit, potom vám nepřijde, že stojí nějaký čas či peníze navíc: stojí to, co musí stát a bez ní by to nemělo význam.“ (Petr)

Diskutující pak poukazuje na vzájemnou propojenost mezi aplikací nových metodických přístupů pro tvorbu programů, evaluací a efektivitou:

„Když jsme několik výukových programů pro žáky nebo seminářů pro učitele naplánovali a zrealizovali podle E-U-R, ejhle, z různých zpětných vazeb a vyhodnocování nám vycházelo, že fungují lépe než předchozí programy a semináře, kde jsme aktivity vrstvil pouze intuitivně. Proto jsme postupně velké množství programů a vzdělávacích bloků nově strukturovali právě pomocí tohoto modelu.“

Stejně tak Petra M. (z jiného střediska se zkušeností s evaluačním výzkumem) považuje nové metodické postupy za užitečný nástroj ke zvýšení efektivity programů:

„Všechny metody (ač nevím, co přesně ve svém článku myslíš pojmem „inovativní“ – já ho vnímám jako zaklínadlo pro MŠMT a v ČR je inovativní vše, co není frontální výuka a výklad) jsou pouze nástroj, jak dosahovat cílů. A na cílích – na tom, o co nám jde a co chceme předávat, na tom opravdu záleží... Někdy je nám až do pláče, jak jsme byli naivní a co nám nefungovalo. Někdy jsme překvapení, co se povedlo a co fungovalo. A tohle nám umožňuje volit prostředky, které jsou adekvátní cílům a cílové skupině.“

Za nedogmatický přístup k metodice se přimlouvá i Petr:

„Takové modely plánování výuky vychází z dlouhodobých pozorování a výzkumů toho, jaké strukturování a jaký průběh výuky je efektivní, tj. dosahuje svých vzdělávacích cílů. Jsou vynikajícím nástrojem, jak při vzdělávacím procesu nevrstvit aktivity, úkoly a činnosti bez ladu a skladu, ale podle nějakého mnohokrát vyzkoušeného a ověřeného postupu. Určitě nemusíme být v jejich užití příliš dogmatictí, můžeme se jimi inspirovat jen tam, kde nám to dává smysl a kde to dobře funguje, můžeme kombinovat i více takových modelů – vždy s ohledem na naše vzdělávací cíle a situaci, ve které se při vzdělávání nacházíme.“

Respondenti dále spojují evaluační výzkumy s potřebou potvrdit si **přesvědčení o smysluplnosti** své práce.

„Sama za sebe a svou zkušenost v EV (která je oproti těm zkušenějším samozřejmě krátká) musím říct, že pro mne osobně je velmi vnitřně stísnující ta nejistota, kdy několik let s nasazením a nadšením něco dětem předávám a vlastně nevím, zda to k něčemu bylo. Jsem člověk, který chce vědět, na čem je.“ (Petra M.)

Stejně tak Michal M.:

„Například právě trend evaluace ekologických výukových programů a důraz na jejich jasnější zacílení a metodické uchopení vnímám jako výraz touhy po udržení oné vertikály podstaty EV oproti soustředění se na horizontálu provozních záležitostí.“

Paradoxně, respondenti kritičtí k evaluačním výzkumům a novým metodikám pro tvorbu programu používají stejné kategorie, ale v opačném významu. Podle nich nové metody nevedou ke kvalitnějším programům, ale představují zbytečnou administrativní zátěž. Několik diskutujících je přesvědčeno, že evaluace a nové metodiky jsou pro jejich praxi nejenom zbytečné, ale i kontraproduktivní, protože přináší novou formální zátěž:

„podléháme tlaku byrokracie, kterou přináší fondy EU a stále sešněrovanější pravidla veřejné správy. Reagujeme na to svojí vlastní byrokracií, stále složitějšími pravidly v Mrkvi, Mrkvičce, ŠUŽi, školením školitelů školících vyškolicí: -) a metodikami hodnocení a tvorby programů atd. Jako by nestačilo, že na blbý program příště škola nepřijde.“ (X)

Diskutující jsou přesvědčeni, že sami poznají, zda program je či není efektivní. Metodika je vnímána jako byrokracie, tj. nutné, ale zbytečné papírování. Je zjevné, že respondent nevidí smysl v přípravě programu podle teorie, protože věří vlastnímu úsudku a citu. Je zajímavé, že diskutující chápou metodiku jako formu a svoji praxi jako obsah. Zjevně

zde dochází ke ztotožnění slova „metodika“ s postupy, které jsou odvozené z teorie mimo zkušenost diskutujícího.⁷⁴

Zavádění nových metod podle některých lektorů dokonce ohrožuje smysl environmentální výchovy, protože je spojeno s **formalizací živé praxe a odcizení** nezprostředkovaného kontaktu s přírodou a bytím:

„Nyní dochází v environmentálně vzdělávacích líhních k zajímavému posunu od školní alternativy k ještě ‚školštější škole‘. Najednou je kladen důraz na přesné stanovení toho, jak má opravdový environmentální program vypadat. Jak musí začít, skončit, probíhat. Všechny tyto fáze, aby to nebylo jednoduché, je nutno označit nějak cizokrajně. O čem by pak ty semináře ‚jak nejlépe učit‘ byly?... Je současný důraz na metodiku v environmentální výchově projevem obecných postdemokratických tendencí? Čím více se nám ztrácí vertikála (duše, svátek), tím více (jako tonoucí pověstného stébla), svíráme horizontálu (provoz, všednost)? Neopouštíme přírodu, kdy svědčit o ní je podobno frašce, abych se zaměřil na to dostupnější, na podivnou nadstandardní péči o provoz?... Existuje snad nějaké stabilní environmentální vzdělání, jehož podoba je nejlepší, ve smyslu pochopení přírody? Neznásilňujeme přírodu do jakéhosi předem daného, neproměnlivého, měřitelného vzorce? Co chceme měřit? Manipulaci dětí k nějakému jednoznačnému uchopení přírody nebo komplikovaně budovaný osobní vztah k vnějšímu, a z podstaty proměnlivému, živému světu?... Kanalizace přírody do předem jasné a nejlepší metodiky utlačuje vztah k přírodě...“ (Michal B.)

Obě skupiny názorů odrážejí rozdílný pohled diskutujících na zdroj smyslu a příčinu odcizení. Petr, Michal M. i Petra M. vyjadřují pragmatický postoj. Smysl vidí v efektivitě a odcizení v nedosahování stanove-

⁷⁴ Respondent si neuvědomuje, že sám také předává „obsah“ pomocí určité „metodiky“, kterou musel získat vlastní zkušeností nebo od jiných kolegů v oboru. V podstatě nejde ani o spor mezi metodikou odvozenou z teorie a metodikou odvozenou z praxe, protože i teoretické modely, proti kterým se část diskutujících vyhrazuje, prošly někdy dříve praktickým ověřováním, navíc zpřesněným rigorózními evaluačními výzkumy. Jádrem konfliktu je tedy spíše zdroj metodiky, tj. otevřenost či uzavřenost vůči postupům, se kterými lektori nemají vlastní přímou zkušenost. To může souviset s otevřeností vůči vlastní sebereflexi a vírou ve vlastní efektivitu.

ných cílů. Michal B. vidí smysl v samotné přírodě, se kterou je v intuitivním spojení a odcizení vidí v racionalitě a efektivitě. To částečně koresponduje s fenomenologickou pozicí Heideggera či Husserla (Husserl, 1996, Heidegger, 1993).

Důležitým aspektem je **odlišné chápání pojmu „kvalita“ a „efektivita“** mezi oběma skupinami respondentů. Zatímco část pracovníků středisek oba pojmy ztotožňuje, pro jiné jde o dva související, ale různé pojmy. V jejich pojetí znamená kvalita především určité „parametry“, které musí program splňovat – například výkon lektora, vybavení střediska či úroveň pomůcek. Takto chápaná kvalita je pro ně předpokladem efektivity. Tu pak někteří pracovníci chápou v ekonomickém smyslu (úspěšnost), jiní jako obtížně měřitelný dopad programu na děti.

V důsledku zde vzniká podstatné nepochopení. Obě názorové strany usilují o kvalitu svých programů, liší se ale v tom, co pro ně tento pojem znamená, jakým způsobem lze kvalitu dosáhnout a jak ověřovat její dosažení. Protože „kvalitu“ ve smyslu efektivity nelze ověřovat bez použití metod evaluačního výzkumu, a protože výsledky evaluačních výzkumů často vedou ke kritické reflexi programů, jsou respondenti z této skupiny otevření novým metodám, které chápou jako důležité pro zkvalitnění svých programů. Oproti tomu „kvalitu“ ve významu „standardů“ je možné vyhodnotit bez použití složitých evaluačních metod. Standardy, které si středisko definuje na základě svých zkušeností s environmentální výchovou, je možné dosáhnout bez použití nových metodických přístupů. V důsledku mají respondenti z této názorové skupiny tendenci chápat nové metodiky jako zbytečné, nebo dokonce kvalitu ohrožující.

Pozitivní či negativní očekávání od nových metod koresponduje s výpověďmi respondentů v ostatních subkategoriích. Někteří respondenti zmírňují svoje stanovisko zohledněním **kontextu** environmentální výchovy. V diskusi se objevuje zejména reflexe změn, které probíhají ve společnosti i v komunitě. Například Lenka chápe metodiku jako „nutné zlo“ – reakci na postupující změny v chování cílové skupiny:

„Moje hlavní pochybnost, ze které domnívám se, pramení všechno ostatní, spočívá v tom ... jestli děti, kterým chceme něco předávat, jsou schopné to vstřebat, když trend (alespoň já mám tedy ze své krátké praxe ten dojem) směřuje k tomu, že dětem a studentům jsou ty „naše vysněné hodnoty“ stále víc vzdálené... Zaujmout pozornost dětí a studentů environmentálními nebo třeba i sociálními a etickými tématy nebo je jenom přimět, aby si všímali – dívali se, poslouchali a přemýšleli – si žádá čím dál tím víc námahy a k použití nějaké super interaktivní metody mě tak trochu tlačí potřeba, aby se mi děti celým programem nepronudily nebo mi z učebny neudělaly kůlničku na dříví.“

Součástí kontextu je ale i rostoucí počet středisek a vědomí ubývající zdrojů. To si uvědomují i diskutující, kteří jsou jinak k evaluacím naladěni negativně. Konkurenci střediskům navíc vytváří i jiné organizace, které se zabývají environmentální výchovou. Ty pak střediska, ač samy sebe chápou jako jednu komunitu, považují za konkurenci, která proti nim používá nekalé prostředky. Evaluace se pak mohou stát nutným zlem – argumentací na obranu středisek. Z citovaných úryvků jsem vypustil jména uvedených osob a organizací:

„Česká republika je světová mocnost v ekologické výchově. Nikde na světě není tolik ekocenter k počtu obyvatel (a možná i absolutně:-). Prostě je nás už moc, jsou pak velké nároky na finance z veřejných zdrojů, vznikají stále nová ekocentra a ekoporadny, zaplňují se „bílá místa“. Bez ohledu na to, zda na to máme. A provází to pak konkurence o zdroje, která se třeba projevuje velkým množstvím žádostí o dotace. A nebo také závistí ať již z ostatních méně úspěšných oblastí nebo z vlastních řad, nyní třeba konkrétně na XXX.“ (Jirka B.)

„Na naší krajské konferenci pro učitele o ekologické výchově zazněl v minulém roce z úst zástupkyně YYY odsudek neodbornosti pedagogické praxe pavučinových středisek. Bez argumentace. Jako něco, co je dáno samo sebou. Odpovědí na tento podpásový výklad skutečnosti, může být jediné, vršení důkazů, že se evaluací a kvalitou programů usilovně zabýváme. Musíme si však při tom dát pozor, abychom v honbě za odborností nakonec nesplynuli s YYY, lesní pedagogikou, či školícím centrem jaderné elektrárny.“ (Michal B.)

Obdobně Vašek, jehož postoj k evaluacím je kladný:

„V současné době působí na území naší republiky možná až dvě stě organizací, které nabízejí produkty školám, cca 60 z nich tvoří ta významná. To už je pěkná smečka. Služby, které nabízejí, mají ale diametrálně odlišnou úroveň – to jsem schopný posoudit i bez tabulek a sofistikovaných nástrojů – pouhým pozorováním a srovnáváním.“

Střediska tedy pocítují potřebu nástroje pro oddělení kvalitních a nekvalitních poskytovatelů služeb a zajištění finančních zdrojů a respektu pro ty kvalitní. Vzhledem k rozdílnému chápání pojmu „kvalita“ je ale tento problém obtížně řešitelný.

Obě skupiny diskutujících vyjadřovali v souvislosti s evaluacemi a novými metodikami určité obavy. Někteří diskutující, kteří považují evaluace za cestu ke zvýšení efektivity svých programů, například odmítají, že by evaluace měly být vyžadovány státem. Podle jejich názoru by evaluace měly zůstat v rukách středisek, které je budou využívat pro vlastní potřeby. Podle Petry M.:

„Jako u mnoha dalších nástrojů i zde platí ‚dobrý sluha, špatný pán‘. Evaluace není samospásná a neměla by nikdy SEV sloužit k vědeckému zaštiťování toho, jak jsou efektivní.“

Právě využití/zneužití evaluace státem je jednou z příčin, proč se Michal B. nových metodik obává:

„Nerad bych se dočkal toho, že ministerstvo ŽP nebo ministerstvo školství vybere ten nejlepší z našich metodických postupů a evaluačních nástrojů, které byly původně určeny pro interní zkvalitnění praxe, a udělá z nich závazný a kontrolovatelný předpis, vzor pro všechny, vzor pro udělení akreditace, stanovení toho co je a není ekologický výukový program. Pak už jen zbývá přesunout ty nejlepší do nové role environmentálních školních inspektorů.“

Michal B. se obává, že propagace nových metodik způsobí snižování plurality existující mezi středisky. Tento názor kontrastuje se dvěma dalšími nálezy. Diskutující se zkušenostmi s experimentováním s novými metodami a evaluačními výzkumy zpravidla reflektovali, že je

tato zkušenost přivedla na cestu hledání, změn a inovací. To by poukázvalo na to, že nové metodické postupy a evaluace spíše generují nové přístupy, než že by jejich počet redukovaly. Zdá se také, že ve srovnání se zeměmi s delší tradicí environmentální výchovy u nás existuje nižší pluralita přístupů částečně maskovaná různorodostí používaných aktivních metod. Na druhé straně je zřejmé, že prosazování některých metodických postupů jako „ověřených“, může posílit implicitní chápání ostatních postupů jako „neověřených“ a proto méně kvalitních. Je také zřejmé, že některé postupy se skutečně ukáží jako neefektivní a vznikne tlak na jejich omezování.

Pro pracovníky středisek je toto téma velice citlivé. Podle názoru Aleše jsou některé nové přístupy prosazovány příliš násilně a „černobíle“: tohle „staré“ je špatně, tohle „nové“ je dobře:

„Někteří lidé si berou jednu metodu a teď jí s tím planoucím okem aplikují... a to některé lidi popuzuje, i když by s tím třeba jinak neměli problém, kdyby jim to nebylo vydáváno jako jediná pravá.“

V důsledku se někteří lektori mají potřebu bránit a ohrazovat proti novým postupům, se kterými by při citlivější komunikaci mohli souhlasit. Hlavní problém vidí Aleš v **nedostatku informací a špatné komunikaci**:

„Já si osobně myslím, že je to nedostatek informací o tom, co se vlastně děje, co se posunuje, co to přináší, co je obsahem těch nových sdělení, a tím pádem se to točí v tom, že když se někdo trochu zapouzdří, tak už to nevnímá. Kdyby se nám podařilo po čase více se k těm problémům otevřít, více si naslouchat, více vysvětlovat... ale ta situace taková není. Někteří to berou, že se jim šlape na kuří oko, že jim někdo leze do jejich hájemství a to si myslím, že je ten problém. Jednoduše vzato si myslím, že problém je v nepochopení, v neporozumění si jak to kdo myslíme.“

Na druhé straně je zřejmé, že mezi pracovníky středisek existují i hlubší **názorové rozdíly** na environmentální výchovu. Respondenti se například liší v názorech na to, jaké jsou hlavní vlastnosti dobrého učitele či v preferovaném přístupu environmentální výchovy. Je ale

třeba upozornit, že respondenti vytváří široké názorové spektrum a je proto oprávněné mluvit spíše o důrazech, než o striktním rozdělení.

V názorech Michala B. i Aleše se objevuje důraz na **pojetí environmentální výchovy** jako určité formy „zasvěcení“ do bytí. Akt iniciace je ve své podstatě individuální a neměřitelný. Jak zdůrazňuje Aleš:

„i neměřitelné cíle jsou v EVVO důležité – např. zvýšení zájmu a obliby přírody mezi dětmi, prostá radost z pobytu a pohybu v lese, poskytování příležitosti k úžasu a obdivu k zázrakům v přírodě a nad její krásou, pokora k přírodním dějům a lidské závislosti na nich zvnitřněná do každodenního environmentálně šetrnějšího jednání apod.“

Je třeba znovu připomenout, že se jedná spíše o určitý akcent, či připomenutí významu neměřitelných cílů environmentální výchovy. Respondent si nemyslí, že by všechny cíle environmentální výchovy byly neměřitelné. Považuje ale tuto oblast za důležitou a cítí potřebu ji chránit.

Určitá spirituální dimenze environmentální výchovy je ale v názorech části pracovníků středisek přítomná:

„Pro mě je zásadní, jestli se s těmi dětmi setkám chvíli lidsky, a když se s nimi nesetkám lidsky, tak si myslím, že to nemá velký smysl, že ta informace v mraku těch jiných informací, které dneska fungují v tom informačním přetlaku zmizí, jako zmizí miliony ostatních informací, že pokud tam dojde k tomu lidskému setkání, tak ta informací se napojí na tento moment setkání a má šanci žít. Je to těžké komunikačně, ale mělo by tam o to jít, to je můj pedagogický názor, že pokud s každým tím dítětem, alespoň na zlomek toho setkání nedojde k tomu osobnímu setkání, tak že to moc nefunguje...To hodnocení je velmi choulostivá věc, každý, kdo o to usiluje, tak ví jako moc je to choulostivé. A samozřejmě, pokud se věci nehodnotí, tak to také není ono a pokud se hodnotí, tak je to opravdu velmi choulostivá věc, protože ten pedagogický moment, ke kterému dochází během té lekce je velmi těžko uchopitelný. Já tvrdím neuchopitelný. Kdy, co, jak klape, s kým a to je to rozhodující, protože každý člověk je jiný. A ten pedagogický moment, kdy dochází k tomu smyslu, celé té pedagogické činnosti tak jelikož je neuchopitelný, tak je

i nehodnotitelný. A tam je ten kámen úrazu, že jakmile se to začne dělat v jakémkoli systému, tak se musí nějaká kritéria stanovit, ale zároveň to vědomí toho, že to podstatné je neuchopitelné, čili nehodnotitelné, tak tyto dvě věci už na sebe naráží. Já bych to srovnal s náboženskou dimenzí, kdy dochází k tomu, že někdo něčemu věří, nebo nevěří, farář se tam může snažit a nic a najednou to tikne odněkud a ten člověk uvěří, anebo naopak přestane v něco věřit. To je to, o co nám jde, kdy to dítě zatíká, kdy se stane něco důležitého, to je strašně těžké, protože to je opravdu v té osobní rovině.“ (Činčera, Kulich & Golová, 2009)⁷⁵

Oproti tomu Petra Š. i Petr chápou environmentální výchovu spíše jako komunitní projekt spoluvytvářený v interakci lektorů i žáků a její spirituální rovinu odmítají:

„Mám v úctě náboženství a mystiku, ale sdílím přesvědčení současného světa, že veřejný prostor má být sekulární a náboženství a mystika patří do oblasti soukromí jednotlivce. Pro mě patří environmentální výchova do světského veřejného prostoru, chci o ní mluvit, chci se ji pokusit definovat, chci ji hodnotit a podobně.“ (Petr)

„Respekt, který cítím k žákům, je pro mě vyjádřen např. tím, že si přeji, aby si díky environmentální výchově utvářeli ve své hlavě vlastní obraz toho, co je pro ně osobně přitažlivé v přírodě, jak podle nich fungují procesy v životním prostředí a zaujímali osobní postoj k tomu, co s tím chtějí dělat. Naopak si netroufám a ani nechci jim přímo zprostředkovávat svoje vidění přírody nebo názory na to, co je třeba dělat pro životní prostředí. A ač se to mnohým bude zdát jako protimluv, právě k tomuto "osvobození" mi pomohly "ony" metodiky, jako např. v diskusi často citované a zároveň nepochopené E-U-R.“ (Petra Š.)

⁷⁵ Opět je třeba upozornit, že se jedná spíše o akcentech. Respondent sice považuje určité oblasti environmentální výchovy za neměřitelné, přesto se ale v praxi evaluacím a novým přístupům ke tvorbě programu nebrání. Od roku 2010 zahájilo jeho středisko projekt zahrnující implementaci zahraniční metodiky a evaluaci nových programů.

Podobné rozdíly v akcentech se objevují i v názorech na **vlastnosti dobrého učitele** environmentální výchovy. Co je důležitější? Aby byl učitel profesionál, který se naučil a zvládl svoje řemeslo nebo aby byl především charizmatická osobnost, která strhává žáky svým příkladem? V názorech diskutujících s negativními postoji k metodice a evaluaci je větší důraz kladen na vztah a motivaci:

„žádná sebelepší metodická lekce nemůže nahradit stav, kdy máme účastníky svých specializačních studií upřímně rádi, pracujeme pro ně s plným nasazením, jsme jim službou, servisem a chápací oporou“ (Aleš)

„Myslím, že postoj učitele/lektora EVP k přírodě se nedá navodit nějakým ideálním metodickým postupem. Když má přírodu rád, děti to poznají a nezáleží na tom, jakým způsobem výuka probíhá a jaké metodické postupy sleduje. A naopak, sebelepší a sebemodernější metodický postup lásku k přírodě nevyvolá ani u vzdělavatele ani u vzdělaných.“ (Kristýna)

Naopak diskutující s kladným postojem k evaluacím a metodice jsou k pojetí učitele-charizmatika skeptičtí a nahrazují jej obrazem učitele-profesionála:

„nejsem toho názoru, že když člověk je nadšenec a má rád přírodu a myslí věci dobře, tak je jedno, jak učí. To se – tedy alespoň v mém okolí – někdy stává naopak cestou do pekel.“ (Petra M.)

Lenka, která chápe metodiku jako nutné zlo z důvodu zhoršujících se podmínek (motivovaných dětí) sice souhlasí se základní Alešovou tezí, ale domnívá se, že kvalitních lektorů-charizmatiků není dost a učení se novým metodickým přístupům může být řešením pro běžné lektory. Petra Š. ovšem nechápe nové postupy jako kompenzaci, ale jako cestu k profesnímu růstu lektora.

Přestože se nabízí uvažovat o protikladech mezi racionálním a intuitivním pojetím environmentální výchovy mezi pracovníky středisek, byl by tento pohled příliš zjednodušující. Respondenti, kteří jsou skeptičtější vůči novým metodikám, mají spíše tendenci opírat svoji intuici o odborné zázemí v ekologii a environmentalistice. To se odráží i do probíhající diskuse o pojetí specializačního studia. Diskutující, kte-

ří kritizují přílišný důraz nového pojetí na metodiku, prosazují současně větší zastoupení motivačních prvků ve studiu a větší prostor pro předávání odborných znalostí z ekologie a environmentalistiky. V tomto kontextu je zajímavé, že mezi diskutujícími, kteří podporují zavádění nových metodických přístupů, často převládají pracovníci, jejichž odborné zázemí leží spíše ve společenských vědách, než v biologii. Naopak, mezi respondenty, kteří jsou vůči novým přístupům skeptičtější a spíše zdůrazňují vztah a obsah, převládají biologové.

Michal B. i Petra Š. dále otevírají otázku, kdo je adresátem **odpovědnosti** za realizované programy. Obě skupiny diskutujících se paradoxně většinou shodují v názoru, že by to neměl být stát. Z tohoto vzorce se vymyká pouze Michal M., který zmínil téma finanční odpovědnosti středisek jako příjemců podpory ze státního rozpočtu. Důvodem je pravděpodobně jeho zkušenost ze zahraničního studia:

„To, že střediska ekologické výchovy budou muset zdůvodňovat přínos svých programů je v pořádku, pokud na ně čerpají veřejné prostředky. Stejně jako by různé agentury a poradci měli zdůvodňovat přínos studií, které za veřejné peníze produkují a krmí jimi například místní samosprávy. Stejně jako by zadavatelé dálnic měli jasně dokládat, že naplňují deklarovaný přínos.“

Zajímavé je, že téma odpovědnosti se objevuje pouze u diskutujících, kteří evaluace vítají. To neznamená, že by skeptičtější respondenti odpovědnost za svoje programy odmítali. Protože ale mají k evaluačním výzkumům výhrady, nechápou je jako hlavní nástroj, který jim má pomoci jí dostat. Odpovědnost pro ně souvisí s jejich pojetím kvality programu, tj. toho, aby program dostal určitým standardům a byl věcně správný. Téma odpovědnosti se dále spojuje se **sebereflexí** a kritickým přístupem ke své práci:

„Stejná zodpovědnost mě pak vede k potřebě neustále se ohlížet za tím, co jsem udělala, ať už nestrukturovaně, pomocí předem určených hodnotících kritérií, nebo i širší evaluace. Nic z toho mě ale nesusazuje, je to pro mě pouze nástroj, jak zodpovědnost lépe unést.“ (Petra Š.)

Nelze opět říct, že by respondenti, kteří jsou vůči novým metodickým postupům opatrnější, svoji práci kriticky nereflektovali. Zdá se ale, že střediska, která podporují nové postupy, jsou vůči své práci kritičtější. Opakovaně vyjadřují obavu z nízké efektivity svých programů a ze ztráty „smyslu“ své činnosti. Kritičtí jsou zejména vůči krátkým EVP, které postupně opouštějí a nahrazují delšími a složitějšími programy. Naopak respondenti ze středisek, která jsou opatrnější vůči novým postupům, často bývají s kvalitou svých služeb spokojeni a spíše se je snaží bránit. Kategorie „sebereflexe“ je podle mého názoru velmi důležitá, protože vysvětluje ochotu pracovníků střediska ke změně dosavadní praxe a otevření se novým postupům.

Shrnutí:

Zavádění a prosazování nových postupů pro tvorbu a vyhodnocování efektivity programů otevřelo mezi středisky bouřlivou diskusi. Přestože spektrum zastávaných postojů k novým metodám je pestré a nelze jej zjednodušit na dvě kategorie, je možné říct, že někteří diskutující nové přístupy spíše vítají, zatímco jiní jsou skeptičtější a brání stávající postupy.

Je třeba zmínit, že přestože se v probíhající diskusi objevují silné emoce, některé názory jsou při ústní komunikaci prezentovány mírněji a smířlivěji, než v písemné formě. Michal zamýšlel svůj článek spíše jako provokativní esej, která vznikla v kontextu určitého okamžiku a situace. Míra zapojení dalších diskutujících ale ukázala, že téma již delší dobu „probublávalo“ mezi středisky a Michalův text tak umožnil ventilovat pocity, které byly v komunitě zastoupeny. Komunikační problémy a malé naslouchání si jsou, jak zmiňuje Aleš, určitě jednou z rovin názorového střetu mezi středisky. Respondenti nakonec sdílí společný cíl a chtějí dělat svoji práci dobře. Na druhé straně, diskuse ukázala, že mezi pracovníky středisek existují rozdíly i v tom, jak chápou environmentální výchovu a co pro ně toto „dobře“ znamená.

Zdá se, že k postoji „bránit stávající“ mají blíže ti respondenti, kteří zdůrazňují neměřitelnou až spirituální dimenzi environmentální výchovy, upřednostňují u učitelů charisma, motivační dovednosti a znalost přírody, chápou kvalitu jako standardy odvozené od vlastních

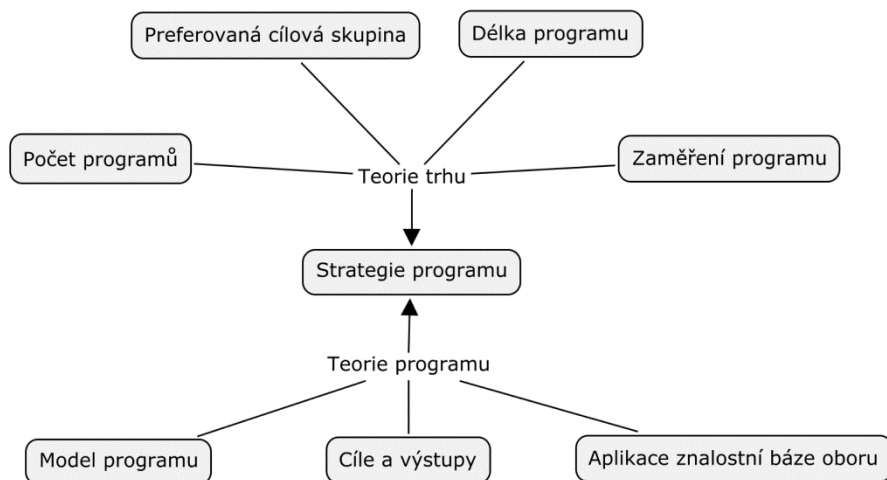
zkušeností a konceptu dobré praxe a kteří jsou se stávající kvalitou svých programů spíše spokojeni.

Naopak k postoji „přijímat nové“ mají blíže respondenti, kteří chápou environmentální výchovu spíše jako komunitní projekt.⁷⁶ U učitele preferují odborné kompetence z environmentální výchovy, kvalita je pro ně vyjádřena efektivitou, kterou je možné vyhodnocovat, ke své práci jsou kritičtí a hledají nové cesty, jak ji uchopit.

Zjednodušeně bychom mohli říct, že první skupina má blíže k naturalistickému či hodnotovému proudu environmentální výchovy podle rozdělení Lucie Sauvé (1996, 2005), zatímco druhá k problémově či systemicky orientovanému proudu. První skupina klade větší důraz na vztah, obsah a zkušenost, druhá na kompetence, formu a výzkumem ověřenou teorii. Nelze říct, že by respondenti z jedné skupiny kategoricky odmítali hodnoty druhé skupiny. Rozdíly jsou ale v akcentech a prioritách, které v praxi mohou vést k různým strategiím pro tvorbu a evaluaci programů.

⁷⁶ Což může v praxi znamenat například to, že budou klást větší důraz na rozvoj dovedností, než na formování hodnot a postojů.

3.6. PROGRAMY



OBRÁZEK 12: STRATEGIE PROGRAMU

Pro charakteristiku programů nabízených středisky ekologické výchovy jsem vytvořil předmětnou kategorii Strategie programu. Strategie programu popisuje souhrn základních rozhodnutí středisek o vytvářeném programu. Kategorii utváří dvě subkategorie, teorie programu a teorie trhu.

Teorie trhu prezentuje marketingovou rozvalu střediska (respektive tvůrce programu či odpovědného manažera střediska) o „poptávce“. Střediska se pohybují v prostředí, které je do jisté míry „tržní“. Učitelé, jako klienti nabízených služeb, si nemusí programy od středisek objednávat. Současně si mohou vybírat mezi různými programy různých středisek.⁷⁷ Pracovníci středisek, kteří koordinují nabídku, proto musí stranu poptávky zahrnout do svých úvah.

⁷⁷ Tato možnost je ale limitována regionálním rozložením středisek. Například v Libereckém kraji či v Praze je středisek relativně velký počet, zatímco v Karlovarském kraji funkční střediska v podstatě nejsou. Roli ale hrají i rozdíly uvnitř krajů. V Libereckém kraji je nejvyšší hustota středisek v Liberci a Jablonci nad Nisou, zatímco na Semilsku je výrazně menší.

Subkategorie je zde charakterizována pomocí čtyř hlavních vlastností: počtu nabízených programů, preferované cílové skupině, délce programů a tematickém zaměření programů. Teorie trhu tedy odpovídá na otázku „o co je zájem?“.

Teorie programu představuje základní rozvahy názory tvůrců a realizátorů programu⁷⁸ na předpoklady efektivní environmentální výchovy. Ve studii jsou prezentovány tři vlastnosti subkategorie: cíle a výstupy, vymezující metodické postupy uplatňované středisky při formulování teorie účinku programu, modely učení vyjadřující přístupy používané pro sestavení teorie procesu programu a specifické postupy, uplatňované při rozvaze o programu i jeho implementaci. Teorie programu tedy odpovídá na otázku „co a jak chceme dělat?“.

V **počtu programů** se zkoumaná střediska velice liší. Některá, zejména malá střediska, nabízí méně než deset programů. Zavedená centra ale zpravidla nabízejí desítky programů. Jeden z respondentů zmínil vysoký počet nabízených programů jako zdroj sebevědomí svého střediska:

„Když jsem sem přišla před 4 lety, dělalo se 10 programů a teď je jich 100, takže myslím, že to stačí.“

Velký počet programů ale znamená, že jsou nabízeny především **krátké výukové** programy s rozsahem do tří vyučovacích hodin. To koresponduje i s daty vykazovanými SSEV Pavučina. Podle výroční zprávy za rok 2008 realizovala střediska 9 727 jednodenních a 486 pobytových programů. Krátkými programy prošlo celkem 173 109 účastníků, pobytovými 9 914. Krátké výukové programy tedy v nabídce téměř dvacetkrát převyšují pobytové programy a jsou tedy nejtypičtější částí nabídky. Delší, zejména pobytové programy jsou nabízeny pod-

⁷⁸ Je zajímavé uvědomit si, že tvůrci nemusí být totožní s realizátory. V praxi se stává, že program byl vytvořen s určitými implicitními předpoklady, které nemusí být srozumitelné lektorům, kteří jej pak uvádí. Respondenti často zmiňují právě „předávání“ programů jako závažný problém. Noví lektori program reinterpetují podle svého konceptu environmentální výchovy, což může znamenat, že program začne fungovat jinak, než bylo původně předpokládáno. Pokud pak program uvádí více různých lektorů, může vedle sebe existovat několik variant formálně prezentovaných jako stejný program.

statně méně, byť některá střediska se na ně specializují. Dva ze zkoumaných programů, Expedice 4P a „S TUREm tu budem“, trvají rok a déle.

V otázce optimální délky programů je v SSEV Pavučina zjevný rozpor. Na jedné straně je mezi jejími členy rozšířený souhlas s názorem, že krátké výukové programy jsou méně efektivní, než dlouhé. Na straně druhé představují tyto programy největší část nabídky. Členové středisek tento rozpor zpravidla odůvodňují poptávkou ze strany učitelů.⁷⁹ Střediska uplatňují jednu ze dvou strategií. První část středisek krátké programy omezuje a nahrazuje je delšími a propracovanějšími programy. V diskusi se objevuje obava z nefunkčnosti krátkých programů a ze ztráty smyslu své práce:

„Zdálo se nám, že ty dvouhodinové programy nemají dopad. (...) Je to taková služba školám, ale o to nám nejde. Lákalo nás mít skupinu, kterou znám, vím co na ní můžu očekávat, můžu s ní pracovat dlouhodobě. Chtěli jsme to vyhodnotit...“

Důsledkem této strategie je zužování nabídky a soustředění se na malý počet dobře propracovaných programů.

Ve druhé části středisek převládá názor, že přestože krátké programy mohou být méně efektivní, neznamená to, že nepřináší žádné výsledky. Střediska se proto snaží spíše o rozšíření nabídky. Důsledkem je nabízení velkého počtu různých programů a v rámci možností rozšíření svého portfolia i na pobytové a dlouhodobější akce.

Střediska se jako celek orientují na všechny **cílové skupiny**. Některá střediska tíhnou ke specializaci na určitý věkový segment z důvodu pocitu nízké efektivity své práce:

„Co se týče některých přednášek pro veřejnost – tak už teď vidíme, že efektivní nejsou a musíme je přehodnotit. Pak jsme úplně zrušili výukové programy pro mateřské školky, protože to nám přijde opravdu neefek-

⁷⁹ Podle názorů členů středisek školy skutečně z finančních a organizačních důvodů preferují krátké programy. Na druhou stranu mají střediska, které nabízí pobytové akce, dlouhodobě naplněnou kapacitu, někdy i dva roky dopředu.

tivní, byli jsme tam za kouzelníky a paní učitelka s tím dál nijak zvlášť nepracovala.“

Největší část programů je ale zaměřena na věkovou kategorii základní školy. Střediska jen vzácně pracují s dospělou populací, a když, jde převážně o osvětové akce (besedy, slavnosti životního prostředí). Tím se dostávají do dílčího rozporu se zájmy některých představitelů státní správy:

„Střediska se zaměřují hodně na děti a mládež a na výukové programy. A čeho se bojí a do čeho nechtějí sáhnout, je dospělá populace. Hraní se na písečku, to jim jde, ale ovlivnit rozhodující čtyři pětiny obyvatelstva starší 18 let, toho se bojí, jako čert kříže.“

Největší část programů, které jsem analyzoval, se zaměřovala na **témata** související se vstupními proměnnými modelu REB (Hungerford & Volková, 1990), tj. na environmentální senzitivitu a ekologické principy. Významně méně byly zastoupeny programy zaměřující se na vlastnické proměnné. Část programů se zaměřuje na představení vybraných environmentálních problémů. V programové nabídce ale chybí programy, ve kterých se děti učí analyzovat environmentální konflikty. Výzkumné dovednosti jsou rozvíjeny především v souvislosti s monitoringem přírody.

Z programů na rozvíjení akčních dovedností jsou zastoupené především programy směřující do oblasti ekomanagementu, kde na prvním místě jsou programy o odpadech. Výrazně méně časté jsou programy ovlivňující ekospotřebitelské chování. Programy zaměřené na ovlivňování politického či právního chování jsou velmi vzácné.

V nabídce se také často vyskytují programy, jejichž vztah k environmentální výchově je problematický: např. lidová řemesla či programy o zvířatech. Při diskusi o Ekopedagogově osmeru se na pracovní skupině například dlouho diskutovalo o tom, zda doporučit, aby si z každého programu žáci mohli odnést nějaký výrobek. Představa, že jakýkoliv program o přírodě je environmentální výchova, je poměrně dost rozšířená.

S výjimkou středisek, které mají zkušenost s evaluačním výzkumem, žádné nepoužívá při tvorbě programu logický model. Základní rozvaha o vztazích mezi aktivitami, výstupy na jednotlivých úrovních a dopady programů proto není konceptualizována. S tím souvisí další odlišnosti od existujících metodických postupů. Střediska zpravidla nerozlišují **cíle a výstupy**. Jen malá část středisek formuluje očekávané výstupy v souladu se SMART metodikou⁸⁰. Řada středisek neformuluje cíle a výstupy vůbec, případně používá problematické formulace, ve kterých míchají dohromady cíle, výstupy a témata. Např. cíle programu SEV Chaloupky „Seznamte se: rašelina“ jsou vymezeny takto:

„Seznámení se s největším rašeliništěm na Vysočině, pochopení fungování rašeliniště v krajině, zpracování informací, praktické dovednosti pro zacházení s přírodou, smyslový zážitek v přírodě.“

Je velmi typické, že tvůrci programů nepostupují podle zásady „od cílů k prostředkům“, ale „od prostředků k cílům“. V praxi to znamená, že při tvorbě programů nejprve vyberou vhodné téma, poté k němu doplní vhodné aktivity a až poté doplní cíle / výstupy, které by program **mohl** rozvíjet. Důsledkem je, že programy sice zpravidla obsahují zajímavé a originální aktivity, ty ale spolu často příliš nesouvisí a navzájem se nepodporují. Programy pak také mají příliš mnoho cílů.

Nelze říct, že by takto sestavené programy nemohly mít žádný efekt. Je ale pravděpodobné, že jejich malá vnitřní provázanost bude bránit přesnějšímu zacílení a bude snižovat jak jejich efektivitu, tak i možnost ji vyhodnocovat.

Současně je třeba zmínit, že mezi středisky dochází v této oblasti v posledních dvou letech k výraznému vývoji. Zatímco před třemi lety

⁸⁰ Očekávané výstupy programů v publikaci Škola pro život II (Daňková et al., 2009) byly ale téměř ve všech případech formulovány podle SMART metodiky. Tento vzorek ale není zcela typický. Autoři usilovali o nalezení nejlepších případů vzorových programů pro metodickou publikaci. Úroveň programů také výrazně kontrastuje se vzorovými krátkými programy publikovanými v předchozí publikaci Škola pro život (Daňková et al., bdy). Téma cílů a výstupů je mezi středisky diskutováno, vyučuje se na seminářích pro lektory a v poslední době začínají být SMART formulace vyžadovány i v hodnotících nástrojích SSEV Pavučina.

byly SMART výstupy v této komunitě velmi neobvyklé, v programech určených pro publikování z roku 2010 je viditelný posun. Jedním z důvodů byl zřejmě tlak na zvyšování kvality programů vyvíjený pracovní skupinou SSEV Pavučina a rozšíření tzv. Hodnotící tabulky, definující standardy „kvalitního“ programu. Celkově se ale zdá, že „tématický“ přístup zatím v komunitě převládá a že se tvůrci programů se SMART metodikou zatím příliš neztotožnili a chápou jí spíše jako něco, co je po nich vyžadováno.

V přístupu k formulování cílů a výstupů existují mezi středisky velké rozdíly. Část středisek klade na jejich přesné formulování velký důraz a snaží se z nich při sestavování programu důsledně vycházet. Z hlediska SMART metodiky velmi přesně formulované výstupy můžeme najít například u programů Sdružení TEREZA, Ekocentra Podhoubí, Podblanického ekocentra, Čmeláka či dalších organizací. Jiná střediska začínají podle SMART metodiky své programy upravovat, což někdy vede k jejich podstatné změně.

Některá střediska ve formulaci cílů a výstupů uplatňují různé alternativní či zpřesňující přístupy. Například v programu Týden pro udržitelný život je rozlišováno mezi kurikulárními, skupinovými a individuálními cíli, v programech Sdružení TEREZA se formuluje tzv. velká myšlenka, atd.

Procesní teorie většiny studovaných programů není zpracována podle žádného z doporučených **modelů** pro environmentální výchovu. Programy nejčastěji začínají krátkou „motivací“, která má podobu slovního vysvětlení obsahu a cíle programu. Následuje kombinace aktivit a výkladu, zahrnující v některých případech aplikační aktivity či opakování na závěr. Pokud je v programech některý z modelů aplikován, jde nejčastěji o konstruktivistický třífázový model E-U-R (Grecmanová & Urbanovská, 2007), který si střediska osvojila na seminářích sdružení Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Na druhém místě jsou modely vycházející z cyklu učení prožitkem (Kolb, 1984) či v malé míře metodiky výchovy o Zemi (Matre, 1999).

Programy vesměs používají aktivní metody vyučování, založené na skupinové práci a kooperaci žáků. Několik ze zkoumaných progra-

mů obsahovalo aktivity explicitně určené rozvíjení kooperativních dovedností žáků a ovlivňování skupinové dynamiky třídy. Jde především o pobytové programy, z nichž některé do programu zařazují bloky na rozvíjení důvěry a spolupráce.

Vzácně se objevují některé další prostředky doporučené pro stavbu programů v různých metodických přístupech. Některé delší programy (např. Týden pro udržitelný život, Sedm barev duhy, S TUREm tu budem) mají explicitně vyjádřené organizační schéma témat a podtémat, které koresponduje s jejich obecnými cíli. Jiné organizace ale pro stavbu pobytových programů preferují tzv. modulový systém, ve kterém se pobytový program složí z krátkých výukových programů vybraných klientem. Sedm barev duhy používá velmi působivý organizér, který integruje jednotlivé tématické celky a jako motivační rámec pro ponoření dětí používá pohádkový příběh o muži, který hledal duhu. Stejně prostředky, organizér a motivační rámec využívá také Expedice 4P. Celkově jde ale o málo využívané prostředky.

Většina středisek nabízí programy řízené lektorem. Jinou strategii uplatňuje Sdružení TEREZA, které připravuje pro žáky pracovní listy, školí učitele a nechá je program implementovat podle vlastních potřeb. Taková strategie je vhodná zejména pro projektovou výuku, která je jinak v programové nabídce dost vzácná.

Ve větší části analyzovaných programů jsem identifikoval **specifické** postupy, které nejsou konzistentní se **znalostní bází oboru**. Programy jsou často založené na intuitivních modelech, které nemají oporu v odborné literatuře:

„Jedná se o program – nejprve se promítne mravenčí království, popovídáme si o tom, jak je to mezi mravenci a lidmi, kdo jsou škůdci, vetřelci, a že i my můžeme mravencům ublížit. Potom si s nimi zahrají pár alternativních her a jdeme do přírody, kde najdeme mraveniště, podíváme se, jak žijí. Konec programu je v tom, že se děti naučí chránit tyhle malé zvířátka.“

Někteří respondenti spontánně vyjadřují víru v K -A -B model (znalosti-postoje-chování), který je však považován za neprokázaný

a pravděpodobně nefunkční (Disinger, 1997, Hungerford & Volk, 1990, Hungerford, 2005):

„Nedokážu si představit, že by tato pozitivně vnímaná činnost neznamerala změnu hodnotových měřítek u návštěvníků, je-li jim přibližována ochrana přírody, potřeba chránit zdroje byt' by to byly vycházky ke studánkám města Brna. Myslím si, že představa, že by to nemělo dopad, je divná. Ani jsme nezkoumali, jestli člověk, který absolvuje přednášky, poté jde do studánky něco škaredého nasypat, myslím ale, že to tak není.“

V souladu s rozšířeností tohoto přesvědčení je K-A-B model v různých podobách patrný ve velkém množství posuzovaných programů. Z dalších je patrná nekonzistence mezi výstupy a aktivitami: typicky v programu chybí nebo nejsou dostatečně zastoupené aktivity, které by směřovaly k dosažení některých z proklamovaných očekávaných výstupů. Pokud se programy zabývají environmentálními problémy, často je prezentují jednostranně a nedávají dětem prostor je samostatně zkoumat. Lektoři někdy v programech moralizují, zasypávají děti informacemi o přírodě a životním prostředí a nerozvíjí dovednosti, potřebné k tomu, aby děti mohly svým chováním něco změnit.

Celkově je patrné, že v úrovni zpracování programů jsou mezi středisky velké rozdíly. Pro programy jedné skupiny středisek je typické, že přesně formulují výstupy, postupují „od cílů k prostředkům“, uplatňují různé modely učení (nejčastěji E-U-R) a experimentují s dalšími postupy, doporučenými odbornou literaturou. Na vysoké úrovni jsou programy Sdružení TEREZA, sdružení současně aktivně experimentuje s řadou nových metodik (např. Cornellovým modelem plynulého učení, badatelsky orientovanou výukou atd.). Ekocentrum Podhoubí v ročním programu využilo kromě modelu E-U-R řadu zajímavých motivačních prostředků, jako např. online virtuální komunitu. Podblanické ekocentrum se soustředí na svůj dlouhodobý, v současné době již tříletý program Expedice 4P, ve kterém experimentuje s několika metodickými přístupy. Společnost pro Jizerské hory experimentuje s badatelsky orientovanou výukou nebo metodikou tematické interpretace. Středisko ekologické výchovy Český Ráj druhým rokem ověřuje českou verzi programu mezinárod-

ního hnutí výchovy o Zemi Strážci Země. Čmelák připravuje program inkluzivního vzdělávání s prvky environmentální výchovy.

Otevřenost středisek vůči novým metodickým přístupům zpravidla vede ke hlubším změnám v postupech používaných pro tvorbu programu. Střediska, která formulují cíle a výstupy podle SMART metodiky, také zpravidla experimentují s novými modely učení, zpracovávají si podrobnou písemnou přípravu a mají zájem o evaluaci svých programů (Činčera, Kulich & Gollová, 2009). Naopak střediska, která jsou k novým metodickým přístupům opatrnější, mají často přípravy jen orientační či schematické.

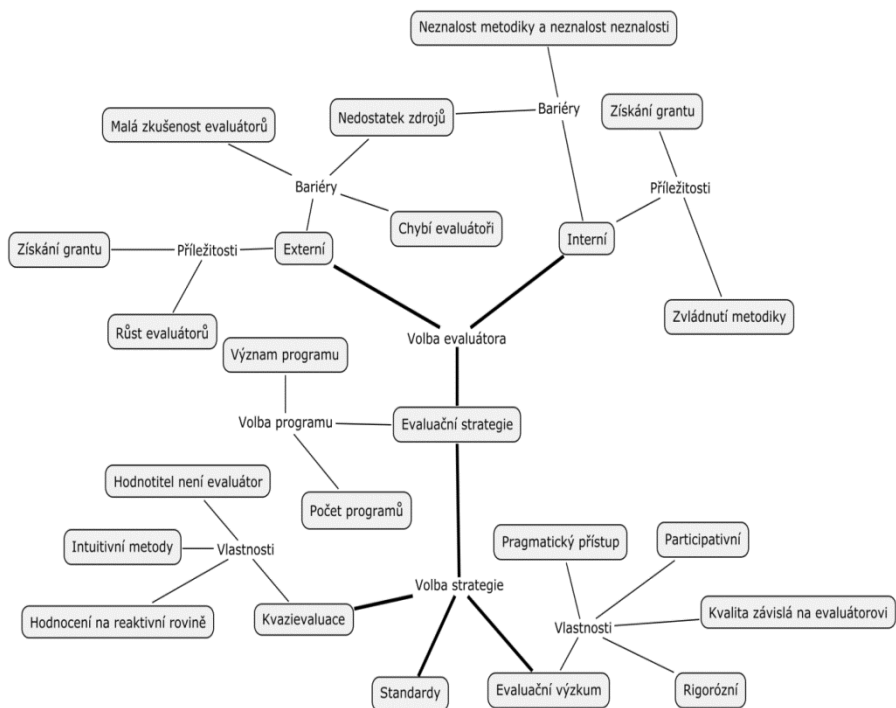
Shrnutí:

Střediska ekologické výchovy nabízejí tisíce různých programů. Z největší části jde o krátké programy určené pro děti na základní škole. Programy se typicky zaměřují na rozvíjení environmentální senzitivity a ekologických znalostí, v menší míře na environmentální problémy či ekomanagement. Některé oblasti environmentální výchovy (environmentální konflikty, politické a právní chování) jsou zastoupeny jen okrajově. V přístupu ke zpracování programů se střediska značně liší. Část spíše nevyužívá znalosti z oboru environmentální výchovy a zpracovává programy intuitivně. Teorie programu většinou není konceptualizována, cíle a výstupy zpravidla neodpovídají doporučené metodice. Programy hojně využívají různé aktivizující metody a kooperativní práci. Současně se zpravidla neopírají o relevantní modely učení a nevyužívají metodické prostředky, popsané v odborné literatuře. Jiná střediska metodické postupy opírající se o odbornou literaturu využívají a aktivně s nimi experimentují.

Je zřejmé, že dodržování určitých doporučených metodických postupů není samo o sobě zárukou dobře fungujícího programu. Pro úspěch je klíčová souhra mezi lektorem, programem a skupinou. Ověřené metodické postupy ale mohou zvýšit pravděpodobnost, že programy naplní svoje cíle.

3.7. EVALUAČNÍ STRATEGIE

PERSPEKTIVA STŘEDISEK



OBRÁZEK 13: EVALUAČNÍ STRATEGIE

Kategorie Evaluální strategie se skládá ze tří souvisejících subkategorií, z nichž každá je vymezená svými vlastnostmi a jejich dimenzemi. První je volba programu, který má být evaluován. Subkategorie souvisí s koncepty nižších řádů, jako je význam přisuzovaný jednotlivým programům střediskem a počet programů, které středisko nabízí. Žádné středisko si nemůže dovolit zadat evaluaci sta programů. Pokud střediska požádají o externí evaluaci, je to nejprve vždy pro ten program, který považují za klíčový pro svou práci – pro Podblanické ekocentrum to byla „Expedice 4P“, pro Ekocentrum Podhoubí „S TUREm tu budem“, pro SEVER „Týden pro udržitelný život“, atd.

Pro volbu evaluační strategie hraje klíčovou roli rozhodnutí o **osobě evaluátora**. Střediska buď řeší evaluaci vlastními zdroji, nebo o evaluaci požádají vnější subjekt – kolegu z jiného střediska nebo externího evaluátora nebo doprovázejícího učitele. Zhruba polovina středisek ze zkoumaného vzorku uvedla, že programy zpravidla hodnotí lektor, který je uvádí. Dalším velmi častým interním hodnotitelem je kolega ze stejného střediska, který provádí následně. Lze říct, že větší část středisek volí pro hodnocení svých programů evaluátory z vlastních řad.

Druhý model představuje využití externího evaluátora. Tím je buď hodnotitel z jiného střediska (v rámci vývoje nástroje pro hodnocení výukových programů SSEV Pavučina tak například pracovníci kanceláře SSEV Pavučina jezdili po střediscích a hodnotili), doprovázející učitel nebo najatý evaluátor. Velmi častý je také smíšený model, využívající kombinaci hodnocení lektora a učitele.

Oba hlavní modely generují specifické bariéry a příležitosti. Společnou bariérou je nedostatek zdrojů, které jsou potřeba pro provedení evaluačního výzkumu. Předpokladem většiny evaluačních výzkumů realizovaných najatým externím evaluátorem byl úspěšný grant. V několika případech se ale střediska s evaluátorem dohodla na jiné formě kompenzace (např. zveřejnění výsledků) nebo se podařilo využít studentských prací.

Základní bariérou pro interní hodnocení je neznalost evaluační metodologie. Přestože v současné době je na internetu dostupná certifikovaná metodika k evaluaci programů environmentální výchovy (Činčera, 2010), přesahují nároky na zvládnutí potřebných postupů možnosti většiny středisek. Pro většinu členů středisek zůstává problémem dalšího studia problematiky jazyková bariéra a nedostatek času. Řada lektorů tak v problematice evaluace tápe.

Pro jedno středisko, které si mě najalo jako externího evaluátora, znamenala evaluace vyhodnocení spokojenosti klientely, například se stravováním v jídelně. Jiná lektorka chápe evaluační metody jako metody získávání zpětné vazby od dětí, tj. metody pro vedení závěrečných diskusí (JČ).

Další bariérou většího rozšíření externích evaluací je nedostatek zkušených evaluátorů. Od roku 2012 působí v České republice dva externí evaluátoři schopní vést evaluační výzkum. Pokud středisko používá jiné externí evaluátory, naráží buď na neznalost potřebné metodiky (učitelé) nebo musí své evaluační otázky omezit na hodnocení implementace a designu programu.

Střediska volí jednu ze tří hlavních strategií. První zde označují jako **kvazievaluace**. Kvazievaluace jsou typické třemi hlavními znaky. Hodnotitel není seznámen s metodikou evaluačního výzkumu. Jeho hodnocení proto vychází především z vlastních zkušeností a lektorské intuice. Použité metody jsou proto z hlediska evaluační metodiky málo validní a reliabilní. Evaluátoři zpravidla zaznamenávají postřehy ze závěrečných reflexí a opakování, hodnotících zpětnovazebných formulářů a nestrukturovaného pozorování:

„Snažíme se používat nějaké metody, kde se účastníci vyjadřují k tomu, co je zaujalo, líbilo či nelíbilo a používáme k tomu takový diagram, protnuté čáry, jako terč a čím víc se to líbilo, tak tím víc ke středu dávají tečku, po obvodu jsou napsány činnosti.“

„Jednak vždycky hodnotíme každý program, tak že všichni, kteří z daného pracoviště na něm byli (co jsou 1–2 lidi) pohovoří o tom, jaký by, ohlas učitelů a jací byli externí lektori. Kromě toho máme na celé X systém, že pracovníci si navzájem navštěvují svoje programy a semináře a potom poskytují zpětnou vazbu. Což není na každém semináři, ale dělá se to celkem pravidelně... nemáme žádný sofistikovaný tabulkový systém, do kterého bysme to zaznamenávali.“

„Hodnocení neprovádíme nějak cíleně, spíše si jenom tak řeknem, co se povedlo nebo nepovedlo... Takže spíš je to takové náhodné a je to možné na tom subjektivním pocitu toho lektora, že si třeba řekne, že se něco špatně dělá, tak to zkusí příště udělat jinak.“

Kromě společného zhodnocení nepoužívají evaluátoři žádné další, kvantitativní či kvalitativní, metody analýzy dat.

Posledním znakem kvazievaluací je, že jádrem evaluace je hodnocení na úrovni spokojenosti klientely (děti a učitelů). Tato evaluační ro-

vina je také středisky nejlépe zvládnuta a některá střediska ji považují za zásadní kritérium své úspěšnosti:

„Když děti odcházejí zrudlý, tak to bylo špatný. Když děti odcházejí nadšený a chtějí se vrátit anebo vám napíšou dopis ze školy ty děti samy, tak je to úžasný...“

„Jsme velmi spokojeni. Jsme jedni z největších v republice, máme ročně přes 20 000 dětí a kapacita nám nestačí.“

„Úspěšnost hodnotíme prezenčními listinami...“

Ze zkoumaného vzorku hodnotí výlučně na reaktivní rovině⁸¹ více než polovina středisek. Menší část středisek se do hodnocení snaží zahrnout i rovinu učení, pro jejíž vyhodnocení ale používají ne zcela spolehlivé metody:

„Pro nás je nejdůležitější změna postoje nebo uvědomění si svého dopadu na stav životní prostředí, takže se snažíme žáky posunout v hodnotovém řebříčku, a na to je hlavně zaměřeno závěrečné ‚review‘ na konci výukového programu. Samozřejmě, že je to doplněno nejen o to, aby se jim to líbilo, ale především aby se opravdu něco dozvěděli, aby se jejich znalosti a dovednosti posunuli někam dopředu. A k tomu nám slouží i ten dotazník pro učitele. Nicméně jsme zjistili, že učitelé čekají, že výukový program bude hlavně děti bavit, a proto aktivity jsou nezbytné ale cílem je něco je naučit.“

„U dětí jsme zavedli podrobnější dotazníčky, kde přímo odpovídají na konkrétní otázky, které já si řeknu, že mám prioritu, aby znali to a to a to a pak jim dám na konci dotazníček, aby mi ho vyplnili. Tzn., že si neověřím – konkrétně např.: vyjmenuj mi druhy, jaký je tady les a stromy, ale spíše typu: co je příroda? Jaký máš k ní vztah? Nebo my si na začátku řekneme něco o ekologické výchově – tak třeba, aby mi to řekli svými slovy.“

„Většinou máme v každém programu nakonec nějakou tu aktivitu, kterou trošinku zjistíme, minimálně ty vědomosti, jestli nějak získali

⁸¹ Podle Kirkpatrickova modelu evaluačních úrovní (in Hogan, 2003).

a pokud jsou to školy, se kterými pracujeme nějak častěji, tak je to takové spíš osobní, že se těmi dětmi potkám třeba za týden, tak se jich ptám a tak a oni většinou řeknou, co si pamatují, nebo že doma mamince povídali, že se byly podívat na statku.“

Druhou hlavní strategií je využití **standardů**. V rámci SSEV Pavučina byl v letech 2008–2010 v rámci pracovní skupiny pro kvalitu programů vytvořen set hodnotících nástrojů. Jejich jádrem je Ekopedagogovo osmero (Máchal, Činčera, Daňková & Broukal, 2008) pro krátké ekologické výukové programy. Na Osmero dále navázaly obdobně koncipované zásady pro pobytové akce a pro vzdělávací akce pro pedagogy. Pro potřeby evaluace pak skupina připravila tzv. Hodnotící tabulku, která se skládá ze série kategorií pro hodnocení designu programu a jeho implementace lektorem. Tabulka předpokládá nezávislého pozorovatele, který podle zpracovaného manuálu hodnotí na škále jedna až pět úrovní zvládnutí každého hodnoceného kritéria. Hodnotící tabulka vznikla ve spolupráci zástupců všech středisek, které se měly zájem zúčastnit, a byla několikrát propagována na každoročním veletrhu programů ekologické výchovy.

Názory středisek na Hodnotící tabulku se různí. Část středisek Tabulku přivítalo. Oceňována byla její promyšlenost. Tabulku pak považují za užitečný nástroj, případně nástroj, který chtějí začít používat:

„Já si myslím, že jako základ, je ta tabulka hodně dobrá. Protože ukazuje, kterým směrem ten lektor nebo v které části má ten lektor dávat důraz. Co všechno v programu je měřitelné. Nebo dá se měřit. Případně na co se dá zaměřit. Ale pak samozřejmě, že ne každý program všechny ty položky, které se v té hodnotící tabulce objevují, tak jsou pro ten daný program důležité. Takže já potom, když hodnotím podle tabulky programy. Tak vím, že některé opravdu nejsou postavené na týmové spolupráci. Tak ví, že když tam dám ‚nula‘, tak že to nesníží hodnotu toho programu. Nebo pokud některé z těch kritérií mi nesesedne. Že to spíš používám jako východisko, jak ten program hodnotit. A myslím, že je to dobré.“

Druhá část pracovníků středisek má k Tabulce kritické výhrady. Považují ji za příliš složitou, což je vede buď ke tvorbě vlastních, zjedno-

dušených variant. Často se objevuje názor, že střediska nemají na její vyplnění čas nebo potřebné know-how.

Jiní respondenti tabulku odmítají z principu. Buď jí považují za zbytečnou a obtěžující, nebo podle jejich názoru neměří to, co je potřeba:

„...tabulka hodnotí program a nikoliv dopady. A to je trochu málo. Nejde o to dělat programy podle tabulky, ale tak, aby měly nějaký dopad.“

„Hodnotící tabulku znám a z principu ji odmítám používat... Já si myslím, že je strašně moc komplikovaná, strašně moc velká a navíc postihuje jenom jeden konkrétní typ programu. A těch programů EVVO může být několik typů, a ty ona nepostihuje. Tzn., že ona bere jakoby střed, ale ty věci, které jsou na okraji – tak u nich ta tabulka vychází špatně. A já vidím ze zkušenosti, když jezdíme třeba na veletrhy, tak tam jsou přímo lektori, kteří by měli hodnotit, to, co tam bylo odehráno, a oni odmítají podle té tabulky jet. Takže podle mě ta tabulka je takovej vyjednanej kompromis a nevím jakou má budoucnost.“

Ze čtyřiceti členských středisek SSEV Pavučina jich v červnu 2009 uvedlo její používání dvacet. Ve střediskách mimo SSEV Pavučina se Hodnotící tabulka nepoužívá.

Posledním typem evaluační strategie je **evaluační výzkum**. Pro evaluační výzkum je typická snaha o používání korektní evaluační metodiky. Ta je ale na počátku ohraničena orientací evaluace na uživatele (utilization-focused evaluation) (Patton, 2008), což vede na jedné straně k větší korespondenci výzkumu s potřebami střediska, ale na straně druhé ke kompromisům v rigoróznosti zpracování. Limitujícím faktorem jsou zkušenosti a odborné know-how evaluátora.

Evaluační výzkum také na rozdíl na předchozích voleb představuje sumativní typ evaluace.⁸² V současné době mají zkušenosti s evaluač-

⁸² Je ale třeba říct, že rozlišení na sumativní a formativní evaluaci není v českém kontextu příliš praktické. Všechny provedené evaluační výzkumy byly využity pro následnou modifikaci implementace nebo teorie programu, takže je současně možné chápat je i jako formativní.

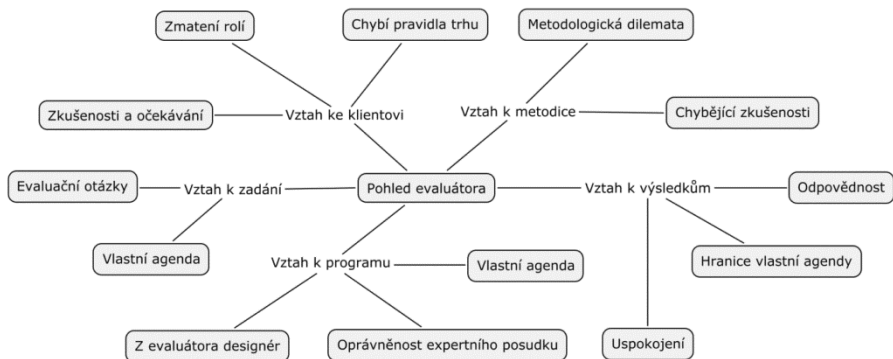
ním výzkumem (ukončeným nebo probíhajícím) Sdružení TEREZA, Podblanické ekocentrum, SEVER, Ekocentrum Podhoubí, Společnost pro Jizerské hory, SEV Český Ráj, Čmelák, Lipka a Kancelář SSEV Pavučina.

Z uvedených středisek dvě, Sdružení TEREZA a Podblanické ekocentrum, začaly zpracovávat evaluační výzkumy svých programů vlastními silami. Prvním krokem u obou středisek byly evaluace zpracované externě. V dalším roce pak evaluátor působil už jen jako kouč spolupracující na obtížnějších částech výzkumu (konzultace k evaluačnímu plánu, statistická analýza, interpretace). Ve třetím roce se Podblanické ekocentrum zcela osamostatnilo. Sdružení TEREZA evaluační výzkumy některých programů zvládá vlastními silami a k jiným, náročnějším, si najímá evaluátora.

Pro většinu středisek je nicméně typický eklektický přístup k metodám i typům. Sdružení TEREZA kromě evaluačních výzkumů využívá i Hodnotící tabulku a vlastní hodnotící nástroje založené na reflexi žáků a učitele. Střediska, která používají Hodnotící tabulku, zpravidla využívají i reflexe na učitele a vlastní pozorování.

Shrnutí: Evaluační strategii středisek vymezují tři základní subkategorie: volba evaluátora, volba programu a volba strategie. Evaluátora vybírá většina středisek z vlastních zdrojů. Nejčastěji program hodnotí samotný lektor nebo jeho kolega ze střediska. Volba hodnoceného programu souvisí s počtem programů, které středisko realizuje a významem, který jednotlivým programům dává. Velký počet provozovaných programů znemožňuje jejich adekvátní evaluaci. Střediska volí mezi třemi typy evaluací: kvazievaluacemi, evaluacemi podle oborových standardů a evaluační výzkumy. Pro většinu středisek je typická kvazievaluace, ve které jsou používány intuitivní metody s nízkou validitou a reliabilitou. Zavádění standardizovaného nástroje, Hodnotící tabulky, štěpí střediska na dvě části: jedni jej vítají, druzí považují za zbytečnou administrativu. S evaluačními výzkumy má zkušenost jen minimum středisek. Se dvěma výjimkami bylo pro provedení evaluačního výzkumu nezbytné najmutí externího evaluátora.

PERSPEKTIVA EVALUÁTORA



OBRÁZEK 14: PERSPEKTIVA EVALUÁTORA

Zkušenosti evaluátora mi umožňují nahlédnout na jednání i postoje středisek z jiné perspektivy. Kategorie Evaluátor zde zachycuje moji pozici jediného aktivního externího evaluátora zpracovávajícího v oblasti středisek ekologické výchovy evaluační výzkum. Kategorie je vymezená pěti subkategoriemi, z nichž každá má své specifické vlastnosti.

První subkategorií vymezující postavení evaluátora je jeho **vztah ke klientovi**. Ten je výrazně snazší, mohou-li obě strany vycházet ze společných zkušeností na předchozích evaluačních výzkumech, jako je tomu například se Sdružením TEREZA. Zkušenost střediska navíc usnadňuje vzájemnou komunikaci a dává společný jazyk.

Složitější situace nastává při prvním kontraktu evaluátora se střediskem. Problém prvního kontraktu neusnadňuje ani předchozí osobní známost s partnery ve středisku. Role evaluátor-klient je specifická a předchozí známost jí spíše stěžuje. Zpravidla jdu do nového kontraktu s jistými obavami. Na základě vstupní expertní analýzy totiž často předpokládám, že v teorii programu jsou chyby, které omezují jeho efektivitu. Na druhé straně, střediska jsou často na svůj program hrdá a nepředpokládají v něm problémy:

„...základ (naší metodiky) je dobrý - je to naše rodinné stříbro... připadá nám, že ten program je natolik dobře poskládaný, že si nemyslím, že to je špatně. Kdyby to měl být celé nesmysl, tak opravdu nevím, jak to udělat jinak...“

Jedním z prvních kroků je proto vyjasnění vzájemných očekávání. Druhou nesnáz představuje nejednoznačnost role evaluátora.

Do jednoho ze středisek jsem přijel s étosem „najatého střelce“, experta placeného za sumativní evaluaci programu. Brzy se ale ukázalo, že moje role bude přinejmenším na počátku pedagogická. Členové střediska neměli o podstatě evaluačního výzkumu korektní představu, takže bylo třeba strávit několik hodin představováním jeho metodologie.

Za optimální považují, když se s klientem podaří najít participativní model spolupráce, který odpovídá požadavkům na využití orientované evaluace (Patton, 2008). Členové středisek mají po vyjasnění základních principů evaluačního výzkumu velký zájem spolupracovat a diskuse s nimi umožňuje zvýšit obsahovou validitu výzkumného nástroje. V průběhu spolupráce si navíc členové evaluačního týmu osvojí základy metodiky, což je předpokladem jejich osamostatnění.

Participativní přístup k evaluaci je pro střediska v mnoha ohledech přínosný, ale je i časově náročný.

Při diskusi o cílech programu jsme v jednom středisku zjistili, že je každý z členů evaluačního týmu vnímá jinak. Pro někoho byl program (který středisko provozovalo více než deset let) především procesem, který generoval předem nevymezené silné formativní prožitky dětí. Pro jiného byl program cestou k dosažení předem daných výstupů. Všichni se shodovali v tom, že očekávané výstupy programu popsané v jeho přípravě už neplatí. Následně strávili členové střediska čtyři měsíce dohadováním o cílech programu. Výstupem byla jedna věta dlouhá formulace, která představovala konsensus pracovní skupiny.

Podle mého názoru byl proces diskuse důležitější, než její výsledek. Členové střediska se po několika letech, ve kterých každý program táhnul svým směrem, sešli a diskutovali o tom, co o programu chtějí

a proč. Je možné, že samotný proces participativní evaluace je důležitější, než celá evaluační zpráva.

Poslední rolí, kterou jako evaluátor někdy volím, je role konzultanta. V optimálním případě konzultuji evaluační plán a dílčí kroky se středisky, se kterými jsem spolupracoval již dříve a která se již osamostatnila. V horším případě vedu evaluační tým, který je tvořený z méně zkušených spolupracovníků a který pod mým vedením řeší jednotlivé fáze evaluačního procesu. Takový postup považuji sice za dobrý z pedagogického hlediska (jde o účinnou metodu osvojování si metodiky), ale uvědomuji si, že je na úkor kvality. Na druhé straně jej někdy volím z časových důvodů. V posledním roce roste poptávka po evaluačních výzkumech a při jiné pracovní zátěži nejsem schopný v jedné chvíli samostatně řešit více, než dva evaluační výzkumy.

Posledním zdrojem nejistoty ve vztahu ke klientovi je finanční náročnost výzkumu. První evaluační výzkumy jsem realizoval zadarmo. Kompenzací mi bylo vyzkoušení si metodiky a možnost publikovat výsledek. V současné době už ale pro mě tento postup není přijatelný. Evaluační výzkum je časově i finančně náročný. Podle mých zkušeností nelze u většího programu zvládnout evaluační výzkum v kratší době, než je půl roku. Například evaluace programu GLOBE trvala od zahájení kontraktu do schválení evaluační zprávy rok. Samotný objem práce zahrnující návrh evaluačního plánu, schůzky s partnery, analýzu dat a zpracování evaluační zprávy (sběr dat a jejich přepis zpravidla zadáváme) odpovídá zhruba 40–50 hodinám. V České republice dosud neexistuje trh, který by určoval ceny. Představy středisek o adekvátním ohodnocení se ale výrazně liší, respektive pohybují se v řádu desítek tisíc korun za provedenou evaluaci.

Druhou důležitou subkategorií je **vztah k programu**. Jako evaluátor zde řeším svoji vlastní agendu, která souvisí s konfúzí rolí, ve kterých se pohybují. Jednou z nich je také role autora programů, respektive metodického konzultanta. Evaluace programů, které jsem vytvořil a realizoval (např. kurz globální výchovy pro vysokoškolské studenty, třídní program na posilování důvěry a spolupráce mezi občanskými sdruženími a státní správou v Kazachstánu) v této studii neuvádím.

Přesto jsem se dostal dvakrát do situace, ve kterém jsem měl na hodnoceném programu více či méně výrazný autorský podíl.

V případě pobytového programu Podblanického ekocentra jsem členky střediska dlouhodobě školil v metodice a měl jsem proto zájem na úspěchu programu, který vytvořily. Program navíc vycházel z metodického přístupu, který jsem dlouhé roky rozpracovával. První evaluace bohužel neukázala moc dobré výsledky. Na druhé straně relativní neúspěch vedl autorský tým k rozsáhlým revizím programu. Druhý ročník evaluace pak prokázal efekt programu na sledované proměnné (Činčera & Macháčková, 2009).

Prolínání rolí mezi tvůrce, programu a evaluátorem je sice někdy nezbytností, ale nepovažuji je za úplně šťastné. Evaluátor by měl být schopen vůči programu udržovat empatickou neutralitu (Patton, 2002), což tvůrce programu nedokáže.

Ve vztahu k programu také často zápasím s předpojatostí, která vyplývá z prvotní expertní analýzy. Na jejím základě si vytvářím předpoklad o možných problémech programu, které vyplývají z chyb v jeho teorii. Středisko se pak snažím přesvědčit, aby se problémové oblasti buď ještě pokusilo změnit, nebo abychom se na ně mohli zaměřit při evaluaci. Využití expertní analýzy před zahájením evaluace je obecně doporučovaný postup (Averch, 2004). Na druhé straně si vzhledem ke své relativní nezkušenosti nejsem nikdy jistý, zda středisko nemanipluluje ke krokům, které jsou zbytečné.

Vztah k zadání je další významnou subkategorií. Střediska, se kterými vstupuji do nového kontraktu, mají někdy jen vágní představu o tom, co chtějí z evaluace získat. Zpravidla chtějí prostě informaci, jestli program funguje nebo v horším případě chtějí prostě evaluaci bez vstupní rozvahy o jejím cíli. Vyjasňování důvodů pro evaluační výzkum je pro mě delikátní částí první fáze evaluačního cyklu. Základním předpokladem pokračování kontraktu je pro mě ujištění, že cílem evaluace není potvrdit předpokládané kvality programu pro potřebu public relations a statutu organizace. Někteří klienti ale napsali evaluaci programu do grantové žádosti a až po jejím úspěchu začali přemýšlet nad tím, co se z ní chtějí dozvědět.

Velmi typické je, že klient se chce o programu dozvědět všechno. Programy přitom zpravidla nemají zformulované ani cíle, ani teorii. Poté, co zformulujeme cíle, výstupy a teorii, se dostáváme k vyjednávání o záběru evaluace. Z hlediska spolehlivosti výsledků je nejhodnější položit si co nejméně evaluačních otázek a snažit se je prozkoumat do hloubky, z hlediska střediska je zájem dozvědět se všechno, co jde. Má-li program deset výstupů, je zřejmé, že se jeho evaluace buď zaměří pouze na některé z nich, nebo bude muset použít méně spolehlivý evaluační design (typicky monitoring výstupů).

Při výběru evaluačních otázek se dostávám do střetu s rolí výzkumníka. Některé aspekty programu mě zajímají a snažím se je proto klientovi doporučit. Jindy se naopak snažím vyhnout evaluačním otázkám, které směřují k metodologicky náročným postupům, kterými si nejsem jistý, nebo se snažím prosadit nástroje, které chci vyzkoušet. Konfúze mezi rolí výzkumníka a evaluátora je někdy matoucí a oddělit při kontraktu tyto role od sebe ne vždycky dokážu.

V neposlední řadě jsem si dlouho nebyl jistý ani fází formulace evaluačních otázek. V prvních evaluacích jsem zkoušel obejít fázi ujasnění teorie programu a vymezení evaluačních otázek formulací hypotéz odvozených na zahraniční evaluace programu, tedy postupem typickým pro aplikovaný výzkum. V jiných jsem hodnotil přímo podle seznamu výstupů, tedy postupem, který nevede k soustředění ohniska evaluačního výzkumu na nejdůležitější oblasti.

Metodologické nejistoty mě provází od začátku. Vstupní problém je v absenci domácího evaluačního diskursu. V zahraniční sice existuje velké množství kvalitní teoretické i metodické literatury, není ale jednoduché se v ní zorientovat. Evaluace programů environmentální výchovy se v anglofonních zemích realizují nejméně čtyřicet let. Za tu dobu prošla celá oblast velkým vývojem, který odráží desítky monografií a stovky článků. Bez domácího mentora, který by mě pomohl se zorientovat, tápu v rozlišování mezi aktuálním a zastaralým, relevantním a nesouvisejícím.

V dostupné literatuře je také vidět zajímavý vzorec. Volně dostupné metodické materiály o evaluaci programů environmentální výchovy

zpravidla věnují pozornost procesu evaluace (evaluačnímu cyklu) a metodám sběru dat. Méně už se diskutuje problém výběru vzorku a analytických metod zpracování dat. Bennett (1989) například uvádí pouze prostředky deskriptivní statistiky a analýzu pomocí chí kvadrátu, další (např. Ecosystem, 2004, Frechtling, 2002) končí u deskriptivní statistiky. Ve výběru vzorku autoři předpokládají výběr všech účastníků programu za určité období. Oproti tomu odborné publikace o evaluačním výzkumu zpravidla popisují rigoróznější metody, zahrnující randomizovaný výběr v kvantitativním výzkumu, využití zakotvené teorie či vícenásobné lineární regrese (Patton, 2002, Wholey, Hatry & Newcomer, 2004, Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Předpokládám, že na rigoróznosti evaluačního výzkumu má vliv prostředí, ve kterém se odehrává. Není mi například jasné, jak v podmínkách středisek zajistit randomizovaný výběr. Střediska se pohybují v tržním prostředí poptávky a nabídky a některé doporučované procedury (např. náhodné rozdělení třídy na experimentální a kontrolní skupinu) jsou obtížně proveditelné, ne-li prakticky nemožné. Ve většině případů jsme usilovali o census (například všechny školy zapojené do projektu GLOBE). Problémem je malý zájem škol, nízké procento jejich zapojení (30–40%) a následně riziko samovýběru. V současné době se snažím najít jiné alternativy: randomizovaný skupinový výběr (Chráška, 2007, Mertens, 2010), sběr dat ze všech škol, které se do programu přihlásily v určitém období (předpokládám, že přihlašování probíhá také de facto náhodně), případně vylepšené spárováním se školami, přihlášenými do programu na další rok.

To vše ovlivňuje můj **vztah k výsledkům** evaluačního výzkumu. Uvědomuji si, že výsledky evaluace mají na středisko značný emocionální i praktický dopad. Podle mojí zkušenosti zatím žádný program, který jsem hodnotil, nesplnil sto procentně svá očekávání. Mám obavy z toho, jak budou výsledky přijaty a současně řeším nejistotu, do jaké míry jsou spolehlivé

Dalším problém vyplývá opět ze střetu mezi rolí evaluátora a výzkumníka. Jako výzkumník mám zájem výsledky vždy publikovat. To ale, zejména v případě negativního vyznění evaluace, není v zájmu klienta. Proto se snažím následnou publikaci vždy vyjednat s klientem

při uzavírání kontraktu. Přesto zde zůstávají pochybnost o možném negativním dopadu publikované evaluace na klienta.

Evaluační výzkum mi současně přináší i uspokojení. Klienti zatím ve všech případech brali výzkum vážně a využili jeho výsledky pro zvyšování efektivity programu.

Evaluace programu Ekoškola naznačila, že učitelé v programu zastávají příliš direktivní roli a málo zapojují žáky do rozhodování. Stejně výsledky ukázala i studentská kvalitativní evaluace programu (Kojanová, 2009), která navázala na můj výzkum. Sdružení TEREZA poté začalo pracovat na změnách v metodických kurzech pro učitele zapojené do programu.

Velkou satisfakcí pro mě byla zpráva o výsledku třetího ročníku programu Expedice 4P, který prošel po každém roce evaluačním výzkumem a byl na jeho základě postupně modifikován:

„...měli jsme tu v květnu ZS Ondřejov (což je ta úplně první škola, která s námi spolupracovala a dělal jsi u ní 2x evaluaci), byli na pobytovce na téma krajina (8. třída) a byli absolutně úžasní. Nejen, že se s nima skvěle pracovalo, v porovnání se začátkem neměli absolutně problém pracovat s kýmkoliv, fungovalo rozdělování rolí ve skupinkách a úplně neuvěřitelně nam fungovaly týmovky – posunuli se za tři dny o hrozně velký kus cesty. Ze zpětných vazeb nám lezly neuvěřitelné věci – měli jsme s nimi první den prožitkové aktivity v chráněném území (liliputí zahrádku atp.) a hodně to zmiňovali ve zpětných vazbách, co všechno si uvědomily a prožily. Mně to u osmáků přišlo az neuvěřitelné. Jejich odjezd jsem obřečela, ale pak jsme si slíbili, že i kdyby to mělo být v našem volném čase, tak pro ně uděláme ještě poslední setkání pro devátou třídu. Takže budeme mít teď 4 letý program Expedice 4P...“ (Petra M.)

Evaluační výzkumy mi přes uvedené problémy přináší i pocit smysluplnosti práce. Pomohly mi najít étos vysokoškolské práce: využití expertních znalostí pro zlepšení současného stavu věcí.

Shrnutí:

Pro popis zkušenosti externího evaluátora je určující zmatek a nejistota. Ty pocházejí z pocitu konfúze rolí, neexistenci domácího odborného diskursu a malé zkušenosti. Evaluační výzkumy přinášejí střediskům citlivé informace. Střediska současně výsledky evaluačních výzkumů respektují. Mají velký zájem zapojit se do procesu, který je pro ně sám o sobě přínosem.

4. INTEGROVÁNÍ KATEGORIÍ

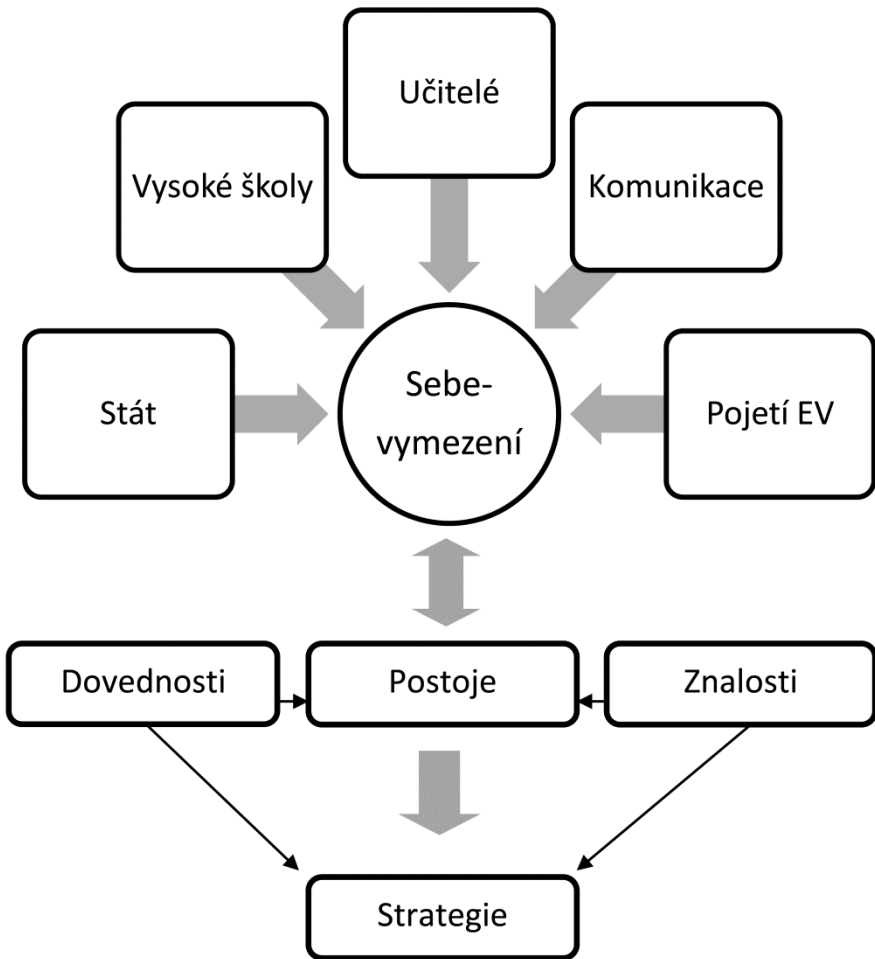
4.1. ÚVOD

Integrovaní kategorií definují Strauss a Corbinová (2008) jako „*proces propojování kategorií s centrální kategorií a zpřesňování a ořezávání výsledných teoretických konstrukcí*“ (p. 263). V procesu integrování dochází k přesunu od pouhého popisu ke konceptualizaci a vytvoření nové teorie vyplývající z analyzovaných dat.

Jádrem nové teorie pak je centrální kategorie, na kterou navazují další významné kategorie. Nová teorie pak vytváří určitý „příběh“, srozumitelné vysvětlení studovaného fenoménu vyjádřeného logikou zvolené kódovací rodiny.

V rámci integrující fáze nejprve identifikují centrální kategorii a její vlastnosti (Glaser, 1978). V další části analyzují kategorie, které spolu s centrální kategorií vytvářejí osu příběhu. Ten pak bude shrnut v poslední části kapitoly.

4.2. IDENTIFIKACE CENTRÁLNÍ KATEGORIE



OBRÁZEK 15: IDENTIFIKACE CENTRÁLNÍ KATEGORIE

V rámci dosavadní analýzy jsem zkoumal kontext, v jakém se střediska ekologické výchovy pohybují. Ten byl prezentován pomocí tří hlavních kategorií: státu, který financuje střediska a vytváří rámce

pro jejich činnost, vysokých škol, které představují odborného garanta oboru a učitele, kteří jsou klienty středisek a současně účastníky jejich vzdělávacích programů.

Výzkum dále ukázal, že střediska nezastávají vůči metodickým postupům pro zpracování a vyhodnocení programu jednotné postoje. Pracovníci některých středisek nové metodiky, prosazované částí akademických pracovníků, vítají. Jiní jsou naopak opatrnější, skeptičtější a upozorňují na různá rizika, která s nimi mohou souviset.

Postoje, které respondenti vyjadřují, korespondují s volbou strategie pro tvorbu a evaluaci programů střediska, ve kterém pracují.⁸³ Střediska, jejichž představitelé prosazují nové metodiky, je také aktivně využívají. Střediska, jejichž představitelé mají k novým přístupům výhrady, je spíše nepoužívají, používají formálně nebo jen jako dílčí část svého portfolia.

Postoje reprezentantů středisek jsou formovány více faktory. Mezi ně patří i znalosti a dovednosti související s metodikami pro tvorbu

⁸³ Na tomto místě je třeba upozornit na určité zjednodušení tohoto závěru. Respondenti, kteří se zapojují do probíhající diskuse, jsou zpravidla řídící či jinak významní členové středisek. Protože střediska jsou zpravidla poměrně malé organizace, představuje jejich názor zpravidla pohled sdílený celým střediskem. U většiny středisek platí, že mají svoji „kulturu“ a vnitřní standardy. Ve Sdružení TEREZA je například součástí standardů definování SMART výstupů a práce s modely učení a předpokládá se, že nabízené programy budou tyto zásady dodržovat. Na druhé straně nelze říct, že by vedoucí středisek, které jsou k těmto metodikám skeptičtější, zásadně bránili svým zaměstnancům v jejich výzkoušení. Zejména ve větších střediskách, která nabízejí více programů, je prostor pro větší heterogenitu a experimenty. Některá střediska navíc mají více poboček, z nichž každá si může vytvořit vlastní „firemní“ subkulturu. Přesto i v těchto střediskách existuje nepřímý sociální tlak. Ten může vypadat tak, že nové přístupy nejsou zakazovány, ale současně k nim zaměstnanci nejsou ani přímo povzbuzováni, případně se jejich experimenty setkávají s pochybovačnou reakcí. To je příklad lektorky Y, která po přestěhování přešla ze střediska velmi aktivního v zavádění nových metodik do střediska, které je naopak vůči novým přístupům skeptičtější. Přestože Y dostala prostor, necítila se na novém pracovišti dobře a měla pocit, že přestala odborně růst. Vedoucí pracovník hodnotil nový program Y kriticky a dokládal na něm omezení nových metodických přístupů. Y nakonec z nového střediska odešla a našla si práci v jiném, které pracovalo s teoretickými modely.

programů a jejich evaluaci, které jsou obecně málo rozšířené. Klíčovou kategorií, ze které zkoumané postoje vychází, je ale způsob, jakým zástupci středisek chápou a definují **smysl** svého střediska. Proces pojmenovávání a obhajování svého pojetí smyslu práce střediska ekologické výchovy zde budu označovat jako **sebevymezení**. Centrální kategorií vysvětlující chování a postoje středisek pak je **sebevymezení** jednotlivých středisek.

Sebevymezení je ovlivněno několika faktory. Ovlivňuje jej kontext, ve kterém se střediska pohybují: činnost a síla vysokých škol, politika státních orgánů a poptávka učitelů. Ovlivňuje jej pojetí environmentální výchovy sdílené v rámci střediska. V neposlední řadě jej ovlivňuje forma i obsahy toho, co a jak je střediskům ve vztahu k jejich self-konceptu sdělováno.

Zavádění nových metodických přístupů otevřelo mezi středisky diskusi. V ní se jednotliví aktéři definují a **sebevymežují**, brání či vysvětlují svoje pojetí smyslu environmentální výchovy.

V dosavadní analýze se pracovníci středisek jakoby rozdělili do dvou skupin: jedné, která nové přístupy vítá a druhé, která je vůči nim opatrnější. Spektrum self-konceptů je ale ve zkoumané komunitě pestřejší. V následující části představím tři vyhraněné self-koncepty. Je ale třeba upozornit, že spíše než o ostře oddělené kategorie jde o tři póly pomysleného trojúhelníku. Self-koncept jednotlivých pracovníků středisek pak může být blízko některého z pólů, může být ale umístěn kdekoli na celé ploše.

První vyhraněnou skupinou jsou lektori, kteří teoreticky podložené metody pro tvorbu a evaluaci programů vítají. Zpravidla mají za sebou zkušenost s evaluačním výzkumem a chápou jej jako motiv ke změně. Aktivně experimentují s novými metodami. Environmentální výchovu chápou jako komunitní projekt utvářený v dialogu mezi lektorem a žáky. Měřítkem úspěšnosti jejich práce je efektivita. Lektor je v jejich pojetí profesionál, který se snaží neustále zdokonalovat, kriticky reflektuje svoji práci a cítí pocit odpovědnosti vůči svému profesnímu svědomí, žákům či sponzorům. Tuto skupinu označím jako **poutníky**.

Druhou vyhraněnou skupinou jsou **mystici**. Pro mystiky je životní prostředí především přírodou, kterou vnímají emocionálně, jako zdroj intrinsické hodnoty. Environmentální výchova pak je určitou formou zasvěcování. Vyžaduje charismatického lektora obdařeného intuicí, láskou a dobrou znalostí přírody a přírodních věd. Metody tvorby programů, které nevycházejí z jejich žité zkušenosti, považují za odcizující. Evaluační výzkumy pak podle jejich názoru nikdy nemohou měřit to podstatné, tj. individuální okamžiky „osvícení“ dětí prožívanou zkušeností.

Poslední vyhraněnou skupinou jsou lektori, kteří jsou spokojeni se současnou praxí a nechtějí ji nijak podstatně měnit. Nové metody považují za málo důležité a do určité míry i ohrožující. Odvolávají se na „zdravý rozum“ a vlastní zkušenost. Tuto skupinu můžeme označit jako **strážce hradu**.

Většina pracovníků středisek se pohybuje v prostoru mezi těmito póly. Někteří spíše setrvávají na místě a hájí svoji pozici, jiní se přesouvají v závislosti na podnětech, se kterými jsou konfrontováni.

Proces sebevymezování probíhá v rámci komunity středisek a současně ovlivňuje **vztahy v komunitě**. Někteřá střediska se názorově potkávají s jinými a uvědomují si, že jsou „na stejné lodi“. Tím se otevírá cesta k jejich nadstandardní spolupráci. Příkladem může být posílení spolupráce mezi Střediskem TEREZA a Podblanickým ekocentrem od roku 2009.

Současně se otevírají i rozdíly mezi středisky. Takto interpretuje responderntka P. průběh diskuse o článku Michala B.:

„Blbě je, že na valné hromadě Pavučiny, kde byla diskuse nad článkem Michala B. o uvážnutí v metodě a evaluaci, jsem si připadala spolu s Terezákama jako úplný úchyl a zvrhlík a všichni se na nás tak vrhli jako supi, že jsem z toho byla dost špatná. Závěr jsem si z toho udělala, že nadšeně líčit ostatním, co nám funguje a co jsme objevili, když oni o to nemají zájem a mají pocit, že jim dáváme najevo, že něco nedělají dobře, je přilévání oleje do ohně. Takže jsem si řekla, že si to tu budeme kuchtit ve XX podle svého nejlepšího svědomí a vědomí a ať si to jinde kuchtí, jak chtějí.

Když budou mít zájem, určitě vědí, kde nás najdou:-) Ale situace v Pavučině mi přijde trochu smutná. Což teprve, když se na J. vrhli kvůli logickému modelu SS 250⁸⁴ a já se jí zastala a řekla všem těm zkušeným starým střediskům, že jsme dělali jedno SS 250 bez modelu a jedno s modelem (byť amatérským a ne úplně tak dokonalým, jako máte teď vy), a že prostě to s tím modelem je mnohem kvalitnější a efektivnější, protože člověk přesně ví, kam jde a co chce. A to jsem asi říkat neměla, protože ty reakce na můj příspěvek byly tak nechutně negativně emotivní, že jsem to až nechápala...“

Střediska si uvědomují, že se spolu s otevřením otázky efektivity, evaluací a teorie programu začíná celé prostředí měnit. Změny chápou jako střet, který je do jisté míry generační, do jiné paradigmatický. Metaforu střetu pregnantně vyjadřuje Aleš, jeden z nestorů české environmentální výchovy:

„Připadá mi, že se schyluje k velkému střetu o budoucí podobu české environmentální výchovy. My, kteří jsme celý život pro náš milovaný obor pracovali ponejvíce spontánně, intuitivně, živelně, vymýšleli jsme si a experimentovali, chytali se příležitostí, stále hledali a jen někdy nacházeli, nečetli nudné domácí ani sofistikované zahraniční didaktické knihy a řídili se spíš reakcemi dětí a atmosférou třídy nebo oddílu, jsme pomalu ale vytrvale posunováni do rolí diletantů, kteří vlastně ani pořádně nedovedou říct, jestli jejich výuka je dostatečně „SMART“ a kteří nepotřebují u všeho svého konání vždycky precizně stanovovat cíle a výstupy.“

Z názoru je patrné, že reflektovaný konflikt s sebou nese řadu emocionálních významů. Tím prvním je potřeba uznání. Lektor má pocit, že pozice mystiků je zpochybňována a znevažována. Stejně tak Pepa:

„Myslím, že nyní nastává období, kdy se rozhoduje (rozhodujeme) o tom, kam hlavní směr ‚EV‘ půjde... Pomalu se dostává druhá vlna rodičů-zakladatelů (...) do pozice těch starších ‚konzervativnějších‘ a nechápajících.“

⁸⁴ SS250 = Specializační studium pro koordinátory EVVO (podle vyhlášky se skládá z 250 hodin přímé výuky).

Téma generačního střetu ale spíše než na spor staří × mladí odkazuje na rozdílné paradigmatické pohledy na environmentální výchovu. Konflikt obsahuje emocionální roviny, které se členům komunity daří zvládat vzájemným respektem a ústním vyjasňováním si vzájemných stanovisek.

Diskutující, kteří mají blíže k mystickému self-konceptu, mají z vývoje obavy. Nejsou si jistí, jestli budoucnost nepřinese zánik toho, co je pro ně důležité. K jejich vystoupení a kritice „poutníků“ je vede strach z ohrožení hodnot.

Současně nelze říct, že by mystici zůstávali v nekonstruktivní opozici. Řada z nich se aktivně účastní projektů, které směřují environmentální výchovu blíže k poutnictví, působí zde jako určitý „korektiv zdravého rozumu“. Aleš i Michal B. se účastní metodických seminářů o evaluacích či modelech učení. Vztahy mezi mystiky a poutníky tedy jsou v současné době konfliktní, jde ale o konstruktivní konflikt s oboustranným respektem.

Ten se snaží mnozí poutníci, chápaní jako „nová generace“ dávat mystikům při každé příležitosti najevo. Poutníci se snaží diskusi neinterpretovat jako konflikt, ale jako konstruktivní dialog a „hrany“ mezi středisky zase otupovat:

„právě v dialogu našich dvou generací o tom, co oni vytvořili a nyní tvoříme společně, může být velká síla.“ (Petra Š.)

„Znám matky a otce zakladatele, stejně jako příslušníky mladé generace, naprosto odlišných škol a názorů. Vnímám živou a pestrou debatu o smyslu environmentální výchovy jak mezi praktiky, tak mez akademiky.“ (Petr)

„cítím, že se tady vytváří jakési škatulkování (akademici vs. střediska, mladí vs. zakladatelé, ti co dělají s láskou a ti co sbírají akademické body...“ (Michal M.)

Na druhé straně, někteří poutníci se cítí uraženi. Vnímají, že sami investují do nových metod, které pro ně znamenají nejistotu a časové oběti a evaluací, které jim přinášejí emoční zátěž. Jsou kritizováni or-

ganizacemi, které podle jejich názoru stojí na místě, používají neefektivní metody, ale zdůrazňují svou prestiž. Mají pocit, že jejich úsilí není mystiky a strážci hradu dostatečně oceněno. To je může vést k přijetí statutu outsidera, který odmítá většinové společenství a spoléhá na vlastní pravdu:

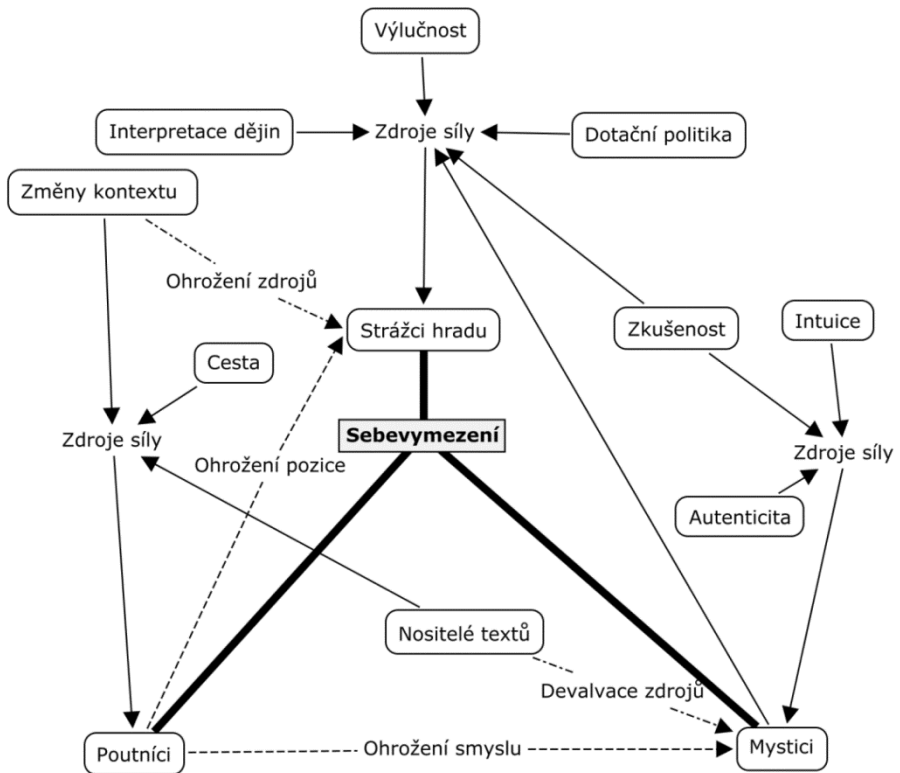
„Sice jsme se teď v Pavucine stali dost nepopularni, neoblíbeni a berou nas jako namyslene a mlade nezkusene zaby, ale ono to za to stojí! :-)”
(P.)

Konflikt ale neprobíhá jen mezi mystiky a poutníky, ale i mezi poutníky a strážci hradu. M. kritizuje strážce hradu za jejich uzavřenost k sebereflexi a snahu udržet status quo za každou cenu:

„Důležité je, aby organizace (střediska, Pavučina...) i jednotlivci byli ochotni své programy reflektovat, přemýšlet o nich, vážit si zpětné vazby a vyvíjet je – vylepšovat. Aby vůbec v institucích existoval prostor pro takovouto zpětnou vazbu. Já jsem se bohužel setkal i s tím, že se věcná zpětná vazba se považovala za „osobní problém“ či „snahu o pomluvu,“ důkaz toho, že dotyčný „nemá srdce na správném místě.“ V prostředí, které zpětnou vazbu programově potlačuje, není možný pohyb vpřed a i takto vytvořený „kreativní prostor“ je jenom zdánlivě přínosný – kreativita potřebuje zdravou selekci. Poměrně nedávno jsem se setkal i s dalším trendem: snahou o potření konkurence (je jedno, jestli reálné nebo zdánlivé). To považuji za překročení významné hranice – šíříme myšlenku (čím více, tím lépe) nebo udržujeme v chodu instituci (snaha o udržení monopolu či kontroly nad produkty a trhem)?“

4.3. VLASTNOSTI CENTRÁLNÍ KATEGORIE

Centrální kategorií vysvětlující chování středisek ekologické výchovy ve vztahu k zabezpečování efektivity svých programů je **sebevymezení**. V následující kapitole se pokusím podrobněji analyzovat její vlastnosti.



OBRÁZEK 16: VLASTNOSTI CENTRÁLNÍ KATEGORIE

Sebevymezení je dynamická kategorie, ve které pracovníci střediska definují smysl své činnosti a formulují přesvědčení o svém statutu ve vztahu k ostatním prvkům systému. **Smysl a status** jsou tedy dvě základní vlastnosti centrální kategorie. Poslední důležitou vlastností je **zdroj síly**, definující klíčové zdroje středisek pro udržení a obhajobu stávajícího sebevymezení.

Podle kombinace hodnot, které tyto vlastnosti mohou nabývat, můžeme definovat tři extrémní pozice, které pracovníci středisek mohou zastávat.

První krajní pozice je zastávána **mystiky**. Mystici nachází smysl své činnosti v environmentální výchově ve zprostředkování iniciační zkušenosti kontaktu s bytím, respektive živou přírodou. K přírodě mají emocionální vztah, který chtějí zprostředkovat. Environmentální výchova je pro ně především o vztahu. Vztah mezi učitelem a přírodou je předpokladem autenticity lektora. Vztah mezi lektorem a žáky je předpokladem autenticity programu. Programy podle jejich chápání nemají svůj prvořadý smysl v naplňování předem vymezených cílů, ale v okamžicích, kdy zasvěcovaným žákům zprostředkují prožitek kontaktu s bytím.

Mystici se obávají, že zdůrazňování teoretických přístupů ke tvorbě a hodnocení programu formalizuje živou zkušenost a vede k odcizení. Jsou přesvědčení, že klíčové události programu jsou natolik subjektivní, že nejsou měřitelné.

Pracovníci středisek, kteří mají blízko k mystickému pólu⁸⁵, jsou často výrazné osobnosti, které mají v komunitě vysoký respekt. Vesměs jde o osobnosti, které v oboru pracují již dlouhou dobu a pomáhaly ho vybudovat. Zpravidla pracují jako vůdčí osobnosti svého střediska, někdy publikují.⁸⁶

⁸⁵ Celkově platí, že k mystikům mají blíže osobnosti, než střediska. Michal B., jehož názory z účastníků diskuse nejlépe odpovídají mystické pozici, sice má na programy svého střediska značný vliv, přesto nelze jednoduše celou organizaci označit jako „mystiky“. Přesto je Michalův vliv na uvažování dalších pracovníků střediska patrný.

⁸⁶ Role mystiků v environmentální výchově je nezpochybnitelná. V zahraničí najdeme dost příkladů osobností, jejichž hlavním východiskem bylo přírodovědné vzdělání a vztah k přírodě, a kteří intuicí, zkušeností a bez studia pedagogických teorií dokázali vytvořit životaschopné a inspirující přístupy: Freeman Tilden, Joseph Cornell, Steve van Matre, Joan Macy a další. Jejich postupy pak obohatily teorii environmentální výchovy a byly dále zkoumány, rozvíjeny a studovány. Mystici mohou stát na začátku změny, po nějaké době se jejich myšlenky stanou součástí teorie a mohou se jich ujmout „poutníci“ či „nositelé textů“.

Zdrojem síly mystiků je autenticita, zkušenost a intuice. Mystici nestudují texty o environmentální výchově, ale opírají se o vlastní prožitky přírody a dlouhodobost své práce v oboru, dále také o odborné zázemí v přírodních vědách. V oboru se realizují a vynakládají velkou energii na jeho rozvoj. Jejich vymezování se proti poutníkům a nositelům textů je způsobeno upřímnou obavou o další směřování oboru. Mají pocit, že základní zdroje jejich síly jsou devalvovány a nahrazovány odcizenou teorií, kterou přináší nositelé textů. Ze strany poutníků zase cítí ohrožení vlastní interpretace smyslu environmentální výchovy a s ním i své pozice v komunitě.

Mystici jsou silné osobnosti a mezi středisky je jich poměrně malý počet. Jejich autentický zájem o obor je otevírá diskusi s poutníky a nositeli textů, ve kterých jsou respektovanými partnery.

Poutníci jsou v některých ohledech protipóly mystiků, v jiných se jim ale podobají. Stejně jako pro mystiky, i pro ně je důležitá otázka smyslu. Ten ale nacházejí v efektivitě, kterou odvozují od míry dosažení stanovených cílů programu. Jako poutníci jsou na cestě: nepovažují své programy za definitivní. Experimentují proto s novými metodami, zajímají se o teorii a metodiku a vítají evaluační výzkumy, na základě kterých modifikují své programy.

Environmentální výchova je v jejich pojetí komunitním projektem, životní prostředí spíše společným projektem, než zposvátnělou přírodou. Učení je pro ně více dialogem a hledáním, než iniciací. Lektor je odborníkem na metody a proces, musí se proto vzdělávat v metodice, intuice a vztah jsou pouhé vstupní předpoklady. Poutníci jsou sebekritičtí a cítí odpovědnost za svoji práci vůči žákům či sponzorům.

Status poutníků je ambivalentní. Na jedné straně mají „poutnická střediska“ pověst center s vysokou úrovní programů. Na druhé straně jsou názory poutníků často vystaveny kritice a je jim vyčítáno, že se nadřazují nad ostatní střediska. Status poutníků se odvíjí i od stáří a síly organizace. Menší střediska, která se k poutnické pozici přiklonila teprve před několika lety, jsou méně respektována a více kritizována za „namyšlenost“. Celkově tvoří poutníci menší část středisek, jejich počet ale roste.

Hlavními zdroji síly poutníků jsou nositelé textů, změna kontextu a cesta. Poutníci a nositelé textů vytvářejí přirozené koalice vedené stejnými cíli a názory na směřování environmentální výchovy. Nositelé textů přicházejí k poutníkům s impulzy odvozenými ze zahraniční literatury. Ty pak poutníci kriticky zvažují a experimentují s nimi. Nositelům textů pak dávají zpětnou vazbu a příležitost k výzkumům. Pro poutníky hrají roli nositelů textů i mimoakademické subjekty, například občanská sdružení propagující určitý metodický přístup pro tvorbu programů.

Poutníci spolu s nositeli textů zvolna mění kontext environmentální výchovy do podoby, která vyhovuje jejich názorům na environmentální výchovu. Je ale pravděpodobné, že i další, na poutnících nezávislé změny kontextu nahrávají poutnické pozici. Ve srovnání s mystiky jsou poutníci schopni interpretovat smysl své činnosti způsobem, který je akceptovatelnější pro státní správu, sponzory i širokou veřejnost.

Zdrojem síly je pro poutníky i samotná cesta. Poutníci nemusí obhajovat pozice. Jsou na cestě, zkouší, hledají a při tom rostou. Cesta je pro ně příležitostí, prostorem pro kreativitu. Mají proto potenciál být odolnější vůči takovým změnám kontextu, které by vedly ke zhoršení podmínek pro střediska a environmentální výchovu.

Poslední pozici zastávají **strážci hradu**. Strážci hradu jsou spokojeni s úrovní a rozsahem programů, které nabízejí. Smysl proto vidí v udržení současné pozice. Moderní metodiky a evaluační výzkumy sice nepovažují za zbytečné, ale nepřikládají jim ani velký význam. Pedagogickým teoriím spíše nedůvěřují, opírají se o vlastní zkušenosti a spokojenost klientely. Tu ověřují vlastními metodami, založenými primárně na vlastním pozorování, vyhodnocování spokojenosti žáků a učitelů či údajích o rozsahu poskytovaných služeb.

Status strážců hradu souvisí s tradicí střediska a objemem jeho činnosti. Tomuto pólu se blíží asi největší skupina středisek, proto se mezi nimi najdou střediska s velkým vlivem a prestiží v komunitě i střediska s relativně nevýznamným postavením⁸⁷. Status strážců hra-

⁸⁷ Některá z těchto center skutečně dosáhla značného úspěchu a jejich současná pozice je tak dobře pochopitelná. Z názorů pracovníků uvedených středisek je

du je ohrožován poutníky a nositeli textů, kteří narušují zaběhnutou tradici a přicházejí s alternativními názory na kvalitu nabízených služeb.

Zdroji síly strážců hradu jsou mystici, zkušenost, interpretace dějin, dotační politika a pocit výlučnosti. Mystici jsou pro strážce hradu respektovanými autoritami. Strážci hradu od nich přijímají paradigma environmentální výchovy jako výchovy propojující děti a přírodu, současně i jistý odstup od teorií nevycházejících z jejich vlastní zkušenosti. Síla dvou desetiletí zkušenosti vytváří tradici, která strážce hradu utvrzuje v zaběhnutých vzorcích.

Střediska čerpají svoji hrdost z interpretace dějin, ve které figurují jako dominantní síla utvářející environmentální výchovu v České republice. Hrdost strážců hradu je dále sycena přesvědčením o výlučnosti svého postavení v oboru. Střediska si uvědomují, že jsou v roli odborných autorit radící ministrům, vzdělavatelům učitelů a největších poskytovatelů výchovně vzdělávacích programů. Relativně malý vliv vysokých škol na formování oborového diskursu je pro ně zdrojem kritiky, ale i síly. Současná dotační politika přidělující finanční prostředky podle kvantitativních ukazatelů je pro strážce hradu výhodná.

Změny kontextu ohrožují strážcům hradu všechny zdroje jejich síly. Případná změna dotační politiky zohledňující ověřování efektivity programu by zvýhodnila poutníky. Připravované změny rámců (zejména revize průřezového tématu) změní strukturu poptávky a znevýhodní střediska, která zakládají svoji strategii na velkém počtu krátkých výukových programů. Rozvoj domácího akademického diskursu, nositelů

zřejmě, že každé usiluje o nabízení kvalitních programů. Jak již ale bylo uvedeno, „kvalita“ je zde zpravidla chápána jako určité vnitřní standardy, na jejichž dodržování mají střediska vlastní kontrolní mechanismy. Na příkladě střediska R. můžeme vidět energii, kterou jeho vedení dává do materiálního rozvoje: vybudování nízkooenergetické budovy, vybavení laboratoře, provoz farmy atd. Středisko také do určité míry experimentuje a zkouší nové typy programů, zaměřených například na rozvoj výzkumných dovedností. Ředitel střediska, se v zásadě novým přístupům nebrání. Je ale zřejmě, že jim nepřikládá ani prioritu. Středisko je se svojí prací spokojeno, těší se stálému zájmu škol a nemá k velkým experimentům důvod. Ve svém regionu je středisko považováno za velmi kvalitní a je pravidelně finančně podporováno.

textů, oslabuje pozici mystiků a narušuje výlučnost postavení středisek.

Mystici, poutníci a strážci hradu představují tři krajní pozice v sebevymezení středisek. Sebevymezení je dynamický proces a střediska v něm nemusí zastávat stále stejnou pozici. Mnoho středisek může v praxi uplatňovat kombinaci poutnických, mystických i strážcovských přístupů.⁸⁸ Velký vliv mají silné osobnosti, které jsou určující pro étos střediska, často zakladatelé nebo ředitelé. V průběhu může vliv zakladatelů slábnout a ve středisku převáží jiné názory na smysl, žádoucí status a zdroje síly. Ke změnám může dojít v důsledku vlivu jiných referenčních osob či organizací, nových podnětů či měnícího se kontextu.⁸⁹ Střediska, která před lety zastávala poutnickou pozici, se mohly v průběhu let v konfrontaci s dennodenní rutinou posunout mezi strážce hradu, později mohla svoje poutnické kořeny zase nalézt. Řada menších středisek dosud nemá takovou tradici ani sílu na to, aby se výrazněji profilovala. Hrad v jejich případě znamená spíše chaloupku, neustálá práce na její údržbě jim pak znemožňuje luxus poutnického experimentování. Jindy se naopak malé rozměry hradu a absence tradice stávají pro střediska výhodou: je pro ně snazší jej opustit a vyjít z brány ven na cestu.

⁸⁸ To je dáno i celkově eklektickým chováním středisek. Pro ilustraci se můžeme podívat na středisko C. Středisko vykazuje rysy typické pro každou ze tří uvedených extrémních poloh. Nabízí velký počet krátkých programů, které jsou vytvářeny spíše bez aplikace doporučených metodických postupů, což je typické pro Strážce hradu. Na druhé straně v některých programech experimentuje s modelem E-U-R a nabízí programy sdružení NaZemi, které jsou důsledně zpracovány podle konstruktivistické metodiky. Programy hodnotí spíše pomocí kvazievaluací. O evaluační výzkumy ale má zájem. Středisko se pravděpodobně nachází v určité přechodové fázi, kdy cítí potřebu změny, ale není ji ještě schopno uchopit.

⁸⁹ Jako příklad můžeme uvést B. Středisko zastávalo dlouhou dobu pozici blízké mystickému pólu. Nabízené programy se soustředily především na emoční kontakt s přírodou, nebyly příliš propracované a předpokládaly jedinečnou souhru mezi charismatickým lektorem, skupinou a okamžikem. Impulzem ke změně se stal seminář prezentující zahraniční metodický přístup, který byl pořádán v prostorách střediska. Pracovníci střediska na jedné straně našli s přednášejícím společná myšlenková východiska, na druhé na ně zapůsobila propracovanost prezentované metodiky. Středisko se proto rozhodlo pro změnu směřování a pustilo se do příprav české verze zahraniční metodiky.

Jiskření mezi poutníky, mystiky a strážci hradu je zdrojem konfliktů v komunitě, ale i zdrojem její dynamiky. Poutníci, mystici i strážci hradu jsou zpochybňováni ve svých jistotách, což je otevírá sebereflexi a dialogu. Proces sebevymezení je procesem obhajoby a redefinování smyslu své činnosti a pomáhá střediskům vystoupit ze samopohybu zaběhnutého k hledání svého bytí (Havel, 1990, Patočka, 1992). Každá pozice má proto význam i pro ostatní dvě, které by bez ní ztratily partnera pro konfrontaci. Každá z extrémních pozic má svoji důstojnost a opodstatnění. Tak, jako má svůj smysl jít a hledat, může být někdy dobré se zastavit a uchovávat, tak jako je dobré studovat a experimentovat, je důležité i být a mít rád.

Protože v této chvíli máme vymezenou centrální kategorii, mohu přistoupit k integraci klíčových kategorií do nové teorie, odpovídající na stanovené výzkumné otázky.

4.4. VYTVOŘENÍ NOVÉ TEORIE

Jakým způsobem střediska ekologické výchovy využívají existující poznatky z teorie tvorby programu a evaluace programu pro zajištění efektivity nabízených programů?

V rámci výzkumu byly rozlišeny dvě základní strategie, které střediska používají pro zajištění efektivity svých programů. První je **Strategie programu**, označující faktory ovlivňující rozhodování o nabídce programů a metodice jejich přípravy. Střediska vychází jednak z teorie trhu, resp. předpokládané poptávce ze strany klientů, jednak ze svých názorů na teorii programu, tj. přesvědčení o optimálních postupech pro tvorbu programu environmentální výchovy.

Nabízené programy jsou nesmírně různorodé. Přesto je možné rozlišit dvě kontrastní pozice. Podle první je předpokladem efektivity programů především zkušenost, intuice a přírodovědné znalosti jejich tvůrců. Tato strategie je aplikována větší částí zkoumaných středisek. Důsledkem je, že programy velmi často nereferují doporučení vyplývající ze znalostní báze oboru environmentální výchovy. Programy mají často neoperacionalizovanou teorii, neujasněné nebo vágně formulované cíle a výstupy, neopírají se o žádný model učení. Důraz je často kladen především na dílčí aktivity.

Druhou pozicí je konzistence programu se znalostní bází oboru. Menší část středisek s teorií svých programů aktivně experimentuje a snaží se jí upravit podle existujících metodických doporučení. Nejrozšířenějšími teoretickými přístupy jsou konstruktivismus a prožitková pedagogika. Tato střediska zpravidla přesně formulují očekávané výstupy programu a využívají jeden či více modelů učení. Důraz je kladen na program jako celek.

Intuitivní a teoretická pozice nepředstavuje dichotomickou škálu. Řada středisek intuici a teorii do různé míry kombinuje, někdy je možné v rámci jednoho střediska najít programy odpovídající oběma pozicím. Přesto se lze domnívat, že intuitivní či teoretická pozice představují určitou základní orientaci střediska. Některá střediska usilují o větší propojení svých programů s existující teorií a případně ne-

dostatky jsou spíše vývojovým stádiem, než záměrem. Jiná střediska jsou se svým intuitivním přístupem spokojena a nemají potřebu ho zásadně měnit.

Založení teorie programu na intuitivní pozici nemusí nutně znamenat, že nabízené programy nejsou efektivní, stejně jako efektivitu nezaručuje teoretická pozice. Efektivní program vzniká vždy jako souhra programu, lektora, prostředí, skupiny, času a dalších faktorů. Aplikovaná metodická doporučení nemusí odpovídat potřebám místního kontextu a mohou být kontraproduktivní. Intuitivní přístupy podložené zkušeností a charismatem lektora mohou vést k autentickému formativnímu zážitku. Lze nicméně předpokládat, že aplikace metodických doporučení do přípravy programu posiluje při správném zpracování šanci programu na efektivní naplňování jeho cílů.

Druhou strategií, kterou střediska používají pro zajišťování a ověřování kvality svých programů, je **Evaluační strategie**. V rámci výzkumu byly rozlišeny tři pozice, které střediska zaujímají.

Střediska pro vyhodnocení svých programů používají buď kvazievaluace, oborové standardy nebo evaluační výzkumy. Při kvazievaluacích střediska programy hodnotí zpravidla sama pomocí nestrukturovaného pozorování, dále pak vyhodnocují spokojenost klientely – žáků a doprovodných učitelů. Výhodou kvazievaluací je jejich relativní nenáročnost. Nevýhodou pak nízká reliabilita. Střediska se zvolenými metodami sběru dat nejsou schopna hodnověrně podchytit efekt programu na učení žáků, získaná data navíc analyzují jen intuitivními metodami. Kvazievaluace jim tak nepřinášejí dostatek podnětů pro identifikaci slabých míst programů a jejich zkvalitňování.

Některá střediska používají pro hodnocení programů interní standardy. Zhruba polovina pak uplatňuje evaluační nástroje vyvinuté v rámci SSEV Pavučina, tj. především Hodnotící tabulku. Hodnotící tabulka umožňuje provést jednoduchou expertní analýzu programu a hodnotit implementaci programu. Nepřináší ale údaje o skutečné efektivitě a tedy o adekvátnosti zvolené teorie programu.

Prověřit teorii programu je možné pomocí evaluačních výzkumů. S těmi má v současné době zkušenost jen několik středisek. Evaluační výzkumy sice umožňují analyzovat program do hloubky a přinést podněty k jeho vylepšování, jsou ale časově i finančně náročné. Metodika evaluačních výzkumů navíc u nás není příliš rozšířena a evaluační praxe je dosud poznamenána značnou nejistotou.

Uvedené pozice opět připouštějí vzájemnou kombinaci. Střediska, která mají zkušenost s evaluačním výzkumem, zpravidla v určitém rozsahu využívají i oborové standardy a kvazievaluace. Rozdíl je ve významu, který je jednotlivým přístupům prisuzován. Lze také říct, že střediska, která preferují teoretický přístup k tvorbě programu před intuitivním, mají také zájem o evaluační výzkumy svých programů. Naopak střediskům upřednostňujícím intuitivní přístupy zpravidla stačí kvazievaluace realizované vlastními prostředky. Oborové standardy se pohybují někde mezi těmito dvěma póly. Pro některé příliš striktní, složité a časově náročné, pro jiné málo vypovídající. Oceňovány jsou buď jako doplněk k preferované evaluační strategii nebo jako vodítko pro tvorbu programu pro nezkušené organizace.

Jaké postoje pracovníci středisek k využívání existujících poznatků z teorie tvorby a evaluace programu zastávají?

Stejně tak, jako se střediska liší v preferovaném postupu pro tvorbu a vyhodnocování programu, liší se i ve svých postojích k využívání nových metodik. Část pracovníků středisek zpřístupňování existujících poznatků z teorie tvorby a evaluace programu vítá a snaží se je aplikovat ve své praxi. Jiní jsou zdrženlivější, skeptičtější a opatrnější. Prosazování nových přístupů považují za ohrožení své interpretace environmentální výchovy. Obávají se, že nové přístupy budou prosazovány na úkor stávajících a že v důsledku dojde k poklesu kvality, spontaneity i pestrosti environmentální výchovy. Třetí skupina nepřikládá novým přístupům takovou důležitost a cítí se dotčena z implicitní kritiky své práce.

Odmítavý, respektive souhlasný postoj k metodickým zásadám pramení z komunikačních problémů mezi zastánci jednotlivých postojů, ale i z rozdílných pojetí environmentální výchovy. Střediska, která

jsou svým chápáním blízká naturalistickému proudu, zdůrazňují význam intuice, vztahu a přírodovědných znalostí. Mnohé z cílů, které jsou pro ně důležité, považují za neměřitelné. Kvalitu, o kterou usilují, chápou především jako dodržování standardů daných zkušenostmi a praxí. Střediska, která chápou environmentální výchovu jako komunitní projekt, zdůrazňují význam metodiky, kterou chápou jako předpoklad úspěchu. Standardy nechápou jako ukazatel kvality, ale jako pomůcky. Kritériem úspěchu je pro ně efektivita, kterou vidí v míře dosažení stanovených cílů. Cíle považují za ověřitelné pomocí metod evaluačního výzkumu.

Preference zvoleného paradigmatického rámce environmentální výchovy vzniká v procesu sebevymezování střediska. V něm střediska definují svůj smysl a status v komunitě. Snaha o udržení či zvýšení svého statutu, případně vůbec otevřenost střediska vůči sebekritice a jeho zpochybňování významně ovlivňuje postoj, který střediska zaujímají k novému a neznámému.

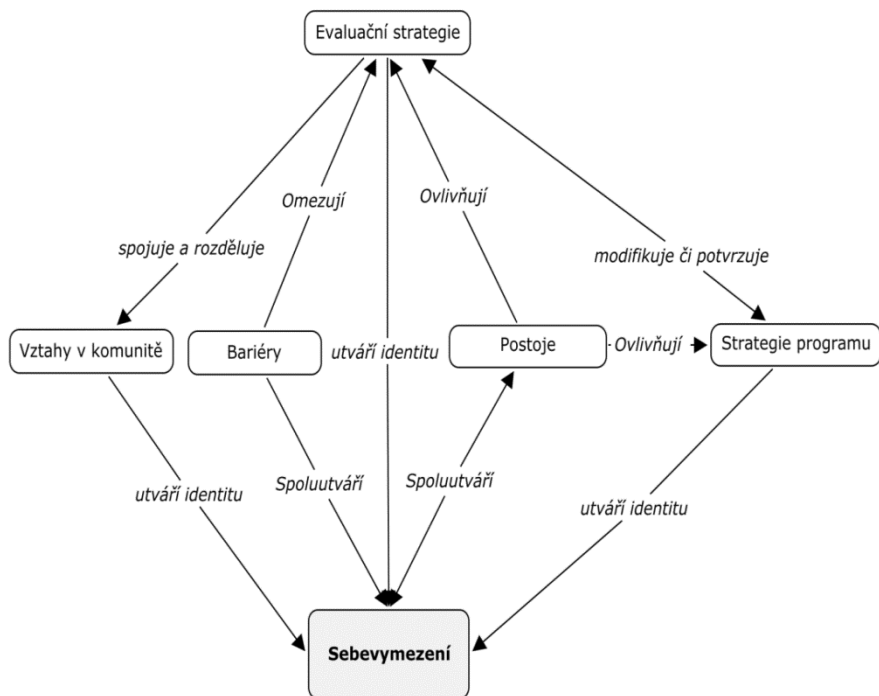
Jaké faktory postoje pracovníků středisek k existujícím teoretickým poznatkům pro tvorbu a evaluace programů ovlivňují?

Klíčovou kategorií pro pochopení postojů středisek je proces **sebevymezování** středisek (obr. 17). V jeho průběhu pracovníci středisek definují smysl své práce, vnímaný status své organizace a hledají zdroje síly pro potvrzení své definice.

Proces sebevymezování a formulace postojů ke strategiím pro tvorbu i evaluaci programů se vzájemně ovlivňují v oboustranném dynamickém vztahu.

Evaluační strategie a strategie programu se ovlivňují navzájem. Střediska, jejichž hlavním zdrojem dat o programu jsou kvazievaluace o něm získají příliš málo dat na to, aby byly motivovány ke změnám v jeho teorii. Klienti jsou zpravidla s nabízenými programy spokojeni, lektor nemá pro hodnocení uváděného programu potřebný odstup, pozorovatelům ze stejného střediska chybí znalosti evaluační metodiky potřebné k odhalení případných chyb. Volba kvazievaluace proto udr-

žuje střediska ve spokojenosti a podporuje je v zachování stávajících postupů.



OBRÁZEK 17: VZTAHY MEZI HLAVNÍMI KATEGORIEMI

Naopak evaluační výzkumy zpravidla vedou k identifikaci slabých míst v teorii programu a stávají se proto podnětem pro jejich modifikaci. Evaluační výzkumy podporují střediska v přijetí teoretického přístupu ke strategii programu. Evaluační výzkumy tedy strategie programu mění, zatímco kvazievaluace fixují.

Volbu obou strategií ovlivňují i existující bariéry. Ty jsou především kontextuálního charakteru. Střediska v dané chvíli nemají žádnou vnější motivaci k aplikaci nových metodických přístupů či k zahájení evaluačních výzkumů. Požadavky trhu si střediska z valné části formují sami prostřednictvím kurzů pro pedagogické pracovníky a vysokoškolské výuky, kterou částečně zajišťují. Učitelé mají o nabízené programy stále zájem a nezdá se, že by podstatněji rozlišovali mezi programy

s většími či menšími předpoklady efektivity. Sponzoři, tj. především státní orgány, svoji dotační politikou nestimulují střediska k vyšší aktivitě, protože používají formální a netransparentní hodnotící mechanismy. Vysoké školy se u nás evaluačními výzkumy, teorií environmentální výchovy či teorií programu zabývají jen marginálně a jejich vliv na obor je v současné době sice rostoucí, ale stále slabý. Evaluační výzkumy jsou časově náročné, drahé, počet evaluátorů a jejich zkušenosti omezené.

Tento kontext se ale začíná měnit. Lze předpokládat, že spolu s rostoucí skupinou nositelů textu se bude rozšiřovat povědomí o nových přístupech k tvorbě programů a evaluaci. Lze očekávat, že stát začne na střediska vyvíjet tlak k přesnějšímu vykazování efektů podpořených programů. Změna rámců environmentální výchovy pak vyvolá potřebu nových typů programů zpracovaných podle dosud málo rozšířených metodik. To vše povede ke změnám, kterými bude komunita středisek v nejbližší době procházet.

Jaké jsou důsledky přijetí určitého postoje pracovníků středisek k existujícím teoretickým poznatkům pro tvorbu a evaluaci programu na samotné středisko, nabízené programy a vzájemné vztahy mezi středisky?

Volba strategie programu a evaluační strategie souvisí především s efektivitou nabízených programů. U programů vytvářených intuitivně a hodnocených pomocí kvazievaluace existuje vyšší riziko, že nenaplní své cíle. Použití teoretického přístupu ke tvorbě programu zvyšuje pravděpodobnost, že program bude fungovat podle očekávání jeho tvůrců. Teprve evaluační výzkum ale dokáže přinést hodnověrnější informace. Zkušenosti ukazují, že teorie většiny domácích programů, které prošly evaluačním výzkumem, obsahovaly větší či menší chyby, které podvazovaly jejich efektivitu. Evaluační výzkum pomáhá nastartovat diskusi o programu uvnitř střediska a vede tak k jeho modifikacím a vývoji. Důsledkem volby strategie je také orientace střediska na kvantitu či kvalitu. Kvazievaluace zpravidla vedou ke spokojenosti střediska s programem a motivují tak k rozšíření nabídky. Evaluační výzkumy naopak posilují nespokojenost střediska s programem, což motivuje k práci na jeho vylepšování.

Volba strategií pomáhá středisku se vymezit a identifikovat svůj status a smysl. Střediska, která přijala teoretický přístup k tvorbě programu a evaluační výzkumy, jsou ve své pozici potvrzována výsledky zvolených strategií. Informace o slabých místech programů je motivují ke změnám a hledání dalších možných postupů, stejně jako k dalším evaluačním výzkumům. Poutníci se tak utvrzují ve „správnosti“ svého poutnictví. Stejně tak střediska, která volí intuitivní přístupy a kvazievaluace, jsou ve své pozici utvrzována. Data, která dostávají, interpretují jako potvrzení správnosti zvolených přístupů i své pozice. Střediska se definují svojí činností, nebo přesněji: sebevymezování, postoje k novým metodikám, evaluační strategie a strategie programu vytváří pozitivní zpětnovazebnou smyčku, ve které se střediska utvrzují ve svém sebepojetí, postojích i jednání.

Volba strategií spojuje i rozděluje střediska do názorových koalic. Přestože diskuse jsou vedeny velmi korektně, spory o zavádění nových metodik a přístupů k evaluaci a tvorbě programů střediska rozdělily. Velkou sílu získaly metafory o střetu staré a nové generace či o „umírající lásce“. Diskuse provází celkové znejistění středisek a potřeba znovu se vymezovat – ve vztahu ke svému statutu, smyslu i kontextu.

V širším významu ovlivňuje tato diskuse celý kontext. Poutníci spolu s částí akademické obce (nositeli textů) redefinují existující rámce pro environmentální výchovu, čímž vyvolávají reakci nejenom od ostatních středisek, ale i ostatních prvků systému: učitelů, státu, vysokých škol. Ti jsou postupně zatahováni do diskuse, ve které se staví na některou z pozic vymezujících střediska. V důsledku se tak proměňuje celý domácí oborový diskurs.

4.5. PŘÍBĚH A JEHO KONSEKVENCE

Střediska ekologické výchovy u nás vznikla po roce 1989 a začala se zabývat oblastí, ve které díky svému entuziazmu a relativnímu nezájmu vysokých škol získala dominantní postavení. V jeho důsledku začala přebírat role, které přesahují jejich možnosti. Kromě vlastního poskytování programů školám začala učit učitele i sebe sama, přijala místa v expertních výborech, vytvářela teoretické texty o oboru a zpracovávala výzkumné studie. Nové podněty čerpala pouze z omezeného množství zdrojů: od zahraničních partnerů, tedy jiných středisek nebo od občanských sdružení, zabývajících se vybranými metodickými oblastmi (zejména konstruktivismem a prožitkovou pedagogikou).

Výjimečnost postavení a nedostatek domácích metodických impulzů vedl k tomu, že střediska rostla kvantitativně – zvyšoval se jejich počet i počet nabízených programů. Kvalita programů ale rostla nerovnoměrně. Některá střediska začala být se svojí úrovní spokojena, jiná hledala nové podněty.

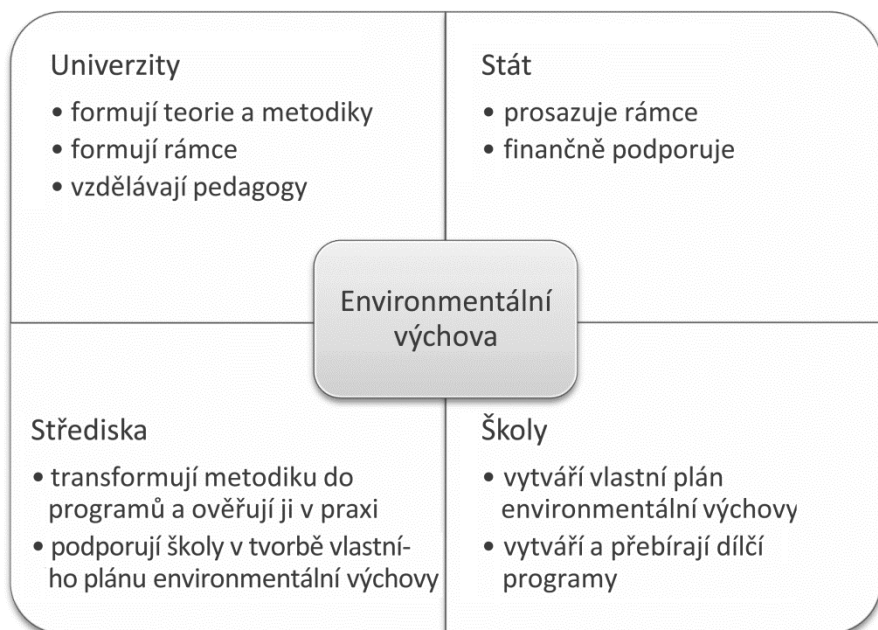
Růst akademické obce zaměřené na environmentální výchovu po založení domácího recenzovaného časopisu jim začal tyto podněty dodávat. Sebekritická střediska se proto spojila s akademiky a společně začala měnit rámce pro environmentální výchovu na komunitní i národní úrovni. To narušilo zavedený status středisek v komunitě i paradigmatu, ze kterých některá střediska myšlenkově vycházela. V následných diskusích se střediska začala vracet ke svým kořenům: smyslu své činnosti, podstatě environmentální výchovy, názoru na dobré učení, postavení středisek ve společnosti.

Tato diskuse v současné době stále probíhá a její další vývoj zatím nelze odhadnout. Je zřejmé, že situaci v komunitě zásadně ovlivní změny kontextu. Ten formují nejenom střediska, ale i stát. S omezením čerpání z evropských fondů se nutně otevře otázka mechanismů následné finanční podpory. Přijaté rozhodnutí může zásadně ovlivnit, která z pozic bude mezi středisky dominantní. Pozice nositelů textů, zainteresované akademické obce, je stále velmi křehká a zranitelná. Ukončení projektu recenzovaného časopisu stejně jako odchod několika klíčo-

vých členů by pro něj znamenalo vážný otřes. Prosazované změny v rámci nebyly dosud přijaty. Jejich zamítnutí či změna jiným směrem může vývoj mezi středisky zastavit či přesměrovat.

5. DISKUSE

Prezentovaný výzkum evokuje několik otázek, kterými se budu zabývat v diskusní části práce. Tou první je identifikace příčin nízké efektivity části nabízených programů environmentální výchovy. Zdá se být zřejmé, že hlavní příčinou není nízká fundovanost středisek, učitelů či státu, ale slabost domácího akademického diskursu. Pokusím se navrhnout, jak nejlépe rozdělit role jednotlivých aktérů environmentální výchovy (obr. 18):



OBRÁZEK 18: OPTIMÁLNÍ ROZDĚLENÍ ROLÍ MEZI AKTÉRY ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

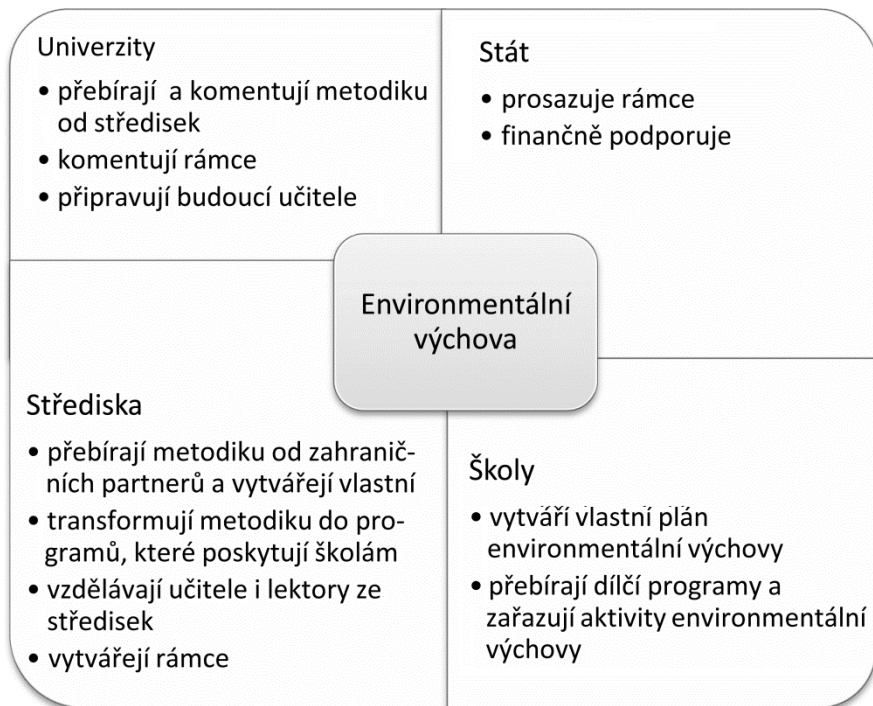
Univerzity hrají klíčovou roli, protože jako jediné mají kapacitu pro teoretickou analýzu environmentální výchovy a její transformaci do souvisejících metodik a administrativních rámců (vyhlášek, strategií, akčních plánů, rámcových vzdělávacích programů, zákonů atd.). Prosazování určitého rámce z množiny existujících možností (např. konkrétní podoby akčního plánu) je pak úlohou státu, který k tomu

disponuje adekvátními normativními i ekonomickými nástroji. Samotný výběr prosazovaného rámce by pak měl probíhat v dialogu aktérů všech uvedených typů. Univerzity dále vzdělávají pedagogy ze škol, středisek i dalších neformálních organizací tak, aby je naučily aplikovat existující teorii do metodik a metodiky pak do tvorby dlouhodobých koncepcí i konkrétních programů environmentální výchovy (Bynoe & Hale, 1997). Střediska v tomto systému hrají důležitou roli profesních subjektů, které díky své specializaci ovládají teorii i metodiku na vyšší úrovni, než běžní učitelé, a mohou tak hrát roli jejich poradců, odborných spolupracovníků či poskytovatelů služeb, které jsou nad možnosti škol (např. náročnější programy, pobytové programy atd.). Střediska současně jsou přirozenými partnery státu i univerzit, kterým poskytují zpětnou vazbu z terénu.

V české praxi se zatím univerzitám nedařilo své roli dostát. Vysokoškolských pedagogů se zájmem o environmentální výchovu bylo dlouho příliš málo a jejich pozornost zabírala především samotná výuka. V důsledku se český teoretický diskurs environmentální výchovy od zahraničního stále více vzdaloval. Univerzity tak ztratily zdroj legitimacy pro výraznější postavení vůči státu a střediskům a staly se spíše komentátory, než tvůrci diskursu.

Prázdný prostor pak obsadila střediska, která se stala hlavním zdrojem metodických postupů, klíčovým partnerem státu při formování rámců a důležitým vzdělavatelem pedagogů – vlastních i učitelů z praxe (obr. 19).

Održení středisek od univerzit dále prohloubila nekompatibilita zahraničního a domácího pedagogického diskursu. Když střediska přebírala metodiku a inspiraci ze zahraničí, přebrala i odlišný způsob pedagogického myšlení. Centrálním pojmem se pro ně stal „program“, tedy pojem, který domácí pedagogický diskurs dosud neumí adekvátně uchopit. Protože ale střediska nedokázala sama analyzovat teorii, ze které přebírané zahraniční programy vycházejí, dopustila se při jejich interpretaci v českém prostředí řady omylů se závažnými důsledky pro efektivitu své práce.



OBRÁZEK 19: ROZDĚLENÍ ROLÍ MEZI AKTÉRY ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY V ČESKÉ REPUBLICE

Střediska přebrala pojem „program“ v praktických aplikacích, ale už nikoliv v pochopení samotné jeho definice. V důsledku vznikaly zmatky v uchopení rozdílů mezi jednotlivými typy programu, jako jsou například projekty či integrované tématické celky. Střediska nebyla připravena na to, aby vnímala „logiku“ prezentovaných programů a soustředila se na to, co bylo nejviditelnější a nejatraktivnější, tj. na dílčí metody. Důsledkem bylo zaměňování aktivit a programů, které se rozšířilo do celé pedagogické praxe. Dalším důsledkem pak bylo přesvědčení, že jednotlivé aktivity je možné kombinovat libovolně podle vlastního citu a intuice. Konečně, střediska nemohla bez znalosti zahraniční odborné literatury adekvátně uchopit ani cíle environmentální výchovy. Prostor pro teoretickou reflexi oboru tak více než deset let zabraly diskuse o tom, zda je vhodnější používat pojem „ekologická“ či „environmentální“, přičemž aktéři zpravidla argumentovali pouze na základě vlast-

ního názoru či jazykového citu (Daňková, b.d.v., Máchal, 2000, Kulichová & Kulich, 2006).

Po dvaceti letech svobodného rozvoje environmentální výchovy tak stojíme ve zvláštní situaci. Obor je po teoretické stránce dvacet až třicet let pozadu za vyspělými zeměmi. Hustá síť středisek zajišťuje stovky programů založených na nápaditých a atraktivních metodách a úrovni výrazně převyšující standard školního prostředí, současně programů často výrazně se odlišujících od existující teorie a vyvolávajících pochybnosti o své efektivitě. Střediska investovala do svých programů značné prostředky finanční, časové i emoční. Kritiku tak často chápou nejenom jako ohrožení své pozice, ale i jako zpochybnění smyslu své práce. Růst vlivu oborové akademické obce je tak vnímán s kontroverzemi a nejistotou. Ta vede střediska k přezkoumání a sebevy-mezování, v důsledku pak ke konfliktům v komunitě.

Situace může vést k rozvoji a zkvalitnění environmentální výchovy v České republice, ale paradoxně i k jejímu kolapsu. Ten je reálný tehdy, pokud probíhající konflikt v komunitě středisek přesáhne mez konstruktivní diskuse, stát zaujme vůči střediskům či environmentální výchově nepřátelskou či nezajímavou pozici a přestane jí finančně podporovat a když aktivní část současné akademické obce přestane z jakéhokoliv důvodu fungovat.

Prvořadým úkolem pro akademickou obec environmentální výchovy je proto posílit. Dokud nebude na univerzitách více akademiků, schopných publikovat relevantní výzkumy a teoretické práce v domácích i zahraničních oborových časopisech, nebudou mít vysoké školy potenciál výrazněji ovlivňovat situaci. Součástí étosu akademické komunity musí být i nastavení vnitřních norem kvality. Pokud mají mít univerzity legitimitu vystupovat jako odborný garant oboru, nemohou stavět pouze na svých názorech. Nutností je vycházet z dobré znalosti mezinárodního diskursu, tj. článků v jádrových časopisech (přínejmenším *The Journal of Environmental Education*, *Environmental Education Research*) a ten pak v českém kontextu kriticky rozvíjet. Stagnující počet aktivních autorů recenzovaných článků do *Envigogiky* naznačuje, že samotná existence odborné platformy není pro rozvoj akademické komunity dostačujícím předpokladem. Je proto možné, že jedním výcho-

diskem může být založení specializovaného studijního oboru Environmentální výchova, tak jako je tomu například ve Spojených státech, Velké Británii, Švédsku či dalších zemích.⁹⁰

Určitou bariérou rozvoje akademické komunity environmentální výchovy je její (částečná) nepropojenost s širší univerzitní pedagogickou komunitou. Zdá se, že mezi mezinárodním diskursem environmentální výchovy, který je částečně reflektován domácími autory, a českým pedagogickým diskursem existují určité rozpory. Jejich kořeny mohou sahát hluboko do historie a do rozdílů v pojetí pedagogiky v anglosaském a střeoevropském prostoru. Bylo by úkolem nad rámec této práce zkoumat, o čem například vypovídá neporozumění pojmu „program“ a zda toto neporozumění nemá společné příčiny například s rezistencí pedagogické veřejnosti vůči probíhající školské reformě (Janík, 2010, 2011). V každém případě je v zájmu domácí komunity environmentální výchovy pokusit se tyto rozpory překlenout. Je ale třeba zmínit, že odtrženost akademické komunity environmentální výchovy od pedagogiky existuje i v zemích s dlouhodobou tradicí oboru a že i zde je vnímána jako problém (Hungerford, 2005b, Breiting, 2009).

Střediska ekologické výchovy se nacházejí ve složité situaci. Je zřejmé, že hlavní finanční zdroje v několika letech vyschnou a že vliv středisek na státní orgány odpovědné za prosazování rámců environmentální výchovy bude v nejlepším případě kolísat v závislosti na politické situaci. Zdá se, že se střediskům nabízí některá ze dvou možných strategií. Podle první by se střediska mohla „opevnit“ ve svém stávajícím postavení. V takovém případě by cenou za zajištění stávajících finančních toků bylo omezení počtu subjektů podporovaných v rámci prostředků na environmentální výchovu. Prostředkem k tomu by mohl být například takový systém certifikace, ve kterém by podmínky pro zís-

⁹⁰ V současné době nabízí obor Environmentální výchova Univerzita Palackého v Olomouci a Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Uplatnění ve střediscích ekologické výchovy je dále součástí profilu absolventa Pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci a Environmentálních studií v Brně. Analýza jednotlivých studijních plánů je nad rámec této práce. V žádném z nich ale netvoří předměty seznamující studenty s teorií a metodikou oboru dominantní část. Rozhodující část tvoří předměty rozvíjející přírodovědné (Olomouc), společensko-vědní (Brno) či pedagogicko-psychologické kompetence (Liberec, České Budějovice).

kání certifikátu vycházely ze zázemí střediska či počtu nabízených programů. Je ale zřejmé, že by taková strategie vyvolala dost kontroverzí, nemluvě o jejích etických aspektech. Navíc je zřejmé, že změnám v praxi středisek se nebude možné vyhnout i z důvodu měnícího se pojetí oboru.

Růst a cesta symbolizují druhou strategii, se kterou střediska mohou čelit nadcházejícím změnám. Růst a cesta znamenají otevírání se novému, experimentování, diskusi, hledání vlastního výrazu a cesty k efektivitě. Růst a cesta může střediskům přinést nové možnosti. Střediska mohou ještě více expandovat do světa, šířit svoje know-how do méně vyspělých regionů (tj. například do východní Evropy, střední Asie či Afriky) a získávat nové finanční zdroje. Vývoj možná přinese dramatické proměny domácí praxe: je možné, že střediska přesunou svoji pozornost z problematických krátkých programů na jiné formy práce: například propracovanější systém konzultací školám při sestavování jejich školních vzdělávacích programů. Předpokladem rozvoje samozřejmě je i vyšší spolupráce s vysokými školami a participace na teoretické analýze oboru.

Růst a cesta přináší i nezanedbatelná rizika. Tlak na zvyšování kvality vede ke zpochybňování starých metod a zkoušení nových cest, které se nemusí osvědčit. Poutníci musí opustit známé a zavedené a vydat se na nejistou cestu, na které může čekat princezna, ale také draci. Může se ale ukázat, že pro dlouhodobé přežití musí střediska projevit odvahu opustit a jít dál. Střediska vznikala na počátku devadesátých let z étosu odpovědnosti a ze sdílených hodnot. Ty v nich formovaly víru ve smysl své činnosti. Každé z typů středisek dnes tuto víru udržuje jinak: mystici vhladem, strážci hradu uchováním tradic a poutníci cestou. Ač může mít každá z těchto forem svoji legitimitu, je v dobách změn pravděpodobně šťastnější jít cestou kritické reflexe a hledání dalších možností, než uzavřením se a obranou stávajících pozic.

Úspěšnost středisek dále závisí na jejich schopnosti spolupráce v rámci komunity i za jejími hranicemi. V současné době se zdá, že je původní soudržnost středisek nahrazována názorovými střety často doprovázenými zvýšenými emocemi. Přestože je diskuse mezi středisky důležitým katalyzátorem možných změn, představuje i nemalé rizi-

ko. Střediska musí dokázat udržet stávající diskusi v konstruktivní a otevřené rovině. Poutníci musí zvládnout své negativní emoce (pocit zneuznání) a dávat najevo respekt mystikům a jejich formě hledání autenticity, ale i strážcům hradu jako nositelům tradic a držitelům nepopíratelných zásluh. I mystici musí dokázat zpracovat implicitní kritiku a související pocit zneuznání. Pokud je probíhající diskuse skutečně generačním střetem, je jejich odpovědností nezablokovat „mladou generaci“ a dát jí prostor k hledání vlastní cesty. Pro dlouhodobé udržení komunity je možná nejšťastnější strategií vzájemná tolerance středisek různých typů, respekt a otevřenost k různým pojetím environmentální výchovy a vzájemná podpora v rámci dohodnutých transparentních pravidel.

Střediska (zejména poutnická) zpravidla velmi dobře spolupracují se subjekty mimo SSEV Pavučina, u kterých nacházejí podobné, poutnické hodnoty. Velmi plodnou se ukázala spolupráce se sdružením Čtením a psaním ke kritickému myšlení, díky kterému se do části středisek rozšířila konstruktivistická metodika a s ní dovednosti pro formulaci výstupů či aplikaci modelů učení. Přínosná je také spolupráce s organizacemi, které se zaměřují na globální výchovu, jako je NaZemi, jejíž programy některá střediska nabízejí. Střediska na druhé straně nenašla cestu ke spolupráci s druhým největším subjektem v oboru, tj. Klubem ekologické výchovy (KEV). Mezi oběma subjekty je patrná rivalita. Střediska vnímají KEV jako solitérního strážce hradu, který prosazuje svoje pozice na jejich úkor, a kritizují kvalitu jeho odborných výstupů.

Role státu ve funkci koordinátora a sponzora environmentální výchovy je nezpochybnitelná (Bynoe & Hale, 1997, Palmer, 2003). V současné době lze bohužel říct, že stát tuto roli vykonává nejistě a nevyzpytatelně. Protože stát nemá vlastní odborníky na environmentální výchovu, je důležité, aby udržel dialog s odbornou komunitou prostřednictvím poradních výborů a souvisejících fór. Protože důvěra odborné komunity ke státním orgánům byla v poslední době narušena, měl by se stát vyvarovat neprůhledných zásahů do dohodnutých dokumentů a nastavit jasná pravidla pro budoucí spolupráci (srv. Gayford & Dillon, 1995).

Velkým problémem jsou mechanismy přidělování finanční podpory, které v současné podobě nestimulují střediska ekologické výchovy k tvorbě efektivních programů. Zdá se, že současný systém je problematický z funkčního i etického hlediska: nezajišťuje efektivní využívání prostředků od daňových poplatníků a udržuje v nabídce nekvalitní programy. Přestože se střediska využití evaluačních výzkumů pro hodnocení kvality programů státem brání, jde o spravedlivý způsob, jak dostupné finanční zdroje rozdělit. Podstatnou bariérou je naprostý nedostatek externích evaluátorů působících v oboru a u nás málo známé know-how evaluačních výzkumů. Zde se otevírá prostor pro univerzity, ale i pro případná nezávislá expertní centra, která by se středisky v této oblasti spolupracovala. Do určité míry si mohou některá střediska evaluační výzkumy zpracovávat sama – zejména u krátkých programů, případně u programů, pro jejichž evaluaci už existuje metodika.

Školy jsou hlavním aktérem environmentální výchovy. Efektivita environmentální výchovy na školách je ale zásadně ovlivněna tím, jak naplňují své role univerzity, střediska a stát. Vstupním předpokladem je kvalita učitelské přípravy v oblasti environmentální výchovy na univerzitách. Environmentální výchova je zpravidla povinně volitelnou součástí studijních plánů studentů fakult připravujících budoucí učitele. Pojetí na jednotlivých školách se ale může dost lišit. Standardy pro přípravu učitelů environmentální výchovy, jako existují například v rámci NAAEE (2004b), u nás neexistují. Návrh, na kterém v letech 2002–2003 pracovala pracovní skupina Horká, Kulich, Lišková a Máchal (Horká, 2003, Horká, Kulich, Lišková & Máchal, 2003), nebyl přijat a environmentální výchovu proto jednotlivé fakulty realizují podle vlastní koncepce.

Z dosavadních zjištění se zdá, že stávající příprava učitelů na environmentální výchovu není dostačující. Posílit by měla zejména didaktická složka – tak, aby učitelé rozuměli konceptu environmentální výchovy, měli představu o jejích efektivních a neefektivních strategiích a uměli samostatně tvořit jednoduché programy (na úrovni vyučovacích hodin, projektů či integrovaných tematických celků) (srv. Chatzifotiou, 2005).

Velkou změnu do stávající praxe by mělo přinést inovované pojetí environmentální výchovy v průřezovém tématu RVP pro základní vzdělání a gymnázia (Činčera a kol., 2011). Příklady dobré praxe, které byly v rámci tohoto projektu shromážděny, ukazují, že mezi učiteli je řada výborných pedagogů, kteří jsou schopni připravit hodiny s vysokým předpokladem efektivity. Pokud se publikované příklady stanou inspirací pro širší pedagogickou veřejnost, je možné, že se školy posunou z pozice klienta a nekritického odběratele služeb do role skutečného partnera středisek, na kterých budou vyžadovat kvalitní a efektivní spolupráci.

Hlubší porozumění procesům, které v současné době probíhají v komunitě středisek ekologické výchovy, mohou přinést další výzkumy. Zajímavým výzkumným tématem může být analýza adaptačních strategií středisek na změny v systému financování, které nastanou spolu s koncem podpory z evropských fondů. Dobrá případová studie by mohla přinést velký užitek organizacím, které pro svoji adaptaci budou hledat cestu.

Jiné téma nabízí připravovaný systém certifikace poskytovatelů environmentální výchovy. Jeho zavádění do praxe i monitorování dopadů na komunitu může přinést mnohá důležitá zjištění o vztahu státní politiky a pedagogické praxe.

Z hlediska další analýzy pozic „poutníků, mystiků a strážců hradu“ popsaných v této práci, je velmi důležité pokračovat v evaluačních výzkumech programů poskytovaných širokým spektrem organizací. Je zjevné, že respektování metodických doporučení pro přípravu programu je jedním z faktorů jejich efektivity, nevíme ovšem, jak silným. Větší počet evaluací domácích programů by umožnil velmi důležitou metanalýzu, která by na tento problém mohla přinést alespoň částečnou odpověď.

Spolu s tímto tématem se otevírá prostor pro velké množství dalších studií. Jakou roli v efektivitě programu hraje osobnost lektora? Jak důležitý je význam prostředí, ve kterém se program odehrává? Jak velký vliv má účastnická skupina a do jaké míry by program měl usilovat o ovlivňování procesů, které v ní probíhají?

Sejetí středisek a univerzit nabízí velký potenciál příležitostí k výzkumům, které mohou pozitivně ovlivnit praxi, ale i pomoci budovat akademické zázemí oboru (McKenzie, 2009).

ZÁVĚR

V rámci práce jsem shrnul výsledky svého několikaletého působení mezi středisky ekologické výchovy. Téma efektivitivy programů středisek ekologické výchovy se stalo důležitým vstupním bodem do diskuse o efektivitě environmentální výchovy v České republice vůbec. Diskusi, která probíhá mezi středisky, i konkrétní strategie, které střediska ve snaze zabezpečit kvalitu svých programů volí, nelze chápat odděleně na svého kontextu. Ten utváří stát, jako koordinátor a sponzor, univerzity jako odborný garant a školy jako hlavní realizátoři environmentální výchovy. Bohužel, po dvaceti letech svobodného školství řeší naše environmentální výchova základní otázky svého vymezení, metodiky a kvality. Příčinu je možné najít na straně všech výše uvedených subjektů.

Diskuse mezi středisky ekologické výchovy je vyvolána změnami, ke kterým v domácím kontextu dochází. Ty je možné chápat jako příležitosti, ale i jako ohrožení. Růst vlivu akademické obce zpřístupňuje střediskům nové pohledy na jejich práci, ale přináší také implicitní i explicitní kritiku. Omezování finančních zdrojů může znamenat rušení služeb a center, ale také impulz ke zvyšování efektivitivy nabídky. Nové rámce environmentální výchovy mohou vést ke změnám v poptávce od škol, ale i k redefinování jejich vztahu se středisky. Probíhající změny mohou být ve svém důsledku pro domácí environmentální výchovu destruuující, ale také jí mohou posunout na vyšší stupeň kvality.

Přichází tedy u nás „nová vlna“ environmentální výchovy (Weilbacher, 2008) nebo naopak krize, stagnace a vyprázdňení? Otázky, které řešíme, jsou v jiné podobě či na jiné úrovni pokládány všude ve světě. Dovolím si proto zakončit svoji práci citátem z článku, ve kterém se Roger Cutting a Robert Cook (2007) zamýšlejí nad obecnými problémy environmentální výchovy. Chybějící kritická analýza, slabá metodologická úroveň výzkumů, nedostatečná evaluace programů a současně převládající duch oslav, prezentace a pocitu úspěchu kladou do kontextu ke kampaním, ve kterých mediální hvězdy (jako v citovaném úryvku Madonna v roce 2007 na koncertu Live Earth) pateticky

vzývají k záchraně planety – aniž by komukoliv naznačili, jak to vlastně udělat:

„Pokud ve své práci nebudeme vybírat a hodnotit, riskujeme, že se z ní nic nenaučíme. Nakonec se dostaneme do situace, ve které budeme recyklovat nefunkční myšlenky a projekty tak dlouho, dokud si neuvědomíme, že toho pro porozumění či dokonce jakkoli podstatnější řešení environmentálních problémů nemůžeme nabídnout o moc víc, než výzvy ‚Kdo chce zachránit Zemi, ať udělá hop-hop!‘“ (Cutting & Cook, 2007, p. 183).

POUŽITÁ LITERATURA

- [1] ADÁMKOVÁ, H., 2003. Hudební ekologie jako součást hudební výchovy? *E-Pedagogium*, 1. mimořádné číslo 2 /2003. Dostupné z WWW: <<http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>>. ISSN 1213-7499.
- [2] AJZEN, I., 1985. From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In KUHL, Julius, Beckmann, Jürgen. *Action Control. From Cognition to Behavior*. Berlin: Springer.
- [3] AJZEN, I., 1991. The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, vol. 50, s. 179-211. ISSN 0749-5978.
- [4] ALLUM, L., LOWE, B., ROBINSON, L., 2008. *How do we know it's working? A toolkit for measuring attitudinal change in global citizenship from early years to KS5*. RISC. 115 s. ISBN 978-1-874709-10-6.
- [5] AMANN, M. a kol., 2003. *Pojďme na to od lesa. Příručka ekologické výchovy a lesní pedagogiky*. Vimperk: Správa Národního parku a CHKO Šumava. 639 s.
- [6] AMERICAN Forest Foundation, 1993. *Project Learning Tree. Environmental Education Activity Guide Pre K-8*. Washington: American Forest Foundation.
- [7] ANDREWS, K. E., TRESSLER, K. D., MINTZES, J. J., 2008. Assessing environmental understanding: an application of the concept mapping strategy. *Environmental Education Research*. Vol. 14, no. 5, October 2008, s. 519-536. ISSN 1350-4622.
- [8] ARDOIN, N. M., 2009. *Sense of Place and Responsible Behavior: What the Research Says*. [online] Yale School of Forestry and Environmental Studies. [Cit. 2009-02-01]. Dostupné z WWW: <http://www.naaee.org/conferences/biloxi/n_ardoin_3_10008a.pdf>
- [9] AVERCH, H.A., 2004. *Using Expert Judgment*. In WHOLEY, J.S., HATRY H.P., NEWCOMER, K.E. *Handbook of Practical Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass. S. 292-309.
- [10] BACK, L., CABLE, T., 2002. *Interpretation for the 21st century*. Champaign: Sagamore publishing. 207 s.
- [11] BALLANTYNE, R., PACKER, J., 2005. Promoting environmentally sustainable attitudes and behaviour through free-choice learning experiences: what is the state of the game? *Environmental Education Research*, vol. 11, no. 3, s. 281-295. ISSN 1350-4622.
- [12] BARDWELL, L.V., MONROE, M.C., TUDOR, M.T. 1994. *Environmental Problem Solving. Theory, Practice and Possibilities in Environmental Education*. Troy: NAAEE. ISBN 1-884-008-13-5.
- [13] BARCH, B., Duvall, J., Higgs, A., Wolske, K., ZINT, M., 2007. *Planning and Implementing an EE Evaluation*. [online] [Poslední aktualizace 2007-11-06] [Cit. 2008-07-20]. Dostupné z WWW:

- <<http://66.135.39.45:7080/meera-dev/knowledge-base/plan-an-ee-evaluation/>>
- [14] BARLOW, J., 2010. Bringing Children Back to Nature. *Green Teacher*, no. 88, s. 23–26. ISSN 1192-1285.
- [15] BARTOŠ, M., 2010. O ekologické výchově s láskou [online]. Olomouc: Sluňákov. Dostupné na <http://www.slunakov.cz/index.php?1-1004x461>
- [16] BENNETT, D. B., 1989. *Evaluating Environmental Education in Schools. A practical guide for teachers*. [online]. UNESCO - UNEP, Division of Science, Technical and Environmental Education, Dostupné z WWW: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000661/066120eo.pdf>>
- [17] BEŇKOVÁ, V., ČINČERA, J., 2010. Prožitkové naučné stezky jako prostředek environmentální interpretace krajiny. [online] *Envigogika*, roč. 5, č. 2. Dostupné z WWW: <<http://envigogika.cuni.cz>>. ISSN 1802-3061.
- [18] BEZOUŠKA, A., ČINČERA, J., 2007. Vliv proenvironmentální profilace středních škol na proenvironmentální postoje a jednání studentů. [online] *Envigogika*, 2007, č. 3. Dostupné z WWW: <<http://envigogika.cuni.cz>>. ISSN 1802-3061.
- [19] BÍLEK, M., SCHMUTZEROVÁ, L., 2010. Jak hodnotili čeští patnáctiletí žáci základních škol a studenti víceletých gymnázií environmentální problémy. [online] *Envigogika*, č. 2. Dostupné z WWW: <<http://envigogika.cuni.cz>>. ISSN 1802-3061.
- [20] BODZIN, A. M., 2008. Integrating Instructional Technologies in a Local Watershed Investigation With Urban Elementary Learners. *The Journal of Environmental Education*. Winter 2008, Vol. 39, no. 2. s. 47–58. ISSN 0095-8964.
- [21] BOLSCO, D., HAUENSCHILD, K., 2006. From environmental education to Education for Sustainable Development in Germany. *Environmental Education Research*. Vol. 12, n. 1, February 2006, s. 7–18. ISSN 1350-4622.
- [22] BRAUS, J.E., WOOD, D., 1993. *Environmental education in the schools – Creating a program that works!* Washington: Peace Corps.
- [23] BREITING, S., 2009. Issues for environmental education and ESD research development: looking ahead from WEEC 2007 in Durban. *Environmental Education Research*, vol. 15, no. 2, April 2009, s. 199–207. ISSN 1350-4622.
- [24] BROUKALOVÁ, L. a kol., 2012. *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice*. Praha: Ministerstvo životního prostředí České republiky. Dostupné z WWW http://www.mzp.cz/cz/cile_indikatory_evvo_dokument
- [25] BRYNAT, C. K., HUNGERFORD, H. R., 1977. An Analysis of Strategies for Teaching Environmental Concepts and Values Clarification

- in Kindergarten. *The Journal of Environmental Education*, no 9, s. 44–49. ISSN 0095-8964.
- [26] BUREŠ, J., 2006. Historie pavoučí sítě. *Bedrník*, roč. 4, č. 2, s. 15–16.
- [27] BYNOE, P., HALE, W., 1997. An Analysis of Environmental Education Provision in a Sample of Caribbean National Environmental Action Plans (NEAPs). *Environmental Education Research*, vol. 3, n. 1, s. 59–68. ISSN 1350-4622.
- [28] CACHELIN, A., PAISLEY, K., BLANCHARD, A., 2009. Using the Significant Life Experience Framework to Inform Program Evaluation: The Nature Conservancy's Wings & Water Wetlands Education Program. *The Journal of Environmental Education*, vol. 40, no. 2. s. 2–15. ISSN 0095-8964.
- [29] CAMARGO, C., SHAVELSON, R., 2009. Direct Measures in Environmental Education Evaluation: Behavioral Intentions versus Observable Actions. *Applied Environmental Education & Communication*, vol. 8, no. 3, s. 165–173.
- [30] CAPRA, F., 1999. Ecoliteracy. *The Challenge for Education in the Next Century*. [online]. Liverpool Schumacher Lectures, March 20 [Cit. 2008-04-02] Dostupné z WWW: <<http://www.ecoliteracy.org>>
- [31] CAPRA, F., 2008. *Ecology and Community*. [Cit. 2008-04-02] Dostupné z WWW: <<http://www.ecoliteracy.org/publications/pdf/community.pdf>>
- [32] CORBIN, J., STRAUSS, A., 2008. *Basics of Qualitative Research. 3e. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage. 400 s. ISBN 141290644X.
- [33] CORDANO, M., WELCOMER, S. A., SCHERER, R. F., 2003. An analysis of the predictive validity of the new ecological paradigm scale. *The Journal of Environmental Education*, vol. 34, no. 3, s. 22–28. ISSN 0095-8964.
- [34] CORNELL, J., 1998. *Sharing nature with children*. Nevada City: DAWN Publications. 174 s. ISBN 1-883220-73-4.
- [35] CORNELL, J., 2012. *Objevujeme přírodu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0145-8
- [36] COTTRELL, S. P., GRAFFE, A. R., 1997. Testing a Conceptual Framework of Responsible Environmental Behavior. *The Journal of Environmental Education*, vol. 29, no. 1, s. 17–27. ISSN 0095-8964.
- [37] CULEN, G. R., MONY, Preethi R.S., 2003. Assessing environmental literacy in a nonformal youth program. *The Journal of Environmental Education*, vol. 34, no. 4, s. 26. ISSN 0095-8964.
- [38] CULEN, G. R., VOLK, T. L., 2000. Effects of an Extended Case Study on Environmental Behavior and Associated Variables in Seventh- and Eighth-Grade Students. *The Journal of Environmental Education*, vol. 31, no. 2, s. 9–15. ISSN 0095-8964.

- [39] CURTI, M., VALDEZ, U., 2009. Incorporating Community Education in the Strategy for Harpy Eagle Conservation in Panama. *The Journal of Environmental Education*. Summer 2009, vol. 40, no. 4, s. 3–15. ISSN 0095-8964.
- [40] CUTTING, R., COOK, R., 2009. The World Environmental Education Congress 2007: a critical appraisal. *Environmental Education Research*, vol. 15, no. 2, April 2009, s. 177–187. ISSN 1350-4622.
- [41] ČINČERA, J., 2004. Vyhodnocování efektivity environmentální výchovy. In VINČÍKOVÁ, Soňa (ed.). *Environmental Management for Education and Edification*. Roč. 1, č. 1. Bánská Bystrica: Univerzita Mateja Béla. ISSN 1336-5762. S. 95–103.
- [42] ČINČERA, J., 2005. Environmentální výchova. Ale jaká? *Pedagogická orientace*, č. 3, s. 17–24. ISSN 1211-4669.
- [43] ČINČERA, J., 2006a. Osm problémů environmentální výchovy. *Bedrník – časopis pro ekogramotnost*. Roč. 4, č. 1, s. 18–20. ISSN 1801-1381.
- [44] ČINČERA, J., 2006b. Osm problémů environmentální výchovy. *Bedrník – časopis pro ekogramotnost*. Roč. 4, č. 3, s. 18–20. ISSN 1801-1381.
- [45] ČINČERA, J. 2006c. Problémy a příležitosti environmentální výchovy v České republice [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 1, č. 1. Dostupné z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [46] ČINČERA, J., 2007a. *Environmentální výchova. Od cílů k prostředkům*. Brno: Paido.
- [47] ČINČERA, J., 2007b. *Práce s hrou. Pro profesionály*. Praha: Grada.
- [48] ČINČERA, J., 2008a. Výchova k udržitelnému rozvoji. Mýtus nebo nová vlna? [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 3, č. 1. Dostupné z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [49] ČINČERA, J., 2008b. Evaluace programu Ekoškola [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 3, č. 2. Dostupné z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [50] ČINČERA, J. 2008c. Evaluační strategie středisek ekologické výchovy [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 3, 2008, č. 2. Dostupné z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [51] ČINČERA, J., 2008d. Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 3, č. 2. Dostupné z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [52] ČINČERA, J., MACHÁČKOVÁ, P., 2009. Evaluace pobytového programu Podblanického ekocentra [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum

- pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 4, č. 3. Dostupné z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [53] ČINČERA, J., 2009a. Choosing our Future. In GRANT, Tim, LITTLEJOHN, Gail. *Teaching Green the High School Years. Handy-on Learning in Grades 9 -12*. Toronto: Green Teacher. S. 110-113.
- [54] ČINČERA, J., KULICH, J., GOLLOVÁ, D., 2009. Efektivita, evaluace a podpora programů environmentální výchovy [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 4, č. 2. Dostupné z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [55] ČINČERA, J., 2010. Metodika evaluace programů environmentální výchovy [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 5, č. 3. Dostupné z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [56] ČINČERA, J., GILAR, P., SOKOLOVIČOVÁ, J., 2010. Specializační studium pro koordinátory environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty: interpretace a efektivita z pohledu absolventů. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 5, č. 1. Dostupné z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [57] ČINČERA, J., ŠTĚPÁNEK, P., 2007. Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních škol. [online] *Envigogika*, č. 1. Dostupné z WWW: <<http://envigogika.cuni.cz>>. ISSN 1802-3061>.
- [58] ČINČERA, J., KOMÁRKOVÁ, M., 2010. Využití kresby pro evaluaci programu na rozvíjení environmentální senzitivity mladších dětí. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 5, č. 2. Dostupné z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [59] ČINČERA, J., KOHOUTOVÁ, K., SOKOLOVIČOVÁ, J., 2010. Účastníci specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy: očekávání, hodnocení a první přínosy. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 5, č. 3. Dostupné z <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [60] ČINČERA, J., MAŠKOVÁ, V., 2011. GLOBE in the Czech Republic: a program evaluation. *Environmental Education Research*. Roč. 17, n. 4, s. 499-517.
- [61] ČINČERA, J., 2011. Rozvoj výzkumných kompetencí žáků na základní škole – zkušenosti z evaluace programu o Jizerských horách. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 6, č. 3. Dostupné z <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.

- [62] ČINČERA, J., FLEKOVÁ, A., KOPECKÝ, J., 2011. "S TUREm tu i zítra budem": evaluace programu Ekocentra Podhoubí. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 6, č. 3. Dostupné z <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [63] ČINČERA, J., 2012a. Vliv výukového programu na rozvíjení environmentální senzitivity žáků. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 7, č. 2. Dostupné z <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [64] ČINČERA, J., 2012b Strach z lesa: vliv programu environmentální výchovy na snižování obav žáků z pobytu v lesním prostředí. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 7, č. 2. Dostupné z <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [65] ČINČERA, J., 2012c. Bariéry a příležitosti v přípravě učitelů na funkci koordinátora environmentální výchovy. In: KOHNOVÁ, Jana, ed. *Profesní rozvoj učitelů: sborník příspěvků z konference* [CD-ROM]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 182–190. ISBN 978-80-7290-548-5.
- [66] ČINČERA, J., KOVÁČIKOVÁ, S., MAŠKOVÁ, V., MEDAL, R., MEDALOVÁ, K., 2012. The Green School: an Impact of Evaluation on Decision-Making about a Program. *The New Educational Review*, Roč. 30, č. 4, s. 17–29. ISSN 1732-6729.
- [67] DAŇKOVÁ, L. (ed.), bdv. *Škola pro život. Příručka k realizaci školních programů ekologického, environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a výchovy k udržitelnému způsobu života*. Praha: Pavučina. ISBN 80-903345-0-4.
- [68] DAŇKOVÁ, L., KULICH, J., TOUŠKOVÁ, B. (ed.), 2009. *Škola pro život II. Jak na ekologickou / environmentální výchovu po zavedení Rámcových vzdělávacích programů*. Praha: Pavučina. ISBN 978-80-903345-9-5.
- [69] DAŇKOVÁ, L., KULICH, J., SOKOLOVIČOVÁ, J., 2007. *Sborník školních programů environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. Sborník závěrečných prací absolventů pilotního specializačního studia pro školní koordinátory EVVO červenec 2006 – září 2007*. Praha: Pavučina.
- [70] DAŇKOVÁ, L. (ed.), 2011. *Sborník ukázkových ekologických výukových programů*. Praha: Pavučina.
- [71] DARNER, R., 2009. Self-Determination Theory as a Guide to Fostering Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*. Winter 2009, Vol. 40, n. 2, s. 39-49. ISSN 0095-8964.
- [72] De YOUNG, R., 2000. Expanding and Evaluating Motives for Environmentally Responsible Behavior - Statistical Data Included. *Journal of Social Issues*, vol. 56, n. 3. ISSN 0022-4537.
- [73] DETTMAN -EASLER, D., PEASE, J. L., 1999. Evaluating the effectiveness of residential environmental education programs in fostering positive

- attitudes toward wildlife. *The Journal of Environmental education*. Fall 1999. vol. 31, no. 1, s. 33–40. ISSN 0095-8964.
- [74] DIAMOND, J., LUKE, J. J., UTTAL, D. H., 2009. *Practical Evaluation Guide. Tools for Museums and other informal educational settings*. Plymouth: Altamira. ISBN 978-0 -7591-1303-9.
- [75] DISINGER, J. F., 1997. Environment in the K -12 Curriculum: An Overview. In WILKE, Richard J. *Environmental Education. Teacher Ressource Handbook. A Practical Guide for K -12 Environmental Education*. Thousand Oaks: Corwin. S. 23-44.
- [76] DISINGER, J. F., 2005. Environmental Education's Definitional Problem. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1 -58874-469-8. S. 17–32.
- [77] DISINGER, J. F., 2005. Tensions in Environmental Education: Yesterday, Today, and Tomorrow. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes, 2005. ISBN 1 -58874-469-8. S. 1–12.
- [78] DLOUHÁ, J., 2009. *Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání*. Praha: Karolinum. S. 167-177. ISBN 978-80-246-1658-8.
- [79] DLOUHÁ, J., 2009. Kompetence v environmentálním vzdělávání. *Envigogika*, 2009, Roč. 4, č. 1 [online] [Cit. 2009-03-10] Dostupné z WWW: <<http://envigogika.cuni.cz>>. ISSN 1802-3061.
- [80] DLOUHÁ, J., 2009. Obecně vzdělávací kvality a pojem kompetence. *Envigogika*, 2009, Roč. 4, č. 1 [online] [Cit. 2009-03-10] Dostupné z WWW: <<http://envigogika.cuni.cz>>. ISSN 1802-3061.
- [81] DLOUHÁ, J., ADOMSENT, M., BARTON, A., FADEEVA, Z., 2011. Learning for sustainable development in regional networks. *Journal of Cleaner Production*, vol 19, iss.9 -10. ISSN 0959-6526.
- [82] Dunlap, R.E, Van Liere, K.D., 1978. The new environmental paradigm: a proposed measuring instrument and preliminary results. *The Journal of Environmental Education*, vol. 9, s. 10–19. ISSN 0095-8964.
- [83] DUNLAP, R. E., van LIERE, K. D., MERTIG, A. G., JONES, R. E., 2000. Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale – Statistical Data Included. *Journal of Social Issues*, vol. 56, no. 3. ISSN 0022-4537.
- [84] DUNLAP, R. E., 2008. The New Environmental Paradigm: From Marginity to Worldwide Use. *The Journal of Environmental Education*, vol. 40, n. 1, p. 3–18. ISSN 0095-8964.
- [85] Eagles, P. F. J., Demare, R., 1999. Factors influencing children's environmental attitudes. *The Journal of Environmental education*.: Summer 1999. Vol. 30, no. 4, s. 33–38. ISSN 0095-8964

- [86] ECOSYSTEM Management Initiative, 2004.. *Measuring Progress. An Evaluation Guide for Ecosystem and Community-based Projects. Ver. 3.0.* [online] Ecosystem Management Initiative, School of Natural Resources and Environment, University of Michigan. [2004-03-22] Dostupné z WWW: <http://www.snre.umich.edu/emi/evaluation/>
- [87] EILAM, E., TROP, T., 2011. ESD Pedagogy: A Guide for the Perplexed. *The Journal of Environmental Education*, 42 (1), 43–64.
- [88] EMMONS, K. M., 1997. Perspectives on Environmental Action: Reflection and Revision Through Practical Experience. *The Journal of Environmental Education*, vol. 28, no. 1, s. 34–44. ISSN 0095-8964.
- [89] FELIX, E., JOHNSON, B., MANOLI, C., 2008. *Back in the classroom: Teacher Influence on Student's Environmental Understandings, Perceptions, and Actions Following an Earth Education Program.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching. Baltimore.
- [90] FIEN, J., HECK, D., FERREIRA, J.-A., 2004. *Learning for a sustainable environment.* [online] [Cit. 2004-06-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.ens.gu.edu.au/ciree/LSE/>>
- [91] FITZPATRICK, J. L., SANDERS, J. R., WORTHEN, B. R., 2004. *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines.* Boston: Pearson Education. 555 s. ISBN 0-321-07706-7.
- [92] FLEMING, L. M., 1983. *Project WILD Evaluation. Final Report of Field Test.* [online] Western Regional Environmental Education Council. Dostupné z WWW: < <http://meera.snre.umich.edu/reports-and-case-studies/browse/project-wild-field-test-evaluation/>>.
- [93] FOSNOT, C. T., 2005. *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice.* New York: Columbia University. ISBN 0 -8077-4570-7.
- [94] FRANĚK, M., 2007. Představy českých respondentů o postavení člověka v přírodě. *Československá psychologie*, č. 2, s. 161–168. ISSN 0009-062X.
- [95] FRANK, L. S., 2001. *The Caring Classroom. Using Adventure to Create Community in the Classroom and Beyond.* Madison: Project Adventure.
- [96] FRANK, L. S., 2004. *Journey toward the Caring Classroom. Using Adventure to Create Community in the Classroom and Beyond.* Madison: Project Adventure.
- [97] FRECHTLING, J., 2002. *The 2002 User-Friendly Handbook for Project Evaluation.* The National Science Foundation. [online] [Cit. 2009-01-05] Dostupné z WWW: <<http://www.nsf.gov/pubs/2002/nsf02057/nsf02057.pdf>>
- [98] GAYFORD, C. G., DILLON, P. J., 1995. Policy and the Practice of Environmental Education in England: a dilemma for teachers. *Environmental Education Research*, vol. 1, n. 2, p. 173–183. ISSN 1350-4622.

- [99] GLASER, B. G., 1978. *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. San Francisco: Sociology Press. ISBN 1884156010.
- [100] GLASER, B. G., 1998. *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press. ISBN 1-884156-11-8.
- [101] GOTTLIEB, J., JAKUBCOVÁ, R., 2004. *Cestička do školy, aneb několik kroků k úspěšnému komunitnímu projektu*. Jičín: Regionální muzeum a galerie Jičín, 2004.
- [102] GOUGH, S., 1999. Significant Life Experiences (SLE) Research: a view from somewhere. *Environmental Education Research*, vol. 5, n. 4, p. 353–363. ISSN 1350-4622.
- [103] GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P., 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
- [104] GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., 2007. *Aktivizační metody ve výuce. Prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- [105] GREIG, S., PIKE, G., SELBY, D., 1987. *Earthrights. Education As If The Planet Really Mattered*. London: WWF and Kogan Press. ISBN 1 -85091-453-2.
- [106] HAM, S. H., 1992. *Environmental interpretation: a practical guide for people with big ideas and small budgets*. Colorado: Fulcrum Publishing. 431 s.
- [107] Hammond, W. F., 1996-7. Education for Action. A framework for thinking about the place of action in environmental education. *Green Teacher. Education for Planet Earth*, no. 50, s. 6–14. ISSN 1192-1285.
- [108] HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247.2816-2.
- [109] HAVEL, V., 1990. *O lidskou identitu*. Praha: Rozmluvy.
- [110] HART, P., JICKLING, B., KOOL, R., 1999. Starting Points: Questions of Quality in Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, s. 104–124. ISSN 1205-5352.
- [111] HART, P., NOLAN, K., 1999. A critical analysis of research in environmental education. *Studies in Science Education*, no. 34, s. 1–69. ISSN 1871-1510.
- [112] HARTL, P., 1993. *Psychologický slovník*. Praha: Budka.
- [113] HEIDEGGER, M., 1993. *Básnický bydlí člověk*. Praha: Oikumené. 187 s.
- [114] HEIMLICH, J. E., ARDOIN, N. M., 2008. Understanding behavior to understand behavior change: a literature review. *Environmental education research*, vol. 14, no. 3, s. 215–237. ISSN 1350-4622.
- [115] HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

- [116] HENTON, M., 1996. *Adventure in the Classroom. Using Adventure to Strengthen Learning and Build a Community of Life-Long Learners*. Dubuque: Kendall/Hunt. ISBN 0 -7872-2459-6.
- [117] HERMOCHOVÁ, S., 2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Praha: Aisis.
- [118] HINES, J. M., HUNGERFORD, H. R., TOMERA, A. N., 1986–7. Analysis and synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-Analysis. *The Journal of Environmental Education*, vol. 18, no. 2, s. 1–8. ISSN 0095-8964.
- [119] HODIS, V., 2003. Hodnocení učebnice Praktické činnosti pro 6. –9. ročník základních škol: Provoz a údržba domácnosti. *E - pedagogium*. č. 3, ISSN 1213-7758. Dostupné z WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped3.2003/index.htm>>
- [120] HOGAN, C., 2003. *Practical facilitation. A toolkit of techniques*. London: Kogan Page. ISBN 0-7494-3827-4.
- [121] HOLEC, O. a kol., 1994. *Instruktorský slabikář*. Uherské Hradiště: Prázdňinová škola Lipnice. ISBN 1210-5805.
- [122] HORKÁ, H., HRDLIČKOVÁ, A., 1998. *Výchova pro 21.století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido. 101 s. ISBN 80-85931-61-3.
- [123] HORKÁ, H., 2000. *Výchova pro 21.století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-85-0
- [124] HORKÁ, H., 2005. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3750-4.
- [125] HORKÁ, H., 2003. Standard pregraduální ekologické/environmentální přípravy učitelů. In LIŠKOVÁ, Eva. *Minimální všeobecný základ znalostí a dovedností studentů učitelství o životním prostředí, udržitelném rozvoji a environmentální výchově*. Praha: Univerzita Karlova. S. 4–6.
- [126] HORKÁ, H., KULICH, J., LIŠKOVÁ, E., MÁCHAL, A., 2003. Ekologické/environmentální minimum pro studenty oboru učitelství (návrh k diskusi). In LIŠKOVÁ, Eva. *Minimální všeobecný základ znalostí a dovedností studentů učitelství o životním prostředí, udržitelném rozvoji a environmentální výchově*. Praha: Univerzita Karlova. S. 9–13.
- [127] HORNBY, A.S., 2003. *Oxford Advanced Learning Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.
- [128] HORNOVÁ, K., 2007. Evaluace výukového programu environmentální výchovy [online]. *Envigogika*, č. 3. Dostupné z WWW: <<http://envigogika.cuni.cz>>. ISSN 1802-3061.
- [129] HROMÁDKA, Z., 2008. Vztahy mezi vědomostmi, postoji a skutečným jednáním u žáků druhého stupně základní školy v rámci environmentální výchovy. *Pedagogická orientace*, roč. 18, č. 1, 22-33. ISSN 1211-4669.
- [130] HSU, S.-J., 2004. The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental

- literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education*, vol. 35, no. 2, s. 37–49. ISSN 0095-8964.
- [131] HSU, S.-J., ROTH, R. E., 1998. An Assessment of Environmental Literacy and Analysis of Predictors of Responsible Environmental Behaviour Held by Secondary Teachers in the Hualien Area of Taiwan. *Environmental Education Research*, vol. 4, no. 3, s. 229–249. ISSN 1350-4622.
- [132] HUG, J., 2005. Two Hats. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1-58874-469-8. S. 47–48.
- [133] HUNGERFORD, H. R., 2005a. The General Teaching Model (GTM). In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1-58874-469-8. S. 423–443.
- [134] HUNGERFORD, H. R., 2005b. The Myth of Environmental Education – Revisited. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1-58874-469-8. S. 49–56.
- [135] HUNGERFORD, H. R., VOLK, T. L., 2005. Curriculum Development in Environmental Education for the Primary School: Challenges and Responsibilities. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1-58874-469-8. S. 115–126.
- [136] HUNGERFORD, H. R., VOLK, T. L., 1990. Changing Learner Behavior Through Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, vol. 21, no. 3, s. 8–21. ISSN 0095-8964.
- [137] HUNGERFORD, H. R., VOLK, T. L., 1981. The Effects of Process Instruction on Problem Identification Skills in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, vol. 12 no. 3, s. 36–40.
- [138] HUNGERFORD, H., PEYTON, B. R., WILKE, R. J., 1980. Goals for Curriculum Development in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, vol. 11, no. 3, s. 42–47. ISSN 0095-8964.
- [139] HUSSERL, E., 1996. *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Academia.
- [140] HYNEK, A., SVOZIL, B., TRÁVNÍČEK, J., TROJAN, J., 2009. Trvalá udržitelnost Deblinska. Vzdělávací projekt. online] *Envigogika*, roč. 4, č. 2. Dostupné z WWW: <<http://envigogika.cuni.cz>>. ISSN 1802-3061.
- [141] HWANG, Y.-H., KIM, S.-I., JENG, J.-M., 2000. Examining the Causal Relationships Among Selected Antecedents of Responsible Environmental Behavior. *The Journal of Environmental Education*, vol. 31, no. 4, s. 19–25. ISSN 0095-8964.

- [142] CHATZIFOTIOU, A., 2005. National policy, local awareness: implementing environmental education in the primary schools of northern Greece. *Environmental Education Research*. Vol. 11, no. 5, s. 503–523. ISSN 1350-4622.
- [143] CHAWLA, L., CUSHING, D.F., 2007. Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, vol. 13, no. 4, s. 437–452. ISSN 1350-4622.
- [144] CHAWLA, L., 1999. Life Paths Into Effective Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, vol. 31, no. 1, s. 15–26. ISSN 0095-8964.
- [145] CHAWLA, L., 1998. Research Methods to Investigate Significant Life Experiences: review and recommendation. *Environmental Education Research*, vol. 4, no. 4, s. 383–398.
- [146] CHAWLA, L., 1998. Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, vol. 29, no. 3, s. 11–21. ISSN 0095-8964.
- [147] CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- [148] CHVÁL, M., MICHEK, S., POL, M., 2010. Evaluace ve škole. *Orbis Scholae*, roč. 4, č. 1. 158 s. ISSN 1802-4637.
- [149] JACOBSON, S.K., MCDUFF, M. D. & MONROE, M. C., 2006. *Conservation education and outreach techniques*. Oxford: Oxford University Press. 480 s. ISBN 978-0-19-856772-1.
- [150] JANČAŘÍKOVÁ, K., 2007. Žákovské portfolio – vhodná forma hodnocení environmentální výchovy. [online] *Envigogika*, roč. 2, č. 3. Dostupné z WWW: <<http://envigogika.cuni.cz>>. ISSN 1802-3061.
- [151] JANČAŘÍKOVÁ, K., 2009. Hledání optimální podoby realizace environmentální výchovy na 1. stupni ZŠ [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy, roč. 4, č. 1. Dostupné z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [152] JANČAŘÍKOVÁ, K., 2009. Zooasistence v pedagogické praxi [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 4, č. 3. Dostupné z <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [153] JANČAŘÍKOVÁ, K., 2009. Přírodovědná inteligence: diagnostika a péče o přírodovědně talentované žáky a studenty v ČR [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 4, č. 3. Dostupné z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.
- [154] JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P. a kol., 2010. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-209-3.

- [155] JANÍK, T. a kol., 2010. *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- [156] JANÍK, T. a kol., 2011. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 4, s. 375–415
- [157] JEDLIČKOVÁ, H., 2000. "Kejby 1" - středisko pro environmentální vzdělávání a výchovu v terénu. *Pedagogická orientace*, č. 3, s. 84-87. ISSN 1211-4669.
- [158] JENSEN, B. B., SCHNACK, K., 2006. The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, vol. 12, no. 3 (2), s. 163-178. ISSN 1350-4622.
- [159] JICKLING, B, LOTZ-SISITKA, H., O'DONOGHUE, R., OGBUIGWEE, A., 2006. *Environmental Education, Ethics & Action. A Workbook to Get Started*. [online] Howick: UNEP. Dostupné z WWW: <http://openjournal.lakeheadu.ca/public/journals/22/Ethics_book_english.pdf>
- [160] JOHNSON, B., MANOLI, C. C., 2008. Using Bogner and Wiseman's Model of Ecological Values to measure impact on an earth education programme on children's environmental perceptions. *Environmental Education Research*, vol. 14, no. 2, s. 115-127. ISSN 1350-4622.
- [161] JOHNSON, B., MANOLI, C. C., 2008. *Using the Model of Ecological Values to Examine Stability of and Changes in Children's Environmental Perceptions Over Time*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching. Baltimore.
- [162] JOHNSON, B., 2005. *Earth Education Research*. A paper presented at the Environmental Education Research Symposium. Albuquerque, New Mexico, October 25.
- [163] JOHNSON, D. W., JOHNSON, F. P., 2006. *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Pearson. 650 s.
- [164] JURIN, R. R., FORTNER, R. W., 2002. Symbolic Beliefs as Barriers to Responsible Environmental Behavior. *Environmental Education Research*, vol. 8, no 4, s. 373–394. ISSN 1350-4622.
- [165] KAHN, R., 2007. Towards Ecopedagogy. *Weaving a Broad-based Pedagogy of Liberation for Animals, Nature and the Oppressed People of the Earth*. [online] University of North Dakota. [Cit. 2008-10-01] Dostupné z WWW: <<http://richardkahn.org/writings/ecopedagogy/towardsecopedagogy.pdf>>
- [166] KAVAN, D., ČINČERA, J., ŠEDLBAUER, J., 2010. *Člověk a krajina Jizerských hor. Strategie budoucího využívání. Program environmentální výchovy*. Liberec: Společnost pro Jizerské hory.
- [167] KLÁPŠTĚ, P., 2008. *Příroda kolem nás. Metodika ke skautské stezce*. Praha: Junák.

- [168] KNAPP, D., Benton, G., 2006. Episodic and semantic memories of a residential environmental education program. *Environmental Education Research*, vol. 12, no. 2, s. 165–177. ISSN 1350-4622.
- [169] KNAPP, D., 1997. Environmental Education And Environmental Interpretation: The Relationships. *National Association for Interpretation*, no. 3, s. 349–356. ISSN 1932-4847.
- [170] KNAPP, D., VOLK, T. L., HUNGERFORD, H. R., 1997. The Identification of Empirically Derived Goals for Program Development in Environmental Interpretation. *Journal of Environmental Education*, vol. 28, no. 3, s. 24–34. ISSN 0095-8964.
- [171] KOJANOVÁ, S., 2009. *Vliv projektu Ekoškola na ekologickou gramotnost žáků* [Bakalářská práce]. Liberec: Technická univerzita.
- [172] KOLB, D., 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall. 256 s.
- [173] KOLLMUSS, A., AGYEMAN, J., 2002. Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, vol. 8, no 3, s. 239-260. ISSN 1350-4622.
- [174] KOVALIK, S. J., OLSEN, K. D., 1994. *Kid's eye view of science. A Teacher's Handbook for Implementing an Integrated Thematic Approach to Teaching Science, K -6*. Kent: Center for the Future of Public Education.
- [175] KOWALEWSKI, D., 2002. Teaching deep ecology. A student assessment. *The Journal of Environmental Education*, vol.33, no. 4, s. 20–28. ISSN 0095-8964.
- [176] KRAJHANZL, J., 2009. *Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh. ISBN 978-80-903968-5-2.
- [177] KRAJHANZL, J., 2010. *Děti a příroda: Prožívání a zkušenost* [online]. <Cit. 2010-05-25>. Dostupné z WWW: <<http://www.vztahkprirode.cz/view.php?cislocianku=2007050045>>
- [178] KRAJHANZL, J., 2010. *Charakteristika osobního vztahu k přírodě. Úvod do teorie a pojmosloví*. [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova. 369 s.
- [179] KRAJHANZL, J., VOSTRADOVSKÁ, H., 2005. *Děti a příroda: prožívání a zkušenosti*. In STREJČKOVÁ, Emilie et al. *Výzkum odcizování člověka přírodě: Závěrečná zpráva. Projekt VaV MŽP, Národní program výzkumu: Krajina a sídla budoucnosti*.
- [180] KRAJHANZL, J., ZAHRADNÍKOVÁ, Š., RUT, O., 2010. *Možnosti spolupráce s veřejností (nejen) při ochraně životního prostředí*. Praha: Zelený kruh.
- [181] KŘÍŽ, M., 2007. Cesta do pravěku. *Bedrník*, roč. 5, č. 1, s. 22. ISSN 1801-1381.
- [182] KULHAVÝ, V., 2009. *Zkušenosti významné pro formování vztahu člověka k přírodě*. In KRAJHANZL, J. a kol. *Člověk + příroda = udržitelnost?:*

- Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti. Praha: Zelený kruh. [online]. [cit. 2010-05-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/300409-clovekpriroda-fin.pdf>>.
- [183] KULICH, J., DOBIÁŠOVÁ, M., 2003. Průzkum ekogramotnosti. *Příloha časopisu Bedrník*, roč. 1, č. 2.
- [184] KULICH, J., 2006. Co jsou a kde se vzala střediska ekologické výchovy, ekocentra, ekologické poradny. *Bedrník*, roč. 4, č. 2, s. 12–14.
- [185] KULICHOVÁ, H., KULICH, J., 2006. *Týden pro udržitelný život*. Horní Maršov: SEVER.
- [186] KUNC, K., 1996. Environmentální vzdělání a výchova. 1. vyd. Ostrava: VŠB TU Ostrava, MŽP ČR. 126 s. ISBN 80-7078-363-X.
- [187] KVASNIČKOVÁ, D., ŠVECOVÁ, M., 2006. Educational towards sustainable development. [původní článek]. In: *Environmental management for education and edification*, roč. 3, 2, s. 41–46, ISSN 1336-5762.
- [188] LaLONDE, R., JACKSON, E. L., 2002. The New Environmental Paradigm scale: Has it outlived its usefulness? *The Journal of Environmental Education*, vol. 32, no. 4, s. 28–37. ISSN 0095-8964.
- [189] LaTROBE, H. L., ACOTT, T. G., 2002. A modified NEP/DSP environmental attitudes scale. *The Journal of Environmental Education*, vol. 32, no. 1, s. 1–12. ISSN 0095-8964.
- [190] LEDVINOVÁ, J., 1992. *Výchova pro budoucnost. Cesty ekologické výchovy*. Praha: Ministerstvo životního prostředí České republiky, 01/9 ZO ČSOP TEREZA. ISBN 80-85368-20-X. 102 s.
- [191] LOUSLEY, C., 1999. (De)Politicizing the Environment Club: environmental discourse and the culture of schooling. *Environmental Education Research*, vol. 5, no. 3, s. 293–304. ISSN 0095-8964.
- [192] LUNDMARK, C., 2007. The new ecological paradigm revisited: anchoring the NEP scale in environmental ethics. *Environmental Education Research*, vol. 13, no. 3, s. 329–347. ISSN 0095-8964.
- [193] MÁCHAL, A., 2000. *Praktická ekologická výchova*. Brno: Rezekvítek. 205 s. ISBN 80-902954-0 -1.
- [194] MÁCHAL, A., ČINČERA, J., DAŇKOVÁ, L., BROUKAL, V., 2008. *Ekopedagogova osmero 2007*. [Interní materiál]. Praha: Pavučina.
- [195] MAITENY, P. T., 2002. Mind in the Gap: summary of research exploring 'inner' influences in pro-sustainability learning and behaviour. *Environmental Education Research*, vol. 8, no 3, s. 299–306. ISSN 0095-8964.
- [196] MALLEN, R. I., BARRAZA, L., BODENHORN, B., REYES-GARCIA, V., 2009. Evaluating the impact of an environmental education programme: an empirical study in Mexico. *Environmental Education Research*, vol. 15, no. 3, s. 371–387. ISSN 0095-8964.

- [197] MANOLI, C., JOHNSON, B., 2008. *Factors Influencing Students' Ecological Actions Following Participation in an Earth Education Program*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching. Baltimore.
- [198] MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- [199] MAŇÁK, J., ŠVEC, V., ŠVEC, Š., 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido. ISBN 80-210-3802-0.
- [200] MARCINKOWSKI, T., 2004. *Using a Logic Model to Review and Analyze an Environmental Education Program*. Washington: North American Association for Environmental Education. ISBN 1-884008-86-0.
- [201] MARCINKOWSKI, T., 2010. Contemporary Challenges and Opportunities in Environmental Education: Where Are Headed and What Deserves Our Attention? *The Journal of Environmental Education*, vol.41, on. 3, s. 34–54. ISSN 0095-8964.
- [202] MARCINKOWSKI, T., 1997. Assessment in Environmental Education. In WILKE, Richard J. *Environmental Education. Teacher Ressource Handbook. A Practical Guide for K -12 Environmental Education*. Thousand Oaks: Corwin. S. 143–198.
- [203] MARCINKOWSKI, T., 2005. Predictors of Responsible Environmental Behavior. A Review of Three Disertation Studies. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes, 2005. ISBN 1-58874-469-8. S.265–294.
- [204] MAREŠ, J., GAVORA, P., 1999. *Anglicko-český slovník pedagogický*. Praha: Portál.
- [205] MARTENS, T., GRESELE, C., ROST, J., 2009. *Motives for responsible environmental behavior: Environmental threats and social needs*. Institute for Science Education, University of Kiel. [Cit. 2009-02-01] Dostupné z WWW: <<http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/esera/book/b106-mar.pdf>>
- [206] MARTIN, D., 2003. Research in Earth Education. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, vol. 23 no 5 /6, s. 32-47. ISSN 0933-565X.
- [207] MARX, J., 1992. *Ekologické hry*. Olomouc: Dům dětí a mládeže.
- [208] MATĚJKA, O., 2008. *Krajina za školou v Praze*. Praha: Středisko TEREZA.
- [209] MATRE, S. van, 1979. *Sunship Earth. An Earth Education Program Getting to Know Your Place in Space*. Martinsville: American Camping Association.
- [210] MATRE, S. van, FARBER, L., 2005. *Rangers of the Earth*. Greenville: The Institute for Earth Education. ISBN 978-0-917011-21-4.
- [211] MATRE, S. van, JOHNSON, B., BIRES, F., 1990. *Conceptual Encounters II*. Greenville: The Institute for Earth Education, 1990.

- [212] MATRE, S. van, JOHNSON, B., 1998. *Earthkeepers*. Greenville: The Institut for Earth Education.
- [213] MATRE, S. van, 1999. *Earth Education.. a new beginning*. Greenville: The Institute for Earth Education.
- [214] MCBETH, B., HUNGERFORD, H., MARCINKOWSKI, T., VOLK, T., MEYERS, R., 2008. *National environmental literacy assessment project, Year 1, national baseline study of middle grades students: Final research project*. U.S. Environmental Protection Agency, National Oceanic and Atmospheric Administration, U.S. Department of Commerce, and North American Association of Environmental Education. Dostupné z WWW: <http://www.peecworks.org/PEEC/PEEC_Research/S03DFD1F6-03DFD369>
- [215] McBETH, B., VOLK, T. L., 2010. The National Literacy Project: A Baseline Study of Middle Grade Students in the United States. *The Journal of Environmental Education*, vol. 41, no. 1, s. 55–67. ISSN 0095-8964.
- [216] McCARTHY, B., 2010. About Learning [website]. [cit. 2010-08-01]. Dostupné z WWW: <<http://www.aboulearning.com>>
- [217] McCLAREN, M., 1993. Education, not ideology. *Green Teacher. Education for Planet Earth*. 1993, no. 35, s. 17–18. ISSN 1192-1285.
- [218] McLAUGHLIN, J.A., JORDAN, G.B., 2004. Using Logic Models. In WHOLEY, J.S., HATRY H.P., NEWCOMER, K.E. *Handbook of Practical Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass. S. 7–32.
- [219] McKENZIE, M., 2009. Scholarship as intervention: critique, collaboration and the research imagination. *Environmental Education Research*, vol. 15, no. 2, s. 217–226. ISSN 0095-8964.
- [220] McKEOWN, R., 2002. *Education for Sustainable Development Toolkit*. Knoxville: Energy, Environment and Resource Center University of Tennessee. Dostupné z WWW: <<http://www.esdtoolkit.org>>
- [221] McKEOWN, R., HOPKINS, C., 2003. EE≠ESD: defusing the worry. *Environmental Education Research*, vol. 9, no. 1, s. 117–128. ISSN 0095-8964.
- [222] McLUHAN, M., 1991. *Jak rozumět médiím. Extenze člověka*. Praha: Odeon.
- [223] MEADOWS, D., SWEENEY, L., 1995. *The Systems Thinking Playbook I -III*. Durham: The Laboratory for Interactive Learning. ISBN 0-9666127-7-9.
- [224] MEANS, B., COLEMAN, E., LEWIS, A., 1998. *GLOBE Year 3 evaluation: Implementation and Progress*. Menlo Park, CA: SRI International. Dostupné z WWW: <<http://www.globe.gov/fsl/evals/y3full.pdf>>
- [225] MEANS, B., COLEMAN, E., BAISDEN, K., HAERTEL, G., KORBAK, C., LEWIS, A., MCGHEE, R., PENUEL, W. R., VALDES, K., 1999. *GLOBE Year 4 evaluation: Evolving implementation practices*. Menlo Park, CA: SRI

- International. Dostupné z WWW:
<<http://www.globe.gov/fsl/evals/y4full.pdf>>
- [226] MEANS, B., COLEMAN, E., LEWIS, A., QUELLMALZ, E., MARDER, C., VALDES, K., 1997. *GLOBE Year 2 evaluation: Implementation and Progress*. Menlo Park, CA: SRI International. Dostupné z WWW:
<<http://www.globe.gov/fsl/evals/y2full.pdf>>
- [227] MEANS, B., KORBAK, C., LEWIS, A., MICHALCHIK, V., PENUEL, W. R., ROLLIN, J., YARNALL, L., 2000. *GLOBE Year 5 evaluation: Classroom Practices*. Menlo Park, CA: SRI International. Dostupné z WWW:
<<http://www.globe.gov/fsl/evals/y5full.pdf>>
- [228] MEANS, B., MIDDLETON, T., LEWIS, A., QUELLMALZ, E., VALDES, K., 1996. *GLOBE Year 1 evaluation: Findings*. Menlo Park, CA: SRI International. Dostupné z WWW:
<<http://www.globe.gov/fsl/evals/y1full.pdf>>
- [229] MEANS, B., PENUEL, W. R., CRAWFORD, V. M., KORBAK, C., LEWIS, A., MURPHY, R. F., SHEAR, L., VILLAVICENCIO, C., VINSON, E. Y., YARNALL, L., 2001. *GLOBE Year 6 evaluation: Explaining variation in implementation*. Menlo Park, CA: SRI International. Dostupné z WWW:
<<http://www.globe.gov/fsl/evals/y6full.pdf>>
- [230] MERTENS, D. M., 2010. *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks: Sage. 525 s. ISBN 978-1-4129-7190-4.
- [231] MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- [232] MIOVSKÝ, M., KUBŮ, P., MIOVSKÁ, L., 2004. Evaluace programů primární prevence užívání návykových látek v ČR: základní východiska a aplikační možnosti. *Adiktologie*, č. 3. ISSN 1213-3841.
- [233] MOGENSEN, F., 2004. *Environmental education – development and evaluation* [online]. The Royal Danish School of Educational Studies. [Cit. 2004-06-21]. Dostupné z WWW:
<http://nibis.ni.schule.de/~beckmann/health/booklet/ee_start.htm>
- [234] MOGENSEN, F., NIELSEN, K., 2001. Students' knowledge about environment matters and their belief in their own action possibilities--a Danish study. *The Journal of Environmental Education*, vol. 33, no. 1, s. 33–36. ISSN 0095-8964.
- [235] MONY, P. R.S., 2002. *Assessing Environmental Literacy in Florida's 4 -H Environmental Education Programme*. University of Florida. Dostupné z WWW: <http://etd.fcla.edu/UF/UFE1001169/mony_p.pdf>
- [236] MORGAN, S. C., HAMILTON, S. L., BENTLEY, M. L, MYRIE, S., 2009. Environmental Education in Botanic Gardens: Exploring Brooklyn Botanic Garden's Project Green Reach. *The Journal of Environmental Education*, vol. 40, no. 4. s. 35–52. ISSN 0095-8964.

- [237] MORIN, F., STINNER, A., COFFMAN, E., 2004. Rivers and the Arts. In GRANT, Tim, LITTLEJOHN, Gail. *Teaching Green. The Middle Years. Hands-on Learning in Grades 6–8*. Toronto: Green Teacher. s. 170-175.
- [238] MORRONE, M., MANCL, K., CARR, K., 2001. Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, vol. 32, no. 4, s. 33–43. ISSN 0095-8964.
- [239] MOSELEY, C., 2000. Teaching for environmental literacy. *The Clearing House*, vol. 74, no. 1, s. 23–24. ISSN 0009-8655.
- [240] MUSSER, L. M., MALKUS, A. J., 1994. The Children's Attitudes Toward the Environment Scale. *The Journal of Environmental Education*, vol. 25, no. 3, s. 22–26. ISSN 0095-8964.
- [241] MUSSER, L. M., DIAMOND, K. E., 1999. The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children. *The Journal of Environmental Education*, vol. 30, no. 2, s. 23–30. ISSN 0095-8964.
- [242] NAAEE, 2004A. *Excellence in Environmental Education – Guidelines for learning (PRE K -12)*. North American Association for Environmental Education. [Cit. 2008-07-21]. Dostupné z <http://www.naaee.org/npeee/learner_guidelines.php>
- [243] NAAEE, 2004b. *Guidelines for the Preparation and Professional Development of Environmental Educators*. Washington: NAAEE.
- [244] NAAEE, 2004c. *Nonformal Environmental Education Programs – Guidelines for Excellence*. Washington: NAAEE.
- [245] NÁDVORNÍK, O., VOLFOVÁ, A., 2004. *Globální rozvojové vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni.
- [246] NAGEL, M., 2005. Constructing Apathy: How Environmentalism and Environmental Education May Be Fostering „Learned Hopelessness“ in Children. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 71–80.
- [247] NEWCOMER, K.E., WHOLEY, J.S., HATRY H.P., 2004. *Meeting the Need for Practical Evaluation Approaches: An Introduction*. In NEWCOMER, K.E., WHOLEY, J.S., HATRY H.P. *Handbook of Practical Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass. S. xxxiv.
- [248] NEGEV, M., SAGY, G., GARB, Y., SALZBERG, A., TAL, A., 2008. Evaluation the Environmental Literacy of Israeli Elementary and High School Students. *The Journal of Environmental Education*, vol. 39, no. 2, s. 3–20. ISSN 0095-8964.
- [249] NOLET, V., 2010. *Selecting Pedagogy Aligned with Education for Sustainable Development*. International Symposium of the International Network for Reorienting Teacher Education towards Sustainability. 19–21 May 2010. [Prezentace]. Paris: UNESCO.
- [250] O' MAHONY, M. J., FITZGERALD, F., 2001. *The Performance of the Irish Green-Schools Programme. Results of the Green-Schools Research*

- Projects*. Environmental education unit. Dostupné z WWW: <<http://www.antisce.org>>
- [251] ORR, D., 1994. *W. Earth in Mind. On Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington: Island Press. 213 s. ISBN 1-55963-295-X.
- [252] ÖSTMAN, L., ÖHMAN, J., 2007. *Selective traditions within Environmental Education*. Durban: WEEC.
- [253] PALMER, J. et al., 1998. An Overview of Significant Influences and Formative Experiences on the Development of Adults' Environmental Awareness in Nine Countries. *Environmental Education Research*, vol. 4, no. 4, s. 445–464. ISSN 1350-4662.
- [254] PALMER, J. A., 2003. *Environmental education in the 21st Century*. London, New York.
- [255] PASTOROVÁ, M. a kol., 2011. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z WWW <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-divize-vup-%E2%80%93-doporučene-očekavane-vystupy-pro-zakladni-skoly> ISBN 978-80-87000-76-2.
- [256] PATOČKA, J., 1995. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: OIKOYMENH.
- [257] PATTON, M. Q., 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage. 700 s.
- [258] PATTON, M. Q., 2008. *Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- [259] PAVUČINA, 2008. [website]. *Činnost SSEV Pavučina*. [Poslední aktualizace 2008-04-22]. Dostupné z WWW: <<http://www.pavucina-sev.cz/pavucina.htm>>
- [260] PAWS Project, 2007. *Paws. Pedagogische arbeit in wald. Učebnice 1.0*. [CD ROM].
- [261] PAYNE, P., 2002. Post-metatheorizing Environmental Behaviours in Environmental Education. *Environmental Education Research*, vol 8, no 3, s. 307-314. ISSN 1350-4622.
- [262] PAYNE, P., 1999. The Significance of Experience in SLE Research. *Environmental Education Research*, vol. 5, no. 4, s. 365–381. ISSN 1350-4622.
- [263] PE'ER, S., GOLDMAN, D., YAVETZ, B., 2007. Environmental Literacy in Teacher Training: Attitudes, Knowledge and Environmental Behavior of Beginning Students. *The Journal of Environmental Education*, vol. 39, no. 1, s. 45–59. ISSN 0095-8964.
- [264] PENUEL, W. R., BIENKOWSKI, M., KORBAK, C., MOLINA, A., RUSSO, D., TOYAMA, Y., et al., 2005. *GLOBE Year 9 evaluation: Implementation supports and student outcomes*. Menlo Park, CA: SRI International. Dostupné z WWW: <<http://www.globe.gov/fsl/evals/y9full.pdf>>

- [265] PENUEL, W. R., KORBAK, C., LEWIS, A., YARNALL, L. *GLOBE Year 8 evaluation: Adapting implementation to diverse contexts*. Menlo Park, CA: SRI International, 2004. Dostupné z WWW: <<http://www.globe.gov/fsl/evals/y8full.pdf>>
- [266] PENUEL, W. R., KORBAK, C., LEWIS, A., SHEAR, L., TOYAMA, Y., YARNALL, L., 2003. *GLOBE Year 7 evaluation: Exploring student research and inquiry in GLOBE*. Menlo Park: SRI International. Dostupné z WWW: <<http://www.globe.gov/fsl/evals/y7full.pdf>>
- [267] PENUEL, W. R. et. al., 2006. GLOBE Zdar 10 Evaluation. Into the Next Generation. [online] SRI International GLOBE Program. Dostupné z WWW: <<http://www.globe.gov/fsl/evals/y10full.pdf>>
- [268] PETEGEM, P. VAN, BLIECK, A., 2006. The environmental worldview of children: a cross cultural perspective. *Environmental Education Research*, vol. 12, no. 5, s. 625–635. ISSN 1350-4622.
- [269] PETERSON, N., 2005. Factors Influencing the Development of Environmental Sensitivity. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1 -58874-469-8. S. 295–300.
- [270] PIKE, G., SELBY, D., 2000. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha: Portál.
- [271] PIKE, G., SELBY, D., 1994. *Globální výchova*. Praha: Grada. ISBN 80-85623-98-6. 322
- [272] PIRRIE, A., ELLIOT, D., McCONNELL, F., WILINSON, E. J., 2006. *Evaluation of Eco-Schools Scotland*. Glasgow: University of Glasgow.
- [273] POUCHOVÁ, M., 2010. Školní projekty ve výuce přírodovědných předmětů. *Envigogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova, roč. 5, č. 1. Dostupné z WWW: <<http://envigogika.cuni.cz>>
- [274] PROCHÁZKOVÁ, K., 2005. *Lesní pedagogika*, roč. 9, č. 1, s. 12. ISSN 1211-6378.
- [275] PRŮCHA, J., 1996. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
- [276] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [277] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [278] PRUNEAU, D., GRAVEL, H., BUTQUE, W., LANGIS, J., 2003. Experimentation with a Socio-constructivist Process for Climate Change Education. *Environmental Education Research*, vol. 9, no 4, s. 429-446. ISSN 1350-4622.
- [279] PŘIBYL, M., 2011. Dobeš: Cítím na ministerstvu hysterii, když mluvím o zeštíhlení úřadu [online]. *Novinky.cz*, 20.2.2011. Dostupné z WWW:

<<http://www.novinky.cz/domaci/225709-dobes-citim-na-ministerstvu-hysterii-kdyz-mluvim-o-zestihleni-uradu.html>>.

- [280] RAMSEY, J. M., HUNGERFORD, H. H., VOLK, T. L. A., 2005. Technique for Analyzing Environmental Issues. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1 -58874-469-8. S. 191–196.
- [281] RAMSEY, J. M., HUNGERFORD, H. R., VOLK, T. L., 2005. Environmental Education in the K -12 Curriculum: Finding a Niche. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1 -58874-469-8. S. 127-140.
- [282] RAMSEY, J., 2005. Comparing Four Environmental Problem Solving Models: Additional Comments. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1 -58874-469-8. S. 161–172.
- [283] REICHARDT, C.S., MARK, M.M., 2004. Quasi-Experimentation. In WHOLEY, J.S., HATRY H.P., NEWCOMER, K.E. *Handbook of Practical Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass. S. 126-149.
- [284] RICKINSON, M., 2001. Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, vol. 7, no. 3, s. 207–320. ISSN 1350-4622.
- [285] ROBOTOM, I., 2005. Critical Environmental Education Research: Re-Engaging the Debate. *Canadian Journal of Environmental Education*, no. 10, s. 62–78. ISSN 1205-5352.
- [286] ROBOTOM, I., 1985. Evaluation in Environmental Education: Time for Change in Perspective? *The Journal of Environmental Education*, vol. 17 no. 1, s. 31–36. ISSN 0095-8964.
- [287] ROBOTOM, I., 2007. Re-badged Environmental Education: Is ESD more than just a slogan? *Southern African Journal of Environmental Education*, vol. 40, s.90-96. ISSN 1810-0333.
- [288] ROBOTOM, I., 1989. Social critique or social control: some problems for evaluation in environmental education. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 26, no. 5, s. 435–443. ISSN 1098-2736.
- [289] ROSSI, P. H., LIPSEY, M. W., FREEMAN, H. E., 2004. *Evaluation. A Systemic Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- [290] ROTH, R. E., 1997. A Critique of „Alternatives to National Standards in Environmental Education: Process-Based Quality Assessment“. *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 2. ISSN 1205-5352.
- [291] RŮŽIČKA, M., 1993. *Informace a dobro*. Praha: Ježek.

- [292] SALMON, J., 2005. Are We Building Environmental Literacy? In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1-58874-469-8. S. 377–386.
- [293] SAMANOVÁ, G., 2006a. *Ekologické jednání*. [tisková zpráva] Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 14. 6. 2006.
- [294] SAMANOVÁ, G., 2006b. *Hodnocení ochrany životního prostředí*. [tisková zpráva] Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 16. 6. 2006
- [295] SAUVÉ, L., 2005. Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 10, s. 11–37. ISSN 1205-5352.
- [296] SAUVÉ, L., 1996. Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 1, s. 7–34. ISSN 1205-5352.
- [297] SAUVÉ, L., 1999. Environmental Education between Modernity and Postmodernity: Searching and Integrating Educational Framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 4, s. 9–35. ISSN 1205-5352.
- [298] SAUVÉ, L., 2007. Three Decades of International Guidelines for Environment-Related Education: A Critical Hermeneutic of the United Nations Discourse. *Canadian Journal of Environmental Education* 2007, vol. 12 s.33-54. ISSN 1205-5352.
- [299] SAYERS, J., 2007. The Start of Something Big: Environmental Education in China. *Green Teacher*, no. 80, s. 6–11. ISSN 1192-1285.
- [300] SEED, J. a kol., 1993. *Myslet jako hora. Shromáždění všech bytostí*. Prešov: Nadácia Zelená nádej. 140 s. ISBN 80-88699-01-0.
- [301] SELLERS, J., 2007. Goals. In *MEERA Evaluation Glossary*. [online] <Poslední změna 2007-12-18>. Dostupné z WWW: <<http://meera.snre.umich.edu>>
- [302] SERAFÍN, Č., PARTÍKOVÁ, L., 2003. Kritéria evaluace elektrotechnické a elektronické stovebnice [online]. *E-pedagogium*, č. 3. Dostupné z WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped3.2003/index.htm>> ISSN 1213-7758.
- [303] SCHEUNPFLUG, A., ASBRAND, B., 2006. Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, vol. 12, no. 1, s. 33–46. ISSN 1350-4622.
- [304] SCHNACK, K., 2009. *Action Competence, Conflicting interests and Environmental Education*. Copenhagen: Aarhus University. Dostupné z WWW: <<http://www.MUVIN.net>>

- [305] SCHUELLER, S. K., YAFFEE, S. L., HIGGS, S. J., MOGELGAARD, K., DeMATTIA, E. A., 2006. *Evaluation Sourcebook: Measures of Progress for Ecosystem- and Community-Based Projects*. Ann Arbor: Ecosystem Management Initiative, University of Michigan.
- [306] SIMMONS, D., 2008. *Designing Evaluation for Education Projects*. [online] Office of Education and Sustainable Development. [Cit. 2008-06-25] Dostupné z WWW: <<http://wateroutreach.uwex.edu/use/documents/NOAAEvalmanualFINAL.pdf>>
- [307] SMITH, G. A., 2007. Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, vol. 13, n. 2, p. 189–207. ISSN 1350-4622.
- [308] SMITH, G. A., WILLIAMS, D. R., 1999. *Ecological Education in Action. On Weaving Education, Culture, and the Environment*. New York: State University of New York. ISBN 0-7914-3985-2.
- [309] SMITH-SEBASTO, N.J., OBENCHAIM, Victoria L., 2009. Students' Perception of the Residential Environmental Education Program at the New Jersey School of Conservation. *The Journal of Environmental Education*, vol. 40, no. 2, s. 50–63. ISSN 0095-8964.
- [310] SMITH-SEBASTO, N.J., SEMRAU, H.J., 2004. Evaluation of the Environmental Education Program at the New Jersey School of Conservation. *The Journal of Environmental Education*, vol. 36, no. 1, s. 3–6. ISSN 0095-8964.
- [311] SMUTEK, M., 2009. *Evaluace sociálních programů*. Brno: Masarykova univerzita.
- [312] SOBEL, D., 2005. *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Barrington: The Orion Society. ISBN 0-913098-55-8.
- [313] SOMERS, C., 2006. Evaluation of the Wonders in Nature – Wonders in Neighborhoods: Conservation Education Program: Stakeholders Gone Wild! In Norland, E. & Somers, C. *Evaluating Nonformal Education Programs and Settings*. Fairhaven: American Evaluation Association.
- [314] SOUKUP, P., 2001. *ISSP – životní prostředí*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky. 73 S. ISBN 80-7330-000-1.
- [315] SSEV Pavučina, 2010. *Výroční zpráva za rok 2009*. Praha: Pavučina.
- [316] SSEV PAVUČINA, 2013 [website]. Dostupné z WWW: <http://www.pavucina-sev.cz/?idm=15>
- [317] STABLES, A., BISHOP, K., 2001. Weak and Strong Conceptions of Environmental Literacy: implications for environmental education. *Environmental Education Research*, vol. 7, no. 1, s. 89–97. ISSN 1350-4622.
- [318] STAPP, W. B. et al., 2005. The Concept of Environmental Education. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY,

- John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1-58874-469-8. S. 33–36.
- [319] STERN, P. C., 2000. Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, vol. 56, no. 3, s. 407–424. ISSN 0022-4537.
- [320] STERN, P. C., DIETZ, T., TROY, A., GUAGNANO, G. A., KALOF, L., 1999. A Value-Belief-Norm Theory of Support for Social Movements: The Case of Environmentalism. *Human Ecology Review*, vol. 6, no. 6, s. 81–97. ISSN 1074-4827.
- [321] STEVENSON, R. B., 2006. Tensions and transitions in policy discourse: recontextualizing a decontextualized EE/ESD debate. *Environmental Education Research*, vol. 12, no. 3–4, s. 277–290. ISSN 1350-4622.
- [322] STOKKING, H., VAN AERT, L., MEIJBERG, W., KASKENS, A., 1999. *Evaluating Environmental Education* [online]. IUCN Commission on Education and Communication CEC. Dostupné z WWW: <<http://www.iucn.org/wp2003/books/pdf/cec4.pdf>>
- [323] STONE, M. K., BARLOW, Z., 2005. *Ecological Literacy. Educating Our Children for a Sustainable World*. San Francisco: Sierra Club Books. ISBN 1-57805-153-3.
- [324] STRAUSS, A., CORBIN, J., 1997. *Grounded Theory in Practice*. Thousand Oaks: SAGE. 280 s.
- [325] STREJČKOVÁ, E., 2006. *Výzkum odcizování člověka přírodě. Závěrečná zpráva*. [online] Praha: Toulcův dvůr. Dostupné z WWW: <<http://www.detiamesto.cz>>
- [326] SVATOŠ, V., LEBEDA, P., 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: GRADA.
- [327] SWARD, L. L., MARCINKOWSKI, T., 2005. Environmental Sensitivity: A Review of the Research, 1980-1998. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1 -58874-469-8. S. 301-312.
- [328] ŠMAJS, J., 2006. Vzdělání jako úcta k Zemi. *Filosofický časopis*, roč. 54, č. 3, s. 437–448. ISSN 0015-1831.
- [329] ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- [330] TANNER, T., 1998. On the Origins of SLE Research, Questions Outstanding, and Other Research Tradition. *Environmental Education Research*, vol. 4, no. 4, s. 399–418. ISSN 1350-4622.
- [331] THE TBILISI DECLARATION, 2005. Intergovernmental Conference on Environmental Education. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, William J., VOLK, Trudi L., RAMSEY, John M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1-58874-469-8. S. 13–16.

- [332] UNESCO, 2004. *Education for Sustainable Development* [online]. [Cit. 2008-04-02] [Publ. 2004-04-15]. Dostupné z WWW: <<http://portal.unesco.org/education>>
- [333] VADALA, C. E., BIXLER, R. D., JAMES, J. J., 2007. Childhood Play and Environmental Interest: Panacea of Snake Oil_ *The Journal of Environmental Education*, vol. 39, no. 1, s. 3-18. ISSN 0095-8964.
- [334] VÁŇOVÁ, H., 2008. Environmentální výchova ve výuce hudební výchovy. *Hudební výchova*, roč. 16, č. 1, s. 1-3. ISSN 1210-3683.
- [335] VAŠTATKOVÁ, J., 2003. Evaluce a autoevaluce vzdělávacích cílů pomocí rozvoje klíčových kompetencí. *E -pedagogium*, č. 3. Dostupné z WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped3.2003/index.htm>> ISSN 1213-7499.
- [336] VAŠTATKOVÁ, J., PRÁŠILOVÁ, M., 2010. Externí prvek v interní evaluaci školy. *E -pedagogium*. 1. Mimořádné číslo 2010. Olomouc: Univerzita Palackého. S. 197–212. ISSN 1213-7758.
- [337] VAŠTATKOVÁ, J., PRÁŠILOVÁ, M., 2006. Současné pohledy na procesy vnitřní evaluace škol v českém prostředí. *Pedagogika*, č. 3, s. 273–284. ISSN 0031-3815.
- [338] VOLK, T. L., 2005. Integration and Curriculum Design. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, W. J., VOLK, T. L., RAMSEY, J. M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1-58874-469-8. S. 141–160.
- [339] VOLK, T. L., HUNGERFORD, H. R., 1981. The Effects of Process Instruction on Problem Identification Skills in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, vol. 12, no. 3 p. 36–40. ISSN 0095-8964.
- [340] VOLK, T. L., CHEAK, M., 2005. The Effects of an Environmental Education Program on Students, Parents and Community. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, W. J., VOLK, T. L., RAMSEY, J. M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1-58874-469-8. S. 87–104.
- [341] VOLK, T. L., McBETH, W., 2005. Environmental Literacy in the United States. In HUNGERFORD, Harold H., BLUHM, W. J., VOLK, T. L., RAMSEY, J. M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes. ISBN 1-58874-469-8. S. 73–86.
- [342] W. K. KELLOG Foundation, 2004. *Logic Model Development Guide. Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action*. [online] Battle Creek: W.K. Kellogg Foundation. [Cit. 2008-07-20] Dostupné z WWW: <<http://www.wkff.org>>
- [343] WALSH, A. E. J., LEIJ, T. van der, 1997. Alternatives to National Standards in Environmental Education: Process-Based Quality Assessment. *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 2. ISSN 1205-5352.

- [344] WALSH, A. E. J., LEIJ, T. van der., 1997. Alternatives to National Standards for Environmental Education: A Response to Roth and McClaren. *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 2. ISSN 1205-5352.
- [345] WEILBACHER, M., 2008 Green Tsunami Rising: Environmental Education's Third Wave. *Green Teacher*, no. 83, s. 4–8. ISSN 1192-1285.
- [346] WHOLEY, J. S., HATRY H. P., NEWCOMER, K. E., 2004. *Handbook of Practical Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass. 720 s. ISBN 0-7879-6713-0.
- [347] WILTZ, K. L., 2005. I need a bigger suitcase: The evaluator role in nonformal evaluation. In *New Directions for Evaluation*, no. 108, s. 13–28.
- [348] WINTEROVÁ D. D. N., KOGEROVÁ, S. M., 2009. *Psychologie environmentálních problémů*. Praha: Portál. ISBN 9788073675936
- [349] WINTHER, A. A., 2005. Research Related to Staff Development in Environmental Education. In SIMMONS, B. *Preparing Effective Environmental Educators*. Troy: NAAEE. ISBN 1-884008-88-7.
- [350] WRIGHT, M. J., 2008. The Comparative Effects of Constructivist Versus Traditional Teaching Methods on the Environmental Literacy of Postsecondary Nonscience Majors. *Bulletin of Science, Technology & Society*, vol. 28, no. 4, s. 324–337. ISSN 0270-4676.
- [351] YAN, B., JOHNSON, B., 2008. *Curriculum integration through environmental learning. A case study*. Paper presented at the North American Association for Environmental Education Research Symposium, Wichita, KS.
- [352] ZAHRADNÍK, M., PACHMANOVÁ, L., 2009. Příklad využití wiki-prostředí v environmentálním vzdělávání na vysoké škole: hodnocení kurzu Organizace a řízení ochrany životního prostředí. [online] *Envigogika*, roč. 4, č. 3. Dostupné z WWW: <<http://envigogika.cuni.cz>>. ISSN 1802-3061.
- [353] ŽÁRSKÁ, M., ERMLOVÁ, M., KUPKA, O., KLÁPŠTĚ, P., ZAJÍC, J., ŠANTORA, R. *Jak pracovat se stezkou*. Praha: Junák, 2008. ISSN 1210-9827.

PŘÍLOHA Č. 1 EKOPEDAGOGOVO OSMERO

Ekologický výukový program (EVP) je výchovně vzdělávací lekce, jejímž smyslem je obohatit vzdělávání na všech stupních škol o ekologický a environmentální rozměr. Společným cílem EVP je zřetelný důraz na ekologické myšlení a jednání, na nekonzumní hodnotové orientace a na spoluzodpovědnost člověka za stav životního prostředí. Děje se tak prostřednictvím interaktivních, tvořivých a kooperativních metod úměrně příslušné věkové kategorii žáků a jejich zkušenostem. EVP zahrnují obsah ekologický (v odborném smyslu slova), environmentální, biologický nebo ochránářský (zabývající se ochranou přírody a krajiny). EVP probíhají zpravidla mimo školu, tj. v přírodě, přírodní učebně, zahradě, ve středisku ekologické výchovy apod. v délce minimálně 2 vyučovací hodiny (resp. 2× 45 minut), pro mateřské školy v délce minimálně 60 minut.

1. EVP je plánovaný a pečlivě připravený (cíle, důležitost a flexibilita přípravy)

- EVP má jasně zformulované výchovně vzdělávací cíle zahrnující environmentální rozměr a je možné je alespoň částečně ověřovat (tzn. nestačí jen, „aby se to dětem líbilo“ nebo „aby se naučily něco o přírodě“).
- Ekopedagog má cíle programu stále na vědomí a program podle situace upravuje tak, aby jich v co největší míře dosáhl.
- EVP má zpracovanou písemnou přípravu s vytyčenými cíli, postupy s časovou dotací, pomůckami, metodami hodnocení, atd.
- Příprava ponechává prostor (případně je variantní) pro specifické zvláštnosti konkrétní skupiny (program pro „živé“ děti např. bude klást větší důraz na práci se skupinou, atd.).

2. EVP je nejenom hezký, ale i smysluplný (obsah a smysl EVP v širších souvislostech)

- Cíle a obsah EVP směřují k hledání a nalézání příčin, důsledků a řešení problémů životního prostředí a vytváření souvislostí.
- Obsah navazuje na cíle a zdůrazňuje smysluplnost pro žáky (tj. upřednostňuje to, co žáci o dané věci opravdu potřebují a chtějí vědět).
- Informace obsažené v programu jsou v souladu se současným stavem poznání v daném oboru a ekopedagog se v oboru orientuje.
- Ekopedagog se nebojí žákům předkládat informace ke kritickému posouzení.
- EVP nezůstává ostrovem v moři vzdělávání, ale účelně navazuje na příslušný Rámcový vzdělávací program, zejména v oblasti průřezového tématu Environmentální výchova a podporuje rozvoj klíčových kompetencí. Středisko ekologické výchovy jej v rámci svých možností přizpůsobuje jednotlivým školním vzdělávacím programům (ŠVP) a potřebám školy.

3. EVP má hlavu i patu (struktura a obsah programu)

- EVP má jasně vytvořenou strukturu s logickým sledem aktivit („červenou nit“), která napomáhá dosažení stanovených cílů.
- Dílčí aktivity EVP jsou cílevědomě využívány jako prostředky k dosažení těchto cílů.
- Všechny fáze programu probíhají v logické návaznosti.

4. EVP je v dobré formě (metody a formy)

- Metody v EVP jsou zvoleny a použity tak, že vedou k dosažení cílů. Metody jsou vhodné pro dané téma a přiměřené věku žáků.
- V EVP jsou využívány metody, které umožňují aktivizovat všechny žáky a podporují jejich vzájemné působení (komunikaci, rozvoj vztahů).

- EVP poskytuje dostatek prostoru skupinové práci, která není samoúčelná, ale zahrnuje např. promyšlený způsob dělení do skupin nebo práci s časem apod.

5. Ekopedagog se přírody ani TURa nebojí (podmínky a prostředí pro výuku)

- Během programu i v celém provozu střediska je patrná snaha o promítnutí zásad (trvale) udržitelného rozvoje do praxe (biopotraviny, třídění odpadu, šetření s vodou atd.).
- EVP probíhá v příjemném prostředí, které je motivační a vhodné pro aktivity programu.
- Je-li to možné a z hlediska programu přínosné, ekopedagog v programu preferuje přímý kontakt s přírodou před učebnou.
- V učebně, ale i jinde ve středisku ekopedagog používá pomůcky estetické, přírodní, či odrážející zásady (trvale) udržitelného rozvoje (tzn. např. recyklovaný papír, vícenásobně použitelné pomůcky, dřevo – leč nikoliv mahagonové atd.).
- Pomůcky jsou zároveň bezpečné a praktické vzhledem k věku žáků.

6. Ekopedagog v akci (lektor během programu)

- Ekopedagog propojuje v průběhu EVP nové poznatky s tím, co žáci o problematice vědí, ukazuje jejich praktické využití a souvislosti místní, regionální i globální, přírodní i sociální.
- Ekopedagog se na začátku programu představí a informuje žáky o středisku i programu.
- Ekopedagog oslovuje žáky jménem, věnuje jim rovnoměrnou pozornost a vytváří otevřenou atmosféru.
- Ekopedagog nastaví společně se žáky pravidla chování a komunikace a během programu se na ně odkazuje.
- Ekopedagog podporuje vzájemnou spolupráci mezi sebou a žáky a mezi žáky navzájem.
- Ekopedagog vytváří prostor pro vyjádření názorů a nápadů žáků, klade jim smysluplné otevřené otázky.

- Ekopedagog se snaží o maximální autenticitu – z jeho chování je patrný soulad se sdělovanými postoji, přitom ale nevystupuje jako „mentor“ ani jako „zapálený aktivista“.
- Ekopedagog dbá na bezpečnou atmosféru, vnímá a reaguje na aktuální potřeby žáků, předchází vzniku problémových situací.
- Ekopedagog domlouvá se s pedagogem o jeho roli během programu.

7. Součástí EVP je také hodnocení

- Ekopedagog poskytuje žákům v průběhu programu zpětnou vazbu k jejich práci a snaží se přitom používat popisný jazyk (např. „Podařilo se ti vybrat důležité informace z textu.“).
- Na konci programu je věnován prostor závěrečné reflexi/opakování. Je použita taková metoda, která je vhodná pro stanovené cíle a umožňuje žákům se vyjádřit.
- EVP má předem promyšlený systém hodnocení míry dosažení svých cílů.
- K hodnocení přispívají účastníci, doprovázející pedagog či kolegové ze střediska.
- Výsledky hodnocení programu nekončí v koši, ale jsou využity pro další zkvalitňování EVP.

8. Ekopedagoga je radost vidět i slyšet (mluvený a další projev lektora)

- Ekopedagog se pohybuje tak, aby zaujal pozornost žáků.
- Ekopedagog mluví spisovnou češtinou vhodně doplněnou hovorovou tak, aby mu žáci rozuměli. Jeho písemný projev je čitelný.
- Ekopedagog vypadá a vystupuje tak, aby neodrazoval děti od environmentální výchovy.
- Ekopedagog bývá kritický sám k sobě i k programu. Snaží se neupadnout do stereotypu a hledá další možnosti, jak program inovovat či změnit.

- Ekopedagog se průběžně vzdělává a zdokonaluje v profesních kompetencích a odborných vědomostech.

Aleš Máchal, Jan Činčera, Lenka Daňková, Václav Broukal, Petra Šimonová, členové pracovní skupiny ke kvalitě EVP fungující při SSEV Pavučina

PŘÍLOHA Č. 2. HODNOTÍCÍ TABULKA SSEV PAVUČINA

Datum:	Hodnotící (pracovní) pozice:
Název programu:	Škola, ročník:
Pracoviště:	Počet žáků:
Lektor:	

Ukazatele	Dílčí jevy	Hodnocení					Doplňující připomínky
		5	4	3	2	1	
Plánování a příprava EVP	1 Formulace cílů EVP (vhodná formulace, environmentální rozměr)	5	4	3	2	1	
	2 Promyšlený systém hodnocení dosažení svých cílů	5	4	3	2	1	
	3 Písemná podoba EVP	5	4	3	2	1	
Obsah EVP	4 Odborná správnost a aktuálnost	5	4	3	2	1	
	5 Obsah adekvátní věku účastníků, cílům, tématu a délce EVP	5	4	3	2	1	
	6 Důraz na souvislosti a řešení problémů ŽP	5	4	3	2	1	
	7 Návaznost na vzdělávací standardy (RVP)	5	4	3	2	1	
Metody a formy EVP	8 Metody adekvátní věku účastníků, cílům, tématu a délce EVP	5	4	3	2	1	

	9 Využívání aktivizujících a interaktivních metod	5	4	3	2	1	
	10 Skupinová práce	5	4	3	2	1	
	11 Přímý kontakt s přírodou, s živými i neživými přírodními	5	4	3	2	1	
	12 Praktické činnosti	5	4	3	2	1	
Příhodné podmínky	13 Kvalitní učební pomůcky (estetické, bezpečné, ekologicky šetrné, praktické)	5	4	3	2	1	
	14 Příjemné prostředí	5	4	3	2	1	
Účinnost motivace	15 Soulad mezi sdělovanými postoji a chováním lektora v průběhu programu	5	4	3	2	1	
	16 Propojení teorie a praxe	5	4	3	2	1	
	17 Využití znalostí, dovedností a zkušeností účastníků	5	4	3	2	1	
Interakce a komunikace	18 Představení střediska, lektorů a programu	5	4	3	2	1	
	19 Ujasnění pravidel chování a komunikace mezi lektory a účastníky	5	4	3	2	1	
	20 Navození obousměrné komunikace	5	4	3	2	1	
	21 Podpora spolupráce a komunikace mezi účastníky	5	4	3	2	1	
	22 Možnost (prostor) a podpora (ze strany lektora)	5	4	3	2	1	

	ra) vyjádřit svůj názor, nápad						
	23 Rozvoj schopnosti naslouchat druhému	5	4	3	2	1	
	24 Ujasnění role učitele při EVP včetně žádosti o zpětnou vazbu	5	4	3	2	1	
	25 Vnímavost situace	5	4	3	2	1	
Zpětná vazba	26 Kladná zpětná vazba na aktivity účastníků související s programem	5	4	3	2	1	
	27 Závěrečné reflexe či opakování (s aktivní účastí přítomných)	5	4	3	2	1	
Vystupování lektora	28 Pohyb lektora	5	4	3	2	1	
	29 Kultivovaná mluva, hlas lektora	5	4	3	2	1	
	30 Písemný projev lektora	5	4	3	2	1	
	31 Celkový dojem	5	4	3	2	1	
Struktura EVP a jiné	32 Realizovaná struktura EVP (např. cíl, motivace, činnosti, závěr) a dosažení cílů	volná odpověď					
	33 Jiné (připomínky, které nevystihuje žádný z předešlých bodů)	volná odpověď					

PŘÍLOHA Č. 3. INTERNÍ EVALUACE PROGRAMU NOHAMA NA ZEMI STŘEDISKA STŘEVLIK

Poslední den pobytového programu pro MŠ „Nohama na Zemi, srdíčkem v přírodě“ probíhá zpětná vazba k celému pětidennímu programu.

V průběhu pobytového programu – na konci každého dne děti dostávají dílek skládky, na které je napsána hlavní myšlenka dne a kousek obrázku planety Země. Na začátku zpětné vazby lektor děti vyzve, aby přinesly všechny díly skládky a složili ji.

- *Strávili jsme spolu čtyři dny. Každý den jsme si povídali, hráli a objevovali mnoho nového o našem domově – planetě Zemi. A na konci každého dne jste na nás lektorů dostali jeden dílek do skládky na které je obrázek. Nyní nastal čas skládku složit.*

- **Průběh**

Co jsme zažili?

Společně si připomeneme, co jsme každý den zažili.

- Lektor nechá mluvit hlavně děti – pro připomenutí si ukážeme fotografie.

- **Pocity**

Co se vám líbilo a co ne? A proč?

- Necháme Střevlíka kolovat a každý může povědět kdy se cítil dobře a kdy špatně.

- **Poznatky**

Co nového jsme se tento týden naučili?

Necháme shrnout děti a učitele.

Následně si ještě jednou společně přečteme co je napsáno

na jednotlivých dílcích, přilepíme fotografie a nakonec slepíme izolepou spoje (ze zadní strany :-)

- **Příležitosti**

Jak můžeme my lidé přírodě a planetě Zemi pomáhat?

Nejprve necháme vymýšlet vlastní nápady děti (brainstorming :-)
Pro zaznamenání jejich nápadů můžeme vždy přidat obrázek.

- Mohou být předpřipravené, ale lektor bude mít připraveny i prázdné čtvrtky na dokreslení „nápadů, které nás teprve teď napadly“.
 - Když děti vyčerpají své nápady, může lektor přidat ještě obrázky s dalšími nápady, které „děti nenapadly“.
- Ke čtyřem dílům skládačky lektor dnes přidá ještě další dva, na kterých je napsáno:
 1. „U nás ve školce přírodě pomáháme...“
 2. „A máme další nápady:“
 - Na první přilepíme obrázky nápadů, které již děti ve školce dělají.
 - Na druhý si vyberou nápady, které by po návratu z pobytu chtěly začít dělat v MŠ nebo doma (1–3).
 - My všichni z ekocentra i brouk Střevlík vám budeme držet palce, aby se vám to podařilo plnit, abyste nezapomněli, proč to děláte, a hlavně – aby se vám (a vlastně i nám a dalším lidem, zvířátkům a rostlinám) na planetě Zemi žilo krásně...

Interní materiál sdružení STŘEVLIK.

PŘÍLOHA Č. 4. INTERNÍ EVALUACE PROGRAMU KAM S NÍM STŘEDISKA TOULCŮV DVŮR

Název programu: **KAM S NÍM**

Délka programu: 180 minut (v druhé polovině programu si děti vyrábí recyklovaný papír)

Cíl programu: Seznámit žáky se systémem třídění odpadů. Prostřednictvím aktivit je přivést k pochopení, proč bychom ho měli třídit. Žáci sami zjistí, kam vytríděný odpad putuje a že se používá jako surovina na výrobu nových výrobků.

Začátek programu – zjistíme jaké mají žáci počáteční znalosti o odpadové problematice. Stav znalostí zjišťujeme pomocí 2 aktivit:

1. „ZÁHADNÉ PŘEDMĚTY“

Po místnosti je rozmístěno 10 záhadných předmětů. Do pracovních listů si děti zaznamenávají, co si myslí, že to je, a především z čeho jsou předměty vyrobené (př.: čepice-plast). Na závěr aktivity se lektor ptá, co to bylo za předměty a z čeho jsou vyrobené. Lektor touto aktivitou zjišťuje, co bylo pro ně náročné, co jednoduché. Co poznaly a zda vědí, z čeho jsou předměty vyrobené. Lektor dětem neříká, z čeho jsou vyrobené, neboť na to přijdou samy během dalších aktivit.

2. „CO VÍME“

Vytvoří pracovní týmy tzv. „domovské skupiny“. Do každého týmu dostanou pracovní list a společně se zamýšlí nad otázkami i odpověďmi (př.: Jakou barvu má popelnice, kam třídíme: plast, papír, nápojové kartony atd.). Při této aktivitě lektor pozoruje práci v týmu a průběžně sleduje, co děti znají a co ne.

Informace potřebné k doplnění znalostí získají pomocí metod skládkového učení. Vytvoří tzv. „expertní skupiny“, v kterých nastudují

informace o jednotlivých odpadech. Vráťí se do domovských skupin. Načerpané informace si vzájemně sdělí a zapíší do společného pracovního listu.

Závěr programu – hodnotíme námi realizovaný program. V této části programu používáme dvě základní formy.

1. **Na konci programu děti umístí „ZÁHADNÉ PŘEDMĚTY“ k příslušným popelnicím podle toho, z čeho jsou výrobky vyrobené a zároveň nad těmito předměty probíhá diskuze.** Lektor při diskuzi a při umisťování jednotlivých předmětů pozná, zda získaly o daném tématu základní informace, které na začátku programu děti neměly nebo zda načerpaly informace nové apod. Formou diskuze zjistí, zda děti vědí, proč se odpad třídí a že se vytríděný odpad stává surovinou atd.
2. Během programu také **hodnotíme (pozorováním) práci** v domovských i expertních skupinách. Na závěr programu se zpravidla **lektor ptá**, jakou zajímavou novou informací dnes zjistily (získaly) nebo co děti překvapilo. Také se **vyjadřují** k tomu, co je (ne)bavilo.

Interní materiál střediska Toulcův dvůr.

PŘÍLOHA Č. 5. MICHAL BARTOŠ: O EKOLOGICKÉ VÝCHOVĚ S LÁSKOU

22.02.2010 EkoList.cz

Michal Medek, člověk dlouhodobě působící v environmentálním vzdělávání, se společně se svými studenty na Masarykově univerzitě zamýšlí nad kvalitou programů o přírodě pro školní děti. Nedávno jsme s ním vedli řeč o penězích jdoucích ze státních prostředků do vzdělávání o ekologické problematice. Poprvé v historii byly finance do této oblasti veřejně zpochybněny. Posteskli jsme si společně, jak jinak. Nakonec mi Michal řekl: „V něčem pravdu mají – bude potřeba jasněji dokazovat, jaký mají environmentálně vzdělávací programy pro školy smysl a jak naplňují své cíle“.

Nelze než souhlasit. Přesto však cesty ke smyslu mohou mít všelijakou podobu a bylo by užitečné o nich diskutovat. V tom jsme byli s Michalem zajedno.

Nějak se v poslední době roztrhl pytel se zamyšleními o podobě a smyslu toho, čemu se, ne zcela přesně, říká ekologická výchova. Pochopitelně. Síť vzdělávacích středisek po celé České republice je ustavena, v ní mnoho pedagogů, kteří připravují a realizují programy o vztahu člověka a přírody, zájem škol je obrovský, ještě stále přesahující nabídku štědře dotovaných výukových programů.

Činnost environmentálně vzdělávací se objevila ve školství zčista jasna, jako by z nebe spadla, jako alternativní přístup v základním školství, vznikla mimo ministerstva i akademickou půdu. Chtělo by se říci „jen tak“, kdyby člověk neznal naprosto nezměřitelnou dřinu otců zakladatelů a matek zakladatelek. Ti uhnětli svou pedagogiku „ze smyslu samého“. Částečně i z revolty proti tomu, co lidem na školství vadilo, z toho co jim v něm chybělo, co je odvádělo na touhy vzdělávat se, co tuto touhu ubíjelo.

Nyní dochází v environmentálně vzdělávacích líních k zajímavému posunu na školní alternativy k ještě „školštější škole“. Najednou je kladen důraz na přesné stanovení toho, jak má opravdový environmentální program vypadat. Jak musí začít, skončit, probíhat. Všechny tyto

fáze, aby to nebylo jednoduché, je nutno označit nějak cizokrajně. O čem by pak ty semináře „jak nejlépe učit“ byly?

Nejednou jsem měl pocit, že se za soustavnou snahou o hodnocení kvality ekologického programu skrývá necitlivost k specificky hodnotné přírodě. Není čím dál větší důraz na metodiku školních programů trošičku znamením, že máme nejistotu o nosnosti a uznání ekologických témat ve společnosti? Ze vzpoury a iluzí se stává přizpůsobení a deziluzivní pracovní postup (metoda - tedy návod jak zbavit člověka iluzí). Tak to prostě chodí.

Václav Bělohradský ve své eseji *Den vyhlášení postdemokracie* píše: „... současný život ve lži má nekonečno podob a ... kdo by nechtěl aspoň jednu z nich přijmout za svou, skončil by na psychiatrii nebo na policejní vyšetřovně jako chorobný kverulant či extremist“. A ještě: „Bez vertikály se žádná stavba nedostaví, ach nikdy nedostaví - napsal Vladimír Holan. My ale žijeme ve společnosti, v níž se nedokončené příběhy vertikály mění ve frašku v okamžiku, kdy je chceme vzít vážně“.

Je současný důraz na metodiku v environmentální výchově projevem obecných postdemokratických tendencí? Čím více se nám ztrácí vertikála (duše, svátek), tím více (jako tonoucí pověstného stébla), svíráme horizontálu (provoz, všednost)? Neopouštíme přírodu, kdy svědčit o ní je podobno frašce, abych se zaměřil na to dostupnější, na podivnou nadstandardní péči o provoz?

Pokud má být environmentální vzdělávání určeno k tomu, aby se žáci zařadili do společenského provozu, tak je tento postup na místě. Pokud má být ale zaměřeno na získávání představy o tom, že existuje cosi, co je přesahuje a co je zdrojem našeho bohatství (příroda), pak si možná důrazem na metodiku vytváříme nezamýšlený problém. Očekával bych, že tento tlak přijde zvnějšku, například motivován ekonomicky. Jak snadno! Třeba státní podpora jen těch programů, které budou mít užitek, budou nějak ziskové. Ale zdá se, že v tomto směru environmentální pedagogové předbíhají dobu a dávají si dar „sami sobě“.

Environmentální vzdělávání po mnoha letech stabilizace proniklo i na vysoké školy. Květy, zasazené dlouhodobým úsilím Aleše Záveského, Emilky Strejčkové, Květy Burešové a dalších, nesou ovoce. Je pochopitelné, že mladé stromy touží po svém naplnění. Na rozdíl na přírody, nechťejí rodit „stále stejné“, potřebují nové, zdokonalené, radikálně se vymezit proti vetším zanikajícím odrůdám, odlišit se, zlepšit, zmodernizovat. Trošku staromilsky mě v tomto dobře míněném úsilí o měření kvality ekologicko-výchovných programů napadají obavy, aby nám vlastní ovoce nezhořklo na rtech. Proč?

My environmentální pedagogové se v otázkách po kvalitě programu obracíme o radu k moudrým na vysokých školách. Vždyť oni svými tituly jsou prokazatelně způsobilí k tomu, aby nám potvrdili správnost našich kroků, aby případně odstranili naše nedostatky a vynalezli dokonalejší metody, prověřené dobrozdáním ještě uznalejších kolegů z oblasti pedagogiky. Trošku zapomínáme na to, že jejich rada je ovlivněna vysokoškolskou praxí, kde k titulu vede cestička stále více vyšlapaná grafy, tabulkami a měřeními.

Obávám se, že místo toho, aby výpověď akademiků o environmentálním vzdělávání vycházela z podoby (povahy) přírody a toho jak s ní zacházejí lidé v pedagogické praxi, je jejich rada uhnětena z podoby současného vysokoškolského provozu, zaměřeného na vývoj nových technologií manipulativně zaměřeného vzdělání. Místo například sebevzdělání a sebezdokonalení. Svou roli možná hraje i resentment a pocit „jak bych to učil, kdybych to učil“.

Rád bych zdůraznil, že mi nejde o to jakkoliv zpochybňovat snahu o co nejvyšší kvalitu programů pro školy, ani o kritiku nabídky vynikajících metodických materiálů, prověřenou jak praktickými, tak teoretickými, pedagogickými znalostmi. Pouze upozorňuji na to, že metodiku považuji za obecnou kostru, která mi slouží ve vzdělání jako opora pro mou práci, ale kterou je nutno neustále narušovat pokusy o její dekonstrukci. Proč? Protože si myslím, že smysl a cíle, leží někde mimo sebelepší metodiky. Pokud ne, znamená to zřejmě, že právě pedagog ví, jak se to s přírodou, člověkem a jejich vzájemným vztahem opravdu přesně má, jak to všechno funguje.

Je zcela správné, pokud si akademici najdou pracoviště, kde svou teorii prověří praxí. Tato praxe by však měla být nabídnuta jako jedna z možností, ne jako samozřejmý vzor pracovních postupů pro všechny ostatní. Existuje snad nějaké stabilní environmentální vzdělání, jehož podoba je nejlepší, ve smyslu pochopení přírody? Neznásilňujeme přírodu do jakéhosi předem daného, neproměnlivého, měřitelného vzorce? Co chceme měřit? Manipulaci dětí k nějakému jednoznačnému uchopení přírody nebo komplikovaně budovaný osobní vztah k vnějším, a z podstaty proměnlivému, živému světu?

Není podezřelé, že i těch jednoznačných inovativních metod pro moderní vzdělávání je mnoho? Bude naše školská praxe kvalitnější tím, že se budeme trumfovat v tom, která z těchto metod je smysluplnější a vede co nejrychleji k cíli? K institucím trestních inspekcí už zbývá jenom drobný krůček. Chceme obětovat kouzelnou moc přírody do pokřivené moci stanovitelů a hlídačů dodržování závazných pravidel pro environmentální vzdělávání?

Jak se to má s cíly v ekologické výchově? Myslím, že nechceme dojít k výrobku, který funguje a je možno jej kdykoliv a kdekoliv použít, nebo podle návodu opravit. Environmentální vzdělávání je z podstaty odlišné. Udržuje mezi specializovanými a stále úspěšnějšími obory obraz celku. Celku, ve kterém jde pouze o život sám.

O ekologické výchově s láskou? „Nějak vytrácí se láska“ zpívali infantilně sladkobolně Nedvědi a jim podobní. Ale právě k tomuto podivně pokroucenému vnímání lásky k přírodě a krajině směřujeme tehdy, když se nám, na nánosy tabulek a bodovacích závodů, nedostává smyslu. Kanalizace přírody do předem jasné a nejlepší metodiky utlačuje vztah k přírodě. Tato homogenizace v pojetí přírody mnoho nabízí, ale ještě více skrývá. To skryté pak vyvěrá obecně ve společnosti na povrch. V nejméně čekaných okamžicích. V emocionálních projevech utržených z kontroly rozumu. Tak počínají historicky největší společenské katastrofy. Když už to v současnosti nikdo nedělá, právě snahou environmentálního vzdělávání by mohl být důraz na kultivaci emocí. A k výkladu rozumu jako jedné z emocí, byť velmi specifické, jak o tom opakovaně mluví Zdeněk Kratochvíl.

Pokud něco miluji, má to jakýsi smysl samo o sobě. Příručky „ekologického katechismu“ mohou pomoci jen těm, kteří hledají a neví (třeba některým učitelům, kteří však na semináře o environmentálním vzdělávání zřejmě ani nepřijdou). Myslím, že nepomohou těm pedagogům, kteří usilovně hledají, a nikdy nenacházejí, odpovědnou formu svého svědectví o přírodě.

Domnívám se, že žáci toto opravdové hledání svého učitele ocení, a možná mu v jeho hledání budou chtít pomoci. U metodických strojově deklamovaných postupů hrozí, že se jim žáci vyhnou. A navíc, skutečně dobrého učitele, přece musí více bavit vlastní a těžce získávaný um „jak učit“. Tedy lepší metodika vlastní oproti sebelepší metodice převzaté.

Běda těm, kteří by se chtěli pomilovat se sexuální příručkou v hlavě. Byť by ji napsal (sestrojil!) ten nejlepší milenec na světě.

Střediska ekologické výchovy mezi teorií a praxí
PhDr. Jan Činčera, Ph.D.

Na vydání se společně podílely tyto organizace:

Agentura Koniklec, o. s., Chelčického 12, Praha 3
Brontosauří ekocentrum Zelený klub, Malířská 6, Praha 7
Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno

1. vydání, 2013
Náklad 100 výtisků
Tisk: VS Tisk, Praha

ISBN 978-80-904141-0-5 (Agentura Koniklec, o. s. Praha)
ISBN 978-80-905254-6-7 (Brontosauří ekocentrum Zelený klub. Praha)
ISBN 978-80-210-6525-3 (Masarykova univerzita. Brno)

Publikace byla vytvořena v rámci projektu TB010MZP056, na základě grantové podpory Technologické agentury České republiky.