

# **Evaluace environmentálních výukových programů realizovaných pro žáky základních škol ve Zlíně**

Magda Pospíšilová

---

Bakalářská práce  
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Magda Pospíšilová**  
Osobní číslo: **H160110**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Evaluace environmentálních výukových programů realizovaných pro žáky základních škol ve Zlíně**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti environmentální výchovy, realizace výukových programů environmentální výchovy a jejich evaluace.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

ČINČERA, Jan. Metodika evaluace programů environmentální výchovy. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy, Envigogika. 2010 Dostupné z <http://envigogika.cuni.cz>.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HORKÁ, Hana. Teorie a metodika ekologické výchovy. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-33-8.

HOFBAUER, Břetislav. Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Michaela Lukešová**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**10. ledna 2019**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 10. ledna 2019

L.S.

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
*děkanka*

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
*ředitel ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně .....  
23.4.2019

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se věnuje evaluaci environmentálních výukových programů. Teoretická část je zaměřena na všeobecné pojmosloví k environmentální výchově, věnuje se didaktice i zvláštnostem environmentálních výchovy a také evaluačnímu procesu. Setkááme se s evaluací programů Domu dětí a mládeže Astra Zlín, které jsou realizovány na 1. stupni základních škol ve Zlíně. Praktická část se zabývá výzkumem evaluace environmentálních výukových programů. Orientuje se na efektivitu uplatnění informací, poznatků a získaných znalostí v péči o životní prostředí a ochranu přírody. Žáci hodnotí zázemí, lektory, formy a metody výuky a související faktory při výuce ekologických výukových programů.

Klíčová slova: environmentální a ekologická výchova, environmentální výukový program, ochrana životního prostředí, výzkum

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with the evaluation of environmental education programs. The theoretical part is focused on general terminology for environmental education, it deals with didactics and specialties of environmental education and also with the evaluation process. We meet with the evaluation of the programmes of the House of Children and Youth Astra Zlín, which are implemented at the 1st level of primary schools in Zlín. The practical part deals with the evaluation of environmental education programs. It focuses on the effectiveness of the application of information, knowledge and acquired knowledge in the care of the environment and nature protection. Pupils evaluate the background, lecturers, forms and methods of teaching, and the related factors in teaching ecological learning programs.

Keywords: environmental and environmental education, environmental education program, environmental protection, research

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Michaele Lukešové za odborné vedení a cenné rady a připomínky, které mi poskytla během zpracování bakalářské práce. Rovněž děkuji paní Monice Hiblerové, lektorce environmentálních výukových programů v Domě dětí a mládeže Astra Zlín, zejména za pomoc při tvorbě otázek v evaluačním dotazníku a za spolupráci při zajištění vyplnění dotazníků na základních školách ve Zlíně.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Ve Zlíně dne 23. 4. 2019

.....

## OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA A EKOLOGICKÁ VÝCHOVA.....	12
1.1 CÍLE ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY, ROZVOJ KOMPETENCÍ .....	15
1.2 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V SOUČASNÉM VZDĚLÁVACÍM KURIKULU .....	16
1.3 DIDAKTICKÁ SPECIFIKA ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY .....	18
1.4 ZVLÁŠTNOSTI EKOLOGICKÉ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	20
1.5 POSKYTOVATELÉ ENVIRONMENTÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICCE .....	21
2 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝUKOVÉ PROGRAMY .....	24
2.1 CHARAKTERISTIKA A CÍLE ENVIRONMENTÁLNÍCH VÝUKOVÝCH PROGRAMŮ .....	25
2.2 DRUHY EKOLOGICKÝCH VÝUKOVÝCH PROGRAMŮ .....	26
3 EVALUACE.....	27
3.1 SPECIFIKA EVALUACÍ PRO DĚTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	29
3.2 EVALUACE PROGRAMŮ V ČR.....	30
3.3 PŘÍKLADY EVALUACÍ ENVIRONMENTÁLNÍCH VÝUKOVÝCH PROGRAMŮ .....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST .....	34
4 VÝZKUM.....	35
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU .....	35
4.2 ZKOUMANÝ VZOREK RESPONDENTŮ .....	36
4.3 VÝZKUMNÁ METODA - DOTAZNÍK .....	38
4.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	40
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	42
5.1 ROZBOR DAT Z DOTAZNÍKŮ.....	42
5.2 INTERPRETACE DAT (DISKUSE, SHRNUTÍ) .....	57
6 VÝZNAM VÝZKUMU .....	66
ZÁVĚR .....	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	74
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....	77
SEZNAM GRAFŮ .....	78
SEZNAM TABULEK.....	79
SEZNAM PŘÍLOH.....	80



## ÚVOD

V našem vzdělávacím systému zaujímá environmentální vzdělávání, výchova a osvěta již poměrně velký prostor. Důvodem je skutečnost, že člověk svým dosavadním, ne vždy zcela ekologickým, působením na planetě Zemi ohrožuje svou činností vlastní existenci i existenci všech živočichů a rostlin. Environmentální výchova učí jedince takovému chování, které je ve prospěch přírody. Jde o budování vztahu člověka k životnímu prostředí a přírodě, které by mělo vést k trvale udržitelnému jednání a chování. A proto je velmi důležité vytvářet u dětí již od útlého věku správné postoje k péči o přírodu a životní prostředí, ve kterém vyrůstají.

Výchova ve volném čase se stala vhodným a žádoucím nástrojem pro vytváření environmentálního povědomí dětí. Ve střediscích volného času se uplatňuje výchova dětí především formou hry (metoda „škola hrou“ Jana Ámose Komenského). Prostředkem k realizaci environmentální výchovy mohou být také výukové programy realizované ve školách v době vyučování. V souvislosti s rozšířením jejich výuky přichází také potřeba jejich evaluace. Evaluace výukových programů je praktický a velmi užitečný nástroj k hodnocení účinnosti a efektivity environmentálních výukových programů, které jsou realizovány pro žáky mateřských, základních a středních škol. Evaluace programů environmentální výchovy nebyla ještě před několika lety v České republice zcela tak zavedena a rozšířena. V posledních letech se situace pomalu mění a my se setkáváme s evaluacemi těchto programů, které napomáhají jejich rozvoji, směřování a především efektivitě.

Tvorba, výuka a evaluace výukových programů ekologické výchovy ve středisku volného času se přímo dotýká praktického uplatnění absolventa studijního oboru sociální pedagogika v profesi pedagoga volného času. Rovněž i mně záleží na kvalitě životního prostředí, ve kterém žijeme. Není mi lhostejné, jak se chováme k přírodě. Toto byla moje motivace, abych v rámci bakalářské práce využila možnosti provázat téma environmentální výchovy s náplní profese pedagoga volného času dětí a mládeže.

V teoretické části práce se seznámíme s pojmem environmentální a ekologická výchova a jejími cíly a formami, vymezíme pojem evaluace programů a výukový program. Obecně popíšeme didaktické zvláštnosti environmentální výchovy i její postavení v rámci vzdělávací soustavy v České republice. Praktická část je věnována kvantitativnímu výzkumu na 1. stupni základních škol ve Zlíně. K analýze dat byla využita dotazníková metoda. Výzkumný vzorek představují žáci 1. stupně základních škol ze Zlína. V závěru shr-

neme výsledky výzkumu, které vycházejí ze zjištěné analýzy a mohou posloužit k zajištění vyšší kvality environmentálních výukových programů Domu dětí a mládeže Astra Zlín. Popis současného stavu může napomoci ke zvýšení efektivity připravovaných programů v rámci environmentální výchovy.

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, jak žáci hodnotí ekologické výukové programy v několika oblastech. Jedná se o hodnocení místa, případně zázemí konání ekologických výukových programů. Také budou hodnoceny používané metody, zvolené formy výuky a přístup lektorů k výuce. Hodnoceno bude také zaměření a efekt absolvování programu pro jeho účastníky - vliv na environmentální chování žáků, tj. zda poznatky a zaujetí daným programem souvisí s možností přenést si získané informace z výuky do běžného každodenního života. Hodnocení žáků bezprostředně po absolvování těchto programů je významnou zpětnou vazbou pro realizátory těchto programů, především pak pro jejich lektory, kteří je připravují a zajišťují.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA A EKOLOGICKÁ VÝCHOVA

Environmentalistika je poměrně nový obor, který využívá poznatků různých vědních oborů a to geografie, ekologie, chemie a ekonomie. Environmentalistika zkoumá vzájemné působení člověka a ekosystémů. Cílem environmentalistiky je také stále více zajištění prevence znečišťování životního prostředí, možnosti a cesty nápravy nežádoucích zásahů a hledání možností řešení i do budoucna, nejen pro přítomnost. Environmentalistika zahrnuje také monitoring jednotlivých složek životního prostředí, komplexní ochranu přírody, využívání přírodních zdrojů, nakládání s různými druhy energií a v neposlední řadě také péče o zdraví lidské – to všechno jsou pro člověka důležité atributy našeho života na planetě Zemi. Environmentalistikou rozumíme nejen zkoumání vzájemného působení člověka a ekosystémů, ale i snahu o předpověď budoucího vývoje a k tomu zaujetí stanoviska.

Podle Kažmierského (2012) je environmentální výchova, osvěta a vzdělávání stav, vazba, příčina a důsledek jednotlivých jevů v životním prostředí a také působení člověka na životní prostředí. V důsledku technologického, ekonomického a sociálního rozvoje se během téměř dvou generací mnohonásobně zvýšila spotřeba většiny zdrojů. Ohrožen je ekosystém a biodiverzita. Kvůli stále rostoucímu znečišťování životního prostředí se ztenčuje ozonová vrstva, dochází ke změnám klimatu, je vyčerpávána půda a mnoho dalších ekologických problémů. Těmto jevům můžeme částečně předcházet nebo zmírňovat negativní dopady dostatečnou osvětou a vzděláváním nejen dospělé populace, ale především dětí a mládeže. Díky osvětě a vzdělávání v environmentální oblasti se mění vžité vzorce chování, díky čemuž dochází k úspoře investic nutných k odstranění škod, které vznikly na životním prostředí z důvodu nedostatečné informovanosti, neznalosti nebo z důvodu nevhodného rozhodování. Nejen z těchto důvodů je důležité, aby environmentální výchova, vzdělávání a osvěta byla dlouhodobým, stabilním prvkem každodenního života každého z nás. (Kažmierski, 2012).

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (dále jen EVVO), vychází z anglického termínu *environmental education*. **Environment** znamená životní prostředí a **education** překládáme do českého jazyka jako vzdělávání, výchova či osvěta. Zjednodušeně by se dalo říct, že je to výchova, vzdělávání a osvěta, která se týká životního prostředí. Jedná se tedy nejen o vzdělávání a výchovu, především ve školním prostředí, ale i o zprostředkování informací co nejširší veřejnosti od nejútlejšího věku až po nejstarší generaci.

Jedná se o formování kladného postoje ke svému okolí. (Environmentální výchova, © 2013).

Na základě těchto poznatků začala přicházet potřeba environmentální výchovy. V pedagogické literatuře můžeme již v 70. letech nalézt pojmy „*výchova k ochraně přírody*“, „*výchova a vzdělávání v oblasti životního prostředí*“ či „*výchova k péči o životní prostředí*“. Tato výchova se snaží o komplexní výchovu k ochraně přírody. To zahrnuje nejen ochranu živých organismů, ale i jejich přirozeného prostředí s cílem zdůraznit komplexní charakter životního prostředí se složkou přírodní, kulturní a sociální včetně dopadu pro člověka a jeho život na planetě Zemi.

Označení **environmentální** nebo **ekologická výchova** se u nás v České republice objevuje v 90. letech (anglický název „environmental education“ a německý název „Umwelterziehung“).

Dle Průchy (2008, s. 56) je v pedagogickém slovníku ekologická výchova definována jako výchova k ochraně životního prostředí, k tvorbě takových podmínek života lidí, které neohrožují přírodu, živočichy a zvířata a nedevastují surovinové zdroje. Ekologická výchova je založena na ekologii jakožto vědě o vztazích organismů, lidí a prostředí, ve kterém žijí a na sebe působí. Ekologická výchova je prováděna jak hromadnými sdělovacími prostředky a osvětou, tak systematicky prostřednictvím ekologického vzdělávání na základních, středních a vysokých školách. (Průcha, 2008).

*„Pro účely ekopedagogické praxe ve školách a střediscích ekologické výchovy je proto možné (i vhodné) používat pojmy „**ekologická výchova**“ a „**environmentální výchovy**“ za stejnocenné.“* (Máchal, 2000, s. 14).

V zadání názvu své bakalářské práce jsem použila pojem „**environmentální výukový program**“, jelikož středisko volného času Dům dětí a mládeže Astra Zlín, kde jsem spolupracovala s lektory programů, používají právě toto označení. Také v samotné práci je používáno slovní spojení ekologický či environmentální a jsou to rovnocenné pojmy.

Environmentální výchova a vzdělávání je pojem, se kterými se dnes setkáváme čím dál častěji. Možná mnohem více také s pojmem ekologická výchova, který je pro mnohé z nás totéž, avšak je důležité si tyto pojmy vysvětlit a objasnit jejich význam z hlediska odbornosti a toho, co opravdu znamenají. Nicméně v každodenním životě nás tato témata provází, aniž bychom se jimi více či méně záměrně zabývali.

*„K těmto termínům jsou blízké výrazy vzdělávání k udržitelnému způsobu života a vzdělávání pro udržitelný rozvoj, které zdůrazňují propojení environmentální oblasti s ekonomickým rozvojem a sociálními aspekty.“ (Kaźmierski, 2012, s. 5)*

*„Udržitelný rozvoj je takový rozvoj, který uspokojuje potřeby současnosti bez ohrožování možností budoucích generací uspokojovat své vlastní potřeby. Je v podstatě procesem změn, ve kterém jsou využívání zdrojů, orientace vývoje technologií a transformace institucí zaměřeny na harmonické zvyšování současného i budoucího potenciálu uspokojování lidských potřeb a aspirací.“ (Státní program EVVO v ČR, © 2008).*

**Trvale udržitelný rozvoj** znamená zlepšování životní úrovně a blahobytu lidí v mezích kapacity ekosystémů při zachování veškerých přírodních hodnot a biologické rozmanitosti pro současné a příští generace. Naplňování principů „trvale udržitelného žití“ popisuje ve své publikaci Horká (1994). Z jejího pohledu se jedná především o úctu ke společenství života a péče o něj, zlepšování kvality lidského života, ochrana struktury, rozmanitosti světových přírodních systémů, změna osobního přístupu a to s důrazem na požadavky na výchovný proces. Poukazuje na skutečnost, že náprava škod na vnějším životním prostředí a jejich prevence vyžaduje změnu člověka. Změnu nejen životního stylu, hodnotové soustavy ale také překovávání statických a demagogických názorů a hodnot. K této změně nám může dopomoci výchova. Pedagogika, jako teorie záměrného ovlivňování chování člověka, jako teorie výchovy k hodnotám, tímto způsobem lze nalézt cestu ke změně lidského chování v životním prostředí. (Horká, 1994).

*„Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta se provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a k úctě k životu ve všech jeho formách.“ (Státní program EVVO v ČR, © 2008).*

EVVO zahrnuje činnosti a aktivity, které probíhají ve školách a školských zařízeních, v rámci volnočasových aktivit a neorganizovaného volného času jednotlivců zaměřené na oblast životního prostředí. (Metodický pokyn k zajištění EVVO, 2008, s. 1).

## 1.1 Cíle environmentální výchovy, rozvoj kompetencí

*„Neučíme se pro minulost ani pro současnost, ale pro budoucnost. Každá výchova je tak směřována do nejisté budoucnosti a současně projekcí našich přání a představ o tom, jaká by budoucnost měla být.“ (Činčera, 2007a, s. 9).*

Cílem environmentální výchovy v České republice je rozvoj kompetencí. Rozvojem kompetencí se rozumí získávání znalostí, dovedností a postojů potřebných pro environmentálně odpovědné jednání, tedy takové jednání, které je v dané situaci a daných možnostech co nejpříznivější pro současný i budoucí stav životního prostředí. Listina základních práv a svobod stanovuje právo na příznivé životní prostředí. Jak ale můžeme příznivé životní prostředí zajistit? Dlouhodobě se osvědčují tři cesty, respektive jejich kombinace. První cestou je restrikce. Zakážeme některé činnosti poškozující životní prostředí a za porušení zákona potrestáme. Druhou cestou je pobídka. Nabídneme přitažlivé výhody pro ty, kdo životní prostředí chrání, a za takové činnosti je odměníme. A třetí cestou je výchova. Vzděláváme lidi tak, aby se pro šetrné chování vůči životnímu prostředí mohli rozhodnout dobrovolně sami. Vzdělávání je jediná cesta, která nesází na vnější motivaci, metodu cukru a biče, ale na motivaci vnitřní. Vzdělávání nám pomáhá vytvářet kulturu přátelskou k přírodě, společnost, která vidí hodnotu a užitek v čistém a zdravém životním prostředí naší země a naší planety i bez odměn a trestů. (Leskovcová, 2012).

Činčera (2013) uvádí, že specifika environmentální výchovy jsou definována s cílem podporovat uvědomění a zájem o ekonomickou, sociální, politickou a ekologickou vzájemnou závislost městských a zemědělských oblastí. Poskytnout každému příležitost získat znalosti, přijmout hodnoty, postoje, závazky a dovednosti chránit a zlepšovat prostředí. Vytvořit nové vzorce chování jedinců, skupin a celé společnosti, které jsou šetrné k prostředí. Pro konkrétní programy je tedy třeba stanovit si cíle jak z oblasti kognitivních, tak afektivních, ale především i z oblasti konkrétních změn v chování jedinců na naší planetě, protože to je to, co může oddálit úplnou devastaci současné biosféry. (Činčera, 2013).

Rozvíjení klíčových kompetencí je v kontextu vzájemných vztahů mezi člověkem a životním prostředím, s důrazem na vyvážené působení nejen společenských, ale i přírodních faktorů. Jde tedy o motivaci a poskytnutí příležitostí k dosažení znalostí, dovedností, postojů a návyků k ochraně a zlepšování životního prostředí. Také k utváření hierarchie životních hodnot slučitelných s udržitelným rozvojem, k smysluplnému jednání a tvořivos-

ti ve prospěch životního prostředí, k udržitelnému způsobu života a k udržitelným vzorcům chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku. (Metodický pokyn, 2008, s. 1).

K důležitým kompetencím rozvíjených EVVO patří zejména aktivně využívat kooperativní a komunikační dovednosti jako nástroje pro řešení problémů životního prostředí. Hledat různé varianty řešení problémů životního prostředí, schopnost kriticky posuzovat a vyhodnocovat informace související s životním prostředím. Osvojit si praktické dovednosti pro chování a pobyt v přírodě i při zacházení s přírodou a uplatňovat je v každodenním životě. Uplatňovat principy udržitelného způsobu života v občanském a pracovním jednání (odpovědně a ekonomicky nakládat s přírodními zdroji a odpady v souladu se strategií udržitelného rozvoje, minimalizovat negativní vlivy na životní prostředí). V oblasti kompetence občanské je to především znát z vlastní zkušenosti přírodní a kulturní hodnoty ve svém okolí, chápat příčiny a následky jejich poškozování, rozumět jedinečnosti svého regionu a jeho potřebám. Dále uvažovat v souvislostech, vnímat závislost rozvoje lidské společnosti na přírodě a na stavu životního prostředí, porozumět zákonitostem biosféry, ekonomické, sociální a ekologické provázanosti světa, problémům životního prostředí z globálního i lokálního hlediska a jejich příčinám. Orientovat se ve vývoji vztahu člověka a přírody a poučit se z problémů životního prostředí od minulosti až po současnost a v tomto kontextu pak uvažovat o budoucnosti. Odpovědně jednat vůči přírodě a prostředí v každodenním životě a aktivně a kvalifikovaně se účastnit ochrany životního prostředí včetně zapojení do souvisejících veřejných diskusí a rozhodovacích procesů o využívání krajiny. Projevovat pokoru, úctu k životu ve všech jeho formách a k hodnotám, které neumí vytvořit člověk, oceňovat svébytnou hodnotu a krásu přírody a krajiny, vnímat a být schopen hodnotit různé postoje k postavení člověka v přírodě a k chování člověka vůči přírodě. (Metodický pokyn, 2008).

## 1.2 Environmentální výchova v současném vzdělávacím kurikulu

Usnesením číslo 652 ze dne 20. července 2016 byl vládou schválen nový Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025. Státní program představuje klíčovou národní strategii pro oblast environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty i environmentálního poradenství s vizemi, cíli a opatřeními, na nichž se vedle orgánů státní správy podílejí kraje, obce a města, školy, včetně škol vysokých, střediska ekologické výchovy a ekologické poradny i



neziskové organizace, vzdělávací a výzkumné instituce, muzea, zoo, botanické zahrady, knihovny. (Státní program EVVO v ČR, © 2008).

Environmentální výchova je součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v České republice. Základní školy mají zapracovány environmentální výchovu ve svých Školních vzdělávacích plánech.

Rámcový vzdělávací program specifikuje environmentální výchovu jako prostředek k uvědomění si vztahů mezi člověkem, společností a prostředím. Vede k poznávání vztahu ekologie k jiným různým oblastem Země v přítomnosti i budoucnosti. Vede k utvoření hodnotové orientace a životního stylu prospěšného pro udržitelný rozvoj lidské společnosti. Vede žáky k aktivní účasti na ochraně životního prostředí.

V Bílé knize (2001) se zmiňuje důležitost rozvoje pozitivních postojů k životnímu prostředí u nejmladší generace, u dětí. „*Aktivity v přírodním prostředí je třeba posílit jako doplňky učiva, zdůraznit výchovu a vzdělávání v problematice životního prostředí a posilovat fyzickou zdatnost žáků.*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001).

Nová vzdělávací strategie Rámcového vzdělávacího programu soustředí na rozvoj klíčových kompetencí a jejich propojení s vzdělávacím obsahem a nově přicházejí také průřezová témata, která reagují na aktuální světové problémy.

Environmentální výchovu realizují jednotlivé školy například ekologickými výukovými programy. Zajišťují je především prostřednictvím široké nabídky výukových programů středisek ekologické výchovy, středisek volného času a řady neziskových organizací. Také evaluace těchto programů je důležitá, především jako zpětná vazba, zda jsou dodrženy cíle, kterých se chce realizací dosáhnout a také zda tyto programy ovlivňují a vedou ke změně v chování žáků k životnímu prostředí. Mezi hlavní přínosy environmentální výchovy v oblasti vědomostí, dovedností a schopností patří porozumění vlivu člověka na životní prostředí v různých oblastech světa a uvědomění si důsledků lidského jednání a podmínek života. Porozumění vztahům mezi lokálními a globálními ekologickými problémy. Učí žáky prospěšným návykům vůči prostředí. Učí kriticky hodnotit informace týkající se ekologických problémů a v neposlední řadě komunikovat a obhajovat své názory. V oblasti postojů a hodnot přispívá environmentální výchova k vnímání života jako nejvyšší hodnoty a k odpovědnosti vůči životnímu prostředí. Vede k aktivitě, toleranci a ohleduplnosti k prostředí a napomáhá k vytvoření zdravého životního stylu. Podněcuje žáky k ak-

tivnímu řešení ekologických problémů a citlivému přístupu k přírodnímu a kulturnímu dědictví. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 134).

Podle zákona č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, mají základní školy v České republice povinnost realizovat environmentální výchovu a vzdělávání. *„Základní škola poskytuje základní vzdělání, zabezpečuje rozumovou výchovu ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie a poskytuje mravní, estetickou, pracovní, zdravotní, tělesnou výchovu a ekologickou výchovu žáků; umožňuje též náboženskou výchovu.“* (Leskocová, 2012, s. 40).

### 1.3 Didaktická specifika environmentální výchovy

Didaktika neboli teorie vyučování je pedagogická disciplína, jejímž předmětem jsou cíle, obsah, metody a formy výuky.

*„Posláním didaktiky ekologické výchovy je promýšlet a poskytovat především takové prostředky vzdělávání a výchovy, které přispívají k utváření ekologické kultury osobnosti, jež se projevuje v každodenním chování citem a úctou k přírodě, ohleduplností k příštím generacím, nesobeckými postoji a střídmostí v hmotných a energetických nárocích.“* (Máchal, 2000).

Didaktika environmentální (ekologické) výchovy má své specifika a zvláštnosti oproti jiným oborovým didaktikám. Za jednu z nejpodstatnějších odlišností od ostatních oborů je velký důraz na mravní a sociální rozměr. Projevovaný zájem učitele je větší v souvislosti s názory žáka než pouhé memorování daného učiva. Není tolik důležitý objem poskytnutých informací, ale jejich odbornost a aktuálnost, souvislosti apod. Zde můžeme mluvit o tzv. **souvislostním** učení. Kdy je právě snaha o komplexnost a objektivnost výrazným rysem didaktiky ekologické výchovy.

*„Všestranně podporujeme příležitosti pro utváření a vyjadřování vlastních názorů žáků, formování a zvnitřňování jejich „proekologických“ postojů. Zřetelnější „důraz na postoj“ oproti obvyklému „důrazu na vědomost“ by se měl stát příznačným rysem didaktiky ekologické výchovy. Což ovšem v žádném případě nelze chápat jako podcenění znalostí, respektive racionální výbavy žáků, bez které je utváření žádoucích postojů zcela nemožné!“* (Máchal, 2000, s. 54).

Dle Máchala (2000) je v souvislosti s dalším rozvojem myšlení a postojů žáků důležité v dětech podnítit zájem o to, aby nemusely odpovídat na otázky, na které je pro ně obtížnější odpovědět, obligátním „nevím“, ale aby uměly říci „podle mého názoru, podle mých vědomostí je to takto“. Jde tedy o záměrné pěstování *kritického myšlení* jako prevence proti vytrácení lidské identity. Důležité a významné je také působení pedagoga na žáky, kdy pedagog může žáky inspirovat svým postojem a přístupem, že žák se jej snaží napodobit. (Máchal, 2000).

Mezi hlavní přínosy environmentální výchovy v oblasti vědomostí, dovedností a schopností patří porozumění vlivu člověka na životní prostředí v různých oblastech světa a uvědomění si důsledků lidského jednání a podmínek života. Porozumění vztahům mezi lokálními a globálními ekologickými problémy. Učí žáky prospěšným návykům vůči prostředí. Učí kriticky hodnotit informace týkající se ekologických problémů a v neposlední řadě komunikovat a obhajovat své názory. V oblasti postojů a hodnot přispívá environmentální výchova k vnímání života jako nejvyšší hodnoty a k odpovědnosti vůči životnímu prostředí. Vede k aktivitě, toleranci a ohleduplnosti k prostředí a napomáhá k vytvoření zdravého životního stylu. Podněcuje žáky k aktivnímu řešení ekologických problémů a citlivému přístupu k přírodnímu a kulturnímu dědictví. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, s. 134).

Při realizaci environmentální výchovy je nezbytné přizpůsobit obsah a formu dané věkové skupině a dalších specifickým zvláštnostem skupiny – zájmy, dosavadní znalosti, třídní klima. Pro děti předškolního věku je ideální začít pobytem v přírodě, pozorováním zvířat a hraním her v lese, aby děti získávaly zážitky v pozitivním smyslu, rozvíjely kladný vztah k přírodě a vnímaly přírodu jako důležitou, nenahraditelnou, kterou je potřeba ochraňovat. V současné době se staly velmi vyhledávanými lesní školky, které toto rodičům dětí nabízí a zajišťují. Zde je na prvním místě pobyt venku v přirozeném prostředí, hry v lese, využívání přírodních materiálů, to vše s důrazem na citlivý přístup k životnímu prostředí již od útlého věku dětí.

Na prvním stupni základní školy můžeme pokračovat s hlubším poznáváním přírody a jejími zákonitostmi, například prostřednictvím her, vyprávění příběhů o přírodě, procházek či výletů. První stupeň základní školy je velmi důležitý k rozvoji přátelského vnímání přírody a získávání pozitivních zážitků. Děti v tomto věku velmi často přebírají jednání a myšlení svých rodičů a naopak samotné děti se snaží rodiče ovlivňovat svým chováním.

Od druhého stupně základní školy je vhodné zařazovat diskusní metody, projektové vyučování, krátká vzdělávací videa či vhodné dokumentární filmy a kritické čtení. Je možné dětem nabídnout i počítačové a internetové programy a hry, které děti zábavnou formou seznámí s určitými environmentálními problémy.

Středoškolským studentům je vhodné nabídnout prostor pro realizaci vlastních nápadů prostřednictvím projektového či badatelského vyučování. Je vhodné přesunout jejich pozornost k ekologickým problémům místa jejich pobytu či regionu a k otázkám trvale udržitelného rozvoje. To je pro ně velkou motivací v aktivitách pokračovat i mimo vyučování, ve svém volném čase, což pozitivně ovlivňuje jejich vztah k ochraně životního prostředí.

Když se vrátíme k věkové kategorii žáků 1. stupně základní školy, jsou to děti ve věku 6 - 10 let. V této věkové skupině se již rozvíjí smysl pro povinnost, ovšem v názorné podobě, většinou je to péče o malý, dostupný a pozorovatelný kousek přírody. Činnost musí být poměrně jednoduchá a krátkodobá, jelikož v tomto věku ještě dlouhodobě u jedné činnosti dítě nevydrží. Občasné upozornění na necitlivost dospělých k přírodě je velmi užitečné, musí být však zároveň přiměřené chápání dítěte. Pro tento věk jsou vhodná jednoduchá pravidla, která si děti osvojí, dodržují a mohou také například vyžadovat jejich dodržování v rodině nebo širším okolí.

#### **1.4 Zvláštnosti ekologické výchovy na 1. stupni základní školy**

Na 1. stupni základní školy se vytváří základ ekologické kultury osobnosti žáků tím, že je prostřednictvím praktické a poznávací činnosti veden k vnímání všemi smysly, pozorování jevů a dějů, jejich popisování, srovnávání a k přemýšlení o nich. Žáci se učí chápat a rozumět okolí, poznávají aspekty životního prostředí v souvislosti se získáváním integrovaného pohledu na svět. Je zde předpoklad, že žák získá základy ekologické gramotnosti i ovlivňování hodnotícího a činnostního vztahu k životnímu prostředí. Je logické, že na 1. stupni základní školy to umožňuje každý vyučovací předmět. Základem toho je především prvouka, přírodověda a vlastivěda. V prvouce žáci poznávají podstatu změn v přírodě ve známém prostředí a získávají elementární představu o vlivech člověka na prostředí i o významu kulturních hodnot. Přírodovědné učivo umožňuje pochopení mnohostranných vztahů člověka k biosféře, výsledkům lidské aktivity, člověku a společnosti. Žáci

systematicky analyzují skutečnost, třídí poznatky, vyhledávají znaky typické pro člověka, zvířata, rostliny. Následuje zkoumání vztahů, zjišťování vzájemných souvislostí – stavba těla a funkce, mezi organismy navzájem i organismy a prostředím. To vede ke kauzálnímu myšlení (např. v celcích Přírodní společenstva, Rozmanitost přírody, Les a další). Vztah člověka k lidské aktivitě se objevuje v učivu o surovinách, průmyslu, zemědělství a technice. Žáci si uvědomují bezprostřední podmíněnost zdraví stavem životního prostředí. Ve vlastivědě poznávají přiměřeně věku teritoriálně – morfologické faktory životního prostředí, základní typy krajiny a jejího využití i oblasti z hlediska péče o životní prostředí, například horské, rekreační, městské životní prostředí. (Horká, 1994).

Jak uvádí Horká (1994) existují některé zvláštnosti, které by měl pedagog respektovat při ekologické výchově na 1. stupni základní školy. **Propedeutika ekologického vzdělávání** spočívá v tom, že se třídí a systematizují dosavadní dílčí poznatky o jednotlivých složkách životního prostředí. Žáci se učí vnímat, pozorovat, popisovat a srovnávat, chápat význam slov a hledat souvislosti a vzájemné vztahy jednotlivých procesů. Vzhledem k tomu, že celkový obraz skutečnosti dětem v tomto věku uniká, je třeba rozvíjet vnímání a vést je k analýze řízením těchto procesů. Adekvátně rozvíjenými pozorovacími schopnostmi často pedagog podněcuje zájem o poznání. Na 1. stupni základní školy respektujeme věkové zvláštnosti – **zvýšenou citlivost k přírodě, dětskou spontánnost a fantazii, zvědavost, zájem, činorodost, experimentaci nebo potřebu aktivity**. Jde o významné období pro rozvoj ekologického citění. Děti potřebují přímý kontakt s přírodou, zážitkovou metodou se učí ze hry, zábavné činnosti. Úsudky dětí jsou přímo vázány na přímé pozorování okolí. (Horká, 1994).

Pro autory zabývající se metodikou environmentální výchovy je typické, že spíše než o rozvíjení environmentální senzitivity, mluví o vlivu svých programů na rozvíjení vztahu k přírodě, postojům k životnímu prostředí, vnímání přírody či radosti z přírody. (Činčera, 2012).

## 1.5 Poskytovatelé environmentálního vzdělávání v České republice

V České republice se environmentální výchově a vzdělávání věnuje řada státních i nestátních neziskových organizací.

*„Středisky ekologické výchovy (SEV), v širším slova smyslu rozumíme výchovně-vzdělávací subjekty, které mohou být provozované jako státní školská zařízení nebo pracoviště zřizovaná nestátními neziskovými organizacemi nebo soukromými osobami. Podílí se na ekologické výchově, vzdělávání a osvětě v rámci své působnosti. Zaměřují se především na ekopedagogické služby a činnosti, které jsou doplňujícím formátem vzdělávání ve školách. Kromě nabídky ekologických výukových programů spočívá jejich činnost v poskytování ověřených námětů, metodických návodů k nejrůznějším aktivitám, ve tvorbě učebních pomůcek, ale i v oblasti vzdělávání pedagogů.“ (Máchal, 2000, s. 132)*

Na portálu Ministerstva životního prostředí [www.ekocentra.cz](http://www.ekocentra.cz) (Ekocentra, © 2018) můžeme zjistit, že za posledních 20 let se v České republice vytvořila unikátní síť neziskových organizací, provozujících střediska ekologické výchovy (dále jen SEV) a ekocentra. Jejich snahou je učit, vzdělávat a informovat děti a dospělé o jedinečnosti, spletnosti a vzájemné závislosti všech složek životního prostředí. Jedním z hlavních cílů je probouzet klady v nás, které umožní životní prostředí uchovat i pro další generace. SEV a ekocentra pracují nejen s dětmi a studenty, ale i se širokou veřejností, pracovníky státní správy a podnikateli. SEV a ekocentra poskytují mnoha cílovým skupinám široký rozsah služeb v oblasti životního prostředí. Organizují environmentální programy pro mimoškolní a školní mládež. Formy programů jsou velmi rozmanité - ekologické výukové programy, terénní programy, exkurze, školní ekologické projekty, rukodělné dílny a další. Vzdělávají a informují pedagogické pracovníky, pořádají veletrhy ekologicky výchovných pomůcek, konference ekologické výchovy. Informují a vzdělávají také širokou veřejnost, pracovníky státní správy i komerčního sektoru v mnoha oblastech životního prostředí (úspory energie, dotační programy, ochrana krajiny). Pořádají pro ně semináře, exkurze, informační akce, vydávají publikace. (Ekocentra, © 2018)

Na portálu [www.ekocentra.cz](http://www.ekocentra.cz) je možno si vybrat dle regionu, ve kterém se nacházíte buď ekocentrum nebo středisko ekologické výchovy. Můžete se také orientovat podle tématu, které vás zajímá a samozřejmě nebo podle cílové skupiny, pro kterou hledáte vzdělávací programy, informace či konkrétní aktivity. Jsou městská střediska ekologické výchovy či ekocentra a terénní (pobytová) střediska ekologické výchovy či ekocentra.

V roce 2009 provedlo Sdružení středisek ekologické výchovy PAVUČINA na žádost Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy studii, která se zabývala stavem environmentální výchovy na českých základních školách. Do výzkumu se zapojilo celkem 827

škol, z toho 606 základních škol, 71 gymnázií a 150 ostatních středních škol. Ve výzkumu byly zastoupeny školy všech krajů České republiky a všech velikostí od malotřídek po velké školy s více než 700 žáky. Následující shrnutí výsledků výzkumu nám pomůže utvořit si obrázek o stavu environmentální výchovy na základních školách. (Analýza stavu environmentálního vzdělávání..., 2000, s. 19).

Výsledky byly následující: 32 % základních škol má vytvořený školní program EVVO. 61 % škol má pověřeného koordinátora EVVO. Koordinátor nejčastěji předává ostatním učitelům informace o aktivitách související se EVVO a organizuje školní aktivity EVVO ve výuce i mimo výuku. Základní školy, které mají školní pozemek, ho mají nejčastěji upravený do podoby zahrady s herními prvky nebo mají zahradu hospodářskou. Školní pozemek 66 % základních škol obsahuje prvky pro výuku environmentální výchovy a 47 % z nich ho pravidelně využívá ve výuce. Nejvíce uplatňované výchovné a vzdělávací strategie ve výuce environmentální výchovy seřazené dle četnosti od nejvyšší. Projektové vyučování – skupinová práce – exkurze, vycházky, výlety – práce s informacemi a informačními zdroji – problémové učení – akce a programy středisek environmentální výchovy – osobní příklad učitele – diskuze, dialog. Nejčastějším způsobem zařazení environmentální výchovy do výuky je její začlenění do povinných předmětů a organizace tematických dnů. 89 % základních škol využívá jednorázové jednodenní projekty a 66 % využívá opakované jednodenní projekty. Nejčastěji vyučovaná témata na základních školách jsou Životní prostředí a jeho složky, Lidské aktivity a jejich dopady na životní prostředí a Lesní společenstva. Nejméně se vyučují témata Systém ochrany životního prostředí a ochrany přírody a Nástroje ochrany životního prostředí. (Analýza stavu environmentálního vzdělávání..., 2000, s. 22 – 92).

## 2 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝUKOVÉ PROGRAMY

*„Pojem **program** je výchovně vzdělávací celek, který je jeho realizátory pochopen jako jeden produkt a je smysluplnou jednotkou pro evaluaci.“ (Činčera, 2010).*

Můžeme říci, že výukový program je modelem zkušenostního učení. Jak uvádí Průcha (1998) ve své publikaci *Moderní pedagogika*, existují definice výukového programu s akcentem na obsahový efekt, dále s akcentem na cílový aspekt a s akcentem na regulativní aspekt. Pokud hovoříme o výukovém programu s akcentem na obsahový aspekt, jedná se o systém pečlivě vybraných a promyšleně uspořádaných témat, která by měla být předmětem vyučování a učení. Výukový program s akcentem na cílový aspekt je potom systémem hierarchicky uspořádaných, vnitřně konzistentních, dobře vymezených a relativně kontrolovatelných požadavků. Výukový program s akcentem na regulativní aspekt je systémem optimálně spojujícím vnější řízení s autoregulací žákovy učení tak, aby respektoval zvláštnosti konkrétních žáků, poznatky o učení a strategiích jeho řízení (Průcha, 1998).

*„Výukový program je interaktivní výchovně vzdělávací lekce, jejímž cílem je upevnění, prohloubení a rozšíření učiva všech stupňů základních škol v souladu se školními vzdělávacími programy.“ (Máchal, 2000, s. 134).*

**Výukový program je každý program, jehož hlavním cílem je někoho něco naučit.** Takový program může představovat netradiční výuku, která je pro žáky motivující. Většinou se nejedná o expozici nového učiva, ale o propojení již osvojených poznatků, vědomostí a dovedností. Mělo by se jednat o převážně poutavou a zábavnou formu výuky, která oživí pro žáky často nudné klasické vyučovací hodiny vedené formou výkladu.

Na úvod je důležité stanovit si téma, na které se výukový program zaměří a také cíle, kterých chce výukou dosáhnout. Upřednostňují se mezipředmětové vztahy a vazby – spolupráce s více učiteli různého předmětového zaměření. Tím dojde k dosažení jisté pestrosti výukového programu a také jeho zajímavosti pro žáky.

Výukový program musí splňovat dané didaktické funkce, kterými jsou motivace, upevnění osvojených vědomostí a dovedností, zpětná kontrola získané úrovně osvojených dovedností a vědomostí. Důraz je kladen na zásady přehlednosti a názornosti. Vhodné je zapojení různých aktivit, převažovat by měly aktivity skupinového charakteru.

Výukový program klade poměrně velké nároky na učitele a to především v průběhu jeho přípravy a tvorby. Je téměř nutností během výuky podle výukového programu použí-



vat různé výukové metody a formy. Například práce s informacemi, diskuze, pracovní listy, soutěže a hry, laboratorní práce, práce s Power-pointovou prezentací a interaktivní tabulí, ale součástí může být také test, který slouží jako zpětná vazba pro učitele.

## 2.1 Charakteristika a cíle environmentálních výukových programů

V případě environmentální výchovy se mluví především o ekologických výukových programech. Ekologické výukové programy (dále jen EVP) mají společné především zřetel na osvojování ekologického myšlení, na nekonzumní hodnotové orientace a na spoluzodpovědnost člověka za stav životního prostředí přinejmenším ve svém bezprostředním okolí.

*„Ekologický výukový program je interaktivní tvořivá výchovně vzdělávací lekce s cílem obohatit učivo všech stupňů škol o ekologický a environmentální rozměr. Ekologický výukový program probíhá zpravidla mimo školu, tj. v přírodě, ve středisku ekologické výchovy, v zahradě...“ (Máchal, 2000, s. 135).*

Dle Máchala (2000) je pro ekologické výukové programy typické využívání prvků problémového a projektového vyučování, etické a estetické, pracovní i dramatické výchovy. Je kladen důraz na komunikaci a týmovou spolupráci, rozvíjení tvořivosti, na řešení problémů, bezprostřední kontakt s přírodou a přírodními materiály, aktivní pobyt v přírodě. (Máchal, 2000).

Realizátoři EVP dbají při jejich sestavování na návaznost na školní osnovy, respektive na školní vzdělávací programy, odbornou správnost a názornost. Ekologické výukové programy zároveň inspirují pedagogické pracovníky k širšímu využívání aktivizujících metod výchovy a vzdělávání, zejména projektového a kooperativního vyučování, výchovy prožitkem, terénní výuky a rozvíjení mezipředmětových vztahů. V programech jsou využívány specializované pomůcky a metodické materiály vyvinuté středisky.

Cílem ekologického výukového programu je naučit žáky nebo studenty, případně veřejnost o určitém tématu s dostatečným důrazem na ekologické souvztažnosti, důraz je kladen na utváření kladných postojů vůči životnímu prostředí a zvyšování povědomí o ochraně přírody všeobecně.

## 2.2 Druhy ekologických výukových programů

Programy by měly trvat minimálně jednu vyučovací hodinu, tj. 45 minut. Vždy záleží na obsahu programu a tématu, kterému se věnuje, zda jsou žáci ve škole či v přírodě a další specifika. Program by měl aktivizovat žáky a obohatit je o praktické poznatky. Také je důležitá volba formy a obsahu jednotlivých programů. Toto pedagog musí zvolit úměrně nejen věku, ale především úrovni ekologického povědomí žáků, nejlépe v návaznosti na povinné učivo ve vzdělávacích osnovách škol. Realizovány jsou kromě výukových vyučovacích hodin také denní a pobytové výukové programy.

Denní programy probíhají přímo ve střediscích ekologické výchovy, ale i ve školách. Jsou zaměřeny na praktické činnosti a k určitému tématu, rozvíjejí a doplňují základní environmentální vzdělávání a výchovu v rámci školního učiva.

Pobytové programy umožňují rozsáhlejší a intenzivnější působení, jednotlivé činnosti používané i v krátkodobých programech je možno spojit do většího logického celku. Školy zařazují tyto pobyty do pravidelné výuky různými způsoby, jako speciální ekologický kurz, jako projektový týden, ve spojení s turisticko-sportovními kurzy, případně jako školní výlet nebo exkurze.

Jak uvádí Máchal (2000), školní ekologické projekty patří k didakticky zajímavým a originálním prostředkům ekologické výchovy. Využívají řadu metod interaktivní výuky a výchovy praktickou zkušeností. Přesto díky svému označení mohou být tyto projekty využívány nejen ve školní výuce, ale také v mimoškolní výchově či v rodinách. (Máchal, 2000).

### 3 EVALUACE

**Evaluace** je odborný pojem, který můžeme nahradit českým slovem *hodnocení*. Evaluace zahrnuje teorii, metodologii a praxi veškerého *hodnocení* nejrůznějších pedagogických jevů. Hodnocení se využívá v konkrétnějších případech, např. hodnocení žáků, hodnocení práce učitelů, hodnocení efektivity výuky a mnohé další.

Evaluace programu je nezbytná pro jeho efektivitu. Jak uvádí Činčera a kolektiv (2009), bez evaluace nemůžeme nijak doložit kvalitu programu, jeho účinky na účastníky, ani nalézt a vyřešit jeho nedostatky. (Činčera a kol., 2009).

Program může být hodnocen mnoha způsoby. Jednak může být různé postavení hodnotitele – hodnotí přímo lektor programu či jeho kolega, případně učitel v roli pozorovatele, nebo žáci jako účastníci programu. (Činčera, 2008).

Důležité je rozlišit, co konkrétně potřebujeme hodnotit. Zda instituci, která programy nabízí, konkrétní program, jeho lokalizaci - prostředí, kvalitu výukového materiálu, náplň výukových aktivit, lektora, formulaci cílů a výstupů programu, nebo vliv na změnu postojů žáků.

*„Evaluace je metoda, při které se hodnotí a posuzují zkoumané objekty nebo jevy. Hlavním cílem evaluace je přispět k praktickému řešení problému.“* (Hendl, 2005, s. 289-291).

*„Evaluace programu jako systematické sbírání informací o aktivitách, charakteristikách a výstupech programu, na jejichž základě se rozhoduje o jeho budoucí podobě a možné změně, tak aby se zkvalitnila efektivita programu.“* (Patton, 2002, s. 10).

*„Díky **evaluaci** programu máme možnost získat nový pohled na program a také získáme další informace, které se při jeho plánování nepředpokládaly. Plánování, evaluace a implementace programu fungují nejlépe společně, jako jeden celek, a proto by evaluace měla být součástí celého programu. Díky evaluacím víme, do kterých projektů se vyplatí investovat.“* (Frechtling, 2002).

Jak uvádí Frechtling (2002), evaluace nám dávají jasnou zprávu o tom, zda projekty, nebo v našem případě programy environmentální výchovy, mají svůj potenciál a je vhodné do nich investovat prostředky, čas nebo další vzdělávání lektorů. Dále nám evaluace poskytuje informaci o tom, zda efektivnost těchto výukových programů je vhodná a optimální pro jejich účastníky. Také naplnění plánovaných cílů a celkového působení programu na

environmentální povědomí, postoje a chování je vypovídající hodnota evaluačního procesu. Nemůžeme ovšem spoléhat na to, že evaluací zjistíme všechny tyto informace komplexně. Lze se o to pokusit vhodným sestavením otázek v dotazníku, dobře vedeným rozhovorem. Musíme zvolit vhodnou metodu, která nám v tomto pomůže. Záleží vždy na přírodních okolnostech, jako je místo konání, atmosféra ve skupině, forma výuky a v neposlední řadě také kvalita pedagogických dovedností lektora. Důležitou roli hraje také věk a mentální vyspělost účastníků. Všechny tyto aspekty rozhodují o výstupu evaluací a jejich implementaci do praxe.

Podle Jana Slavíka (1999) můžeme z obecného hlediska charakterizovat hodnocení jako porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení „horšího“. Při hodnocení porovnáváme objekt neboli předmět hodnocení, buď přímo s jiným srovnatelným objektem, anebo s nějakým ideálním vzorem či normou. (Slavík, 1999).

Specifikujeme dva základní typy evaluací – **sumativní** a **formativní**. Formativní a sumativní hodnocení se liší způsobem využití hodnocení pro ovlivňování výukového programu. **Sumativní** hodnocení je tedy zpravidla konečné, neměnné. **Formativní** hodnocení je zpravidla průběžné. Pojem formativní hodnocení se objevil na počátku 70. let. Vznikl poněkud paradoxně v okruhu lidí, kteří se zabývali výzkumem testování znalostí žáků. Nejznámější osobností je pravděpodobně B. Bloom. Ten se svými spolupracovníky došel k závěru, že pedagogické hodnocení by se nemělo zabývat pouze měřením žákova výkonu, ale mělo by žákům poskytovat zpětnou vazbu a radit jim, jak napravovat chybné učební postupy. Podstatou formativního hodnocení je interaktivní hodnocení pokroku žáka v učení, porozumění učebním potřebám žáků a přizpůsobení výuky těmto potřebám. Otázka nestojí, zda ve škole provádět buď sumativní, anebo formativní hodnocení. Ve škole se žák bude vždy setkávat s oběma druhy hodnocení. Důležité je uvědomit si, že pro rozvoj klíčových kompetencí potřebuje žák především takové formy hodnocení, které se označují jako hodnocení formativní. Například formálně se dá upravit program na základě interpretace výsledků změny postojů žáků po absolvování výukového programu. (*Sumativní a formativní hodnocení*, 2003).

Další rozlišení můžeme u evaluace použít při metodologii výzkumu. Zde se uplatňují dva druhy evaluací – kvalitativní evaluace a kvantitativní evaluace.

**Kvalitativní evaluace** umožňuje získat podrobný popis a vhled při zkoumání konkrétního fenoménu a to v jeho přirozeném prostředí. Metody pro sběr dat jsou: pozorování, rozhovory, rozbor textů a dokumentů, audio a video záznamy. Kvalitativní přístup v evaluaci umožňuje zkoumat program, jehož výstupy nejsou formulovány konkrétně a detailně. Je vhodný pro zkoumání daného programu do hloubky. Poskytuje možnosti pracovat s poměrně malým výzkumným vzorkem. (Činčera, 2010).

*„Kvantitativní evaluace operuje s číselnými údaji, které jsou dále statisticky zpracovány. Zkoumá rozměr, velikost, počet a četnost výskytu jevů. Ke sběru dat se používají standardizované metody. Například experimenty, dotazníky, texty, strukturované rozhovory a pozorování.“* (Gavora, 2000, s. 36).

### 3.1 Specifika evaluací pro děti mladšího školního věku

Dle Činčery (2013) je práce s cílovou skupinou do 12 let dále specifická z hlediska sběru dat pro evaluační výzkum. Až do přibližně věku sedmi let nemůžeme předpokládat, že by žáci byli schopni samostatně vyplnit dotazník či test. Nezbytné jsou proto alternativní metody sběru dat. I v pozdějším věku hraje schopnost žáků přečíst zadání a vyplnit test klíčovou roli, která může zásadně ovlivnit výsledky výzkumu. Problémem je také fabulace dětí a jejich snaha odpovídat tak, jak se od nich očekává. (Činčera, 2013).

Cíle a indikátory EVVO jsou vymezeny pěti hlavními oblastmi kompetencí pro environmentálně odpovědné jednání. Těmi je vztah k přírodě, vztah k místu, ekologické děje a zákonitosti, environmentální problémy a konflikty, připravenost jednat ve prospěch životního prostředí. Je možné konstatovat, že pro danou věkovou skupinu je možné zařazovat programy směřující k jakékoliv z těchto oblastí. Na druhé straně je zřejmé, že některé z oblastí jsou pro věkovou skupinu důležité a jiné mohou být naopak problematické. Pravděpodobně nejdůležitějšími oblastmi kompetencí jsou pro danou věkovou skupinu vztah k přírodě a vztah k místu. Zejména pro děti v předškolním věku jsou tyto oblasti, související s rozvíjením environmentální senzitivity, tj. vnímáním přírody, utvářením kladných postojů k přírodě a propojování se s přírodou, klíčové. (Činčera, 2013).

V souvislosti s těmito pěti oblastmi kompetencí, které vymezil Činčera (2013), je pro děti mladšího školního věku důležité zvolit takový výukový program, který bude pro ně přitažlivý právě z hlediska vztahu k přírodě a místu, což je důležitým faktorem pro to, aby

si uvědomili potřebu jednat ve prospěch životního prostředí právě tady a teď. Vždy je pro ně lépe vybrat takový environmentální problém, který mohou sami pojmenovat a pochopit. Nejlépe se k tomuto dostávají pomocí hry, objevování a poznávání.

### 3.2 Evaluace programů v ČR

Ve světě je daleko běžnější evaluace programů než u nás v České republice. Jednou z mnoha příčin může být nedostatek odborných informací. Zpracování teorie nám poskytuje odborná práce Jana Činčery s názvem „**Metodika evaluace výukových programů environmentální výchovy**“ (2010).

*„Značný vliv má také poměrně krátká historie evaluací těchto programů u nás v České republice. Diskuse o evaluaci programů environmentální výchovy probíhá v České Republice od roku 2006.“* (Činčera, 2006).

Také je třeba podotknout, že jedním z úskalí evaluací je samotný nezájem středisek ekologické výchovy a ekocenter, kde se dříve všeobecně domnívali, že environmentální výchova není vhodná k hodnocení a měření. Je zde také aspekt času a financí, který jim bránil v tom rozvíjet evaluaci svých programů. Nebyli žádným způsobem motivováni ke zpracování hodnocení, a proto většinou vznikají pouze na dobrovolném principu, například využívají studenty vysokých škol, kteří jim tuto činnost suplují v rámci svých bakalářských či diplomových prací.

Jak již bylo uvedeno, první teoretická práce shrnující odborné informace o evaluaci environmentálních výukových programů byla vydána Centrem pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy časopisem *Envigogika*. Cílem tohoto časopisu je rozvíjení teoretických základů environmentální výchovy a vzdělávání v rámci České republiky. Vznikla také pracovní skupina k hodnocení kvality ekologických výukových programů pod Sítí středisek ekologické výchovy Pavučina, která zastřešuje organizace pro ty, kdo se věnují environmentální výchově v České republice.

Dále byla vytvořena Hodnotící tabulka pro environmentální výukové programy. Tato tabulka je nástrojem pozorování a využívají ji střediska ekologické výchovy a ekocentra k hodnocení – evaluaci – svých programů. Tabulka je rozdělena do oblastí, ve kterých se hodnotí dílčí jevy. Je zde škálové hodnocení 1 – 4 (přičemž 4 je nevyšší počet bodů). Hod-

nocení se doplní také o slovní komentář. Mezi ukazatele patří příprava programu a jeho plánování. (Činčera, 2008).

### 3.3 Příklady evaluací environmentálních výukových programů

Dobrym příkladem evaluací environmentálních výukových programů je evaluace projektu **Ekoškola** v České republice. Projekt Ekoškola (Ekoškola, 2019) je nejznámější mezinárodní projekt, určený pro žáky základních a středních škol. Tento projekt funguje v 52 zemích a organizuje ho nezisková organizace **Foundation for Environmental Education**. Na stránkách [www.ekoskola.cz](http://www.ekoskola.cz) se uvádí, že se jedná o mezinárodní vzdělávací program, jehož cílem je snižovat ekologický dopad školy a jednání žáků na životní prostředí a zvýšit proenvironmentální postoje žáků. Je určen základním a středním školám. Je požadována aktivní spolupráce žáků s učiteli, ale velká část zodpovědnosti je kladena především na žáky. Projekt Ekoškola v České republice pracuje již s 9 tématy, které dávají programu potřebný dostatečně široký záběr. Tato témata pomáhají žákům porozumět různým stránkám životního prostředí školy a jejího okolí a realizovat pozitivní změny. Na začátku zpracují žáci dvě téma, postupně se přidávají další. Začíná se na nich pracovat metodikou 7 kroků. Postupem času pak přibírají další témata, která je zajímají nebo v nich cítí možný problém.

#### Metodika 7 kroků:

1. krok: *založení pracovního týmu* – škola si založí pracovní Ekotým, který je svým složením rozmanitý. Tvoří ho žáci z více tříd, zástupci školy, rodiče, případně i zástupci místní samosprávy.
2. krok: *analýza ekologického stavu školy* – sami žáci s koordinací Ekotýmu hodnotí současný stav školy v oblastech odpadů, energie, vody a prostředí školy. Žáci si poznatky značí do pracovních listů, které jsou přímo k tomuto zadány a určují závazný rozsah.
3. krok: *plán činností* – na základě výsledků z analýzy, si škola stanoví dvě oblasti ze zadaných témat, kterým se bude více věnovat. Stanoví si cíle a prostředky k naplnění těchto cílů. Dále si zpracuje časový plán celé akce. U jednotlivých úkolů se jmenují zodpovědné osoby, a důležité je aby odpovědni byli i žáci.
4. krok: *monitorování a vyhodnocování* – v plánu činností při stanovení úkolů se uvedou způsoby hodnocení jejich plnění. V průběhu realizace se hodnotí plnění stanovených cílů.

Vedou se diskuze o plnění plánů a důvody plnění či neplnění se zaznamenávají. Průběžně se takto mohou stanovovat nové cíle a určit k tomu nové činnosti ke splnění.

5. krok: *environmentální výchova ve výuce* – jde o začlenění environmentálních témat do co nejvíce předmětů. Žáci pak mohou na základě získaných znalostí plánovat a ovlivňovat fungování školy.

6. krok: *informování a spolupráce* – jedním z úkolů Ekotýmu je neustále zapojovat do programu celou školu a širší veřejnost. Děje se tak prostřednictvím místních novin, školních časopisů, apod. Škola také minimálně jedenkrát ročně pořádá Den činu, kde má za úkol úklid okolí, výsadbu stromů a pořádání akcí pro veřejnost. Ekotým šíří povědomí o Ekošcole jak uvnitř školy, tak i mezi veřejností.

7. krok: *ekokodex* – žáci i zaměstnanci školy po společném jednávání vytvoří společné vyznání hodnot a návod k ohleduplnému chování k životnímu prostředí.

Shrnutí této metodiky znamená, že školy se věnují ve výuce, v rámci projektových dnů a týdnů nebo tematických dnů výše uvedeným krokům. Školy připravují v rámci těchto témat výukové programy pro mladší žáky či pořádají osvětové akce pro veřejnost.

K seznámení žáků s tématy je vhodné pro školu využít pracovní listy Ekoškoly. Při realizaci ekologických opatření ve škole se může inspirovat v příručce Ekoprovoz ve školách. Prvotním postupem je složit *ekotým*, který je sestaven z žáků a učitelů. Tento ekotým potom koordinuje celý projekt. Dalšími kroky popisují a analyzují současný stav školy a na základě tohoto zjištění navrhnou oblasti, kde by mohlo dojít ke zlepšení a nápravě. Poté plní úkoly a evaluují (hodnotí) jejich plnění a účinnost. Během projektu jsou do vyučování začleněna témata vzdělávání k trvale udržitelnému rozvoji. Účástí v tomto programu škola získá materiály ve formě příručky pro pedagogy a žáky, pracovní listy, příručku ekoprovozu ve škole a webovou interaktivní hru. Kromě materiálů školy budou poskytnuty služby v podobě kompletního informačního a poradenského servisu, úvodní konzultace a výukových programů pro ekotým. Škola má možnost získat i finanční podporu na projekty.

Školu navštíví jednou v roce audit, který zhodnotí žádost o udělení titulu Ekoškola. Audit není kontrola, ale jedná se o poskytnutí zpětné vazby k realizaci programu. Škole dá zpětnou vazbu, co dělá v programu dobře a kam dále může směřovat. Pokud je škola oceněná, získává mezinárodní titul, certifikát, logo a vlajku programu Ekoškola. Zároveň má příležitost účastnit se Slavnostního vyhlášení v Senátu České republiky. Prvním a druhým titulem je škola oceněna na období dvou let. Třetí a další tituly jsou udílány již na období



čtyř let. Pokud se škole nepodaří získat titul Ekoškola, obdrží diplom na cestě k Ekoškole jako ocenění za dosavadní činnost v programu. (Ekoškola, 2019).

Ve Zlíně jsou do projektu Ekoškoly úspěšně zapojeny celkem 3 základní školy, Základní škola Štípa, Základní škola Mikoláše Alše Zlín a Základní škola Komenského I Zlín. Tyto základní školy se zařadily mezi 49 000 škol v 64 zemích, které projekt úspěšně realizují se svými žáky. Projekt Ekoškola je největší vzdělávací program pro školy na světě. (Ekoškola, 2019).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUM

Pro evaluaci jsem si vybrala environmentální ekologické výukové programy. Dům dětí a mládeže Astra Zlín nabízí dostatečně širokou nabídku těchto výukových programů pro mateřské a základní školy. Dle mého zjištění nebyl dosud takový výzkum ve Zlíně proveden. V praktické části bakalářské práce se tedy věnuji výzkumu, kde zpracovávám výsledky evaluace environmentálních výukových programů, kterých se účastnili žáci základních škol 1. stupně ve Zlíně.

Dle Činčery se evaluace může kromě dohodnutých cílů programu zaměřit také na to, jaký přínos vněm vidí samotní žáci a do jaké míry jsou s programem spokojeni. Spokojenost účastníků s programem můžeme v tomto případě chápat jako postoj k různým aktivitám programu, zázemí, organizaci, lektorům či programu jako celku. Přínos programu pak odráží skutečnost, jaký podle účastníka měl program efekt na ně samotné. Spokojenost účastníka může být vyhodnocována kvalitativně i kvantitativně, neúčinnější, avšak časově nejnáročnější je ale kombinace obou přístupů. Žáci se často nechtějí „rozepisovat“ a pokud budeme mít k dispozici velký počet respondentů a na zadání má jen omezený čas, měli bychom zvolit kvantitativní metodu. (Činčera, 2013).

Výzkumný proces jsem započala definicí hlavního cíle výzkumu, na který navazují jednotlivé dílčí cíle. Pozornost je rovněž věnována specifikaci výzkumného problému. Dalším bodem je popis zvolené výzkumné metody a její formy. Rovněž je popsána volba základního souboru a výzkumného vzorku. Jelikož v rámci výzkumu chci oslovit co nejvíce respondentů a jejich odpovědi statisticky změřit, volím formu **kvantitativního výzkumu**. V dalším úseku praktické části analyzuji veškeré údaje, které jsem dotazníkovým šetřením zjistila. Následně hodnotím okruhy otázek vztahující se k výzkumným cílům. V poslední části projekt celého výzkumu shrnuji interpretací dat a závěrečnou zprávou, kde sumarizuji a vyhodnocuji zjištěné výsledky výzkumu.

### 4.1 Vymezení výzkumného problému a cíle výzkumu

Výzkumný problém je otázka (případně výrok), na kterou hledáme výzkumem odpověď. Existuje hlavní problém a následně se člení na dílčí problémy. Realizovaný výzkum popíše současnou situaci v evaluaci environmentálních výukových programů realizovaných pro žáky prvního stupně základních škol ve Zlíně. Jedná se o environmentální

programy Domu dětí a mládeže Astra Zlín. Formulace **výzkumného problému** pro tento výzkum zní:

**Jak žáci 1. stupně základních škol ve Zlíně hodnotí environmentální výukové programy realizované Domem dětí a mládeže Astra Zlín u nich ve škole?**

**Cílem** výzkumu je zjistit, jak žáci 1. stupně základních škol ve Zlíně hodnotí environmentální výukové programy realizované Domem dětí a mládeže Astra ve Zlíně.

Dílčími cíli výzkumu je:

- 1.) Zjistit, jak žáci hodnotí místo realizace environmentálních výukových programů.*
- 2.) Zjistit, jaké metody výuky používají lektori environmentálních výukových programů.*
- 3.) Zjistit, jak žáci hodnotí lektory.*
- 4.) Zjistit, jak žáci hodnotí téma a náplň programu.*
- 5.) Zjistit, zda absolvování ekologických výukových programů má pozitivní vliv na environmentální chování žáků.*

S těmito dílčími cíly souvisí zjišťování existence či neexistence statisticky významného rozdílu mezi mírou úspěšnosti zvolených metod a způsobů výuky ekologických výukových programů a také zjištění souvislosti s efektivitou ekologických výukových programů pro žáky a jejich ekologicky šetrného chování.

## **4.2 Zkoumaný vzorek respondentů**

Kvantitativní výzkum provedeme dotazníkovými šetřeními u vybrané skupiny. Chráska (2007) uvádí, že objektivita je nejčastěji zajištěna uplatněním náhody. Nejvhodnější metodou by tedy měl být náhodný výběr. Ovšem to v případě tohoto výzkumu nelze úplně zajistit především z důvodu, že ne všechny školy ve Zlíně využívají ekologické výukové programy k výuce a nejsou vhodným výzkumným vzorkem pro tento výzkum, jelikož bychom u nich nic nezjistili. Výběr vzorku byl tedy záměrný. (Chráska, 2007).

Základním výzkumným souborem jsou žáci 1. stupně základních škol ve Zlíně. Oslovila jsem 13 základních škol, abych zjistila, které školy se budou v daném období účastnit výukových programů pořádaných DDM Astra Zlín. Telefonicky nebo osobně jsem

oslovila ředitele těchto škol s žádostí o spolupráci při mém výzkumu k bakalářské práci. Z těchto 13 škol souhlasilo s výzkumem 6 základních škol. Celkově se jednalo o 16 tříd (1. – 5. ročník), tj. cca 332 žáků 1. stupně základních škol. Výzkum poté probíhal vždy ve třídách, které se zúčastnily výukového programu, vždy po jeho absolvování, tedy bezprostředně po skončení. Z etických důvodů a nařízení GDPR nebudou uvedeny názvy škol a důležitou podmínkou pro provedení výzkumu byl příslib anonymity jednotlivým školám. Celkový počet respondentů je  $N = 332$ . V tomto vybraném souboru je 73 žáků z 1. třídy (tj. 4 třídy), 89 žáků z 2. třídy (tj. 4 třídy), 82 žáků z 3. třídy (tj. 4 třídy), 52 žáků ze 4. třídy (tj. 2 třídy) a 36 žáků z 5. třídy (tj. 2 třídy).

Jedno z úskalí výzkumu je ve skutečnosti, že u žáků 1. stupně základních škol, zejména u mladších, tj. 6-ti letých, jim s vyplněním dotazníku pomáhá paní učitelka, která může ovlivnit jejich odpovědi. Lze to také vidět z vyplněných dotazníků, kdy se odpovědi víceméně opakují. Zjistit názory 6-ti letého dítěte je pro výzkumníka velmi složité. Pro žáka základní školy je vyplnění dotazníku nová zkušenost. Nicméně je nutno podotknout, že i některé sedmileté děti zvládnou vyplnit dotazník samotně, bez pomoci dospělého a jejich odpovědi jsou vypovídající a mají dostatečnou relevanci.

Jelikož výzkum byl zaměřen na ekologické výukové programy realizované Domem dětí a mládeže Astra Zlín, zde je představení této příspěvkové organizace města Zlína, které na svých webových stránkách Dům dětí a mládeže Astra Zlín prezentuje.

***Dům dětí a mládeže Astra Zlín, příspěvková organizace*** (dále DDM Astra Zlín) byla založena statutárním městem Zlínem dne 1. 1. 2007. Předmět činnosti DDM Astra Zlín je vymezen ustanovením zákona č. 561/2004. Jedná se o školské zařízení pro zájmové vzdělávání. Jeho zřizovatelem je statutární město Zlín. Hlavní náplní je poskytovat zájmové vzdělávání ve volném čase dětem, mládeži i dospělým zájemcům z celého Zlína a okolí.

Je zde široká nabídka služeb zaměřena na všechny cílové skupiny, tj. rodiny, děti, žáky, studenty i dospělé. Svou činnost a její rozsah zaměřují na aktuální požadavky vzdělávání ve volném čase, v době prázdnin a víkendů.

Ve svých pravidelných zájmových aktivitách nabízí 150 kroužků zaměřených na přírodovědné, rukodělné, výtvarné, taneční, hudební, sportovní, technické a PC činnosti.

Vyhledávají nadané děti, žáky a studenty ve spolupráci se školami a dalšími institucemi a podporují je v jejich rozvoji. Rovněž se podílí nebo přímo sami organizují různé akce od tanečních soutěží a přehlídek, přes Pohádkové a Strašidelné lesy, sportovní klání či

ekologické olympiády. Spolupracují s městem Zlín, Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně, Krajskou nemocnicí Tomáše Bati ve Zlíně, Nadací Tomáše Bati ve Zlíně a dalšími organizacemi na realizaci různých aktivit pro děti a mládež, rodiny s dětmi.

Centrum ekologické výchovy při DDM Astra Zlín vzniklo uprostřed sídliště jako zelená oáza klidu a odborné oddělení, jehož hlavní náplní byla výchova a vzdělávání dětí v oblasti péče o drobné domácí a terarijní zvířata. Dnes se Centrum ekologické výchovy při DDM Astra Zlín zaměřuje na ekologické, přírodovědné a environmentální výukové programy pro mateřské, základní i střední školy především ve Zlíně a nejbližším okolí. Jedná se především o výukové programy zařazené do výuky jednotlivých škol na 1. a 2. stupni základní škol.

Součástí oddělení je „Malá ZOO“, kde je celá řada zajímavých zvířat (např. hadi, chameleoni, gekoni osmáci, činčily, pískomilové). Probíhá zde pravidelná akce Den otevřených dveří v Malé ZOO, během ní je poskytováno poradenství v oblasti chovu a péče o drobná zvířata, konají se zde výukové programy a chovatelské a teraristické kroužky. Centrum se zapojuje během roku i do různých ekologických akcí pořádaných městem, krajem či jinými organizacemi, např. Lískou. Pořádají také vlastní přírodovědné a ekologické akce, např. čištění potoka, procházky s myslivcem, chovatelské tábory a další.

Cílem aktivit je prostřednictvím výchovy a osvěty zlepšovat vztah dětí, studentů i dospělých k životnímu prostředí.

Mezi hlavní činnosti DDM Astra patří také ekologické výukové programy pro mateřské, základní a střední školy. Pořádají se v prostorách organizace i přímo na školách, pořádají pro školy terénní výukové programy v přírodě. Dále jsou to akce pro veřejnost nejen v rámci osvětových kampaní, dále péče o krajinu, letní tábory se zaměřením na přírodovědu a chovatelství zvířat a také poradenství v oblasti EVVO.

DDM Astra Zlín je také členem Lísky z. s. – regionální sdružení pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu ve Zlínském kraji. (*Dům dětí a mládeže Astra*, © 2013).

### 4.3 Výzkumná metoda - dotazník

Sběr dat se v kvantitativní evaluaci označuje jako administrace. Pro kvantitativní výzkum evaluace environmentálních výukových programů použijí dotazník, na který anonymně odpovídali žáci výzkumného souboru na základě stanovených cílů výzkumu. Před

distribucí dotazníku proběhla jeho korekce. Dotazník zkusilo vyplnit 8 žáků prvního stupně základní školy (1. třída - 2 žáci, 2. třída - 2 žáci, 3. třída – 2 žáci, 4. a 5. třída po jednom žákovi). Tímto jsem zjistila, zda žáci dobře rozumí pokládaným otázkám a zda nabízené odpovědi jsou pro jejich volbu odpovídající. Také bylo ověřeno, zda množství otázek v dotazníku je pro žáky prvního stupně základní školy optimální. Následně byly opraveny zjištěné chyby a malé nedostatky, aby dotazník byl co nejvíce relevantní.

*„Dotazník má mít promyšlenou strukturu. Při přípravě dotazníku je potřeba základní otázku (problém) nejprve rozdělit do několika okruhů (podproblémů). Každý z nich se potom naplňuje položkami.“* (Gavora, 2000, s. 99).

Dotazník obsahuje 21 otázek, které jsou rozděleny do 5 okruhů. První část je pouze identifikační a slouží k roztřídění základního vzorku do podskupin. Za identifikátory považuji pohlaví, věk, studovanou třídu a lokalizaci školy, které následně mohou sledovat jako proměnné. V druhé části proběhne hodnocení lokality konání výukového programu – místa, zázemí. Ve třetí části bude hodnocen výkon a přístup lektora a jím zvolené formy výuky. Čtvrtá část je zaměřena na hodnocení programu z hlediska náplně a přínosu pro žáka. Poslední část shrnuje poznatky a zaujetí žáka daným programem a jeho možnost přenesení si získaných informací do každodenního života a prostředí, kde žijí.

V dotazníku najdeme kontaktní položky – přitáhnou pozornost, kontrolní položky – zjištění, zda odpovídají respondenti stejně na podobné otázky a filtrační položky – potřebné a nepotřebné informace. Otázky v dotazníku jsou uzavřené, otevřené, část otázek je škálových (pětibodová stupnice) a jedna otázka je nabízí možnost samostatného vyjádření vlastního názoru. U žáků 1. stupně základních škol však musíme počítat s tím, že jejich vyjadřovací schopnosti jsou méně vyspělé a struktura otázek a možnosti volby odpovědi tomu musí odpovídat. Otázky nesmí být příliš složité a formulací musí korespondovat s věkem respondentů.

V úvodní části dotazníku jsem se představila, vysvětlila, proč dotazník potřebuji a poprosila jsem respondenty (žáky) o jeho vyplnění. Vysvětlila jsem jim také, jak označit či vybrat odpovědi. Předpokládala jsem, že u nižších ročníků (zejména 1. třída) bude žákům s vyplněním dotazníku pomáhat pedagog, který je s dětmi ve třídě, nejčastěji třídní učitelka.

Využití designu výzkumu formou dotazníkového šetření je zvolen i z důvodu časových možností a dostupných zdrojů. Největší část výukových programů probíhá každoroč-

ně v měsíci dubnu, kdy probíhá osvětová kampaň ke Dni Země. Mezinárodní Den Země připadá vždy na 22. dubna. V této době je největší zájem o ekologické výukové programy a jejich realizaci ať už ve školách nebo v terénu. Vzhledem k tomuto časovému uspořádání nebylo možné čekat do dubna, bylo tedy využito konání výukových programů mimo toto období, v průběhu měsíce ledna a února 2019.

Dotazník byl předložen žákům jako úkol na konci programu. Výhodou je zapracování evaluace do průběhu, respektive do ukončení a závěru programu. To může ovlivnit odpovědi na jednotlivé otázky především v souvislosti s rozpoložením účastníků po konání programu. Když budou spokojeni a během programu se nic zásadního, co by jen negativně ovlivnilo, nestane, jejich hodnocení programu bude pravděpodobně více kladné. V případě, že dojde k negativnímu vlivu, ať už jakékoliv události (například neukáznění žáci, nespolečupráce některých žáků s lektorem), bude pravděpodobně také toto reflektovat odpovědi v evaluačním dotazníku. U žáků 1. stupně základní školy lze tyto negativně působící determinanty dobře eliminovat a to většinou tak, že po dobu programu je přítomen pedagog, který učí v dané třídě a žáky zná.

Dle Činčery (2007) jsou v dotazníku účastníci často žádáni, aby sami hodnotili svůj posun oproti stavu před programem. V dotaznících se k tomu někdy používají doplňovací tvrzení typu „Naučil jsem se ...“ nebo „Nové pro mě bylo, ...“. Avšak přesto pro některé účastníky může být takové vyjádření obtížné a mohou se objevit odpovědi typu: „Asi nic, všechno už jsem znal.“ nebo „Jenom jsem si uvědomila, že...“ (Činčera, 2007). Tuto možnost s doplňujícím tvrzením jsem při výzkumu nevyužila.

#### 4.4 Způsob zpracování dat

Dotazníky jsem v dostatečném počtu vytiskla a požádala o jejich vyplnění žáky, kteří se zúčastnili ekologických výukových programů realizovaných Domem dětí a mládeže Astra Zlín v rámci vyučování a bezprostředně poté vyplnili dotazníky.

Celkem 332 dotazníků jsem rozdala ve třídách. Vyplňovali je žáci 1. stupně základní školy, od 1. do 5. ročníku. Učitelé zajistili jejich vyplnění bezprostředně po účasti na výukovém programu. Mladším žákům (zejména 1. ročník) s jejich vyplněním pomáhali pedagogové. Při vyzvednutí vyplněných dotazníků mne pedagogové ujistili, že žáci otázkám rozuměli a nenastal žádný problém s jejich vyplněním. Zpět jsem obdržela celkem



307 dotazníků. Jejich návratnost tak činí 92 %. Základní vzorek výzkumu tedy tvoří vyplněných 307 dotazníků. Výzkum na základních školách byl realizován v měsíci lednu a únoru letošního roku, tj. 2019.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

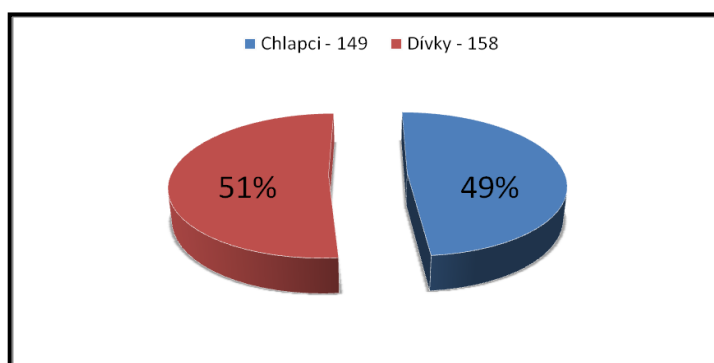
V této části výzkumu je důležité uspořádat odpovědi z dotazníků a také dát formu výsledkům analýzou získaných dat. V hodnocení výzkumu vyhodnocuji otázky, které se vždy vztahují k jednotlivým cílům výzkumu. Jako formu prezentace výsledků jsem zvolila grafy s popisem.

K celkovému hodnocení použiji výšečové a sloupcové grafy, v případě zjištění větších rozdílů nebo rozporů v odpovědích žáků, použiji spojnicový graf, který demonstruje vývoj. Otázky, kde žáci hodnotí známkou, použiji aritmetický průměr. Případné tabulky nesou hodnoty absolutních a relativních četností. K hodnocení slovních odpovědí přikládám komentář.

### 5.1 Rozbor dat z dotazníků

#### I. Identifikační část:

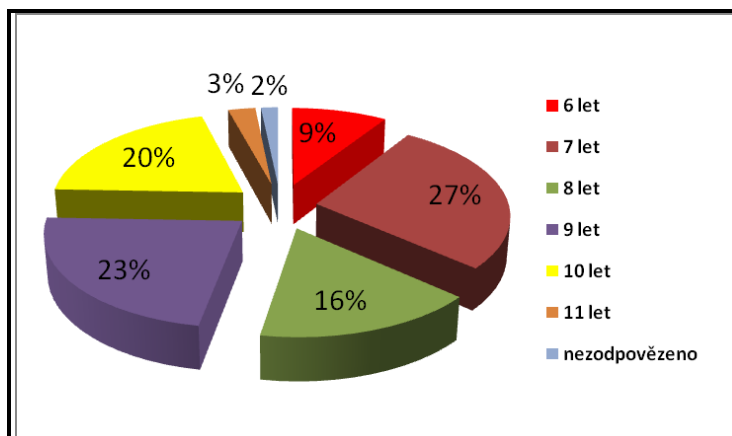
##### 1. Otázka: **Jsi dívka nebo chlapec?**



Graf 1. Pohlaví žáků

Základní soubor tvoří 307 žáků, z nichž je 158 dívek, tj. 51 % a 149 chlapců, tj. 49 % z celkového počtu. Dotazníky byly rozdány celým třídám, tudíž se podařilo obsáhnout téměř rovnoměrný počet dívek i chlapců.

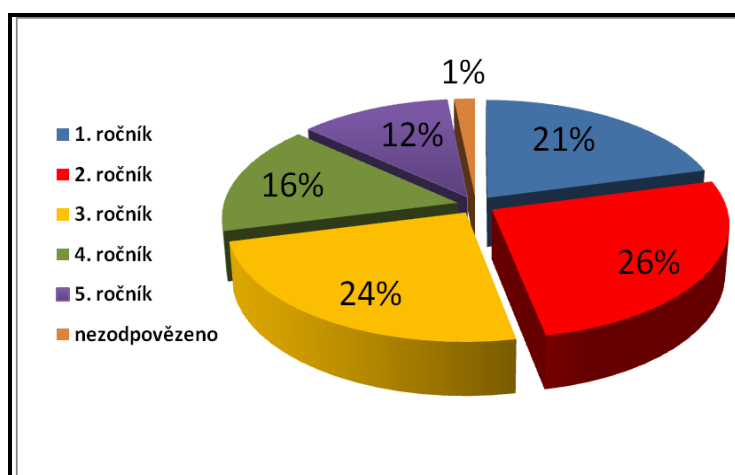
## 2. Otázka: Kolik je Ti let?



Graf 2. Věk žáků

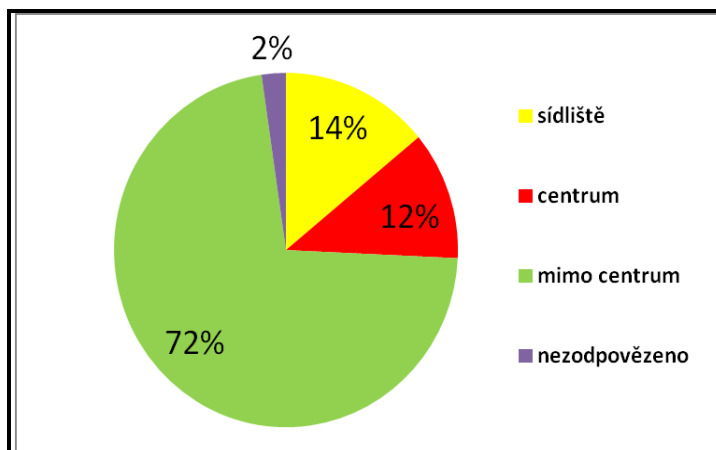
Jak z grafu vyplývá, sledovaný 1. stupeň základních škol je poměrně stejnoměrně zasažen. Věkové složení výzkumného souboru je následující. Žáků šestiletých je 28, což je 9 %, z celkového počtu, sedmiletých žáků je 84, což představuje 27 % žáků (to je nejpočetnější zastoupení), dále osmiletých žáků je 50, to je 16 % z celkového počtu, devítiletých žáků je osloveno nejvíce, a to 70, to představuje 23 %, desetiletých žáků je 62, to je 20 % a jedenáctiletých žáků je 8, což je 3 % z celkového počtu žáků. Na otázku neodpovědělo 5 žáků, tj. 2 % z celkového počtu respondentů.

## 3. Otázka: Do které třídy chodíš?



Graf 3. Ročník

Dotazník vyplnilo nejvíce žáků 2. ročníku, tj. 80 žáků představuje to 26 %, druhá největší skupina je tvořena žáky 3. ročníku, tj., 74 žáků představuje to 24 % z celkového počtu. První ročník je 64 žáků, tj. 21 %, čtvrtý ročník 48 žáků, tj. 16 % a nejméně žáků 5. ročníku – 36, tj., 12 % z celkového počtu žáků. Na otázku neodpovědělo 5 žáků, tj. 1 % z celkového počtu respondentů.

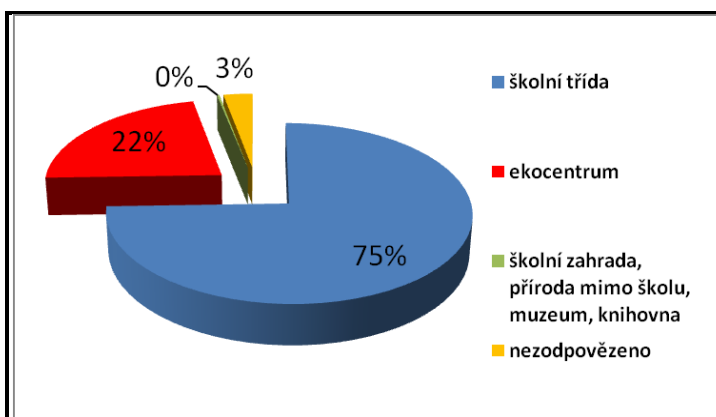
4. Otázka: **Kde se nachází škola, do které chodíš?**

Graf 4. Lokalizace školy

Lokalita umístění školy nabízí tři možnosti, ze školy v centru města je nejméně žáků a to 36, tj. 12 %, školu na sídlišti uvedlo 43 žáků, tj. 14 % z celkového počtu žáků. Školu mimo centrum, což znamená školu na předměstí nebo v městských místních částech Zlína, uvedlo do dotazníku 221 žáků, tj. 72 %. 7 žáků tuto otázku nezodpovědělo, což je 2 % z celkového počtu respondentů. Výběr škol byl zvolen náhodně, školy mimo centrum jsou školy v místních částech Zlína.

**II. Hodnocení lokality - místa, zázemí:**

V této části dotazníku zjišťujeme, jak žáci hodnotí místo realizace environmentálních výukových programů, kterých se účastní a zároveň v další položce, kde by žáci chtěli tyto programy absolvovat, kdyby si mohli vybrat.

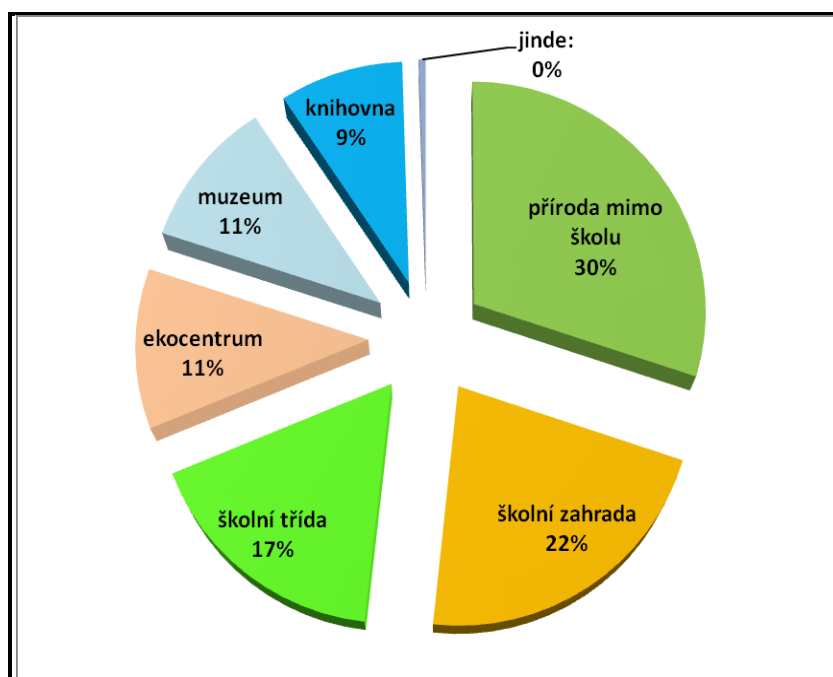
5. Otázka: **Kde se konají ekologické výukové programy, kterých se účastníte?**

Graf 5. Místo konání EVP

Výukové programy, kterých se žáci zúčastnili, se konaly ze 75 % ve školní třídě, 22 % žáků mělo výukový program v ekocentru. Školní zahradu ani jiné místo mimo školu, např.

muzeum nebo knihovnu, žáci nezvolili. 22 %, což představuje 90 žáků z celkového počtu, odpověděli, že byli v ekocentru, to jsou žáci, kteří se účastnili programu v minizoo DDM Astra.

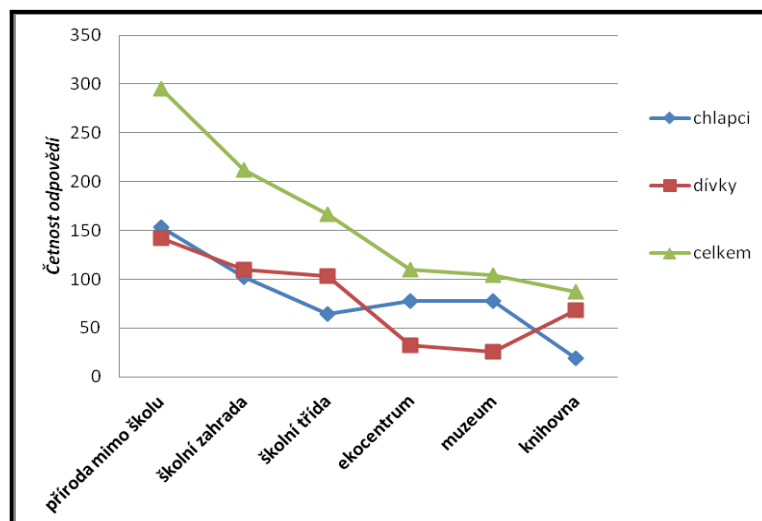
6. Otázka: **Kde by sis přál/a, aby probíhal ekologický výukový program? (kde by Tě to nejvíce bavilo)**



Graf 6. Místo konání EVP, kde by jej chtěli žáci mít

Nejvíce žáků volilo místo konání v přírodě mimo školu, celkem 295 odpovědí, tj. 30 %. Dále byla školní zahrada 212 odpovědí, tj. 22 %. Nejméně byla zvolena knihovna, pouze 87 hlasů, což představuje 9 % z celkového počtu žáků. Zajímavé byly také otevřené odpovědi, kdy volbu jinde vybralo pouze 5 žáků, z jejich odpovědí: u moře, v cizí zemi, v Galaxii, na farmě, na zahradě u babičky a dědy. Z grafu je zřejmé, že více jak polovina dotazovaných žáků upřednostňuje místo konání venku ať už v přírodě mimo školu, tak i na školní zahradě. To je oproti stavu, jak to probíhá nyní rozdíl, jelikož z předchozí otázky vyplývá, že z 98% se výukové programy konají ve školní třídě a vůbec žádné se nekonají venku.

Zde se nabízí otázka, kde a proč je vhodnější pořádat ekologické výukové programy v rámci výuky ve třídě nebo zvolit jiné možnosti, které jsou z pohledu žáků více žádoucí. V následujícím grafu můžeme ještě sledovat genderové rozdělení odpovědí, které se vztahují na místo, kde by chtěli absolvovat výuku.

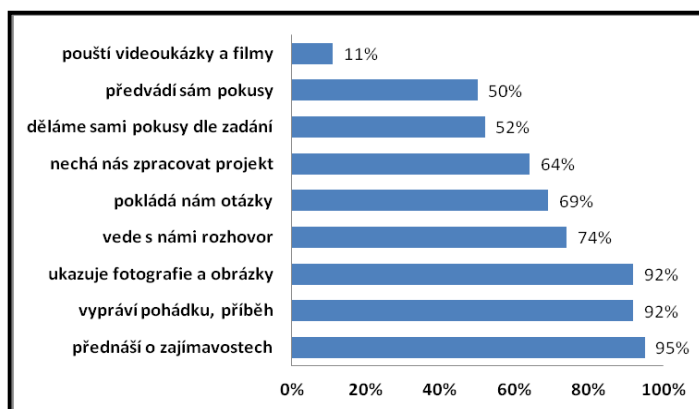


Graf 7. Rozdíly v odpovědích dívek a chlapců

Volbu místa konání v případě, že by si žáci mohli sami zvolit, nejčastěji volili **přírodu mimo školu** a **školní zahradu** a to v poměru téměř shodném. Rozdíl ve výběru místa konání nastal u možnosti **ve školní třídě**. Zde by si nadále přálo výuku o 23 % více děvčat než chlapců. Ještě výraznější je rozdíl u volby **ekocentrum**, kde o 42 % více chlapců než dívek by se rádo účastnilo výukových programů přímo v ekocentru. Velmi podobný výsledek je také u volby **muzeum**, kde převažují opět volby chlapců a to o 40 % nad děvčaty. V poslední možné volbě **knihovna** je naopak opět změna a zde by výukový program chtělo o 56 % více dívek než chlapců. Z uvedeného grafu vyplývá, že dívky by volily raději školní třídu a knihovnu, kdežto chlapci převážně ekocentrum a muzeum.

Další položka dotazníku zjišťuje, jaké metody výuky využívají lektori v průběhu environmentálních výukových programů.

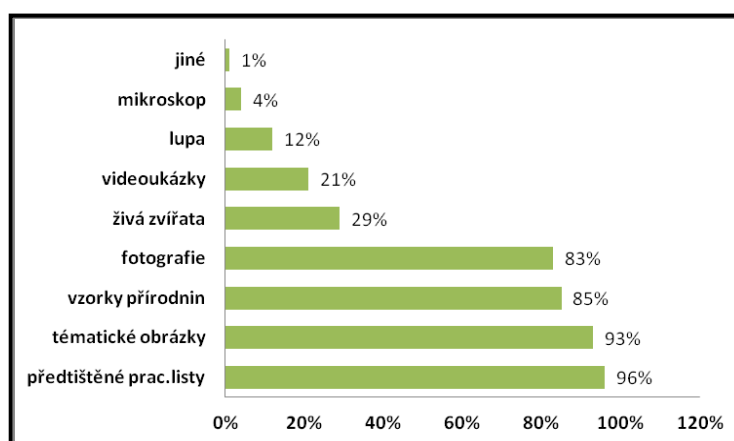
#### 7. Otázka: Jak učitel vysvětluje téma programu? (můžeš vybrat více možností)



Graf 8. Metoda výuky

Z grafu lze zjistit, že nejčastější metody výuky programu jsou použity přednáška, vyprávění pohádky nebo příběhu, na kterém se demonstuje výukové téma a ukázky fotografií a obrázků, tuto volbu zvolilo více jak 92 % žáků z celkového počtu. Následuje rozhovor lektora s žáky, kdy formou volného rozhovoru s nimi probírá téma, zde vybralo volbu 74 % žáků z celkového počtu, s tím souvisí i další volba, kterou je kladení otázek žákům, zde uvádí 69 % žáků z celkového počtu. Zpracování krátkých projektů vybralo 64 % z celkového počtu respondentů. Žáci vybrali také dělání pokusů dle zadání, což volilo více jak polovina žáků, tedy 52 % z celkového počtu, v téměř stejném rozsahu také lektor sám předvádí pokusy. Nejméně voleb je uvedeno u promítání videoukázek a filmů, pouze 11 % dotazovaných žáků z celkového počtu uvedlo, že lektor tuto metodu využívá.

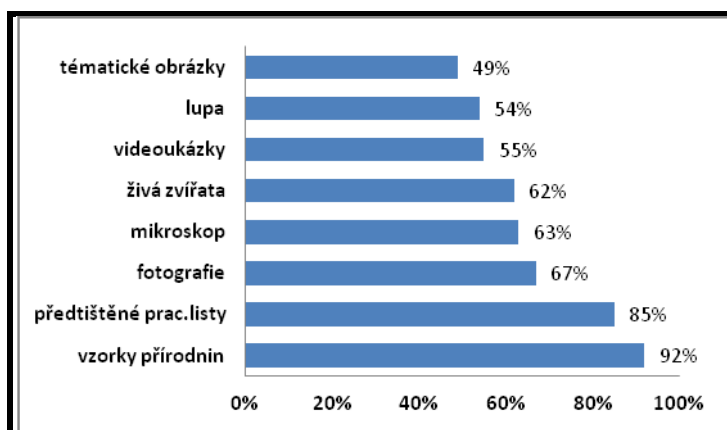
8. Otázka: **Jaké výukové pomůcky během programu využíváte? (můžeš vybrat více možností)**



Graf 9. Vybavení výukovými pomůckami

Nejvíce žáků vybralo jako pomůcku předtištěné pracovní listy a to 295 žáků, což je 96 % z celkového počtu. Z toho usuzujeme, že v případě konání výukových programů jsou tyto pracovní listy používány téměř vždy. Podobně jsou to i tematické obrázky v 288 případech, tj. 93 % a 262 žáků, což je 85 %, uvádí vzorky přírodnin jako třetí nejčastější výukovou pomůcku. Do této skupiny nejčastěji používaných pomůcek zařadíme ještě fotografie v 83 %, tj. 255 voleb. Volbu „živá zvířata“ uvedlo tak 90 žáků, což představuje 29 % z celkového počtu. Ještě méně časté jsou videoukázky, které jsou v počtu 65 voleb, tj. 21 % z celkového počtu žáků. Ještě méně voleb mají praktické pomůcky k pozorování jako je lupa v 12% a mikroskop ve 4 % z celkového počtu respondentů. Volba jiné pomůcky nebyla vyplněna, pouze vybrána možnost „jiné“ v 1 % případů.

9. Otázka: **Jaké výukové pomůcky bys chtěl/a využívat Ty? (můžeš vybrat více možností)**



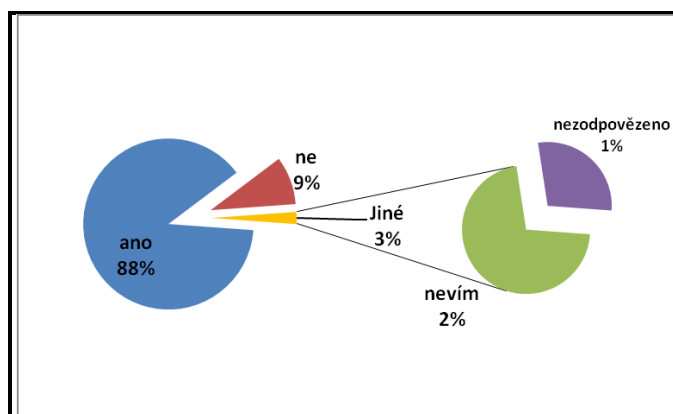
Graf 10. Vybavení výukovými pomůckami

Nejvíce žáků vybralo jako pomůcku, kterou by rádi využívali nejvíce *vzorky přírodnin* a to 282 žáků, což je 92 % z celkového počtu. Podobně jsou to i předtištěné pracovní listy v 260 případech, tj. 85 %. Dále 206 žáků, což je 67 %, uvádí fotografie jako třetí nejčastější výukovou pomůcku, kterou by si vybrali do výuky. Mikroskop by rádo využilo 194 žáků, což je 63 %. Volbu *živá zvířata* uvedlo tak 189 žáků, což představuje 62 % z celkového počtu. Hranici 60 % z celkového počtu žáků již nedosáhla žádná z výukových pomůcek. Videoukázky volilo 168 žáků, tj. 55 %, lupu vybralo 165 žáků, tj. 54 % a nejméně 150 žáků, což je 49 % z celkového počtu volilo jako výukovou pomůcku tématické obrázky. Volbu jiné ne zvolil žádný z respondentů.

### III. Hodnocení lektorů ekologických výukových programů:

Další tři položky zjišťují, *jak žáci hodnotí lektory*.

10. Otázka: **Mluví lektor srozumitelně a nahlas?**

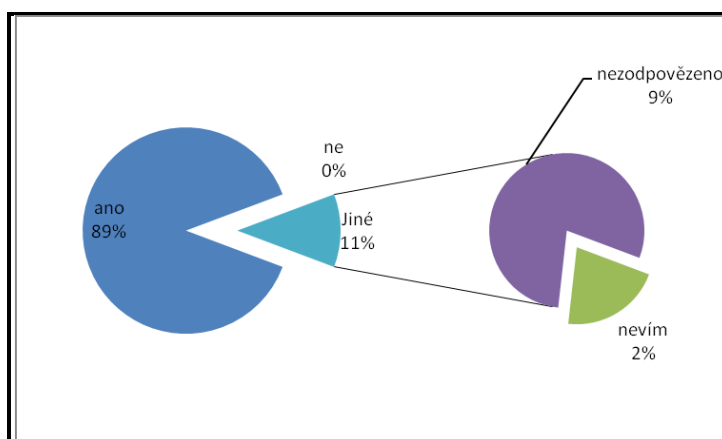


Graf 11. Srozumitelnost projevu lektora



V 88 % odpověděli žáci, že lektor mluví dostatečně srozumitelně a nahlas a jeho projevu rozumí, to představuje 272 žáků z celkového počtu. 9 % odpovědělo, že nerozumí, tj. 28 žáků z celkového počtu. Ve 2 % odpovědí žáků byla odpověď nevíím a 1 % žáků na tuto otázku neodpovědělo. Porozumění právě vyučovaného tématu souvisí také s jeho interpretací lektorem, proto je důležité nejen lektora slyšet, ale především mu rozumět.

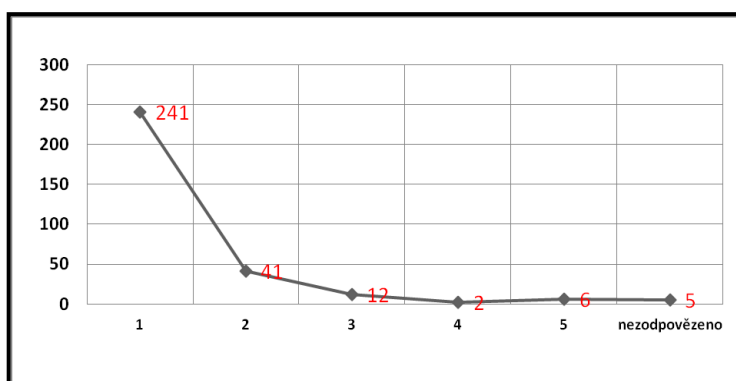
### 11. Otázka: **Odpovídá učitel během programu na vaše dotazy?**



Graf 12. *Odpovídá učitel na dotazy*

Interakce učitele a žáka je velmi důležitá. 89 % žáků, tj. 294 z celkového počtu hodnotí učitelovu interakci pozitivně. 2 %, tj. 8 žáků z celkového počtu odpověděly nevíím a 9 %, tj. 30 žáků z celkového počtu 307 žáků nezodpovědělo tuto otázku vůbec.

### 12. Otázka: **Jakou známku bys dal/a učiteli, který vás programem provázel? (hodnocení jako ve škole)**



Graf 13. *Ohodnocení lektora*

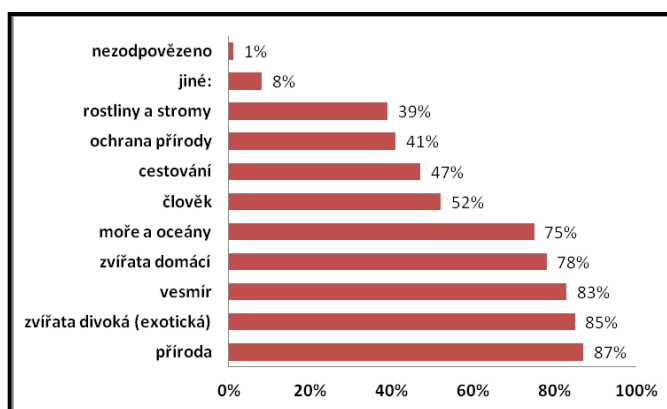
Průměrná známka hodnocení lektora je 1,315. To je aritmetickým průměrem spočítaná známka jako ve škole. Na otázku odpovědělo 98 % žáků, tj. 302 z celkového počtu 307 žáků. 241 žáků, to je 79 % žáků z celkového počtu dalo lektorovi hodnocení 1 – výborně.

Hodnocení 2 – chvalitebně dalo lektorovi 41 žáků, tj., 13 % z celkového počtu žáků. Volbu 3 – dobře zvolilo 12 žáků, což jsou 4 % z celkového počtu. 2 žáci přidělili lektorovi známku 4 – dostatečně a 6 žáků udělili známku 5 – nedostatečně, což jsou 2 % z celkového počtu žáků. 5 žáků lektora vůbec neohodnotilo.

#### **IV. Hodnocení náplně ekologických výukových programů:**

Následující položky nám zjišťují, *jak žáci hodnotí téma a náplň programu.*

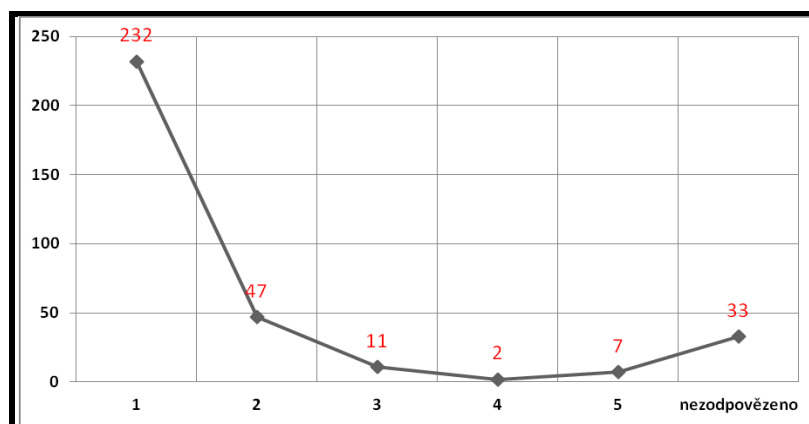
13. Otázka: **Jaká témata bys chtěl/a ve výukovém programu (můžeš vybrat více možností)**



Graf 14. Oblasti zájmu

U této otázky mohli respondenti – žáci – vybrat více odpovědí. Nejčastější odpověď byla obecně „příroda“, zde volilo 266 žáků, což je 87 % z celkového počtu 307 vrácených dotazníků. Dále už jsou volby konkrétnější, druhá nejčastější volba jsou „zvířata divoká (exotická)“ zde je volba 262 žáků, tj. 85 % z celkového počtu žáků. Třetí místo patří „vesmíru“, ten si vybralo 255 žáků, tj. 83 %. Následují „zvířata domácí“ v počtu odpovědí 240, tj. 78 %, poté „moře a oceány“ v počtu 231 voleb, tj. 75 %. Další volby již jsou nižšího počtu „člověk“ má 161 hlasů, tj. 52 %, potom je „cestování“ v počtu 144 voleb, tj. 47 %, „ochranu přírody“ si zvolilo 125 žáků, tj. 41 %, „rostliny a stromy“ vybralo 121 žáků, tj. 39 %. 25 žáků, tj. pouze 8 % z celkového počtu respondentů, využilo možnost a vypsalo své vlastní oblasti, které jim nenabízel dotazník: architektura, pokusy, rodina, mořští živočichové, ptáci, chemie, brouci, hadi, ale také myslivci, televizní pořady, hry, tancování, hokej, výroba slizu.

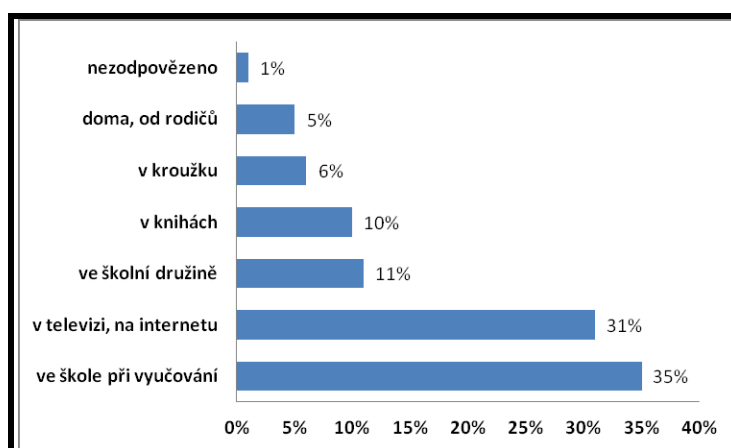
14. Otázka: **Jakou známkou ohodnotíš celý výukový program? (hodnocení jako ve škole)**



Graf 15. Ohodnocení programu celkově

Průměrná známka hodnocení programu je 1,35. Známkou 1 – výborně, dali žáci v 232 volbách z celkového počtu, tj. 76 % žáků. Známkou 2 – chvalitebně udělili žáci lektorovi ve 47 případech, tj. 15 % z celkového počtu žáků. Ohodnocení známkou 3 – dobře dalo 11 žáků z celkového počtu, tj. 4 %. Známkou 4 – dostatečně přidělili pouze 2 žáci, tj. 1 % z celkového počtu žáků. V 7 případech dali žáci známku 5 – nedostatečně, což představuje 2 % z celkového počtu žáků. Celkově lektora ohodnotilo 89 % žáků, tj. 274 žáků z celkového počtu 307 žáků. 33 žáků lektora vůbec neohodnotilo, to představuje 11 % žáků z celkového počtu.

15. Otázka: **Kde se dozvíš nejvíc o tom, jak můžeš přispět k ochraně přírody?**

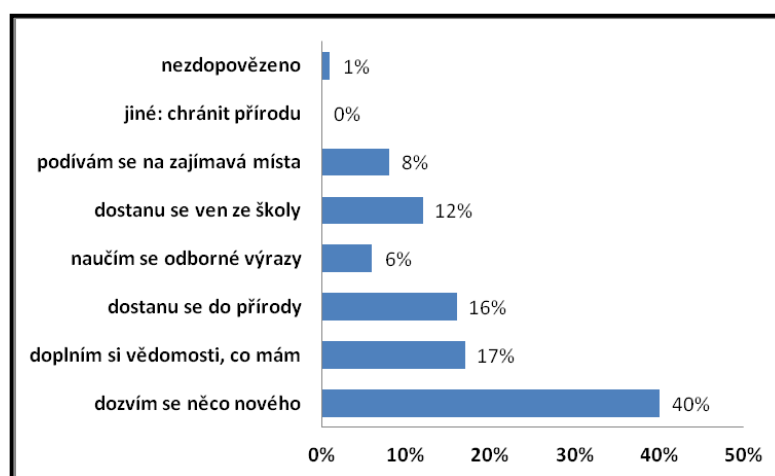


Graf 16. Kde žáci získávají informace o tom, jak chránit přírodu

Žáci měli možnost označit více z nabízených možností. Výsledky ukazují, že nejvíce žáků, 270, tj. 35 % z celkového počtu, se dozví a je vedeno k ekologicky šetrnému chování jejich školou, při vyučování. Dále následuje skupina 96 žáků, tj. 31 % z celkového počtu, kteří

zvolili jako zdroj informací televizi a internet. Třetí v pořadí je skupina 35 žáků, tj. 11 % z celkového počtu žáků, kterou vede a motivuje k šetrnosti školní družina. 10 % žáků, tj. 32 žáků, se nejvíce informací o ochraně přírody dozvídá z knih. Zájmové kroužky označilo 6 % dotázaných žáků, což představuje 19 žáků z celkového počtu. V 5 % žáci zvolili, že nejvíce se dozví doma, od rodičů, což je 15 žáků z celkového počtu. 4 žáci nevybrali žádnou odpověď.

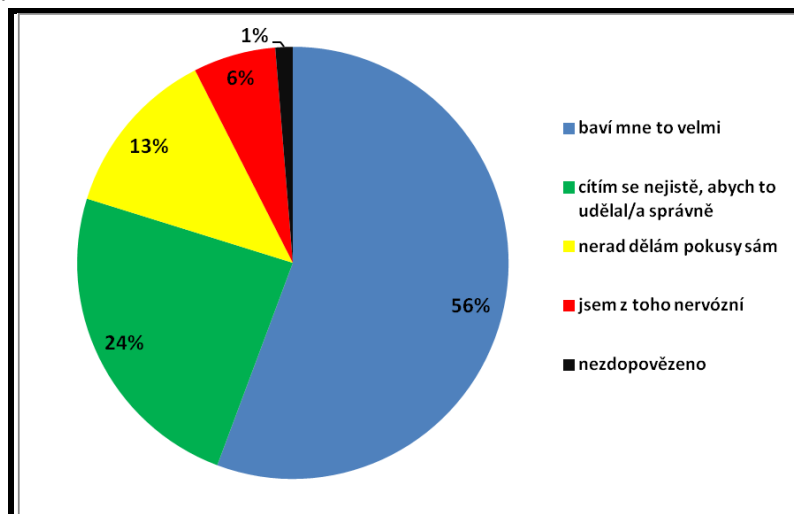
#### 16. Otázka: Co Tě nejvíce zaujalo na právě proběhlém výukovém programu?



Graf 17. Oblasti zájmu

Z odpovědí žáků vyplývá, že nejvíce z nich uvádí, že se dozvěděli něco nového ve 40 %, tj. 123 žáků z celkového počtu. 17 % žáků, tj. 52 žáků z celkového počtu, si dle jejich volby doplnilo vědomosti, které už mají. Téměř stejné množství, 49 žáků z celkového počtu, tj. 16 %, uvedlo, že se dostanou do přírody. Ve 12 %, tj. 37 žáků z celkového počtu, oceňuje, že se dostanou ven ze školy, 8 % žáků, tj. 25 žáků z celkového počtu, se podívá na zajímavá místa. 6 % žáků, tj. 18 žáků z celkového počtu, se naučí odborné výrazy, které neznalo a může je nyní používat. Nezodpovězeno zůstalo 1 % žáků, tj. 3 žáci z celkového počtu 307 respondentů.

17. Otázka: **Jak Ti vyhovuje samostatné plnění úkolů (např. dělat pokusy dle návodu)?**



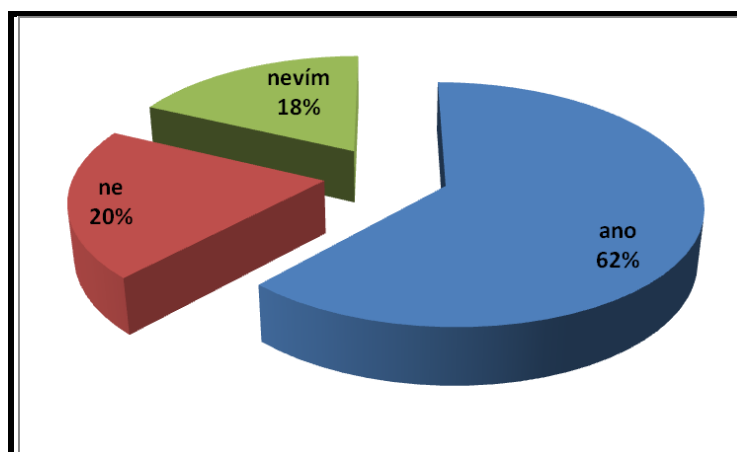
Graf 18. Samostatné plnění úkolů

Na otázku míry toho, jak žákům vyhovuje samostatné plnění úkolů, odpovědělo 56 % žáků, tj. 171 z celkového počtu, že je to baví velmi, v pořadí druhá skupina žáků v 24 %, tj. 74 z celkového počtu. Ve 13 %, tj. 39 žáků odpovědělo, že neradi dělají pokusy samotní. V 6 %, tj. 19 žáků z celkového počtu, to je nejméně, vybralo odpověď, že jsou z toho nervózní. V 4 případech na otázku neodpověděli.

#### **V. Efekt absolvování environmentálních výukových programů pro účastníky:**

V závěrečných položkách dotazníků se snažíme zjistit, *zda absolvování ekologických výukových programů má pozitivní vliv na environmentální chování žáků.*

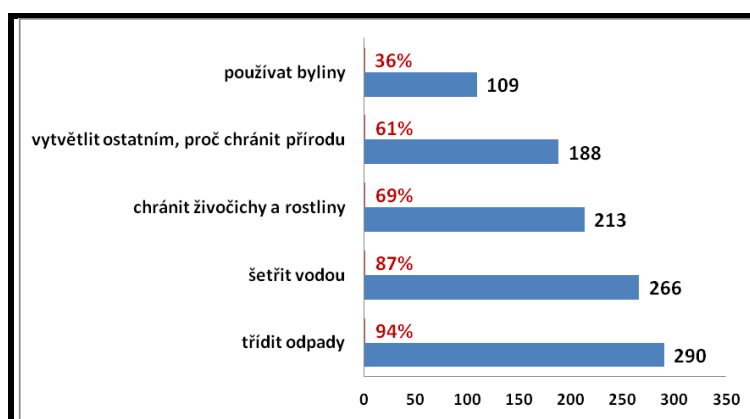
18. Otázka: **Pomohly Ti někdy v životě Tvé znalosti z výukových programů?**



Graf 19. Využití znalostí v životě žáka

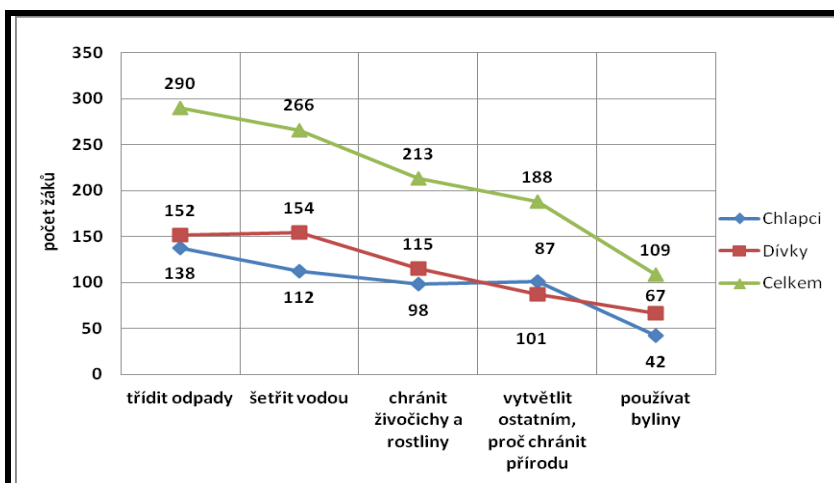
Na otázku týkající se využití znalostí z výukových programů v praktickém životě odpovědělo kladně 62 %, tj. 192 žáků z celkového počtu, že tedy využili některé znalosti. Ve 20 % případů, tj. 62 žáků z celkového počtu, odpověděli záporně, tedy že nevyužili a v 18 %, tj. 55 žáků z celkového počtu neví.

19. Otázka: **Které z praktických věcí můžeš dělat pro ochranu přírody právě po účasti na programu? (můžeš vybrat více možností)**



Graf 20. Souvislost s účastí na programu a možnostmi přímé ochrany ŽP

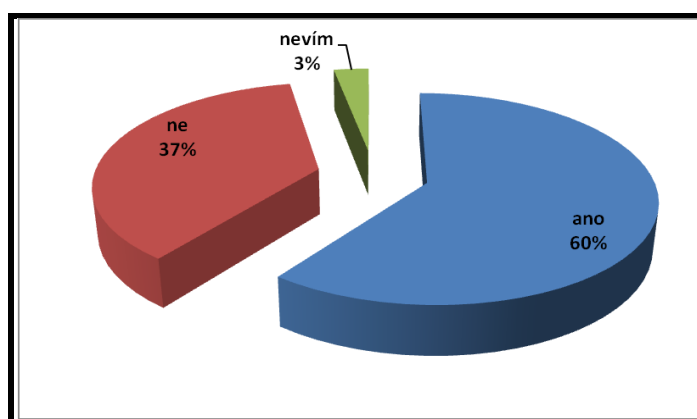
V souvislosti s účastí na ekologickém programu a možností přímé ochrany životního prostředí zvolilo možnost „třdit odpady“ 94 %, tj. 290 žáků z celkového počtu. Jelikož mohli vybrat více variant, je zřejmé, že mnozí z nich volili také možnost „šetřit vodou“, tu si vybralo 266 žáků z celkového počtu, tj. 87 %. Že mohou „Chránit živočichy a rostliny“ zvolilo 69 %, tj. 213 žáků z celkového počtu. „Vysvětlit ostatním, proč chránit přírodu“ vybralo 61 % žáků, tj. 188 žáků z celkového počtu. Nejméně voleb získala možnost „používat byliny“ a to 109 odpovědí, tj. 36 % žáků. Mnozí žáci volili více odpovědí.



Graf 21. Podíl dívek a chlapců – přímá ochrana ŽP

Z uvedeného grafu a dat v něm zjišťujeme, že křivky odpovědí obou pohlaví převážně kopírují celkovou křivku všech odpovědí. U dívek jsou odpovědi vždy přes hranici 50 % z celkového počtu zvolených odpovědí. U chlapců je to pod hranici 50 % z celkového počtu zvolených odpovědí. Avšak v jednom případě lze pozorovat, že u chlapců dochází k výraznějšímu počtu u volby „vysvětlit ostatním, proč chránit přírodu“, kde procentuálně vyjádřeno jejich míra odpovědí je 54 % a u dívek klesá pod 50 % a činí pouze 46 %. Tudíž lze konstatovat, že chlapci ve větší míře volili volbu „vysvětlit ostatním, proč chránit přírodu“ než dívky.

20. Otázka: **Účastnil/a ses někdy akce, která pomáhá chránit životní prostředí, např. úklid v lese nebo kolem školy, čištění studánek, řeky nebo potoka, sázení stromků atd.?**



Graf 22. Účast na akci k ochraně ŽP

Z celkového počtu 307 respondentů se těchto akcí zúčastňuje 184 žáků, tj. 60 % z celkového počtu respondentů, 37 % se akce na ochranu přírody vůbec nezúčastňuje, to je 112 žáků a zbývajících 9 žáků, tj. 3 % odpovědělo nevím. 2 žáci na tuto otázku neodpověděli vůbec.

21. Otázka (otevřená): **Navrhni, co můžeme my všichni udělat pro zachování přírody a pro zdravé životní prostředí?**

Poslední otázka zůstala otázkou otevřenou, kde mohli žáci, pokud cítili potřebu a měli zájem, mohli do této položky vepsat své návrhy. Při zpracování otevřené položky otázky č. 21 jsme odpovědi seřadili do kategorií. Ke kategoriím jsme pak přiřazovali četnosti odpovědí žáků. Žáci mohli navrhnout vlastní řešení problematiky ochrany životního prostředí a

přírody, mohli tak vyjádřit své představy o tom, co bychom měli všichni dělat a jak jednat, abychom žili v souladu s přírodou a neničili ji. V tabulce jsou uvedeny odpovědi respondentů spolu s četnostmi odpovědí, tedy kolikrát se daná kategorie vyskytla. Žáci mohli uvést více názorů, proto celkový počet odpovědí je vyšší než celkový počet respondentů.

Návrh	Četnost odpovědí
uklízet po sobě odpadky	41
šetřit vodou	40
chránit živočichy	39
nejezdit autem	31
třídít odpad	36
chránit rostliny, stromy	22
sázet stromy	20
udržovat čistou vodu	19
chodit do přírody	19
neplýtvat potravinami, jídlem	17
pěstovat ovoce a zeleninu	12
být vegetarián	11
nelétat letadly	10
chovat se ekologicky	8
nekupovat si zbytečné věci	4
opravit staré věci	3
být ochráncem přírody	2

Tabulka 1. Četnost odpovědí otázka č.21 I



## 5.2 Interpretace dat (diskuse, shrnutí)

Cílem výzkumu bylo zjistit, **jak žáci 1. stupně základních škol ve Zlíně hodnotí environmentální výukové programy realizované DDM Astra ve Zlíně**. Hodnocení neboli evaluace probíhala z několika hledisek, především z hlediska náplně, formy výuky, metod výuky, přístupu lektora, místa realizace výukového programu, možnosti zkvalitnění a v neposlední řadě vlastní iniciativa v ochraně životního prostředí.

Výzkum probíhal vždy po skončení výukového programu, který se konal z 98 % případů ve školní třídě. Výukové programy, které DDM Astra pro žáky zajišťuje, jsou připraveny a situovány do zázemí školních tříd. Přesto minimálně 3 výukové programy se konaly v ekocentru DDM Astra na Jižních svazích ve Zlíně. Zde existuje malá minizoo, kam žáci docházejí na výukové programy týkající se péče o zvířata.

Základní soubor tvořilo 307 žáků, z nichž je 158 dívek a 149 chlapců, tudíž se podařilo obsáhnout téměř rovnoměrně rozložený poměr pohlaví žáků 1. stupně základních škol. Do výzkumu se zapojili žáci z 1. – 5. ročníku ve věku od 6 do 11 let. Výběr škol byl zvolen náhodně, školy v centru města Zlína i mimo centrum v místních částech Zlína.

Jedním z cílů bylo zjistit, **jak žáci hodnotí místo realizace environmentálních výukových programů**. Výukové programy, kterých se žáci zúčastnili, se konaly ze 75 % ve školní třídě, pouze 22 % žáků mělo výukový program v ekocentru. Školní zahradu ani jiné místo mimo školu, např. muzeum nebo knihovnu, žáci neuvedli. To odpovídá skutečnosti, jelikož výukové programy DDM Astra Zlín, které probíhaly ve sledovaném období, jsou vyučovány přímo ve školních třídách dané školy. 22 % žáků, odpověděli, že byli na výukovém programu v ekocentru, to jsou žáci, kteří se účastnili programu v minizoo. Tato otázka byla zvolena záměrně, aby byla ověřena pravdivost odpovědí žáků. Konstatujeme, že žáci odpovídali pravdivě, dle skutečnosti, jelikož záznamy lektorů DDM Astra Zlín odpovídají tomuto rozložení, kde se výukové programy uskutečnily.

Při zodpovězení otázky, kde by žáci chtěly, aby se výukové programy konaly, odpověděla více jak polovina dotazovaných žáků, že upřednostňuje místo konání venku ať už v přírodě mimo školu, tak i na školní zahradě. Někteří žáci uvedli také volbu jinou například: u moře, v cizí zemi, v Galaxii, na farmě, na zahradě u babičky a dědy.

To je oproti stavu, jak to probíhá nyní, velký rozpor, jelikož z provedeného výzkumu vyplývá, že z 98 % se výukové programy konají ve školní třídě a žádné se nekonají venku. Je tedy zřejmé, že žáci by uvítali konání programu jinde než ve školní třídě.

V této souvislosti je žádoucí zmínit projekt „Učíme se venku“. Učení venku je názorné, třírozměrné, pestré. Přináší mnoho nových podnětů nejen pro smysly, ale i pro myšlení. Spojení se skutečným světem přináší pocit smysluplnosti učení. Roste pocit uspokojení z vlastního učení. Snižuje se počet absencí. To, co se naučí děti skrze zážitky venku, se v mozku ukládá hlouběji a snadněji se vybavuje. Kontakt s přírodou zlepšuje pozornost a soustředění. Pobyt a pohyb venku snižuje nadváhu a obezitu, zlepšuje fungování imunitního systému a snižuje počet nemocí. Kontakt s přírodou významně přispívá k duševnímu zdraví a pohodě. Snižuje stres, úzkosti a deprese. Venku děti rozvíjí nejen své znalosti, ale současně i emoční a sociální inteligenci. Snižují se důvody ke vzniku agresivity a násilí. Děti se učily venku více než 99 % lidské historie. (Učíme se venku, @ 2019).

Avšak ne všichni žáci jsou zvyklí na přirozený pobyt venku. Můžeme je však motivovat různými způsoby. V současnosti je žádoucí ve výuce také používání interaktivních aplikací např. v mobilech. On-line obrazovky mohou být bránou k pozorování rostlin i živočichů, budování vztahu k přírodě a ke sdílení zážitků.

Příkladem, který může zafungovat, je například **PlantNet**. Je to obrazová aplikace pro identifikaci rostlin, vyvíjena vědci z francouzských výzkumných institucí. Tato bezplatná aplikace pomáhá identifikovat druhy rostlin z fotografií na základě softwaru pro vizuální rozpoznání. Počet druhů a množství obrázků použitých aplikací se vyvíjí zapojením uživatelů do projektu. Aplikace neumožňuje identifikaci okrasných rostlin. Nejlepšího výsledku dosáhnete s fotkou, na které je pouze jeden rostlinný orgán (list, květ, plod, nebo kůra...). Když aplikace správně identifikuje rostlinný druh, můžete se zapojit do projektu sdílením svého pozorování. Odeslaná pozorování budou zkontrolována odborníky a v případě shody schválena a zařazena do databáze. Tato interakce je pro děti velmi přitažlivá a mohou ji provádět žáci i ve volném čase.

Nejobsáhlejší českou prací na téma kontaktu dětí s přírodou je publikace ***Děti, aby byly a žily*** z roku 2005 jako příspěvek k výzkumnému úkolu na téma odcizování člověka přírodě. Kolektiv autorů pod vedením Emilie Strejčkové (2005) se zaměřuje na problémy, jež nám přináší zrychlený způsob života. Dětem napříč věkovými kategoriemi klesá fyzická zdatnost, neobratnost při pohybu v přírodě a členitém terénu, schopnost tvořit si sám dle své fantazie a samostatně umět projevit svůj názor, přenášení vzorců chování z umělého světa interiérů na živočichy, rostliny i vztah k přírodě jako celku. Pro malé děti je podle autorů vztah k přírodě přirozený. Příspěvky autorů obsahují důraz na skutečné zážitky a

význam bezprostředního kontaktu dětí s přírodou v souvislosti s jejich zdravým vývojem. (Strejčková, 2005).

Velmi dobře hodnocený po metodologické i odborné stránce je výzkum Jančaříkové z roku 2009, který se zabýval kontakty s přírodou u školních dětí. *„Hlavním cílem výzkumu bylo zjištění vztahu mezi pobytem ve venkovním prostředí a rozvojem environmentální senzitivity žáků. Výsledky přinesly zjištění, že rodiče se podílí na realizaci zážitků v přírodě a s přírodou v 35%, pedagogové pouze 6%. Podíl rodičů na rozvoji environmentální senzitivity je výrazně větší než výzkum očekával.“* (Jančaříková, 2009).

Vztah dětí k lesu byl v České republice zkoumán v evaluaci zpracované jako součást analýzy potřeb pro program Sdružení TEREZA - **Les ve škole - škola v lese**. Podle ní chodí děti do lesa rády, současně příliš nerozumí tomu, jak les funguje. Předkládaná studie na tento výzkum navazuje a zaměřuje se specificky na zdroje strachu dětí z lesa. (Činčera, 2012).

Atraktivita přírody může souviset s atraktivitou určité konkrétní lokality (vztahem k místu). Program environmentální výchovy ovšem může usilovat o zvýšení atraktivity určité složky životního prostředí, nebo o zvýšení atraktivity fyzického kontaktu žáků s přírodou v různých formách. Například program **AQUAMUNDI**, realizovaný *Společností pro Jizerské hory*, usiluje o zvýšení atraktivity vody. Proměnná byla dále rozdělena na čtyři kategorie, tj. atraktivita fyzického kontaktu s vodou atraktivita vody jako předmětu přírodovědného a společensko-vědního výzkumu a atraktivita vody jako předmětu umělecké reflexe. (Činčera, 2013).

Poslední možnosti volby v pořadí jsou muzeum a knihovna, kde respondenti volili tuto možnost v 11 % z celkového množství dotazovaných žáků. To může souviset s tím, že již někdy v minulosti se zde výukových programů účastnili nebo mají pozitivní vlastní zkušenost z jiného zážitku v těchto prostorách. Například návštěva muzea s rodiči nebo pravidelná docházka do knihovny. Velmi často je pro děti ve věku 6-10 let muzeum nebo knihovna spojováno s „věděním“ a „vzděláváním“.

Jak se uvádí na webových stránkách Muzea Jihovýchodní Moravy ve Zlíně: *„Muzeum se stává svou osobitou kulturně-vzdělávací funkcí jednou z nejvýznamnějších edukačních institucí. O tom, že muzeum patří k výchovně-vzdělávacím institucím, psal již na počátku minulého století osvícený muzejník, archeolog Kliment Čermák: Naše musea jsou národní školy. Není to jen moda, že pokročilé obce musea zakládají, že je podporuje stát,*

*země, okresy, obce. Všecko vzdělanstvo vidí, jak výhodně se zde dorost učí, a to nejen poznávají formu dle stáří, ale učí se tu oceňovati národní a místní poklady, oceňovati práci lidskou vůbec, učí se zde ctíti snaživce a probuzence v národě, učí se tu býti člověkem, jenž domácí a cizí práci ctí...“ (Muzeum, @ 2011).*

Zde se nabízí otázka, kde a proč je vhodnější pořádat ekologické výukové programy v rámci výuky ve třídě nebo zvolit jiné možnosti, které jsou z pohledu žáků více žádoucí. Když si žáci mohli sami vybrat, kde by se měl výukový program, kterého se budou účastnit konat, vybrali si nejčastěji **přírodu mimo školu a školní zahradu**.

Odpovědi na tuto otázku tedy můžeme považovat za jasný signál toho, že je zde prostor k zamyšlení, zda je možné v současnosti realizované programy přesunout mimo školní třídu. Žáci hodnotí místo konání tak, že by si přáli změnu prostředí, ve kterém se programu účastní.

Dalším dílčím cílem bylo, **zjistit, jaké metody výuky využívají lektori environmentálních výukových programů**. Mezi nejčastěji používané metody výuky patří přednáška, vyprávění pohádky nebo příběhu, na kterém se demonstruje výukové téma a ukázky fotografií a obrázků. Také je uvedena metoda rozhovoru lektora s žáky, kdy formou volného rozhovoru s nimi probírá téma, a forma otázek a odpovědí, kdy se jich učitel během programu ptá na nejruznější souvislosti k tématu. Součástí většiny výukových programů je zpracování krátkých projektů, které však děti často neberou jako projekty, ale spíše jako úkoly. Žáci také oceňují praktické úkoly, jako je děláni pokusů dle zadání, což volilo více jak polovina žáků. Také lektor sám předvádí pokusy, většinou je to tak, že pokus předvede a potom jej nechá žáky udělat samotné. Nejméně se žákům pouští videoukázky a filmy. Je to dáno také tím, že ve výukovém programu dostatek prostoru pro promítání krátkých filmů, čas je zde využit převážně aktivně, nikoliv pasivně.

Jako velmi častou výukovou pomůcku uvádí žáci předtištěné pracovní listy a to 96% žáků z celkového počtu. Z toho usuzujeme, že v případě konání výukových programů jsou tyto pracovní listy používány téměř vždy. Lektori také používají tematické obrázky a vzorky přírodnin. Další výukové pomůcky jsou již méně časté. U živých zvířat se jedná o výukové programy, které byly uskutečněny v ekocentru a mohou využít možnost návštěvy minizoo. Zde je volba „živá zvířata“ tímto ovlivněna, uvedlo tak 90 žáků, což představuje 29 % z celkového počtu. Je zde přímý kontakt s živými zvířaty.

Ještě méně častou volbou jsou videoukázky, které jsou v počtu 65 voleb, tj. 21 % z celkového počtu žáků. Zde víme, že se jedná o výukový program ke třídění odpadů a je žákům promítán krátký film o skládce odpadů, v ostatních případech výukových programů žádné filmy ani videoukázky neprobíhají. Praktické pomůcky k pozorování jako je lupa a mikroskop jsou využívány málo.

V další otázce můžeme pozorovat, že volby v případě možnosti si sami zvolit, co by žáci chtěli během programů využívat, se liší od skutečnosti, jak to probíhá nyní. Nejvíce žáků označilo možnost pracovat se vzorky přírodnin. Na předtištěné listy k vypracování úkolů jsou žáci zvyklí a mají je v oblibě, vybralo si je 85 % žáků. Dále žáci vyjádřili přání více využívat mikroskop jako pomůcku pro pozorování a kontakt s živými zvířaty, což si zvolilo více než 60 % žáků.

Jak uvádí Máchal (2000), pokoušíme se rozvíjet dětskou citlivost a vstřícnost ve vztazích k přírodě co možná nejbližším a bezprostředním kontaktem s živou přírodou kolem nás. Vlídným zprostředkovatelem takových dotyků s přírodou se nejlépe stává člověk, který má přírodu i děti rád. Za přímý kontakt s přírodou je možno považovat například zimní přikrmování ptáků, pozorování jak se pulci proměňují v žáby, péči o psa, přespání v lese „pod širákem“ na táboře, na škole v přírodě, péče o zraněné zvíře, hlazení králíků za ušima, mazlení s kočkou a další. (Máchal, 2000).

*„Přímé doteky a později soustavná péče o chovaná zvířata, pěstované rostliny, o chráněné části přírody pomáhají snižovat dvojitý odcizení člověka od přírody a tudíž i od odpovědnosti za její současný stav.“ (Máchal, 2000, s. 32).*

Hodnocení metod výuky, které volí lektori výukových programů je tedy pozitivní, ovšem je třeba při přípravě programů zapracovat na tom, aby se více využívaly metody, které dětem poskytnou přímý kontakt s přírodou, ať už jsou to vzorky přírodnin a materiálů, nebo pozorování mikroskopem či jinými pomůckami nebo přímý kontakt s živými zvířaty. Každý vjem ať už zrakový nebo hmatový je důležitým kognitivním prvkem pro uchování vědomostí, u dětí mladšího školního věku obzvláště.

Žáci také oceňují pracovat během programů samostatně. 56 % žáků vyhovuje pracovat a plnit úkoly samostatně a zároveň ve 24 % případů je to velmi baví.

V dalších položkách zjišťujeme, *jak žáci hodnotí lektory a jejich způsob výuky*. Výzkum ukázal, že žáci dobře rozumí lektorům. Porozumění právě vyučovaného tématu souvisí také s jeho interpretací lektorem, proto je důležité nejen lektora poslouchat, ale především mu rozumět. Interakce učitele a žáka je velmi důležitá, 89 % žáků z celkového počtu hodnotí učitelovu interakci pozitivně. Učitel jim zodpoví dotazy, které v průběhu programu mají. Dostane se jim povysvětlení toho, čemu neporozuměli nebo co je zajímavé a hlouběji.

Pro děti v každém věku, je důležité, aby učitel byl tím, kdo naslouchá jejich názorům a odpovídá na jejich otázky. Také při výuce environmentálních výukových programů je žádoucí, aby žáci pokládali učiteli dostatek otázek, neboť právě tím, mohou otevřít další témata, o kterých se budou učit a mají se o nich dozvědět více. Právě interakce učitele a jeho pohotová reakce velmi často podněcuje zájem žáků o dané téma. Pokud je lektor dobře připraven, nenechá se zaskočit otázkou. A pokud je odpověď na otázku neví, je důležité i toto žákům přiznat a zkusit společně s nimi odpověď nalézt. O to více si žáci uvědomí, že i učitel (lektor) je jedním z nich a musí se všemu učit stejně jako oni.

Průměrná známka hodnocení lektora byla 1,315. Zde můžeme konstatovat, že žáci hodnotí lektory velmi dobře. Lektoři působí na žáky pozitivně a jsou pro ně dobrými průvodci environmentálním programem. Musíme však zohlednit také to, že u dětí mladšího školního věku je ještě kritické myšlení méně rozvinuté a proto je jejich hodnocení spíše pozitivní a neočekává se výrazný rozdíl v názorech na učitele a jeho hodnocení.

Na 1. stupni základní školy je zpravidla výuka usnadněna tím, že třídu *učí jeden učitel*. Tak je zajištěn elementární komplexní pohled na svět a rozvoj ekologického myšlení. Je zajištěno účinné využívání mezipředmětových vztahů a zamezuje se také roztříštěnosti a izolaci poznatků o životním prostředí. V praxi se velmi často nedocení sugestivní vliv učitele, který se stává mnohdy důvodem všeho dětského jednání. Také se musí brát zřetel na to, že také žáci se vzájemně ovlivňují svým chováním a jednáním. (Horká, 1994).

V České republice se zabývali výzkumem ekogramotnosti žáků základních škol Kulich a Dobiášová (2003), kteří prokázali velmi nízkou míru proenvironmentálních postojů, avšak to bylo v roce 2003. Je tedy pravděpodobné, že s vzrůstajícím počtem vzniklých Středisek ekologické výchovy v posledních deseti letech, zařazením environmentální výchovy do průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu na základních školách byla ekogramotnost žáků posílena.

Nicméně Schovajsová (2010) nezjistila žádné rozdíly mezi školami prohlubující a neprohlubující environmentální výchovu, a to na obou stupních základních škol. Z doporučení tedy vyplynulo, že na 1. stupni základní školy by se měla environmentální výchova především soustředit na učitele, který je zprostředkovatelem a tím, kdo žákům ukazuje další možnosti a cesty k vytváření proenvironmentálních postojů a ekogramotnosti.

Ke zhodnocení toho, ***jak žáci hodnotí téma a náplň programu*** sloužily další položky. V období probíhajícího výzkumu se žáci účastnili programů s tématy k ochraně přírody a zvířat „Poznej a chraň“, „Můj strom“, „Mravenčí království“. Dále programy věnující se péči o domácí i exotická zvířata „Zvířata s námi doma“, o odpadech „O bioodpadu s žížalou Jůlinkou“. Tato skutečnost reflektuje také odpovědi žáků na otázku, jaké témata je zajímají. Nejvíce z nich si zvolilo právě téma ochrany přírody a zvířat, dále domácí a exotická zvířata. Dále by chtěli z výukového programu získat informace o vesmíru, ale také cestování. 25 žáků, tj. pouze 8 % z celkového počtu respondentů, využilo možnost a uvedlo kromě nabízených témat také další témata a své oblasti zájmu: architektura, pokusy, rodina, mořští živočichové, ptáci, chemie, brouci, hadi, ale také myslivci, televizní pořady, hry, tancování, hokej, výroba slizu. Zde je zřejmé, že děti jsou v nějakém rozpoložení a podle toho odpovídají na volnou možnost otázky. Z několika posledních uvedených zájmů vyplývá, že ne vždy děti uváděly témata nebo oblasti z environmentální výchovy, což jen dokazuje, že si otázku přečetly, ale možná bez porozumění v kontextu s tím, že dotazník se vztahuje k právě absolvovaným výukovým programům. Což je vlastně také pozitivní zpráva k tomu, že je témata výukových programů baví a chtějí do nich zařadit proto další jiná témata, která je zajímají. Aktuálně zkoumaná témata hodnotí jako ta, která je zajímají a jsou pro ně atraktivní. Je to dáno často také výukou ve škole, kdy právě průřezová témata se věnují těmto oblastem a učitel citlivě zvolí téma environmentálního výukového programu.

Dále žáci uvedli, že nejvíce během programů získají **nové informace a poznatky, doplnili si vědomosti, které již měli**. Ocenili také **možnost dostat se mimo školu, podívat se na zajímavá místa**. Část žáků uvedla, že se naučili **odborné výrazy**, které neznali a mohou je nyní používat. Průměrná známka hodnocení programů je 1,35. Hodnocení je jako ve škole, tedy známka pro výukový program jako takový, je dle aritmetického průměru „výborně“. Programy jsou tedy žáky hodnoceny velmi dobře a jsou z jejich pohledu efektivní pro získávání nových vědomostí. I zde můžeme však podotknout, že míra kritické

kého myšlení je u žáků mladšího věku méně vyvinutá a proto je jejich hodnocení spíše pozitivní a neočekává se výrazný rozdíl v názorech na výukový program a jeho zhodnocení.

Dle výzkumu můžeme konstatovat, že nejvíce se žáci naučí o ochraně přírody **ve škole** a jsou vedeni k ekologicky šetrnému chování při vyučování. Jako dobrý zdroj informací uvedli také **televizi a internet**. Menší počet žáků uvedl, že k ekologickému myšlení a chování jsou vedeni ve **školní družině**. Zájmové kroužky a knihovnu uvedlo velmi málo žáků jako motivaci a zdroj znalostí. Velmi významný je také výsledek, že žáci jsou v malé míře informováni a vedeni k ekologii doma rodiči. Zde je možnost tento potenciál posilovat zejména u mladších žáků, kteří se snaží rodičům změnit návyky doma ve svém prostředí. K tomu mohou být vedeni také samostatností při plnění úkolů během ekologických programů, zejména dělání pokusů je velmi žádoucí a žáky baví, i když z nich mají občas obavy, aby je zvládly.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, ***zda absolvování ekologických výukových programů má pozitivní vliv na environmentální chování žáků***. Přenos znalostí a získaných poznatků v průběhu environmentálních výukových programů na žáky je jejich cílem. Ovšem je velmi těžké pro žáka objektivně posoudit, zda právě to, co se naučil ve výukovém programu, použije vždy také v situacích běžného života. Je to o tréninku a také návycích, které jedinci buď mají anebo nemají. Když je nemají, mohou se je naučit. Není to jen o škole, ale také o výchově doma a ve volném čase. Potom si možná ani sami žáci neuvědomují, že některé poznatky opravdu do praxe přenášejí, aniž by na to mysleli.

V souvislosti s účastí na ekologickém programu a možností přímé ochrany životního prostředí zvolilo možnost „**třídít odpady**“ 94 %, tj., 290 žáků z celkového počtu. **Šetřit vodou** a **chránit živočichy a rostliny** chce více než polovina všech účastníků výzkumu.

Když jsme se žáků v dotazníku zeptali na jejich aktivitu a přímou ochranu životního prostředí, zjistili jsme, že ne všichni se zapojují do aktivit, které vedou k ochraně přírody v jejich bezprostředním okolí. Je to další z možností, jak žákům ve věku 6-11 let přiblížit tuto problematiku na reálných a existujících ekologických problémech v jejich bezprostředním blízkém okolí. Je to právě vazba k místu, kde žijí. To je možnost pro vytvoření nového výukového programu a jeho realizace přímo lektory DDM Astra Zlín. Je zde velmi velká pravděpodobnost, že takový program bude úspěšný.



K utváření vztahu k blízkému okolí a domovu je velmi vhodné ve **vztahu k blízkému okolí a domovu** je velmi vhodné využívat místních příkladů, to znamená uplatnit lokální (regionální) princip. Místo, ke kterému má žák přímý blízký osobní vztah, kde se narodil a žije, je místo které dobře zná a bude jej chtít chránit, hájit a zlepšovat. (Horká, 1994).

Absolvování ekologických výukových programů DDM Astra Zlín má pozitivní vliv na environmentální chování žáků, avšak nedokážeme tímto výzkumem říci, jak je trvalý a zda se dále rozvíjí, či se jedná o jednorázovou záležitost.

V závěru dotazníku měli žáci možnost navrhnout vlastní řešení problematiky ochrany životního prostředí a přírody, mohli tak vyjádřit své představy o tom, co bychom měli všichni dělat a jak jednat, abychom žili v souladu s přírodou a neničili ji. Z uvedených návrhů vyplývá, že žáci 1. stupně základních škol mají velmi dobrý přehled a představu o tom, co je to ochrana životního prostředí, jak se chovat k přírodě a přírodním zdrojům, co ohrožuje trvale udržitelný rozvoj a jak se dá pomáhat předcházet problémům, které se špatným stavem životního prostředí bezesporu souvisí. Z navržených způsobů, jak přispět k ochraně přírody, je to především uklízet po sobě odpadky, šetřit vodou a chránit živočichy. Mezi další činnosti patří nejezdit autem, třídít odpad anebo sázet stromy. Často jsou tyto aktivity spontánní a mnohdy jsou organizované. Nezáleží na tom, kdo je organizátorem nebo iniciátorem těchto aktivit, ale na tom, zda jsme ochotni se na nich podílet i my sami. Nejlépe když k tomu umíme motivovat ostatní. A to je jedním z mnoha úkolů pedagogů environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, tedy pedagogů volného času ve střediscích volného času.

Horká chápe ekologickou výchovu jako „*Proces cílevědomého osvojování a rozvíjení ekologického poznání, citlivosti a odpovědnosti, jež se promítají v chování a jednání jedince.*“ (Horká, 1993).

## 6 VÝZNAM VÝZKUMU

Evaluace environmentálních výukových programů nabízí jejich realizátorům pohled na celkový efekt a působení programu na žáka. Výukové programy jsou jednou z možností ovlivnit postoje a ekologické myšlení žáků jednoduchým a přitom velmi intenzivním způsobem.

Výzkumný problém byl vyhodnocen interpretací dat z dotazníku. Interpretujeme výsledky, ke kterým jsme se při výzkumu dostali. Dílčí výzkumné cíle byly popsány a zrekapitulovány formou diskuse. Otázky v dotazníku byly rozděleny do okruhů týkajících se vždy dílčích výzkumných cílů. Grafické znázornění je pomocným obrazem výsledků výzkumu.

Výzkum ukázal, že evaluace environmentálních výukových programů je žádoucím nástrojem a měla by být využívána vždy ke konkrétním programům automaticky, nicméně nyní tato praxe není běžná. Žáci na 1. stupni základní školy ve věkové kategorii 6-11 let jsou velmi vhodným vzorkem toho, jak se ve škole přistupuje k ekologické a environmentální výchově a jaký vliv na ně může mít. Specifika výuky jsou zde patrná ať už formou zvolených metod a forem výuky nebo také osobností lektora, který výukové programy realizuje. Zhodnocením těchto položek bylo zjištěno, že lektoři volí vhodné metody a formy výuky pro danou věkovou kategorii a jsou dobře vnímáni také žáky. Výzkum ukázal, že žáci by ocenili možnost více pracovat s vzorky přírodnin a materiálů, používat k pozorování nástroje, jako je například mikroskop a zažít více kontaktu se živými zvířaty. V možnostech DDM Astra takový posun je možný, neboť lze využít minizoo nebo přímo učebnu environmentální výchovy, kde je možnost používat mikroskopy i pro mladší děti.

Z výzkumu vyplynulo, že velmi žádoucí je absolvovat výukové programy o přírodě přímo v přírodě, nikoliv pouze a jenom ve školní třídě. To je jedno z mnoha důležitých zjištění tohoto výzkumu. Pro lektory je taková výuka ve třídě mnohdy jednodušší a volí ji právě z důvodu úspory času. Strávit s dětmi 45 minut není mnoho na celkové pochopení tématu, pokud chceme být konkrétní. Omezený časový prostor pro rozvoj potenciálu environmentálního povědomí žáků je vhodnější situovat do autentického prostředí přírody či blízkého okolí. Pobyt venku je velmi žádoucím faktorem, který by mohl ztraktivnit výukové programy a dát jim nový impuls. Žáci vnímají pobyt venku velmi intenzivně a mají s ním spojenou jakousi volnost pohybu a myšlení. Pokud je výukových program, především

jeho obsah, náplň a zvolená forma a metoda výuky zaujme, je velmi pravděpodobné, že také v budoucnu budou tyto možnosti vyhledávat.

Emile Strejčková (2005) významná česká pedagožka a environmentalistka uvádí, že po prostudování množství literatury, výzkumů a analýz došla k závěru, že současný rychlý životní styl potlačuje přirozenou vitalitu, oslabuje schopnost odpovídajícím způsobem chránit a zlepšovat životním prostředím. Což vede k psychickým i fyzickým problémům jedinců (např. vznik a rozšíření alergií), ale také k jevům nepříznivým pro celou společnost, jako jsou patologické jevy, asociální chování, rostoucí náklady na odstraňování škod vzniklých neodpovědným jednáním společnosti a v neposlední řadě i snižující se kvalita prostředí, ve kterém žijeme. (Strejčková, 2005).

V roce 2012 provedl Činčera (2012) analýzu programu „Les ve škole – škola v lese“. Cílem bylo zjistit, zda a čeho se děti v lese bojí a zda je program úspěšný ve snaze obavy dětí z lesa zmírnit. Podle výsledků lze říct, že děti chodí do lesa poměrně málo, chlapci častěji než dívky. Celkově lze říct, že se děti lesa moc nebojí, dívky se ale bojí lesa více než chlapci. Děti mají strach zejména z přírodních hrozeb, jako je ohrožení divokou zvěří, a sociálních nebezpečí, tj. ohrožení zlými lidmi či nehodami způsobenými lidmi. Zdá se, že program neměl příliš velký vliv na chlapce, ale pravděpodobně zapůsobil na dívky, u kterých bylo naměřeno snížení hladiny obav ve všech třech hlavních oblastech (přírodní ohrožení, sociální ohrožení, nepříjemné situace). (Činčera, 2012).

Efekt po absolvování environmentálních výukových programů na žáky je ovlivněn lektorem. Lektor, průvodce programem, hraje velmi významnou roli ve vnímání postojů a hodnot žáky. Zejména na 1. stupni základní školy je tento vliv značný. Důraz je kladen především na plnění elementárních postupů a jejich dodržování nejen ve škole, ale také doma v rodině a ve volnočasových aktivitách žáků. Klíčové pro tvorbu environmentálních postojů a environmentální senzitivity považuje Palmer (1998) vnější činitele a to především rodinu a informální výchovu, která probíhá ve škole v období dětství v raném věku. Lektoři si při hodnocení žáky stojí velmi dobře a jsou hodnoceni jako velmi dobří původci výukovými programy, které DDM Astra nabízí a realizuje.

Odpovědi otevřených položek v dotazníku přinášejí také odpovědi na otázky, zda žáci skutečně něco dělají pro ochranu životního prostředí a mají pojem o tom, jak životnímu prostředí mohou sami pomáhat svými silami. Toto uvědomění s nimi samozřejmě roste a mnohdy je velmi důležité jaký přístup výuky zvolí učitel ve škole, lektor ve výukovém

programu nebo pedagog volnočasových aktivit. Žáci 1. stupně základních škol jsou velmi často více zainteresovaní do praktických úkolů, kterými mohou pomoci k ochraně životního prostředí ve svém okolí a nehledají možnosti globální nebo celosvětové, které jim připadají vzdálené a bez možnosti je jakkoliv ovlivnit. Žáci se v otevřených položkách dotazníku rozepsali o tom, jak sami chrání životní prostředí a jak se dá předcházet znečištění životního prostředí, jak zachovat trvale udržitelný rozvoj a podporovat jej. Mezi činnosti, kterým se žáci nejčastěji věnují, patří třídění odpadů, sběr odpadů při organizovaných úklidech, uklízení po sobě, neodhazování věcí tam, kam nepatří, péče o zvířata, stromy a rostliny, dodržování pravidel chování v lese, šetření elektřinou a vodou a další. Mezi konkrétní návrhy, co mohou sami dělat pro životní prostředí, zařadili například: třídít odpad, nezakládat černé skládky, nekácet zbytečně stromy, starat se o lesy, neznečišťovat přírodu, pečovat o zvířata a rostliny, udržovat čistou vodu a vzduch, nekouřit, být vegetarián, neplýtvat potravinami, nelétat často letadly nebo nejezdit zbytečně automobily. Ze všech těchto uvedených otevřených položek lze vyčíst, že žáci se zajímají o ochranu přírody a dokáže je výukový program zaujmout. Je to impulsem také pro pedagogy základních škol a také středisek volného času, aby zařazovaly environmentální výuku do průřezových témat v rámci vyučování a následně také do volnočasových aktivit dětí. Ne pouze do výukových programů, které jsou jakýmsi „nadstandardem“ pro žáky 1. stupně základních škol. Zdravé životní prostředí ovlivňuje náš postoj k životu, naše hodnoty a zájmy. Je tedy velmi důležité zabývat se ochranou přírody a souvisejícími tématy již u dětí na základních školách, ne-li dříve, již v předškolním vzdělávání, v mateřských školách.

Nabízí se otázka, jak si tedy stojí tyto výukové programy u žáků na 1. stupni základních škol? Zpracováním výzkumu evaluace jsem získala povědomí o tom, že absolvování ekologických výukových programů je pro ně efektivním komplexním způsobem výuky o environmentálních tématech, životním prostředí a trvale udržitelném rozvoji. V každém určitém výukovém programu jsou společné metody, formy a způsoby výuky, možnosti interakce žáků s lektory, získání nových dovedností a poznatků. Žáci se učí projektové výuce, badatelské výuce, poznávají nové způsoby komunikace mezi sebou při kolektivních úkolech nebo naopak rozvíjejí individuální přístup sebe samých k dané problematice. Mohou si také uvědomit, že dělají věci jinak, než je pro životní prostředí žádoucí a mohou své návyky částečně nebo úplně změnit, mohou ovlivnit členy rodiny nebo své kamarády a tím je obohatit o informace získané absolvováním výukových programů. Hlavním úkolem těchto programů (respektive jejich lektorů) je naučit žáky si uvědomit, co je důleži-

té pro život ve zdravém životním prostředí důležité, jak ochránit přírodu a zachovat ji pro další generace.

Výsledky výzkumu evaluace mohou představovat přínos pro pedagogy volného času v DDM Astra Zlín s tím, že je pro ně velmi důležitá zpětná vazba jejich činnosti ve vztahu ke zjištění efektivnosti a dopadu nabízených a realizovaných environmentálních výukových programů pro žáky 1. stupně základních škol ve Zlíně. Výzkumem se podařilo zhodnotit, že výukové programy se konají v zázemí školních tříd, poskytují dostatek pomůcek, mají dostatečnou nabídku témat, vyučují je kvalifikovaní a profesionální lektori. Programy probíhají metodami vhodnými pro výuku environmentální a ekologické výchovy pro žáky dané věkové kategorie se všemi specifiky. Poznatky mohou využít k další diskusi o zvýšení efektivity nabízených programů. Záleží pouze, zda se nechají inspirovat.

Zjištěné poznatky z výzkumu evaluace environmentálních výukových programů mohou zvýšit využití „ekologického potenciálu“, který žáci 1. stupně základních škol mají. Pro základní školy je po tomto výzkumu možnou motivací pokusit se zařadit více podobných výukových programů do výuky v průběhu školního roku. Ne vždy je dostačující obsáhnout témata v průřezových tématech Rámcového vzdělávacího programu. Zjištění získaná z výsledků výzkumu mohou být do budoucna motivací zatraktivnit nabízené environmentální výukové programy DDM Astra Zlín.

*„Pedagogika volného času a sociální pedagogika se střetává při zkoumání otázek volného času, hlavně jako důležitého faktoru prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.“* (Kratochvílová in Bakošová, 2000, s. 138).

Souvislost se sociální pedagogikou spatřuji tedy především ve skutečnosti, že zájem o ochranu životního prostředí, ve kterém žijeme, a aktivní zapojení do těchto aktivit, je již ve školním věku jedním z významných faktorů předcházení asociálního chování a předcházení zdravotním problémům. Právě pedagog volného času, kterým může být absolvent oboru Sociální pedagogiky, je vhodným lektorem výukových environmentálních programů v DDM Astra Zlín nebo podobné organizaci věnující se dětem a mládeži.

Jsem si vědoma, že zjištěná data mají popisný charakter, proto se snaží vést spíše k otevření diskuse o zkvalitnění programů, než k objektivním soudům.

## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak žáci 1. stupně základních škol ve Zlíně evaluují environmentální výukové programy realizované Domem dětí a mládeže Astra ve Zlíně. K realizaci výzkumu jsem oslovila 6 základních škol ve Zlíně. K získání informací jsem použila dotazník.

V teoretické části jsem pracovala s literaturou z oblasti environmentální výchovy a také s výzkumy týkajícími se environmentální výchovy, osvěty a vzdělávání. V úvodu zmiňuji přímou souvislost environmentální výchovy se sociální pedagogikou. Pedagog volného času dětí a mládeže v Domě dětí a mládeže Astra Zlín, jenž je lektorem environmentálních výukových programů, má značný potenciál v působení na děti a mládež ve vztahu k ochraně životního prostředí. V teoretické části jsem popsala částečně historii environmentální výchovy v rámci České republiky, specifika v didaktice a zvláštnosti environmentální výchovy na 1. stupni základní školy. V samostatné kapitole se věnuji také evaluaci environmentálních výukových programů.

Praktickou část jsem rozdělila do 5 okruhů. První část byla identifikační k rozřídění základního vzorku do podskupin. Identifikátory byly pohlaví, věk, studovaný ročník a lokalizace školy. V druhé části proběhlo hodnocení lokality konání výukového programu. Ve třetí byl zhodnocen výkon a přístup lektora a jím zvolené formy a metody výuky. Čtvrtá část byla zaměřena na hodnocení programu z hlediska náplně a přínosu pro žáka. Poslední část shrnula poznatky a zaujetí žáka daným programem a jeho možnost využití získaných informací do každodenního života a prostředí, kde žije.

Výzkum je popisného charakteru a může být vhodným nástrojem zpětné vazby pro realizátory environmentálních výukových programů. Díky získaným výsledkům se realizátor programů může zaměřit na faktory, které lze ovlivnit, vylepšit nebo změnit tak, aby zajištěna maximální efektivita výukových programů v rámci výuky na 1. stupni základních škol. Výzkum nás upozornil na skutečnost toho, kde se konají výukové programy a kde by žáci tyto programy opravdu chtěli absolvovat. Pobyt venku je pro žáky mladšího školního věku (6-11 let) velmi vhodný a žádoucí. Existuje již řada iniciativ, které tento způsob výuky podporují a jejich aktivity jsou sdíleny napříč vzdělávacím systémem.

Analýzou a následným shrnutím výzkumu evaluace jsem získala povědomí o tom, že absolvování ekologických výukových programů je pro žáky 1. stupně základních škol vhodným způsobem výuky o environmentálních tématech, životním prostředí a trvale udr-

žitelném rozvoji. V každém určitém výukovém programu jsou společné metody, formy a způsoby výuky, možnosti interakce žáků s lektory, získání nových dovedností a poznatků. Žáci se učí projektové výuce, badatelské výuce, poznávají nové způsoby komunikace mezi sebou při kolektivních úkolech nebo naopak rozvíjejí individuální přístup sebe samých k dané problematice. Mohou si také uvědomit, že oni sami občas dělají věci jinak, než je pro životní prostředí žádoucí a mohou své návyky částečně nebo úplně změnit, mohou ovlivnit členy rodiny nebo své kamarády a tím je obohatit o informace získané absolvováním výukových programů. Pozitivní je zajisté zjištění výzkumu, že 98 % žáků by uvítalo výukové programy venku v přírodě nebo v blízkosti školy. A to je dobrá zpráva zejména v dnešní rychlé době televizí, internetu a mobilních telefonů a konkurence sportů, zábavy a konzumního způsobu života.

Jedním z úkolů environmentálních výukových programů je naučit žáky si uvědomit, co je důležité pro život ve zdravém životním prostředí důležité, jak ochránit přírodu a zachovat ji pro další generace. Také se můžeme pozastavit nad otázkou, zda ekologické povědomí dětí s jejich věkem roste a sílí nebo naopak slábne. Kvalitními a dobře připravenými ekologickými výukovými programy můžeme tento vliv posílit významným způsobem. Různé vlivy působí různými silami a jen tak může vznikat ohleduplné smysluplné a odpovědné environmentální chování nás všech. Je tedy třeba tyto vlivy posilovat a podporovat.

Domnívám se, že tyto výukové environmentální programy, vyučované lektory z DDM Astra, mohou zprostředkovat žákům přímý prožitek, vzbudit údiv a zájem, nabídnout možnost vyzkoušet si pracovat s pomůckami k objevování přírody a motivovat žáky k otázkám a hledání odpovědí k ochraně životního prostředí například ve svém nejbližším okolí. Pomoc s hledáním odpovědí by měl lektor nebo pedagog volného času například právě v rámci výukových environmentálních programů. Bez následného uchopení tématu pedagogem a jeho další rozvinutí ve škole se účinnost environmentální výchovy bezesporu snižuje.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2000. *Sociálna pedagogika ako vedná disciplína. Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku: zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava: FF UK. ISBN 80-223-1419-6.
- [2] ČINČERA, Jan, 2007. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-147-8.
- [3] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- [4] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [5] HOFBAUER, Břetislav, 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.
- [6] HORKÁ, Hana, 1996. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-33-8.
- [7] HORKÁ, Hana, 2005. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN 80-210-3750-4.
- [8] HORKÁ, Hana, 1994. *Ekologická výchova na 1. stupni základní školy: Pro posluchače pedagogické fakulty Brno: Masarykova univerzita*. ISBN 80-210-0844-X.
- [9] KAŽMIERSKI, Tomáš, 2012. *Základy pro environmentální výchovu na školách*. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání. Metodický materiál pro učitele. ISBN 978-80-87604-15-1.
- [10] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [11] KULICH, Jiří a Milada DOBIÁŠOVÁ, 2003. *Průzkum ekogramotnosti*. Bedrník, příloha časopisu ročník 1 č. 2
- [12] LESKOVCOVÁ, Martina, Lada MATOUŠKOVÁ PRYLOVÁ a Alice PALACKÁ, 2012. *Environmentální výchova v České republice a v EU, systém environmentálního vzdě-*



*lávání, výchovy a osvěty*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií. ISBN 978-80-87472-42-2.

[13] MÁCHAL, Aleš, 2000. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*: [metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy]. Brno: Rezekvítek. ISBN 80-902954-0-1.

[14] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*, 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

[15] PALMER-COOPER, Joy A., 1998. *Environmental Education in the 21st Century. Theory, Practise, Progress and Promise*. Překlad: Environmentální výchova ve 21. století. Teorie, praxe, pokrok a příslib. New York: Routledge, ISBN 0-415- 131960.

[16] PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

[17] SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

[18] STREJČKOVÁ, Emilie, 2005. *Děti, aby byly a žily*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 80-7212-382-3.

[19] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733579.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

[1] *Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty* - Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost. OP VK - Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost [online]. Copyright © 2000. [cit. 22.03.2019]. Dostupné z: <https://www.op-vk.cz/cs/siroka-verejnost/studie-a-analyzy/analyza-stavu-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a-osvety.html>

[2] ČINČERA, Jan. *Metodika evaluace programů environmentální výchovy*. *Envigogika* [online]. Copyright © 2010. [cit. 22.03.2019]. Dostupné z: <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/149>

[3] ČINČERA, Jan. *Metodika pro hodnocení environmentální výchovy pro předškolní a mladší školní věk*. *Envigogika* [online]. Copyright © 2013. [cit. 22.03.2019]. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/18023061.413>

[4] ČINČERA, Jan. *Strach z lesa: vliv programu environmentální výchovy na snižování obav žáků z pobytu v lesním prostředí*. *Envigogika* [online]. Copyright © 2012. [cit. 20.03.2019]. Dostupné z: <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/74>

[5] ČINČERA, Jan. *Vliv výukového programu na rozvíjení environmentální senzitivity žáků*. *Envigogika* [online]. Copyright © 2012. [cit. 20.03.2019]. Dostupné z: <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/73>

[6] *Dům dětí a mládeže Astra Zlín* [online]. Copyright © 2013. [cit. 22.03.2019]. Dostupné z: <http://www.ddmastrazlin.cz/>

[7] *Environmentální výchova*. *Environmentální výchova* [online]. Copyright © 2013. [cit. 22.03.2019]. Dostupné z: <https://environmentalni-vychova.webnode.cz/co-je-evvo/>

[8] FRECHTLING, Joy, aj., 2002. *The User Friendly Handbook for Projekt Evaluation* [online]. The National Science Foundation. [cit. 8. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.nsf.gov/pubs/2002/nsf02057>

[9] JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Hledání optimální podoby realizace environmentální výchovy na prvním stupni ZŠ*. *Envigogika* 4, [online]. Copyright © 2012. [cit. 20.03.2019]. Dostupné z <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/36>.

[10] *Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO)*, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright © 2013. [cit. 22.03.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-pokyn-msmt-k-zajisteni-environmentalniho-1>

[11] *Muzeum Jihovýchodní Moravy ve Zlíně* [online]. Copyright © 2011. [cit. 22.03.2019]. Dostupné z: <http://www.muzeum-zlin.cz/cs/nabidka-skolam> <http://www.muzeum-zlin.cz/cs/nabidka-skolam/>

[12] *O Programu Ekoškola*, Ekoškola. [online]. Copyright © 2019. [cit. 22.03.2019]. Dostupné z: <https://ekoskola.cz/cz/o-programu-ekoskola>

[13] *Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích*. *Časopis Pedagogika* ISSN 0031-3815 (Print), ISSN 2336-2189 [online]. Copyright © 2003. Webové prezentace zaměstnanců UK PedF – SIT poskytuje prostor pro Vaše webové prezentace [online]. [cit. 22.03.2019]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1079&lang=cs>

[14] *Proč učit venku. Učíme se venku*. [online]. Copyright © 2019. [cit. 20.03.2019]. Dostupné z: <https://ucimesevenku.cz/proc-ucit-venku/>

[15] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © 2016. [cit. 22.03.2019]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

[16] SCHOVAJSOVÁ, Jana, 2010. *Současný stav environmentální výchovy na základních školách - vybrané aspekty environmentální gramotnosti dětí mladšího školního věku*. Olomouc. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Národní registr výzkumů o dětech a mládeži. [online]. Copyright © 2010. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/321-soucasny-stav-environmentalni-vychovy-na.html>

[17] Státní program EVVO a EP na léta 2016-2025 - Ministerstvo životního prostředí. Ministerstvo životního prostředí [online]. Copyright © 2008. [cit. 21.03.2019]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/cz/statni\\_program\\_evvo\\_ep\\_2016\\_2025](https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025)

[18] *17/1992 Sb. Zákon o životním prostředí. Zákony pro lidi - Sbirka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © 1992. [cit. 23.03.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-17>

[18] *561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákony pro lidi - Sbirka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © 2004. [cit. 23.03.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR – Česká republika

DDM – Dům dětí a mládeže

EU – Evropská unie

EVP – ekologický výukový program

EVVO – environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

např. – například

SEV – středisko ekologické výchovy

tj. – to je/ to jsou

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1. Pohlaví žáků</i> .....	42
<i>Graf 2. Věk žáků</i> .....	43
<i>Graf 3. Ročník</i> .....	43
<i>Graf 4. Lokalizace školy</i> .....	44
<i>Graf 5. Místo konání EVP</i> .....	44
<i>Graf 6. Místo konání EVP, kde by jej chtěli žáci mít</i> .....	45
<i>Graf 7. Rozdíly v odpovědích dívek a chlapců</i> .....	46
<i>Graf 8. Metoda výuky</i> .....	46
<i>Graf 9. Vybavení výukovými pomůckami</i> .....	47
<i>Graf 10. Vybavení výukovými pomůckami</i> .....	48
<i>Graf 11. Srozumitelnost projevu lektora</i> .....	48
<i>Graf 12. Odpovídá učitel na dotazy</i> .....	49
<i>Graf 13. Ohodnocení lektora</i> .....	49
<i>Graf 14. Oblasti zájmu</i> .....	50
<i>Graf 15. Ohodnocení programu celkově</i> .....	51
<i>Graf 16. Kde žáci získávají informace o tom, jak chránit přírodu</i> .....	51
<i>Graf 17. Oblasti zájmu</i> .....	52
<i>Graf 18. Samostatné plnění úkolů</i> .....	53
<i>Graf 19. Využití znalostí v životě žáka</i> .....	53
<i>Graf 20. Souvislost s účastí na programu a možnostmi přímé ochrany ŽP</i> .....	54
<i>Graf 21. Podíl dívek a chlapců – přímá ochrana ŽP</i> .....	54
<i>Graf 22. Účast na akci k ochraně ŽP</i> .....	55

## SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1. Četnost odpovědí otázka č.21 I.....</i>	56
---	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 - dotazník



# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milá žákyně, milý žáku,

jmenuji se Magda Pospíšilová, studuji vysokou školu ve Zlíně. U vás ve škole provádím průzkum ke své bakalářské práci, kde zjišťuji, jak hodnotíte ekologické výukové programy, které pro vás zajišťuje DDM Astra Zlín.

Proto bych Tě ráda požádala o upřímné vyplnění tohoto dotazníku, který je anonymní. Prosím o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění, odpověď buď vyber a označ nebo vypiš.

1. Jsi:

- Dívka
- Chlapec

2. Kolik je Ti let? .....

3. Do které třídy chodíš:

- 1. třída
- 2. třída
- 3. třída
- 4. třída
- 5. třída

4. Vaše škola je:

- Na sídlišti
- V centru města
- Mimo centrum města

5. Kde se konají výukové programy, kterých se účastníte?

- Ve školní třídě
- Na školní zahradě nebo hřišti
- V přírodě mimo školu (například les, rybník)
- V ekocentru (např. DDM Astra)
- V muzeu
- V knihovně
- jinde: .....

6. Kde by sis přál/a, aby probíhal ekologický výukový program? (kde by Tě to nejvíc bavilo)

- Ve školní třídě
- Na školní zahradě nebo hřišti
- V přírodě mimo školu (například les, rybník)
- V ekocentru (např. DDM Astra)
- V muzeu
- V knihovně
- jinde: .....

7. Jak učitel vysvětluje téma programu? (můžeš vybrat více možností)

- Přednáší o zajímavostech
- Vypráví pohádku nebo příběh
- Pokládá nám otázky
- Vede s námi rozhovor o tématu
- Předvádí pokusy
- Promítá videa nebo krátké filmy
- Ukazuje nám fotografie a obrázky
- Nechá nás zpracovat projekt
- Děláme pokusy sami dle zadání

8. Jaké výukové pomůcky během programu využíváte? (můžeš vybrat více možností)

- Předtištěné pracovní listy
- Tematické obrázky
- Fotografie
- Videokázky
- Vzorky přírodních materiálů (např. kameny, listy...)
- Živé zvířata (např. v minizoo)
- Mikroskop
- Lupa
- Jiné: .....

9. Jaké výukové bys chtěl/a využívat Ty? (můžeš vybrat více možností)

- Předtištěné pracovní listy
- Tematické obrázky
- Fotografie
- Videokázky

- Vzorčky přírodních materiálů (např. kameny, listy...)
- Živé zvířata (např. v minizoo)
- Mikroskop
- Lupa
- Jiné: .....

10. Mluví učitel srozumitelně a nahlas?

- Ano
- Ne
- Nevím

11. Odpovídá učitel během programu na vaše dotazy?

- Ano
- Ne
- Nevím

12. Jakou známku by jsi dal/a učiteli, který vás programem provázel? (hodnocení jako ve škole)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

13. Jaká témata bys chtěl/a ve výukovém programu? (můžeš vybrat jednu nebo více možností)

- Příroda
- Zvířata domácí
- Rostliny a stromy
- Zvířata divoká (exotická)
- Vesmír
- Moře a oceány
- Člověk
- Ochrana přírody
- Poznávání nových zemí (cestování)
- Jiné: .....

14. Jakou známkou ohodnotíš celý výukový program? (hodnocení jako ve škole)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

15. Kde se dozvíš nejvíc o tom, jak můžeš přispět k ochraně přírody?

- Doma, od rodičů
- Ve škole
- Ve školní družině
- V kroužku
- V televizi, na internetu
- V knihách
- Jinde (můžeš uvést kde) .....

16. Co se Tě nejvíce zaujalo na právě proběhlém výukovém programu?

- Dozím se něco nového
- Doplním si vědomosti, které již mám
- Dostanu se ven ze školy
- Dostanu se do přírody
- Podívám se na zajímavá místa
- Naučím se odborné výrazy
- Jiné: .....

17. Jak Ti vyhovuje samostatné plnění úkolů (např. dělat pokusy dle návodu)?

- Baví mne to velmi
- Cítím se nejistý, abych to udělal správně
- Jsem z toho nervózní
- Nerad dělám pokusy sám

18. Pomohly Ti někdy v životě Tvé znalosti z výukových programů?

- Ano
- Ne
- Nevím

19. Které z praktických věcí můžeš dělat pro ochranu přírody právě po účasti na programu? (můžeš vybrat více možností)

- Šetřit vodou (např. při čištění zubů)
- Třídít odpady (doma, ve škole)
- Chránit živočichy a rostliny
- Používat byliny
- Vysvětlit ostatním (kamarádům, rodičům), proč je důležité chránit přírodu
- Jiné: .....

20. Účastnil/a ses někdy akce, která pomáhá chránit životní prostředí, např. úklid v lese nebo kolem školy, čištění studánek, řeky nebo potoka, sázení stromků atd.?

- Ano
- Ne
- Nevím

21. Navrhni, co můžeme my všichni udělat pro zachování přírody a pro zdravé životní prostředí - odpověď napiš zde:

.....

Děkuji Ti za ochotu a čas, který jsi věnoval vyplnění tohoto dotazníku.

