

**UNIVERZITA KARLOVA
V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

DISERTAČNÍ PRÁCE

2008

Mgr. Kateřina Jančaříková

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**



**ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA
NA PRVNÍM STUPNI ZŠ**

PŘÍLOHY DISERTAČNÍ PRÁCE

AUTORKA: Mgr. Kateřina Jančaříková

ŠKOLITEL: RNDr. Vasilis Teodoridis, Ph.D.

PROGRAM: PEDAGOGIKA

Praha 2008

Prohlašuji, že jsem disertační práci včetně příloh vypracovala samostatně. Využila jsem pouze citované informační zdroje.

V Praze dne 29. října 2008

Obsah Příloh Disertační práce

Obsah Příloh Disertační práce	3
Úvod k přílohám disertační práce.....	5
Příloha I – DALŠÍ DÍLČÍ VÝZKUMY	7
1. Dílčí výzkum „Hmatová krabice“	7
1.1. Metodologie.....	7
1.2. Výsledky	8
1.3. Diskuse	9
2. Dílčí výzkum „Poznáš dřeviny?“	10
2.1. Metodologie.....	10
2.2. Výsledky	11
2.3. Diskuse	13
3. Dílčí výzkum „Co je pro žáka prvního stupně na modelové přírodnině (dřevině) významné?“	13
3.1. Metodologie	13
3.2. Výsledky	14
3.4. Diskuse	16
4. Dílčí výzkum „Vhled do způsobu realizace environmentální výchovy na školách v letech 2005 – 2008“	19
4.1. Metodologie.....	19
4.2. Výsledky	20
4.3. Diskuse	22
5. Dílčí výzkum „Živý tvor ve třídě“	23
5.1. Metodologie.....	23
5.2. Výsledky	24
5.3. Diskuse	30
6. Dílčí výzkum „Vyprávění v realizaci environmentální výchovy“	32
6.1. Metodologie.....	32
6.2. Výsledky	33
6.3. Diskuse	41
7. Dílčí výzkum „Změnily se děti?“	42
7.1. Metodologie.....	42
7.2. Výsledky kvalitativního výzkumu „Změnily se děti?“	42
7.3. Výsledky kvantitativního výzkumu „Změnily se děti?“	44
7.4. Diskuse	47
8. Dílčí výzkum „Venek : Výuka a pobyt v přírodě na prvním stupni ZŠ“	48
8.1. Metodologie.....	48
8.2. Výsledky	49
8.3. Diskuse	54
9. Dílčí výzkum „Zážitkový dotazník učitel/rodič“	56
9.1. Metodologie.....	56
9.2. Výsledky	59
9.3. Potenciální využití výsledků.....	65
9.4. Diskuse	66
10. Dílčí výzkum „Rodiče – potenciální partneři realizace environmentální výchovy“	67

10.1. Metodologie	67
10.2. Výsledky	68
10.3. Diskuse	70
11. Dílčí výzkum „Jak jsi hodnotil, resp. jak budeš hodnotit environmentální výchovu?“	72
11.1. Metodologie	72
11.2. Výsledky	73
11.3. Diskuse	74
Příloha II – Odpovědi na výzkumné otázky	76
1. Odpověď na hlavní výzkumnou otázku	76
2. Odpověď na výzkumnou otázku „Která témata je vhodné řešit dalším výzkumem?“	76
3. Přehled odpovědí na výzkumné otázky (respektive přijetí či zamítnutí hypotéz) dílčích výzkumů k VĚČKŮM.....	77
3.1. Dílčí výzkum „Dilema u vlaštovčího hnízda“	77
3.2. Dílčí výzkum „Zážitkový dotazník učitel/rodič“	78
3.3. Dílčí výzkum „Změnily se děti?“	80
3.4. Dílčí výzkum „Hmatová krabice“	81
3.5. Dílčí výzkum „Poznáš dřeviny?“	81
3.6. Dílčí výzkum „Živý tvor ve třídě“	82
3.7. Dílčí výzkum „Rodiče – potenciaální partneři realizace environmentální výchovy“ ..	83
3.8. Dílčí výzkum „Jak jsi hodnotil, resp. jak budeš hodnotit environmentální výchovu?“ ..	84
3.9. Dílčí výzkum „Vyprávění v realizaci environmentální výchovy“	85
3.10. Dílčí výzkum „Co je pro dítě na přírodnině významné?“	85
3.11. Dílčí výzkum „Výuka a pobyt v přírodě na prvním stupni ZŠ“	86
3.12. Dílčí výzkum „Vhled do způsobu realizace environmentální výchovy na školách v letech 2005 – 2008“	86
4. Odpovědi na další výzkumné otázky	87
Přílohy III.....	89
Dotazník „Hodnocení aktivity U vlaštovčího hnízda“ – Vyplňují žáci po programu. Anonymní.	89
Autoevaluační dotazník pro učitele/učitelky 1. stupně ZŠ „Kvalita vyučování EV“	91
„Změnily se děti?“ Dotazník pro učitelky a učitele s praxí 5 a více let.....	95
Zážitkový dotazník učitel/rodič	96
Environmentální výchova v RVP ZV (RVP ZV, 2004: 6. kapitola).....	99
Přílohy IV	101
Přehled respondentů.....	101
Přehled respondentů (Ev)	101
Přehled respondentů (Inek)	103

Úvod k přílohám disertační práce

Výzkum zakotvenou teorií byl skutečně objevný. Bylo objeveno množství témat, které bylo nutné prozkoumat, než mohl být vytvořen koncept environmentální výchovy na prvním stupni ZŠ.

Vzhledem k obvyklému rozsahu disertační práce nebyla většina dílčích výzkumů zařazena do samotné práce. Budou nebo již byly publikovány samostatně. V Přílohách jsou uvedeny proto, že je na ně v disertační práci odkazováno (především v kapitolách 5.1. a 5.2.) a že na základě těchto výzkumů byly vysloveny paradigmatické modely a byl napsán koncept environmentální výchovy na prvním stupni ZŠ.

Přílohy dokazují skutečnost, že paradigmatické modely i koncept nejsou vytvořeny náhodně, ale že jsou ukotvené v realitě a vycházejí z empirických dat.

Příloha I – DALŠÍ DÍLČÍ VÝZKUMY

1. Dílčí výzkum „Hmatová krabice“¹

1.1. Metodologie

Hlavním cílem tohoto drobného dílčího kvantitativního výzkumu bylo získat data a vzhled k VÉČKU „Odcizování dětí přírodě : Skutečně se mění chování dětí?“

Výzkumný plán:

Žáci (ze tříd Ev) a účastníci přírodovědné soutěže Zelená stezka – Zlatý list určovali předměty v hmatové krabici hmatem bez použití zraku.

Hmatová krabice byla na základě zkušeností vyrobena tak, aby se co nejvíce zamezilo nechtěnému vyjmutí předmětu. Základem hmatové krabice byla umělohmotná krabice s rovným dnem. Na tu se nasadily rukávy (vyrobené ze starého svetru zašitím otvoru pro hlavu).

Do hmatové krabice (popis níže) bylo vloženo 13 předmětů vybraných v návaznosti na výzkum Odcizování dětí přírodě (Strejčková, 2004) – osm předmětů stejných (přírodniny: šiška, ulita, oblázek, klacík, kaštan, parůžek, peříčko a žalud) a (jako inovace) pět předmětů spojených s civilizací (PC myš, CDčko, bonbon, vnitřní pouzdro z kindervajíčka, monočlánek).

Aktivita byla realizována venku (školní zahrada, les). Žákům byl poskytnut neomezený časový prostor. Proto byly používány dvě hmatové krabice na třídu. Obsahovaly stejné, i když pochopitelně neidentické předměty. Z výzkumného hlediska nebyl mezi nimi významný rozdíl. Předměty v obou hmatových krabicích byly pravidelně kontrolovány, popř. nahrazovány (týkalo se především šišky, peříčka, větvičky a žaludu).

Zápis dělal dospělý pomocník podle žákova diktátu.

Statistické vyhodnocení dotazníků viz kapitola 3.7.

Výzkumné otázky:

- Jaký předmět bude určen nejčastěji (přírodní, nebo umělý)?
- Jaký předmět bude určen nejméně často (přírodní, nebo umělý)?

Hypotézy:

- Pohlaví neovlivňuje schopnost určení předmětů.
- Věk schopnost určení předmětu ovlivňuje (starší žáci určí všechny předměty signifikantně častěji než žáci mladší).

¹ Dosud nepublikováno.

Výzkumný nástroj – hmatová krabice

Hmatová krabice byla vyrobena z krabice s hladkým dnem, přes kterou byl přetažen starý svetr se třemi rukávy (třetí rukáv byl našit na otvor pro krk). Zmíněná podoba hmatové krabice znemožnila žákům vyjmout předmět z krabice ven, kde by ho ostatní viděli (viz obrázek 1).

Tato činnostní aktivita byla uskutečněna v nepřetržité komunikaci mezi žákem a zapisovatelem (dospělá osoba). Žák předměty určoval, zapisovatel zaškrtoval položky v dotazníkovém archu.



Obrázek 1. Hmatová krabice

1.2. Výsledky

Žáky zadaný úkol bavil. Zúčastnili se ho všichni žáci (nikdo neodmítl). O přestávce mezi aktivitami si o něm vzrušeně povídali. Vzhledem k tomu, že časový limit nebyl určen, strávili někteří žáci u hmatové krabice až 20 minut času.

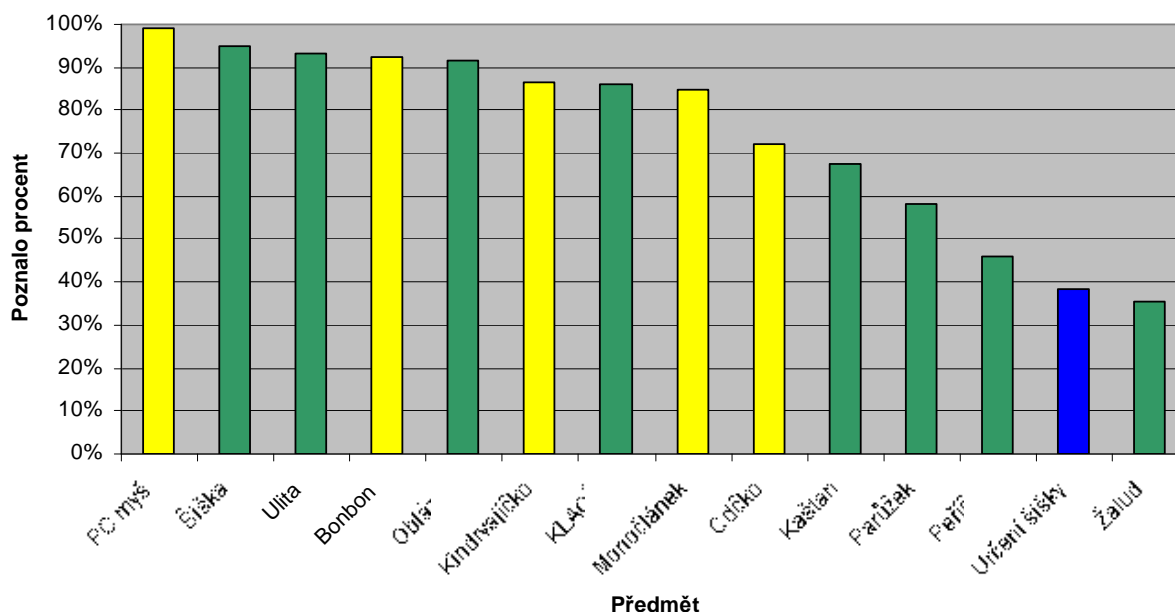
Nejčastěji poznaným předmětem byla (viz graf 1) počítačová myš (99 %). Nejméně poznaným předmětem byl žalud (35 %).

Hodnocení celkové úspěšnosti v závislosti na pohlaví a věku

Pokud bereme v potaz celkovou úspěšnost určených vzorků a testujeme nulovou hypotézou, že se tato úspěšnost signifikantně neliší v závislosti na pohlaví dětí, pak je tato hypotéza na 95% hladině významnosti akceptována ($p = 0.8132$, Wilcoxonův pořadový test pro dva výběry; p -je označení pro dosaženou hladinu testu).

Spermanův korelační koeficient vykazuje signifikantní nárůst celkové úspěšnosti určených vzorků s věkem ($r=32,7$; $p=0.0001$)

HMATOVÁ KRABICE
dítě pohmatem naslepo poznalo
(N 114)



Graf č. 1. Hmatová krabice. Předměty jsou seřazeny podle procentuální úspěšnosti jejich určení pohmatem. Zeleně jsou označeny předměty přírodní, žlutě předměty vyrobené lidmi (spojené s civilizací). Modře je vyznačeno procento žáků, kteří pohmatem určili šišku (= řekli, že je smrková).

Hodnocení úspěšnosti určení jednotlivých položek v závislosti na pohlaví a věku

Fisherův exaktní test rozdíl mezi chlapci a děvčaty v úspěšnosti určování každého vzorku zvlášť neprokázal.

Cochran-Armitagův test použitý na testování signifikance trendu stáří dítěte na správnost určení vzorků vykázal tyto signifikantní výsledky: čím starší dítě, tím větší má šanci, že správně klasifikuje bonbon ($p=0,0134$) a parůžek ($p<0.0001$). U dalších předmětů nebyl tento trend signifikantní.

1.3. Diskuse

Komparace s výzkumem „Hmatka“, který byl dílčí částí “Terénních experimentů a pozorování – venkovních programů dětí v areálu Toulcova dvora” uskutečněném Hanou Kloufarovou, Helenou Vostradovskou, Emilií Strejčkovou, Gabrielou Weigertovou a Lenkou Felcmanovou v Toulcově dvoře v rámci výzkumu „Odcizování dětí přírodě“ (Strejčková, 2005), byla uspořádána do tabulky (viz tabulka 1). Výsledky výzkumu určení přírodnin hmatem s výsledky výzkumu uskutečněným v Toulcově dvoře korespondují. Inovací tohoto výzkumu bylo zařazení předmětů umělých, civilizačních (počítačová myš, kindervajíčko, bonbon, monocílanek a CDčko), které testované děti určovaly v porovnání s přírodninami stejně dobře a lépe.

U všech položek výzkumu z Toulcova dvora je také patrný vliv věku dětí na správné určení předmětu. Procenta určení jednotlivých předmětů i určení smrkové šišky v testech zrealizovaných v Toulcově dvoře a v rámci tohoto výzkumu odpovídají (kromě peříčka a parůžku).

		šiška	ořech	kaštan	ulita	peříčko	kamínek	parůžek	určení šišky
Toulcův dvůr	MŠ (102 dětí)	93%	57%	37%	85%	92%	94%	6%	9% (z 47 dětí)
Toulcův dvůr	ZŠ (111 dětí)	100%	85%	60%	98%	93%	95%	37%	45% (z 73 dětí)
Tento výzkum (vybrané položky)	ZŠ (114 dětí)	95%	-----	67%	93%	46%	91%	58%	38%

Tabulka 1. Komparace výzkumu „Hmatka“ uskutečněném v Toulcově dvoře s výzkumem uskutečněným pro potřeby této práce.

Vzhledem k tomu, že děti nepochybně snáze pohmatem poznají ty předměty, se kterými jsou častěji v kontaktu, dokumentuje tento dílčí výzkum větší množství kontaktů současných žáků prvního stupně se světem umělým (nebo dokonce virtuálním) než se světem přírodním. To koresponduje s konceptem odcizování dětí přírodě a s procesem změn chování dětí.

2. Dílčí výzkum „Poznáš dřeviny?“²

2.1. Metodologie

Hlavním cílem tohoto drobného dílčího kvantitativního výzkumu bylo získat data a vhléd k VÉČKŮM „Odcizování dětí přírodě : Skutečně se mění chování dětí?“ a „Význam znalosti správného názvu přírodnin v environmentální výchově : Role správného přírodovědného podvojného názvosloví v environmentální výchově“.

Výzkumný plán:

Žáci určovali nejběžnější stromy a keře podle větviček s listy (bez květů, bez plodů). Větvičky byly očíslovány a žák na dotazníkový arch k předepsaným číslům dopisoval název dřeviny. Jako správné řešení bylo uznáno zařazení do druhu (tj. např. dub), druhové jméno nebylo vyžadováno.

Výzkumné otázky:

- Jaká dřevina bude určena nejčastěji (ovocná nebo lesní)?
- Jaká dřevina bude určena nejméně často (ovocná nebo lesní)?
- Jaká je znalost běžných dřevin?

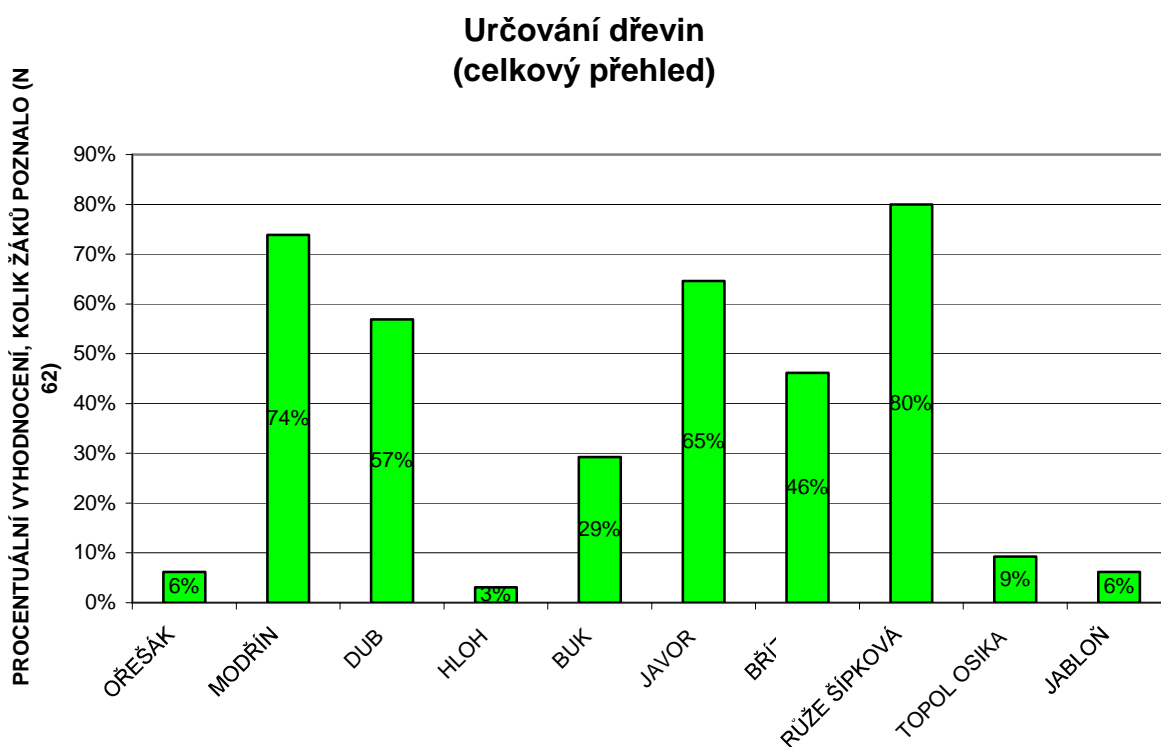
² Část výsledků publikována v Babička sází štěp (Jančaříková, 2007).

2.2. Výsledky

Tato činnostní aktivita byla uskutečněna žáky samostatně. Žáci k sadám větvíček přistupovali jednotlivě a sami vyplňovali dotazníkový arch.

Žáky úkol poměrně bavil a byli schopni ho řešit samostatně. V několika případech se ovšem prokázalo opisování. Celkem bylo získáno a zpracováno 62 vyplněných archů od 62 žáků ze tří tříd (třetí, čtvrté a páté).

Nejvíce poznanou a správně určenou dřevinou byla růže šípková (80 %). Nejméně poznanou dřevinou byl hloh (3 %). Překvapivě málo žáků (jen 6 %) poznalo jabloň (viz graf 2).

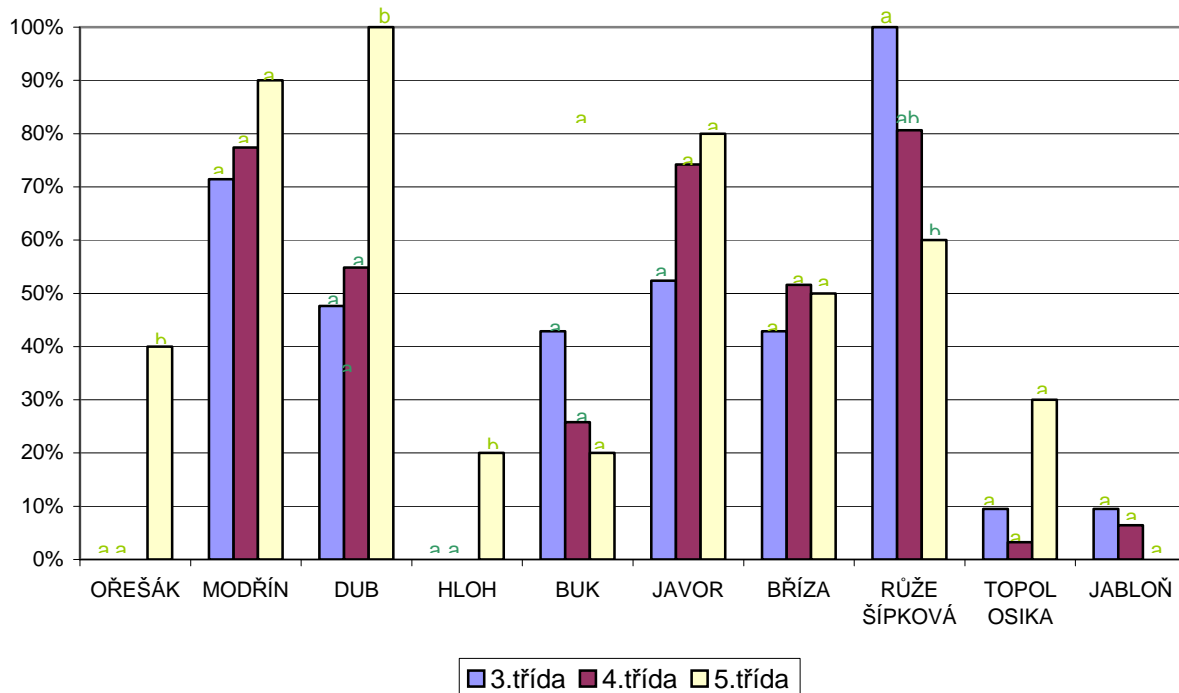


Graf 2. Úspěšnost určování dřevin.

Rozdíly mezi třídami nebyly velké (graf 3). Statisticky průkazný rozdíl byl zaznamenán jen u ořešáku (mladší žáci neznali jeho odborný název – viz níže), dubu a hlohu. Zarážející je výsledek u šípkové růže, kde statisticky průkazně žáci páté třídy dopadli hůře, než žáci mladší.

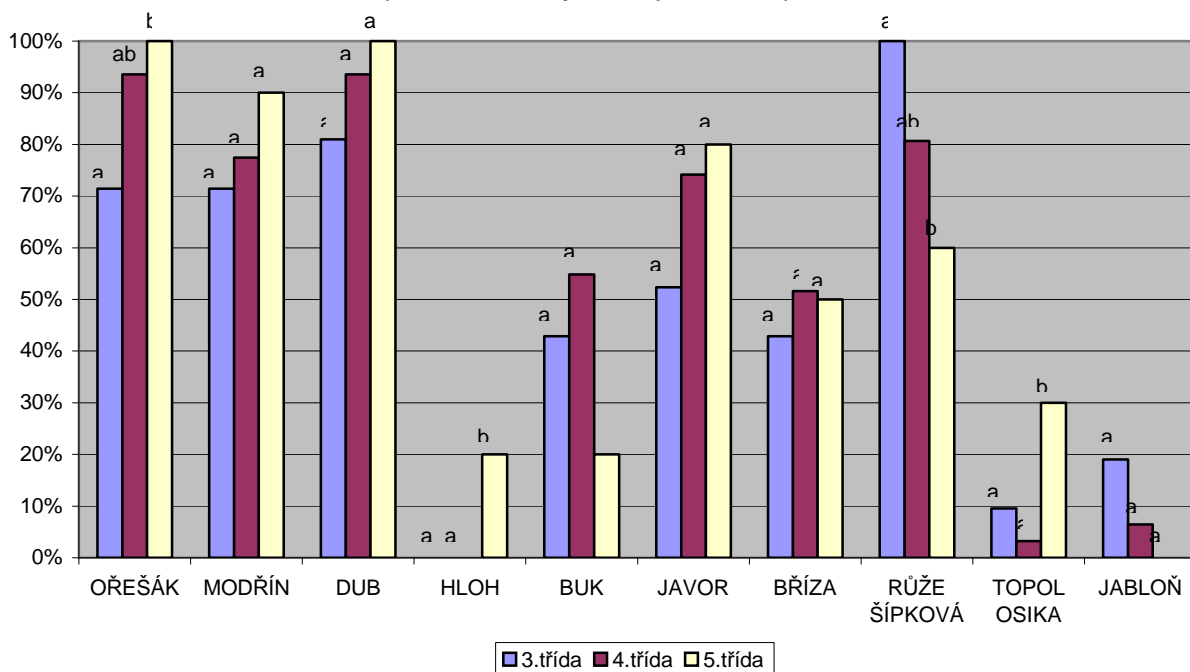
Při vyhodnocování dat se ukázalo, že významná část žáků dřeviny identifikovala, ale neznala jejich správný rodový název. Např. žáci často psali jako označení dubu „žalud“. Vzhledem k tomu, že na větvíчке žalud nebyl, svědčí to o *identifikaci* dřeviny a (ovšem) o neznalosti správného názvu. Data tedy byla vyhodnocena ještě jednou, a to tak, že byly respektovány neoborné názvy, které poukazují na *znalost* dřeviny (viz graf 4).

Určování dřevin
po třídách
(N 62)



Graf 3. Úspěšnost určování dřevin podle tříd.

Určování dřevin respektující rozpoznání
(např. pojmenování žalud bylo uznáno jako poznání dubu
(obdobně: ořech, jablko, šípek, bukvice)



Graf 4. Určování dřevin respektující rozpoznání druhu
(tj. kromě odborných názvů byly akceptovány názvy „ořech“, „žalud“ apod.).

2.3. Diskuse

Výsledky této výzkumné sondy, především neznalost jabloně, kterou je možné zobecnit jako nedostatek kontaktu se stromy ovocnými, podporují teorii procesu odcizování dětí přírodě. Žáci (testovaní žáci byli ze tříd Ev) byli převážně z Prahy, ale většina z nich má přístup na zahradu (buď bydlí v domcích se zahradou nebo jezdí za prarodiči žijícími v domku se zahradou). Výzkum poukázal na skutečnost, že na těchto zahradách nepracují.

Bylo uskutečněno několik rozhovorů s učiteli a rodiči žáků, kteří jabloň nepoznali. Matka žákyně, která jabloň (jako jedinou z určených dřevin) nepoznala, se divila, jak je to možné, když „jabloní mají plnou zahradu“. A vyjádřila kritiku dcery: „Jablka by jedla, ale jabloň ani nepoznává?!“. Neznalost jabloně je alarmující (Ekodeník, 2007).

Výsledek tohoto výzkumu byl také diskutován v rozhovorech s učiteli/učitelkami a v ohniskových skupinách s učiteli/učitelkami. Učitelé zmiňovali jako hlavní příčinu žakovské neznalosti ovocných stromů (kromě přístupu rodičů) nové hygienické předpisy, které zakazují jíst ovoce ze školních zahrad.

Určování dřevin žákům komplikovala neznalost správného názvu. Pokud byly akceptovány názvy podle plodů (žalud, ořech, šípek), byla znalost (především těchto tří dřevin) celkem uspokojivá. To koresponduje s výzkumem „Co je pro žáka prvního stupně na modelové přírodnině (dřevině) významné?“ (viz Přílohy I/3).

3. Dílčí výzkum „Co je pro žáka prvního stupně na modelové přírodnině (dřevině) významné?“³

3.1. Metodologie

Hlavním cílem tohoto dílčího kvalitativního výzkumu bylo získat data a vzhled k VĚČKU Význam znalosti správného názvu přírodnin v environmentální výchově : Role správného přírodovědného podvojného názvosloví v environmentální výchově.

Výzkumný plán:

Pozorování při lekcích environmentální výchovy u žáků Evy 1, Evy 2 a Evy 3 – program Babička sází štěp. ⁴ Žáci byli motivováni k mnoha úkolům, jejichž ústředním tématem byly dřeviny (dřevina byla akceptována jako model přírodniny). Jedním z úkolů byl i úkol vybrat si z hromady větviček jednu a v kroužku nahlas říci „Proč jsem si vybral právě tuhle větvičku.“

³ Výsledky dosud nepublikovány.

⁴ Lekce environmentální výchovy z připravovaného souboru *Katčina zahrada*. Publikováno samostatně (Jančaříková, 2007).

Odpovědi byly zaznamenávány. **Studium písemných dokumentů** (domácích úkolů žáků): Eva 1 zadala žákům za domácí úkol napsat několik řádků na téma „*Můj strom*“ a „*Oblíbený strom mých rodičů*“. Okopírované úkoly poskytla k výzkumným účelům.

Výzkumné otázky:

- Jaký znak považují žáci u přírodniny za nejvýznamnější?
- Působí požadavek učitele na znalost přírodnin v souladu s cíli environmentální výchovy?

3.2. Výsledky

Žáci mají dřeviny v oblibě když na ně mohou lézt, když mohou sbírat (nebo lépe jíst) jejich plody, pokud jsou něčím zvláštní, pokud je zasadil někdo, koho mají rádi nebo dokonce oni sami (nejčastěji pokud to je strom zasazený rodiči nebo prarodiči při jejich narození).

Výsledky pozorování:

Při programu environmentální výchovy „Babička sází štěp“ ve třídě Evy 1 (druháci) byli žáci sedící v kruhu, v jehož středu ležely větvičky dřevin, šišky, plody (kaštany, žaludy, ořechy) vybědnuti, aby si jeden předmět vybrali a řekli, proč si ho vybrali a co jim na dřevině (stromu či keři) připadá nejdůležitější.

„Jmenuji se Klárka a vybrala jsem si tuhle větvičku, protože hezky voní.“ (kvetoucí hloh).

„Jmenuji se Jakub a vzal jsem si tuhle větvičku, protože byla navrchu a já se nechtěl v hromádce přehrabovat, abych něco nepolámал.“

„ ... protože se mi líbí jak vypadá.“ (asi 6x).

Jen jedna žákyně (z přítomných 26 žáků) si větévku vybrala, protože „zná název stromu“. Všichni ostatní žáci zmiňovali jiné důvody (například, že na tuto dřevinu někde lezou, že z ní trhají a jedí ovoce, že větévka hezky voní a že se jim líbí). Tyto důvody vybírali jako primární, a to i v případě, že (jak se později ukázalo) správný název dřeviny znali (pozorování na programu „Babička sází štěp“ ve třídě Evy 1, 5. 10. 2006).

Žáci Evy 2 (druháci) projevíli na programu „Babička sází štěp“ naprostou neznalost české zahrady. Ze zápisu toho dne: „...jejich znalost dřevin byla jenom teoretická – znali názvy, ale používali je, jak je napadlo, takže, když jsem jim ukázala jabloňovou větvičku, nemohly ji poznat a říkaly: „lípa, modřín, borovice, dub, buk, kaštan atd...“,“ prostě stromy naprosto odlišné. Na otázku, jaké ovocné stromy rostou na obvyklé české zahradě, odpovídali žáci mimo jiné i citronovník a banánovník...“ (pozorování na programu „Babička sází štěp“ ve třídě Evy 2, 3. 10. 2006).

Při realizaci environmentální výchovy ve třídě Evy 3 (třetíci) byla žákům ukázána kvetoucí jabloňová větvíčka. Nikdo ji nepoznal. Ale žáci tipovali odbornými názvy (podvojně názvosloví) včetně názvu jehličnanů (sic!) např.: „borovice černá“, „modřín opadavý“ a „smrk ztepilý“ (pozorování na programu Babička sází štěp ve třídě Evy 3, 4.10. 2006).

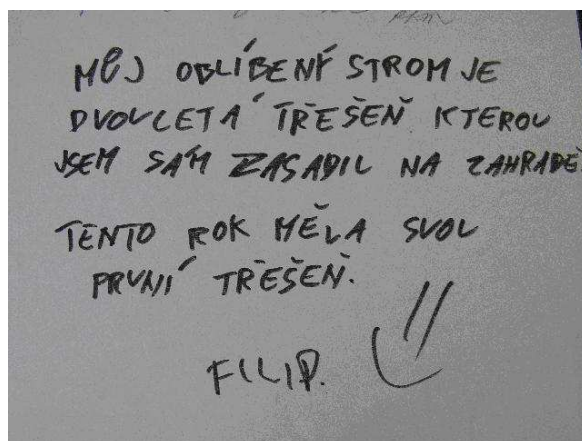
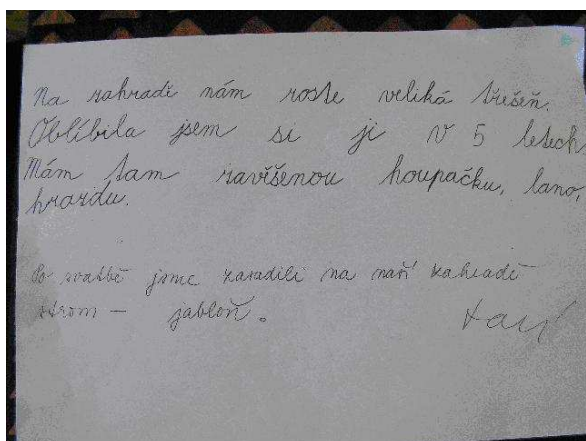
Kuba (25 měsíců) dokáže rozlišovat některé dřeviny (jabloň, lísku, ořešák) již z dálky – pak se k nim nadšeně řítí a křičí: „*Mňam, mňam!*“ Když uviděl o týden později šípek, ukazoval na něj a říkal „*Čaj, čaj.*“ (Ekodeník, říjen 2006).

Výsledky studia písemných dokumentů:

Eva 1 zadala svým žákům za domácí úkol napsat několik řádků na téma „*Můj strom*“ a „*Oblíbený strom mých rodičů*“.

Výběr z odpovědí:

- „*Já mám ráda mohutný strom Ořech (napsáno s velkým O), protože na něm rostou ořechy. A pak hrabeme listí a sbíráme ořechy. Máma má ráda šeřík, protože krásně voní. Táta má u dědečka na zahradě ořech, má ho rád, protože, když byl malý, tak po něm lezl.*“
- „*Mám svou jabloň a lezu na ni a sbírám jablíčka. Mňam.*“
- „*Ještě nemám vyhlídnutej strom. Táta má za strom dub. Štěpán nemá vyhlídnutej strom. Jenda nemá vyhlídnutej strom. Maminka nemá vyhlídnutej strom. Prosím, to byla naše rodina. Nóóó! Já bych si chtěl vyhlídnout nějaký strom v lesích na Karlštejně.*“
- „*Mým oblíbeným stromem je jabloň, protože má jablíčka.*“
- „*Ještě nemám vyhlídnutej strom. Máma: Kudrnatá vrba u nás na zahradě. Táta: Ořech u nás na zahradě. Já si zasadím svůj strom.*“
- „*Svůj strom nemám a asi už mít nebudu.*“
- „*Mým stromem je stará hrušeň, v jejímž stínu rád v létě sedávám.*“
- „*Na zahradě nám roste velká třešeň. Oblíbila jsem si ji v 5 letech. Mám tam zavěšenou houpačku, lano a hrazdu. Rodiče po svatbě zasadili na naši zahrádce strom – jabloň.*“



Obr. 2. Ukázka podkladů pro studium písemných dokumentů „Můj strom“ a „Oblíbený strom mých rodičů“.

Eva 1 zadala v rámci suplování stejný úkol žákům druhého stupně.

Výběr z odpovědí:

- „Lezl jsem na strom k sousedům, ale oni ho porazili. A zbyla mi jen chatrná jabloň, přes kterou lezu na kůlnu.“
- „Můj oblíbený strom je dvouletá třešeň, kterou jsem sám zasadil na zahradě. Tento rok měla svou první třešeň.“
- „Mám ráda ořech u nás na zahradě, protože mám ráda ořechy a mám ten strom prostě ráda.“
- „Můj oblíbený strom je jabloň, protože jsem ji zasadil sám.“
- „Můj nejoblíbenější strom je líska, která roste pod okny, a já lezu z okapu na střechu je trhat.“
- „Můj nejoblíbenější strom byl na chatě, lezl jsem po něm skoro vždy, když to šlo.“
- „U nás u babičky na zahradě táta zasadil jabloň, když jsem se narodila. Teď už je to celkem veliký strom a má docela dobrá jablka. Okolo něj ještě rostou tři další – to jsou stromy mých sourozenců.“
- „Můj oblíbený strom je kaštan. Jmenuje se Nosáč, protože má hodně stromových nádorů.“
- „Rok po tom, co jsem se narodila, mi rodiče zasadili strom – modřín. Za půl roku vysadili druhý pro moji sestru. Mám je oba moc ráda. Ráda si tam čtu.“
- „Já ani nevím, co je můj nejoblíbenější strom. Na chalupě máme opravdu obrovský smrk, ale nejoblíbenější strom asi nemám.“

3.4. Diskuse

Zájem a důrazy žáků se (často) dostávají do rozporu se zájmem učitele. Žáci se orientují na prožitek (vnímaný zrakem – krása, netypický vzhled, čichem – krásná vůně nebo chutí – dobré

plody), popř. příběh („strom jsem zasadil já, když ...“, nebo „strom byl zasazen u příležitosti ...“) či dobrodružství (lezení na něj nebo propojené s příběhy knih, které na tom místě byly přečteny). Odborný název je pro žáky informací druhotnou. A tento přístup přetrvává u části žáků i na druhém stupni.

Učitel (často tlačěn osnovami, resp. RVP nebo svými představami o osnovách, resp. RVP) klade důraz na znalost odborného názvu, konkrétně důraz na znalost velkého množství odborných názvů. Eva 3 své nároky a pocity popsala takto: *“Žák třetí třídy by měl určit a pojmenovat rodovým i druhovým jménem alespoň 15 stromů ... ale ... učím je to stále dokola již třetím rokem, věnovala jsem tomu spoustu času a stále to neumí. Nechápu, jak je to možné, když jsem tomu věnovala tolik času. Někdy jsem z toho úplně zoufalá.”*

Problém tkví v tom, že důraz Evy 3 na znalost správného názvu předběhl u většiny žáků samotnou znalost dřeviny. Žáci se tak učili prázdné pojmy, které nesmyslně aplikovali (jako ve výše zaznamenaném případě, kdy jabloňovou větévku označovali názvy jehličnanů) a samozřejmě i zapomínali.

Eva 1, Eva 6 a někteří další zkušeni učitelé/učitelky vyučovali názvy dřevin jinak, poskytli žákům dostatek času a klidu a především jejich nároky na znalost a schopnost určit dřeviny byly v porovnání s Evou 3 minimální.

Takový přístup vyhovuje většině žáků prvního stupně. Je neefektivní vyučovat odborné názvy bez navození opravdového zájmu o daný objekt.

Situaci ale komplikuje přítomnost žáka s přírodovědnou inteligencí, s výrazným hlubokým zájmem o přírodu, se schopností klasifikovat a kategorizovat, se zájmem o odborné názvy. Takový žák by snadno splnil nároky Evy 3 a ve třídě vedené Evou 1 by se (pokud by mu nevěnovala speciální pozornost) nudil.

Výzkum byl realizován s cílem získat vhled k VĚČKU „Význam znalosti správného názvu přírodnin v environmentální výchově : Role správného přírodovědného binomického názvosloví v environmentální výchově“, které vyšlo v selektivním sběru dat jako jediný kontroverzní pojem⁵ – někteří dotázaní experti se vyslovili proti “zbytečnému trápení dětí názvoslovím” a svůj názor dokládali tím, že se obávají, že by velký důraz na znalosti mohl narušit budování lásky a úcty k přírodě. Naproti tomu jiní z oslovených expertů zastávají zcela protichůdný názor, že *“bez důkladné znalosti druhů environmentální výchovu kvalitně realizovat nejde”*. Zdá se

⁵ A. Strauss a J. Corbinová (1999) upozorňují, že někdy výzkum zakotvenou teorií může přinést pojmy protichůdné.

pravděpodobné, že zcela opačné požadavky expertů zde odhalené souvisí s jejich osobním vztahem k přírodovědným předmětům a také s jejich pedagogickými zkušenostmi.

Část z nich směřuje k „profesionální podobě environmentální výchovy“ – to jsou experti, kteří pracovali především s vybranou talentovanou mládeží v rámci zájmových kroužků, resp. oddílů. Z této skupiny žáků (a později studentů) se budou rekrutovat pozdější experti na environmentální výchovu a je nepochybně vhodné s touto skupinou pracovat profesionálními metodami, včetně důrazu na kvantitu znalosti odborných názvů zvířat a rostlin. Ke skupině expertů patří ekolog a sociobiolog Pavel Pecina, který zastává názor: *“Mluvit o ekologii bez znalosti druhů je asi stejná pitomost jako chtít se učit cizí řeči a neznat slovíčka.”* (cit. z Míchal, 1994: str. 59).

Druhá část expertů směřuje k neprofesionální podobě environmentální výchovy – to jsou experti, kteří pracovali především v rámci povinné školní výuky s celým třídním kolektivem. Ti vychází z požadavku, že lidé všech profesí by měli mít vybudovaný hluboký a kladný vztah k přírodě a ve svých rozhodováních v osobním i profesním životě by měli aspekt ochrany životního prostředí zohledňovat (a měli dostatečnou soudnost, aby věděli, kdy se potřebují poradit s experty a kde je najdou). Tito experti se pak snaží celou třídu v hodinách environmentální výchovy nadchnout, a to včetně žáků, kteří neinklinují k biologii nebo geologii, a systematické názvosloví je pro ně (zvláště na prvním stupni) nezajímavé.

V hodinách věnovaných realizaci environmentální výchovy na prvním stupni ZŠ se zdá vhodné používat strategii druhé skupiny expertů – snažit se žáky nadchnout pro přírodu (nebo minimálně je neodradit) a pomalu je seznamovat s přírodninami vyskytujícími se v okolí školy, tak, aby *znalost* dřeviny, živočicha, květiny (včetně jeho příběhu – např. informací o jedlosti, léčivých účincích, nárocích na stanoviště, historie atd.) vždy předcházela odbornému pojmenování. Učitelé by neměli striktně vyžadovat správné názvy (rozhodně by je neměli zkoušet ani ústně, ani písemně⁶), ale zároveň by je měli vést k tomu, aby se ztotožnili s výrokem románového hrdiny Ericha Marii Remarque: *„Vlastně je ostuda, že člověk běhá po zemi a vůbec o ní nic neví. Ani několik jmen.“* (Remarque, 1962: str. 175).

⁶ To (v přiměřené míře) patří pouze do hodin věnovaných přírodovědě

4. Dílčí výzkum „Vhled do způsobu realizace environmentální výchovy na školách v letech 2005 – 2008“⁷

4.1. Metodologie

Hlavním cílem tohoto dílčího kombinovaného výzkumu bylo seznámit se stavem realizace environmentální výchovy na školách v ČR v období krátce před, během a krátce po vstoupení v platnost změn nového školského zákona v takové míře, aby bylo možné vytvořit koncept environmentální výchovy na prvním stupni ZŠ a zcelit teorii environmentální výchovy na 1. stupni ZŠ. (Jedná se tedy jen o dílčí výzkumnou sondu, ne o výzkum popisující celkový stav).

Výzkumný plán:

Rozhovory volné i strukturované, pravidelné (s Evami), nepravidelné i náhodné. Ohniskové skupiny s učiteli i žáky (Sněm dětí se vyjadřuje k tématu „Environmentální výchova na naší škole“).

Studium dokumentů: Celkem bylo v roce 2007 studováno 29 seminárních prací na téma „Environmentální výchova na naší škole“, které byly zadávány v rámci předmětu Základy ekologie a problematiky životního prostředí studentům kombinovaného studia vyučovaném na katedře biologie a ekologické výchovy UK-PedF. Ti měli při vyhotovení práce značnou volnost. Zápis do předmětu lze považovat (ve vztahu k danému výzkumu) za náhodný. Význam této metody (podrobně popsán v citované literatuře), je především v doplňování a ověřování údajů získaných rozhovory (Strauss, Corbinová, 1999: str. 37 – 38). Autoři prací působí nejen na prvním stupni ZŠ, ale také v MŠ a spec. ZŠ apod.

Dotazníky: Dotazník pro učitele/učitelky na prvním stupni ZŠ 2005 (35 dotazníků z roku 2005, 38 dotazníků z roku 2008).

Výzkumné otázky:

- Je environmentální výchova realizována skutečně nebo je jen formálně?
- Jsou viditelné změny v realizaci environmentální výchovy mezi rokem 2005 (před vstoupením nového školského zákona v platnost) a rokem 2008 (po vstupu nového školského zákona v platnost)?
- Existuje příklad tzv. „dobré praxe“?

⁷ Nепublikováno.

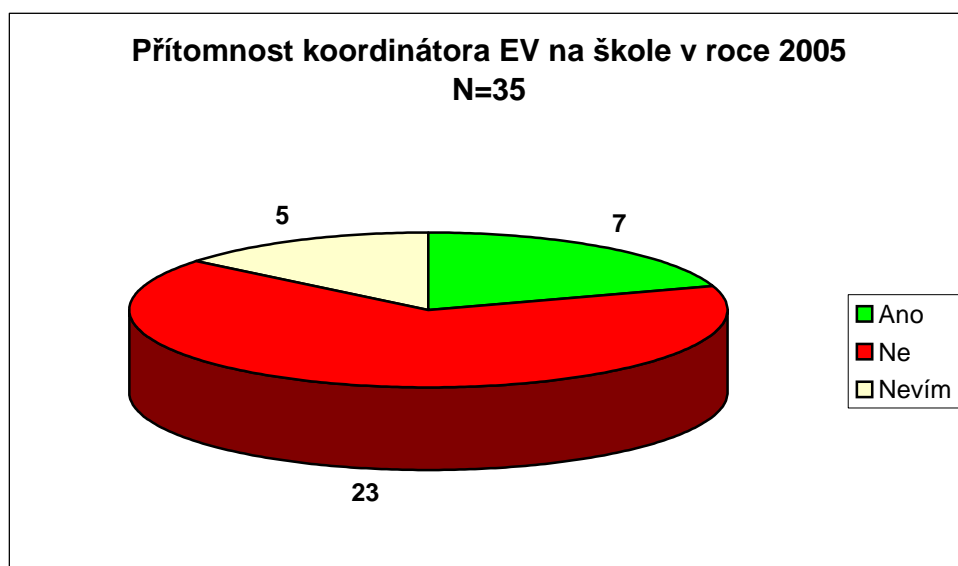
4.2. Výsledky

Koordinátor EVVO (environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty) na škole

Při srovnání vybraného kritéria – přítomnosti školního koordinátora EVVO – v roce 2005 a 2008 (grafy 3 a 4) je patrná značná změna. V roce 2008 na ¾ škol již školní koordinátor EVVO existuje, a to i když je jeho jmenování pouze doporučené metodickým pokynem.⁸

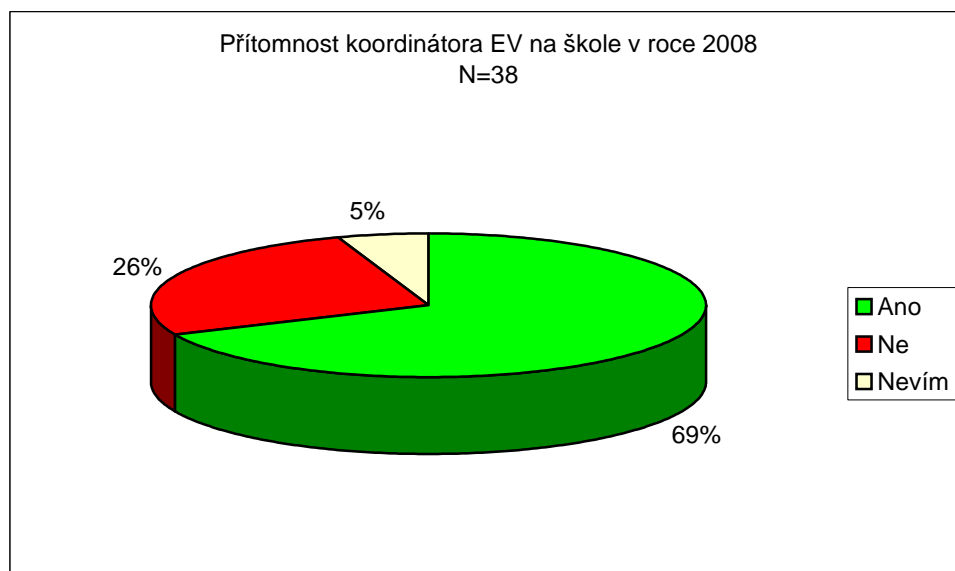
Značná část koordinátorů, jak vyplynulo z rozhovorů, byla ovšem jmenována pouze formálně – učitel byl jmenován a nepřibýly mu žádné povinnosti. Část koordinátorů se rekrutovala z učitelů, kteří se o problematiku životního prostředí delší dobu zajímají a kteří to dosud dělali formou dobrovolné práce.

Skutečnost, že teď tuto funkci zastávají ze zákona, jim (v naprosté většině případů) nepřinesla žádné finanční ohodnocení ani úlevu v úvazku. Výhody nemají ani koordinátoři vyškolení v rámci kurzů pro koordinátory EVVO.



Graf 5. Přítomnost koordinátora EVVO na škole v roce 2005. Na většině škol koordinátora nemají.

⁸ Vyhláškou č. 317/2005 je pouze ošetřena forma studia k výkonu specializovaných činností, a to v § 9 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (dále jen „vyhláška o DVPP“). Toto studium je jedním z dalších kvalifikačních předpokladů, který je nutný pro postup v kariérním systému. Absolvování studia však není pro pedagogického pracovníka nezbytnou povinností – sám rozhoduje o tom, zda se chce v této oblasti vzdělávat. Zároveň je nutné upozornit na fakt, že samotné absolvování některé z forem Studia pro výkon specializovaných činností a získání zákonem požadovaného osvědčení o způsobilosti k výkonu specializovaných činností podle ustanovení § 29 odst. 3 písm. b) nezakládá pedagogickému pracovníkovi žádné nároky. Současná legislativní úprava nezakládá pedagogickým pracovníkům povinnost toto studium absolvovat (na rozdíl od ze zákona povinného studia ředitelů škol - § 5 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů či získání odborné kvalifikace podle téhož zákona) a školám povinnost toto studium z rozpočtu školy hradit (Čermáková, ústní sdělení, 2008).

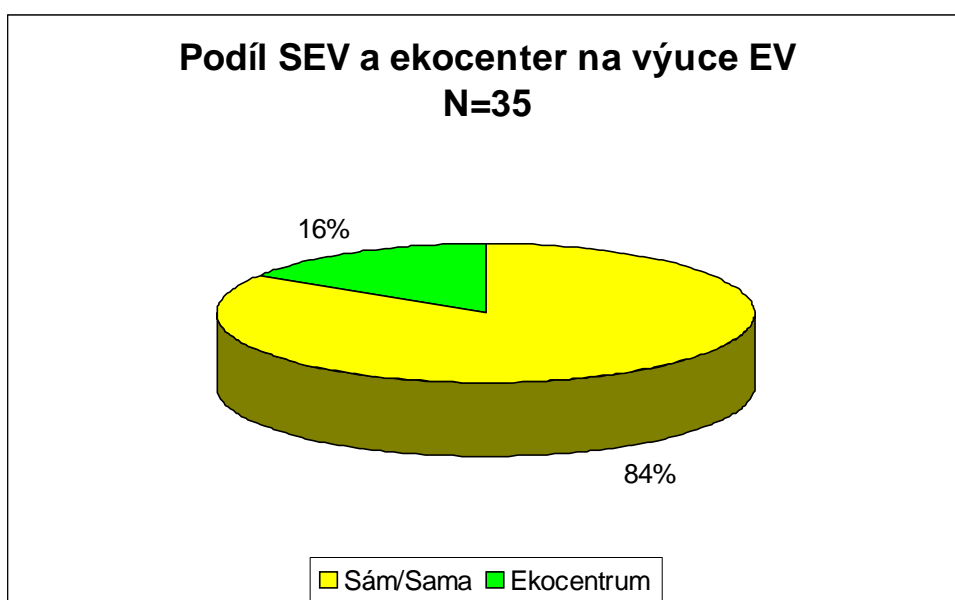


Graf 6. Přítomnost koordinátora EVVO na škole v roce 2008. Na většině škol koordinátora mají.

Význam Středisek environmentální výchovy a ekocenter

Kromě učitelů se na realizaci environmentální výchovy podílejí lektoři Středisek environmentální výchovy (SEV) a ekocenter. V ČR je síť SEV hustá, podle Kulicha (ústní sdělení 2008) je počet SEV v ČR nejvyšší ze všech států bývalého východního bloku. Ve střediscích SEV učitelé naleznou odborníky a mohou levně nebo dokonce zdarma navštěvovat programy pro žáky i pro učitele.

Přesto je podíl SEV na realizaci environmentální výchovy (viz graf 7) poměrně malý.



Graf 7. Podíl SEV a ekocenter na realizaci environmentální výchovy podle vyjádření učitelů.

Tomuto grafu odpovídají výsledky rozhovoru na téma SEV na Sněmu dětí ČR. Naprostá většina z 22 přítomných žáků z 22 škol nebyla během celého prvního stupně ani jednou v SEV nebo v nějakém ekocentru. Pět účastníků Sněmu dětí bylo v ekocentru nebo SEV během prvního stupně jednou. Pouze tři účastnice byly v SEV víckrát (jedna byla opakovaně v Chaloupkách, druhá byla opakovaně na Dřípatce a třetí měla „nadšenou učitelku, která spolupracuje s různými Ekocentry a vzala je všude“, účastník Sněmu dětí ČR, 2008).

Důvodem toho, že se Středisky environmentální výchovy spolupracuje menšina učitelů prvního stupně, je především nezáměr o spolupráci některých učitelů a také (překvapivě) přílišný zájem o spolupráci některých učitelů. Ti totiž zabírají místa učitelům méně aktivním. Pracovníci Středisek environmentální výchovy a ekocenter je znají, navázali s nimi přátelský vztah a často jim dávají přednost pro jejich osobnostní kvality (spolehlivost, zodpovědnost, komunikační dovednosti, atd.). „Na programy jezdí často opakovaně stejní učitelé se stejnými žáky. Rádi je vidíme, ale už jsme uvažovali o tom, jestli bychom neměli začít jejich účast omezovat, protože máme naplněnou kapacitu rok i více dopředu a žáci a učitelé z jiných škol se k nám nedostanou“ (Květoslava Burešová, Chaloupky – rozhovory, Ekodeník, 2006).

Žáci (reprezentovaní účastníky Sněmu dětí) nehodnotí spolupráci s ekocentry a Středisky environmentální výchovy stejně. Někteří spolupráci školy a SEV jako přínosnou vidí. („Já myslím, že je prospěšné, když se škola zapojí např. do sdružení Tereza a stane se ekoškolou.“ účastnice Sněmu dětí ČR). Jiní upozorňují na možné odrazení od environmentální výchovy, pokud je spolupráce se Středisky environmentální výchovy organizována nevhodně (povinně a „nudnými učiteli“) a pokud program není pro žáky přitažlivý. („Všichni prváci jeli povinně do Sluňákova, povinně, stálo je to 700 korun a nic jim to nedalo, jen na to nadávali. Myslím, že taková akce je od ochrany přírody spíše odradí...“, účastnice Sněmu dětí ČR, 2008).

Instruktor Sněmu dětí (osmnáctiletý) zpochybnil efektivnost prostředků vynaložených na environmentální výchovu („Ježdění do ekocenter stojí peníze jak stát, tak ty, co tam jezdí. Kdyby se tyhle peníze raději investovaly do učitelů na těch školách, aby tam byli kvalitní učitelé, tak by to bylo mnohem efektivnější, než platit lidi v ekocentrech.“ instruktor Sněmu dětí ČR, 2008).

4.3. Diskuse

Na základních školách se nepochybně o environmentální výchově stále více mluví, zvýšila se agenda kolem EVVO, realizace průřezového tématu environmentální výchova je ze zákona povinná, zvýšil se počet školních koordinátorů EVVO. Vzniklo specializační školení školních koordinátorů, které je kvalitní a propracované a náročné (250 hodin). Absolventi získají certifikát, ale bez zajištění jakýchkoli výhod v zaměstnání ze strany MŠMT.

Samotní žáci, a to ani žáci 1. a 6. tříd, změny často nezaznamenali. *Ani dva přítomní žáci šesté třídy environmentální výchovu letos neměli ani jako předmět, ani v rámci jiného předmětu. A divili se, že by ji mít měli* (zápis ze Sněmu dětí ČR, 2008).

Je nutné si tedy položit otázku, zda je realizace environmentální výchovy kvalitní a účinná, zda kvalitní a účinná vůbec může být a naopak zda není tato forma environmentální výchovy, vzhledem k jejím cílům, kontraproduktivní.

Na většině škol je v tuto chvíli realizace EVVO převážně formální, aby bylo zákonu učiněno zadost; („... náš ředitel na příští rok vyhlásil rok ekologie, ale není to doopravdy...“ účastnice Sněmu dětí ČR, 2008). Na školách se vykazuje v rámci EVVO činnost, ale když učitelé/učitelky dostanou konkrétní otázku např. na nástroje hodnocení EVVO, většina z nich odpovídá nekompetentně (viz. Příloha I/9). Činnost, byť skutečně realizovaná a v dobré víře, je často nekvalitní (neodborná) a následně pravděpodobně neúčinná. („Děti si v rámci „ekologie“ hrály na veverky – sbíraly z koberce ve třídě korálky jako si veverky sbírají oříšky na zimu... pak namalovaly ulity hlemýžďe zahradního temperami ... paní učitelka zaznamenala do třídní knihy realizaci environmentální výchovy ... další lekce bude za měsíc“ pozorování, Ekodeník 2006).

EVVO se daří lépe na školách, kde pracuje nadšený učitel/učitelka. Ten ale nemá vždy dostatečnou podporu pro svou činnost (finanční ohodnocení, snížení úvazku), a také často nemá manažerské schopnosti.

Finančních prostředků na EVVO je dost, jejich čerpání na školách ale není vždy efektivní (finance dostane spíše ten, kdo umí vyplňovat formuláře, ne ten, kdo umí realizovat environmentální výchovu) a umožňuje využití prostředků na jiné cíle.

5. Dílčí výzkum „Živý tvor ve třídě“⁹

5.1. Metodologie

Hlavním cílem tohoto dílčího kvalitativního výzkumu bylo získat data a vzhled k VÉČKU „Třídní mazlíček. Živý tvor ve třídě prvního stupně ZŠ a jeho vliv na průběh edukačního procesu.“

Výzkumný plán:

Výzkum byl prováděn kvalitativními výzkumnými nástroji. **Rozhovory:** Celkem bylo uskutečněno 48 rozhovorů s pedagogickými pracovníky. Ti byli vybíráni buď selektivně, na

⁹ Výsledky publikovány v článkách *Realizace (nejen) Burbankova pedagogického snu o harmonii mezi dítětem a přírodou* (Jančaříková, 2008), *Zkušenosti s chovem exotických zvířat v českém školství* (Jančaříková, 2008).

základě kritéria, že se chovatelstvím zabývají, nebo náhodně (v rozhovoru bylo pokračováno, když se ukázalo, že se dotyčný pedagog k tématu chce vyjádřit); několik pedagogických pracovníků se přihlásilo z vlastní iniciativy (na výzvu v časopise). Rozhovor byl s respondenty veden volně, tj. nestrukturovaně, aby měli možnost vyjádřit své názory na danou problematiku, své pozitivní i negativní zkušenosti atd. Na základě rozhovorů byly vysloveny výzkumné otázky, jimiž byly rozhovory druhotně analyzovány. V několika případech byla využita možnost opakovaného rozhovoru (pořizování vzorků vycházející z budované teorie, viz Strauss, Corbinová, 1999: str. 131 – 144). **Studium dokumentů:** Celkem bylo v roce 2007 studováno 28 seminárních prací na téma „Environmentální výchova na naší škole“, zadávaných studentům kombinovaného studia v rámci předmětu Základy ekologie a problematiky životního prostředí, který je vyučován na katedře biologie a ekologické výchovy UK-PedF. Studenti měli při vyhotovení práce značnou volnost. Zápis do předmětu lze považovat (ve vztahu k danému výzkumu) za náhodný. Význam této metody (podrobně popsán v citované literatuře), je především v doplňování a ověřování údajů získaných rozhovory (Strauss, Corbin, 1999: str. 37 – 38). Autoři prací vyučují nejen na prvním stupni ZŠ, ale také v MŠ a speciálních ZŠ apod. **Ohniskové skupiny:** Téma bylo otevřeno v devíti ohniskových skupinách.

Výzkumné otázky:

Jaké přínosy a jaká rizika chovu exotických zvířat v českých školách pedagogové zmiňují?
Jaká zvířata jsou chována nejčastěji?

- Jaká kritéria uvažují učitelé při výběru zvířat?
- Kdo o zvířata pečuje?
- Je problémem péče o víkendech a prázdninách?
- Je chov mazlíčků skutečně na vzestupu?
- Jaké jsou důvody pro pořízení mazlíčka do třídy?
- Jaké jsou důvody pokračování/zrušení chovu?
- Jak učitelé řeší přemnožení chovaného druhu?
- Co je potřeba v této oblasti zlepšit?

5.2. Výsledky

Ve třídách respondentů byla zaznamenána akvária a tato zvířata: křečci, zakrslí králíci, morčata, pískomilové, žáby, želvy suchozemské i vodní, strašilky, pakobylky, oblovky, žížaly (v kompostéru), korely, andulky, pes.¹⁰

¹⁰ Vzhledem k tomu, že učitelé nepoužívali odborné vědecké názvy zvířat, nejsou v práci používány.

Zvířata pozvaná na návštěvu do tříd respondentů byla zaznamenána tato: psi učitelů i canisterapeutičtí, morčata, křečci, králíci, pískomilové, zakrslí králíci, bílá myš, želvy, hadi.

Při výběru druhu chovaného zvířete učitele nejvíce ovlivňuje nutnost respektovat alergického žáka, dostupnost (především cena) a kupodivu v naprosté většině případů i náhoda. Méně zvažují nároky na péči, hluk a zápach, který zvíře, resp. jeho ubikace vydává. Učitelé ne vždy předem odhadnou realitu (motorek vzduchování akvária je nečekaně ruší). O zvířata v pracovních dnech školního roku pečují pod dozorem učitele žáci. Ti se buď v péči střídají („chovatelská služba“), nebo ne (stálá péče vybraných žáků). Obvyklé řešení prázdninové péče: žáci si berou mazlíčky domů nebo vypomáhá školník. O prázdninách hyne nejvíce zvířat ze školních chovů.

V některých třídách žáci mají fyzický kontakt (hlazení, pochování) s drobnými savci či želvami povolen, v jiných ne. Péče o víkendech a prázdninách je i není vnímána jako problém.

Neruší zvíře ve třídě? Učitelé, kteří se zúčastnili debaty na toto téma v ohniskových skupinách, aniž by sami měli nějaké zkušenosti s chovem třídního mazlíčka, se nejčastěji ptali, zda zvíře ve třídě neruší pozornost žáků. Učitelé se zkušeností s chovem, kteří se na každé ohniskové skupině vyskytli, jim odpovídali, že neruší, naopak; a uváděli konkrétní příklady.

Nejčastěji uváděná pozitiva. Učitelé uvádí, že dětem vztah k zvířeti prospívá psychicky (zklidnění, omezení stresu), fyzicky (poskytuje příležitost a motivaci k rozvoji jemné motoriky) i sociálně (pravidelná péče o zvíře buduje pozitivní osobnostní rysy, např. schopnost vcítění a úctu k životu, zodpovědnost, pracovní dovednosti). Přítomnost zvířete ve třídě pozitivně ovlivňuje celkové sociální klima třídy (posiluje komunikaci a spolupráci žáků) a navyšuje spolupráci mezi školou a rodinami žáků. Přítomností zvířete ve třídě žáci nejsou rušeni (soustředí se na práci, i když je např. pískomil v teráriu zrovna aktivní). „*Ti největší rošťáci a hulváti, když si vezmou do dlaní mlád'ata křečka, jsou opatrní a něžní.*“ Aneta 3 (Rozhovory s Anetami, 2007).

Nejčastěji uváděná negativa. Překážkou chovu je žák s rozvinutou alergií, kterého je nutné respektovat.

Další zjištění. Rodiče žáků mají i nemají pro chov pochopení. Vedení školy má i nemá pro chov pochopení. Pokud je chov z nějakého důvodu ve škole ukončen, zvířátko si bere do domácí péče některý z žáků. Nedbale vedené školní chovy působí kontraproduktivně (snižují schopnost vcítění a úctu k životu), proto – pokud není zaručeno plnění základních potřeb zvíře, je lepší zvířata nechovat. V tomto případě je vhodné umožnit žákům jiný kontakt se zvířaty, např. možnost pozorování (nebo i příkrmování) volně žijících zvířat, návštěvy chovů v rodinách nebo v ekocentrech a krátkodobými návštěvami rodinných nebo za tímto účelem speciálně vycvičených mazlíčků ve škole.

Při **namnožení chovaných zvířat** jsou mláďata buď rozdána, nebo (sic!) vypuštěna do přírody.

Učitelé obvykle neřeší problém **welfare** chovaných zvířat. Přemýšlení o tom, jak se zvíře ve třídě cítí, zda se mu dobře daří, zda nemá stres, nebylo zaznamenáno často. Pouze jedna učitelka na ohniskové skupině vystoupila s prohlášením, že ona nemá ve třídě zvíře záměrně, aby ho netrápila hlukem a přílišnými doteky a vyrušováním od dětí (ohnisková skupina 13. 6. 2007).

Výsledky sebrané ze studia dokumentů k výzkumu „Živý tvor ve třídě“

Z dvaceti devíti náhodně vybraných školských zařízení na osmi chov zvířat již existuje, v sedmi ho plánují nebo by si ho přáli, v dalších sedmi vlastního třídního mazlíčka nemají, ale nejružnější živí tvorové u nich v e třídě byli na jednodenní až týdenní návštěvě. V jednom případě chov (v souvislosti se změnou školníka) zrušili (viz tabulka 2).¹¹

Číslo (zkratka)	Mazlíčka ve třídě mají / nemají	Jakého / důvod proč nemají	Poznámka
1 (MŠ 1)	Nemají. Vypůjčují od žáků na několik dnů. Do budoucna o jeho pořízení uvažují.	Ředitelka má strach z negativních reakcí rodičů. Negativní zkušenost s akváriem, které prasklo a způsobilo škodu.	Učitelka vyzývá děti, aby přinesly zvířátka na dva dny jako hosty (křečka, zakrslého králíka, bílou myšku, morčata, hlemýžďe). Nepřítomnost zvířete ve třídě kompenzuje zvýšenou pozorností věnovanou zvířatům v okolí školky (pozorují kachny divoké, motýly, brouky, kosy, hlemýžďe).
2 (MŠ 2)	Nezmiňuje.	(V práci tato učitelka především srovnává zkušenosti z venkovské a městské MŠ.)	Pozorují venkovní živočichy, které krátkodobě chovají i ve třídě („drobný hmyz“). Popisuje návštěvy ZOO, medvědů v Berouně, koní na Zmrzlíku, pozorování ptáků na krmítku.
3 (MŠ 3 – speciální MŠ)	Nemají.	Učitelka má strach, že by děti s autismem zvíře ohrožovaly.	Děti po mazlíčkovi touží.
4 (MŠ 4 Waldorfská)	Mají.	Dvě morčata. V létě je chovají v ohradce na zahradě, v zimě v kotci ve vestibulu školky.	Děti se o morčata starají, chovají je a hladí. Z domova jim nosí pamlsky. Na prázdniny se morčata stěhují vždy k někomu z dětí. Mj. s dětmi jezdí pravidelně na statek za domácími zvířaty.
5 (MŠ 5)	Nemají.	---	Návštěvy stanice výcviku slepeckých psů, ZOO, Toulcova dvora, přírodovědná stanice v Jinonicích.
6 (MŠ 6)	Nemají, ale plánují.	Naplánováno: želvičky, strašilky, rybičky.	Pozorování ptáků na krmítku, pozorování veverek, srnek.
7 (MŠ 7)	Nemají, uvažují o teráriu nebo akváriu.	Naplánováno: akvárium, terárium.	Pozorování drobných živočichů (hmyzu a žížal), krmítko pro ptáky a pozorování ptáků na krmítku. ZOO.
8 (MŠ 8 ortooptická třída)	Mají.	Akvárium (rybičky aj.) ve třídě.	Společná péče.
9 (MŠ 9)	Nezmiňuje.	Venkovská školka – kontaktů dost.	Krmení ptáků na krmítku, krmení zvěře v lese (spolupráce s lesníky).

¹¹ V ostatních seminárních pracích se tomuto tématu respondenti nevěnovali.

10 (MŠ 10)	Nemají, ale plánují.	Naplánováno: akvárium, housenárium.	Krmítko pro ptáčky. Hnízda vlaštovek na školce - pozorování. Starají se o krmelec v blízkosti MŠ. Navštěvují rodiny dětí, v nichž se právě narodila nějaká mlád'ata. ZOO.
11 (MŠ 11)	Nezmiňuje.	---	Pozorování kachen, veverek, ptáků, brouků, žížal. Pozorování ptáků na krmítku.
12 (ZŠ 1)	Nemají. Žáci ale nosí na jednodenní návštěvy domácí mazlíčky.	Obava z alergií. Odpor školníka.	Návštěvy ZOO.
13 (ZŠ 2)	Nezmiňuje.	Nezmiňuje.	Pozorování ptáků na krmítku. Pozorování hmyzu na zahradě (včely), na louce a v lese (mraveniště), vodního ptactva (labuť a kachny).
14 (ZŠ 3)	Nezmiňuje.	Nezmiňuje.	Nezmiňuje.
15 (ZŠ 4)	Nemají. Děti ale nosí domácí mazlíčky na týdenní návštěvy.	Venkovská školka – kontaktů se zvířaty mají děti dost.	Učitelka uvádí, že „žáci jsou v každodenním kontaktu s různými druhy domácích zvířat jako jsou slepice, kachny, husy, krocani, býci, telata, krávy, ovce, berani, koně, včely, kočky, psi. Znají však i způsob chování myši, krys a potkanů. Nebo ježků, žab, slepýšů. Pro ptáky vyrábí s tatínky budky a krmítka. Navštěvují farmáře. Pozorují venku mravence, hmyz, ptáky, vodní ptáky, včely.“
13 (Jedličkův ústav – děti od MŠ do SŠ)	Nezmiňuje.	---	Nezmiňuje.
14 (MŠ sluchově postižené, mail Holajová)	Nezmiňuje.	---	Skladují zbytky svačin a krmí s nimi zvířata. Učitelka by ráda zrealizovala návštěvu králíků pana školníka (ale ten nesouhlasí).
15 (SpŠ, mail Horký)	Nezmiňuje.	---	Nezmiňuje.
16 (ZŠ 5, mail Janíčková – spec.ped.)	Nemají. Chtěli by. Vypůjčují od žáků na několik dnů.	Problém: prostor, péče o prázdninách.	Návštěvy Toulcova dvora, farmy na Zemědělské vysoké škole, útulku pro zvířata. Zvou odborníky (myslivce, včelaře).
17 (Domov pro mentálně postižené, mail Jiroušková)	Mají.	Hospodářská zvířata (koně, kozy, pes, kočky, králíci, početné včelstvo) poskytují užitek jako mazlíci i jako potrava. Pečují o ně zaměstnanci školy a dospělí klienti (koně, kozy) i děti (kočky).	Pozorování veverek, zajíců, srnek.
18 (ZŠ 6 speciální, mail Kaplanová)	Nezmiňuje.	---	Pomoc místnímu svazu myslivců při přípravě potravy pro lesní zvěř na zimu. Návštěvy ZOO.
19 (Domov Maxov)	Mají a uvažují o rozšíření.	Vlastní zvířata klientů: psy, kočky, želvy, andulky, rybičky . Mají možnost chovu domácích hospodářských zvířat.	V Domově mohou obyvatelé vlastnit domácí zvířata, podmínkou je, že mají zájem o ně pečovat a jsou toho schopní. Obyvatelé s těžším postižením jsou závislí na dobré vůli asistentů pečovat o zvířata místo nich.
20 (ZŠ 7, mail Klvaňová)	Nemají, ale měli.	Bývalý školník měl atrium s orlem, supem atd. Nový školník nechce.	
21 (Domov pro)	Mají užitkové	Vepře . Exoty nemají, ale chtěli	Sběr kaštanů pro lesní zvěř. Zbytky

děti s mentálním postižením, mail Lepešková)	zvířata. Exoty nemá, chtěli by.	by. Nedostatek prostoru. Obavy z hygienika či poranění (v případech skleněného akvária) dětí.	z kuchyně pro vepře.
22 (Speciální MŠ, ZŠ a SŠ)	Mají.	Pes canisterapeutický vlastní.	Návštěvy Toulcova dvora, ZOO.
23 (dílna pro mentálně postižené)	Nemají, návštěvy psa.	Canisterapeutka dochází se psem 1x měsíčně.	
24 SŠ (mail Wágnerová)	Nezmiňuje.	---	
25 (MŠ, ZŠ spec.)	Nemají, ale plánují.	Plánují: pakobylky, rybičky.	Projekt Terezy Les ve škole, škola v lese. Nosí krmení divoké zvěři ke krmelcům. Zbytky z kuchyně nosí zvířatům ve vesnici.
26 (MŠ, mail Dručíková)	Mají. Uvažovali i o mazlíčkovi do třídy.	Dvě kočky , které si je „adoptovaly“. Mazlíčky ve třídě si nepořídí, i když by chtěli (dotazníkem zjistili nesouhlas několika rodičů).	Pozorování ptáků na krmítku.
27 (MŠ, mail Petlíková)	Mají.	Akvárium s rybičkami a žabkami.	Děti samy krmí rybičky, sledují žabky. Možnost vidět v rodinných domcích okolo MŠ některá domácí zvířata. Možnost pozorovat volně žijící zvířata (labuť, zajíce, bažanty, srny).
28 (MŠ, mail Schneiderová)	Nemají. Zvou ale návštěvy exotů.	---	Pozorování ptáků na krmítku. Pozorování ptačích stop. Na poslední návštěvě měli hady.
29 (MŠ integrovaná, mail Steckerová)	Nemají.	Kynolog se psy dochází 2x ročně. Děti s autismem by se mohly zranit o sklo nebo ublížit zvířeti.	Návštěvy psího a kočičího útulku. Návštěva lesa s myslivcem. Sběr krmení (kaštanů, žaludů) do krmelce .

Tabulka 2. Studium dokumentů k výzkumu „Živý tvor ve třídě“. Úkolem učitelů bylo popsat stav environmentální výchovy na svém pracovišti. Tj. nebyli výslovně vyzváni, aby zmínili chovy exotů.

Vybrané kasuistiky

Králík do školy nesměl

Jeden dyslektický žák chtěl spolužákům ukázat svého králíka. Byl to jediný způsob, jak by mohl být ve škole chvíli úspěšný. Paní ředitelka to zakázala. Rodiče žáka časem přehlásili na jinou školu. Ohnisková skupina 13. 6. 2007 (Anety).

Vodní tobogán

Markétka (druhá třída), když jsme si povídali o hlemýždích, vyprávěla, že dělají s maminkou šnekům *vodní tobogán*. Dotazy bylo zjištěno, že když se jim doma v akváriu přemnoží, splachují je do záchodu. Na výzvu, aby přebytek raději nosila želvě nádherné, aby z nich byl alespoň nějaký užitek, se Markétka vyděla a řekla: „Ale vždyť želva by je přece zabila!“ (Ekodeník 2006)

Pes Tomík v ZŠ Ústavní

Dosud jedinou třídou prvního stupně ZŠ v ČR, do které denně dochází pes, je 3. C Inky 2 v ZŠ Ústavní. Yorkshirský teriér Tomík¹² dochází s Inkou 2 do školy již pátým rokem.

Paní učitelka do projektu vstoupila před více než pěti lety na žádost svých bývalých žáků. Ti za Tomíkem chodí stále na návštěvu, ale neměli problém ho přenechat budoucím prvňáčkům. Nejen děti, ale i rodiče jsou z projektu nadšení. Kolegové, kolegyně a především pan ředitel ZŠ Ústavní Inku 2 podporují.

Z diskusí zveřejněných na webových stránkách a z rozhovoru s matkou jednoho žáka je patrné vynikající psychosociální klima třídy.

Korela Štístko

Učitelka Inka 3 (koordinátorka EVVO) ze ZŠ Antonína Sochora Duchcov měla ve třídě tři školní roky korelu (obr. 3), kterou jako mládě žákům pořídila (po konzultaci s ředitelstvím školy a rodiči) na začátku první třídy (více z jejího prvního dopisu):

„... přinesla svým žákům v tehdejší 1. třídě dvouměsíční korelu. Dali jí jméno Štístko. Dnes ji mají už třetí rok a milují ji nadevše. Strídají se po skupinkách a pečují o ni (jídlo + voda + čištění klece), mají ji velmi ochočenou a dokonce ji naučili i mluvit (zřetelně vyslovuje své jméno). Pouštíme ji hned v osm hodin a o poslední přestávce ji žáci sami uklízí do klece. Mohu všem jenom doporučit mít živého tvora ve třídě. Děti jsou nucené se chovat podle toho, nelítají po třídě, nekřičí a rozvíjí se jim hezký vztah k přírodě.

Negativní stránku vidím pouze v tom, když je někdo alergik. V této třídě naštěstí nikdo. Dále mají děti ještě akvárium, kde také o přestávkách pozorují rybičky, žabičku a krevetky.“

Čtvrtým rokem ale bohužel experiment „pták ve třídě“ skončil. Opět z dopisu: *„bohužel se určitým nejmenovaným lidem na škole Štístko nezdál, vzhledem k tomu, že prý rušil v hodině (nebyla to pravda, pouze když přišel někdo nový do třídy...)“* Inka 3 místo korely pořídila dětem želvy (obr. 3).

¹² Více na webových stránkách třídy: <http://www.zsustavni1c.estranky.cz/>



Obr. 3. Korela Štístko a želva Želva – spolučníci žáků ZŠ Antonína Sochora Duchcov. Fotografie H. Kykalová.

5.3. Diskuse

Pozitiva chovu exotických zvířat ve školách můžeme klasifikovat buď na úrovni jedince – konkrétního žáka, nebo na úrovni třídního kolektivu. Na úrovni jedince dochází k rozvoji environmentální senzitivity, rozvoji klíčových kompetencí a dalších osobnostních charakteristik a také ke zklidnění, odbourávání stresu a ke zlepšení postoje ke škole (žák se do školy více těší). Na úrovni třídního kolektivu dochází ke zlepšení komunikace (je nutná domluva, kdo poskytne péči apod.). Žáci se učí pracovitosti a přítomnost zvířete ve třídě lze využít k demonstraci mnoha přirozených jevů a cyklů (sekání trávy, kompostování podestýlky, hnojení trávníku, smrt). Žáci se prostřednictvím kontaktu s živým tvorem přibližují přírodě. Zvyšuje se také komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou (rodina pomáhá dítěti v prázdninové péči nebo umožní návštěvu rodinného mazlíčka ve škole).

Negativa chovu exotických zvířat ve školách můžeme klasifikovat na globální a lokální. Globální negativa spočívají v riziku, že učitelé budou více podceňovat potřebu žáků trávit čas ve venkovním prostředí. Jenže ani třída s mnoha živými tvory v teráriích a akváriích nemůže plnohodnotně nahradit skutečnou komplexitu přírodních ekosystémů. Paradoxně tak může docházet k hlubšímu odcizování dětí od přírody. Následkem je přehnaná biofilie (např. odvědomé popírání existence potravního řetězce a smrti). Globálním negativem je také posun od chovu užitkových zvířat, který byl na školách tradičně veden (např. Řehák, 1967) až do 60. let 20. století, k chovu zvířat exotických. Zvyšuje se neznalost hospodářských zvířat (Aneta č. 4 v rozhovoru uvedla: „Dnešní děti považují za domácí zvíře křečka, ne ovci.“) a také se prohlubuje vykořenění z tradičních funkčních systémů (soběstačné hospodaření) a zvyšuje se ekologická stopa současného člověka (dovážené maso je vždy pro životní prostředí větší zátěž).

než maso z vlastního chovu). Lokální negativa se projevují při neodborně vedeném chovu. Jedná se především o inhibici rozvoje environmentální senzitivity, kterou způsobuje ztotožnění se s nekvalitní péčí, ať už se jedná o týrání zvířat (např. žízni), nebo dlouhodobé nerespektování jejich potřeb (časté a nadměrné vyrušování, nedostatek prostoru, nevyvážená strava, nešetrná manipulace). Významným negativem je také riziko přemnožení a nevhodné nakládání s chovatelským přebytkem (především vypouštění do volné přírody).

Negativa je možné eliminovat vzděláváním učitelů, a to v oblastech: výběr vhodného druhu, optimalizace péče o konkrétní druh, nakládání s chovatelskými přebytky, snižování ekologické stopy chovu, didaktické využití přítomnosti živého tvora ve třídě.

Trend „návrat k chovatelství“ je součástí mnohem rozsáhlejšího procesu „zooterapie“ nebo „zelené terapie“ nebo terminologicky správněji (ale dosud nepoužívané): asistenční služby člověka člověku za pomoci živého tvora. Přínosy zooterapií (především canisterapie, felinoterapie, hypoterapie) jsou ve světě přibližně dvě desítky let intenzivně studovány a již prokázány (Galajdová, 1996, Odendaal, 2007). V této hraniční oblasti mezi lékařstvím, psychologií, kynologií (nebo jinou odbornou složkou chovatelství) a pedagogikou se otevírá významné výzkumné pole. Na České zemědělské univerzitě v Praze na tento vývoj reagovali založením předmětu “Zoorehabilitace a aktivity se zvířaty pro rozvoj osobnosti” a žádostí o akreditaci oboru (Svobodová aj., 2008).

Současní čeští psychologové a pedagogičtí psychologové tuto oblast většinou nedoceňují nebo dokonce neznají. A vztah dítě-zvíře mylně interpretují jako (jen a pouze) sexuální projektivní. Viz nejrozsáhlejší výzkum žáků prvního stupně ZŠ u nás prováděný Pražskou skupinou školní etnografie (Kučera, 2005), ve kterém byl zájem žáků o chov živočichů (nebo lépe zájem o vztah s živými tvory) zaznamenán, ale interpretován mylně jako náhražka neuspokojeného sexuálního libida (Kučera, 2005: str. 192 a 207). A mírně klesající zájem o chov živočichů u žáků druhého stupně je interpretován prvními sexuálními zkušenostmi. Např. citace: „*Proč ..nahrazovat zvířátkem – a nejde z opravdového zvířátka uvnitř vlastního těla strach? (Viz postpubertální ambivalenci Míši N. ke dřívě milovaným zvířátkům: nehrozí ji, když chodí s Petrem, že zažije symetrické převrácení scény, jako pavouk sklípan vysává „holátka-miminko potkana.)“*“ (Kučera, 2005: str. 207). Psycholožka M. Vágnerová se vztahem dítě – živý tvor (především pes) zabývá okrajově. Uvádí základní pozitiva tohoto vztahu: stimulace učení, pečovatelského chování, rozvoj sociálních kontaktů (zvíře buď jako náhradník vrstevníků a, nebo prostředek, jak vrstevníky zaujmout), zdroj citové jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2000: str. 200).

V budoucnosti lze předpokládat postupné etablování psychologů, resp. pedagogických psychologů nové generace, takových, kteří budou vztah člověk-živý tvor, resp. člověk-příroda hodnotit komplexněji. První vlaštovkou může být skupina ekopsychologie.¹³

Při respektování potřeb chovaného druhu a při vhodném didaktickém působení učitele na žáky je přítomnost živého tvora ve třídě přínosem pro celkový psychosociální rozvoj žáků, pro sociální klima třídy a pro navýšení spolupráce škola–rodina (návštěvy v rodinách s chovem nebo návštěvy rodiče s mazlíčkem ve třídě, spolupráce při zajištění víkendové nebo prázdninové péče).

Negativním důsledkům nedbalého chovu je možné předejít dalším vzděláváním učitelů v této oblasti – především doporučení méně náročného, tichého, popř. nealergizujícího druhu, návodem, jak o něj pečovat (např. Smrčková, Smrček, 1990) a jak didakticky využít přítomnost živého tvora ve třídě.

Důvodem trendu „návrat k chovatelství“ se jeví snaha o kompenzaci procesu odcizování přírodě a jeho (především psychických nebo psychosociálních) následků. Chov třídního mazlíčka ale nelze chápat jako komplexní řešení problému odcizení, nýbrž jen jako řešení dílčí.

6. Dílčí výzkum „Vyprávění v realizaci environmentální výchovy“

6.1. Metodologie

Hlavním cílem tohoto dílčího kvalitativního výzkumu bylo získat data a vzhled k VĚČKU Ekonarologie.

Výzkumný plán:

- Studium literatury
- Sběr autorů a děl využívaných ve výuce proběhl metodou sběru pojmů (viz kapitola 3.2.).

Výzkumné otázky:

Existuje teorie narativní metody v pedagogice a v environmentální výchově?

Je na prvním stupni ZŠ využívána narativní metoda?

Je využívána při realizaci environmentální výchovy?

Jaké knihy, resp. knihy jakých autorů jsou ve výuce na prvním stupni ZŠ využívány na podporu realizace environmentální výchovy (resp. vybudování vztahu k přírodě)?

¹³ Více na webových stránkách <http://www.vztahkprirode.cz/>

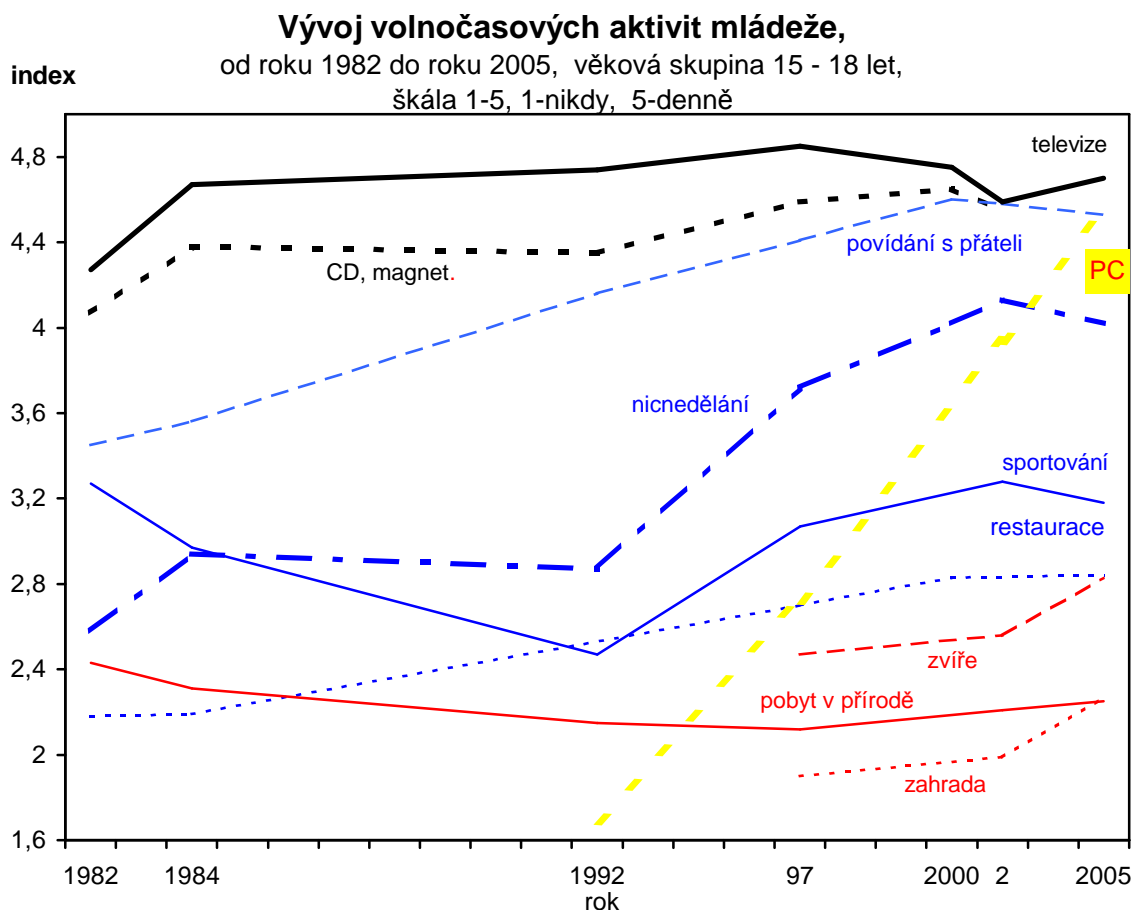
6.2. Výsledky

Vznik moderní interdisciplinární naratologie (návrat k vyprávění) a vznik narativní pedagogiky a narativní environmentální výchovy

Vyprávění příběhů doprovází lidstvo od prvopočátků jeho historie. Přibližně v 17. století (od masivního rozšíření knihtisku) přestal být člověk závislý na ústním předávání informací (a příběhů), došlo k rozvoji literatury a gramotnosti. Příběhy dosud ústně předávané nebo ručně přepisované byly tištěny. Během posledních sto padesáti lety došlo k masovému rozvoji médií (rozhlasu, televize, internetu) a k šíření příběhů mediálních. Medializace ale proběhla na úkor ústního vyprávění. Životy moderních lidí jsou přeplněné mediální a elektronickou zábavou. Moderní člověk stále méně času věnuje poslouchání prostých příběhů své rodiny a svých přátel a naopak často nemá nikoho, kdo by s láskou a trpělivě naslouchal jeho všednodenním příběhům. To je jedním z důvodů, proč stále více lidí západní společnosti prožívá pocit odcizení, který se podle psychologů stal jedním z fenoménů moderního člověka (podle Ellis, 2007).

Hlas je, podle psychologičky C. Gilliganové *mocným psychologickým nástrojem spojujícím vnitřní a vnější světy* (Gilliganová, 2001: str. 11).

P. Sak upozorňuje na skutečnost, že krize ve vztahu člověka k přírodě je jednou ze součástí širší duchovní krize člověka, která je spojena se nedostatečnou nebo s žádnou reflexí člověka ve spirituálním, přírodním a sociálním kontextu. Varuje před trendem vytrhování člověka z přirozených vazeb a souvislostí a před jejich nahrazováním virtuálním kontextem (viz obr. č. 1). Podle P. Saka zvláště adolescentní mládež potřebuje ve svém „metafyzickém období“ ke zdravému vývoji duchovní zázemí a vizi dávající životu jedince a společnosti vyšší smysl. Většinová mladá generace dnešní doby však ve svém životě postrádá nejen spiritualitu a společenskou vizi, ale také hlubší prožívání přírody. Hlavním směrem úniku jsou virtuální realita v kyberprostoru a pomocí drog změněné stavy vědomí. Nelze také přehlížet neustále narůstající podíl času, který česká populace tráví v hospodách, restauracích a vinárnách při konzumaci alkoholu. Tento vývoj dokládají data z časového snímku populace v letech 2000 a 2005 (Sak, 2006).



Obr. 4. Jak tráví mládež volný čas. Mediální (černá barva a žlutá barva): televize, CD, osobní počítač. Neutrální (modrá barva): sportování, restaurace, nicnedělání, povídání s přáteli. Vítální (červená barva): pobyt v přírodě, chov zvířete, práce na zahradě (Sak, Saková, 2006).

V reakci na výše popsané jevy proto v západním světě dochází v posledních dvaceti letech k vzestupu zájmu o narativitu a s tím spojené uvědomění si hodnoty vyprávění. McAdams, Josselson a Lieblich nazvali tento obrat „the narrative turn“ = *návrat k vyprávění* (Chaitin, 2003).

Teorie vyprávění se původně vyvinula původně jako subdisciplína literární vědy zaměřená na literární narativ. A. Jedličková (2005) uvádí, že zahraniční diachronní výzkum rozeznává:

- a) protonaratologii – úvahy o vyprávění předcházející konstituování disciplíny v 60. letech 20. století,
- b) klasickou, tj. strukturální naratologii, a
- c) postklasickou, interdisciplinární naratologii rozvíjející se od poloviny 90. let 20. století. Šíří současných naratologických výzkumů ilustruje například mezinárodní „Projekt narativ“ koordinovaný Univerzitou v Ohio.

V rámci poslední zmíněné, postklasické, *interdisciplinární naratologie* jsou vyvíjeny různé metody výchovy, výuky nebo terapie založené na vyprávění příběhů. Narativní psychologie zavedla terapii, která spočívá v opakovaném vyprávění vlastního, obvykle

traumatického příběhu (Langer, 1991, cit.: z Chaitin, 2003). V České republice se této metodě věnuje D. Vizinová, která tak pomáhala uprchlíkům z Kosova (Vizinová, Preiss, 1999). Tato terapie může být využívána i k řešení konfliktů uvnitř rodiny (narativní rodinná terapie).

Rozvíjí se výzkum využití vyprávění příběhů jako podpůrného prostředku mírového procesu a předcházení konfliktů, např. v Severním Irsku či v Izraeli (Chaitin, 2003). V narativní teologii se pro moderní teology (Karl Barth, Helmut Richard Niebuhr aj.) stala narativita nástrojem, který odhaluje základní epistemologické a teologické skutečnosti“ (Blackvellova encyklopedie moderního křesťanského myšlení, 2001). Narativní pedagogika a také narativní environmentální výchova začínají využívat příběhy jako prostředky edukace (např. Gilbert, Hipkins, Cooper, 2005).

Emeritní profesor Annenberg School for Communication **Walter Fisher** (1985) vyslovil dokonce tzv. „*narativní paradigma*“ – tvrzení, že většina lidí si více a lépe než data a fakta v jejich vědeckých souvislostech pamatuje informace ve formě historek, příběhů; a, v obecném smyslu, že se vlastně veškerá komunikace mezi lidmi uskutečňuje formou vyprávění, naslouchání a sdílení příběhů a zážitků. To umožňuje propojení mezi narativní a zážitkovou pedagogikou, které popisuje např. N. Pelcová v příspěvku Prožitek jako nekonečný příběh (Pelcová, 2001).

Walter Fisher s trochou nadsázky označuje lidský rod jako „Homo narrans“, aby zdůraznil nezbytnost (ústního) vypravování pro existenci člověka (Fisher, 1985).

Podobně **J. Bruner** v knize *Vzdělávací proces* upozornil na potřebu rozvíjet zároveň jak kognitivní (analytické, založené na paradigmatech), tak intuitivní schopnosti žáků a studentů, a upozornil na skutečnost, že rozvoj tzv. narativního modu (založeného na intuici, vyprávění, představách, fikci) je ve školách západního typu podceňován nebo dokonce zanedbáván a naopak modus paradigmatický (založený na faktech, analýze, vědeckých metodách) přeceňován. S tím koresponduje výrok A. Einsteina: „Čistě logickým myšlením nemůžeme dosáhnout žádného poznání.“ Na začátku nejednoho vědeckého objevu či teorie stojí příběh, např. díky příběhu a své víře v příběh objevil H. Schliemann Tróju (Zamarovský, 1962) nebo J. Lovelock vyslovil teorii Gaia (Lovelock, 1994).

Podklady pro studium (nejen) environmentální narativity nacházíme u přírodních národů, jejichž kultura, vzdělání i historická paměť jsou (nebo donedávna byly) na ústním předávání zcela závislé. Například jihoafričtí Sanové (Křováci) vychovávají své děti vyprávěním příběhů. „*Na každou životní situaci mají příběh, který napomíná, vychovává, chválí i trestá.*“ (Brett, 2007). Paměť Sanů osvěžovaly jeskynní malby – originálně umístěné ilustrace příběhů. Příběhy umožňují Sanům přežít v nehostinných podmínkách, protože si jejich prostřednictvím předávají

zkušenosti potřebné k přežití. Žádný přírodovědec vybavený rozsáhlou knihovnou a přístupem k Internetu nemůže jejich znalostem přírody konkurovat (Brett, 2007).

Indiáni kmene Nutka z kanadského ostrova Vancouver „měli na každou plavbu píseň,“ která jim umožňovala orientovat se na moři (Cameronová, 2005).

Obdobně původní obyvatelé Austrálie (Aborigines) používají příběhy jako mapu, která jim umožňuje najít cestu v pustině. Indiáni Dinové a Navajové věří, že krajina sama vypráví příběhy, příběhy o tom, jak by měly vypadat jejich vzájemné vztahy a také, jak by měl vypadat jejich vztah k přírodě (Ellis, 1999).

Národ Shawneů považuje kontinent Severní Ameriku za obrovskou „Želvu“ plovoucí po oceánu. Je potřeba jen malé představivosti, abychom na mapě světa „želvu“ viděli. Navíc Severní Amerika se pohybuje pomalu jako želva – asi 2 až 3 palce (palec odpovídá 2,54 cm) za rok (Ellis, 1999).

U nás se dosud možnosti narativní metody v environmentální výchově nevyužívají dostatečně. Někteří pedagogové (ať už učitelé nebo lektori environmentální výchovy) tuto metodu používají intuitivně, obvykle bez znalosti teoretického kontextu a zahraniční literatury a nesystematicky.

Na toto téma již bylo publikováno několik odborných článků *Vrba naslouchá, vrba vypráví : Strípek z ekonarologie* (Jančaříková, 2007), *Příběh jako zdroj inspirace i povzbuzení : úvod do ekologické narologie* (Jančaříková, 2008) i metodických rad jak narativní metodu použít při realizaci environmentální výchovy, např. *Příběh o bříze, která zachránila Jakuba* (Jančaříková, 2007); narativní aspekt nalezneme také ve všech dvaceti sedmi lekcích *Ekolístků* (Jančaříková, 2004).

Významní světoví předchůdci a osobnosti narativní ekologické výchovy

Za předchůdce, resp. průkopníky narativní ekologické výchovy lze považovat například Jima Corbetta, Artura Ransome, Vitalije Valentinoviče Biankiho, Joy Adamsonovou, Jane van Lawickovou-Goodalovou, Geralda Durrella, Nikolaje Baturina, ale také Astrid Lindgrenovou nebo Lauru Ingallssovou-Wilderovou, v jejichž dílech jsou ekologické myšlenky převážně vysloveny až v druhé či třetí rovině. Skryté prvky ekonarativity (např. nelidské bytosti, které cítí, milují, mají své zvyky, psa Huana, který mohl třikrát za život promluvit, vzájemně komunikující stromy, pastýře stromů) lze najít např. v dílech J. R. R. Tolkiena.

Artur Ransome (1884 – 1967)

Britský spisovatel a novinář, který se proslavil především dvanácti knihami o Vlastovkách a Amazonkách. Čtení příběhů Vlastovek a Amazonek pozitivně ovlivňuje mladé čtenáře – začínají

toužit po táboření a podobných dobrodružstvích v přírodě, jako prožívaly Vlačstovky a Amazonky. Hledají a vytváří podobné družiny. Mění se jejich postoje k přírodě, k práci a k sebeobsluze. Čili čtení těchto knih vytváří všechny předpoklady pro rozvoj environmentální senzitivity. Ransomovy myšlenky dnes dál šíří mezinárodní Společnost Arthura Ransome,¹⁴ která se „zaměřuje na oslavování života, podporuje pracovní návyky a šíří myšlenky Arthura Ransome.“ Společnost vydává dvakrát do roka literární časopis *Mixed Moss*, třikrát do roka bulletin *Signals* a pro mládež mladší 16 let několikrát ročně časopis *Outlaw*.

Vitalij Valentinovič Bianki (1894 – 1959)

Ruský spisovatel, který se proslavil především jako autor dětských knih o přírodě, např. *Lesní noviny* (1980), *Čtyřicátý medvěd* (1948), *Mravenečkova dobrodružství* (1980) aj. Jeho vliv je stále aktuální, jak dosvědčují opakovaná vydání jeho knížek v mnoha jazycích a také výsledky výzkumu (viz níže).

Astrid Lindgrenová (1907 – 2002)

Ve věku sedmdesáti let vstoupila do politiky a záměrně ovlivňovala názory lidí – angažovala se za ty věci, na kterých jí záleželo. Patřila k nim především láska k přírodě, ke stromům, k rostlinám – živým nositelům magie a zázraků. „Je-li ohrožena příroda, je ohrožen všechen život,“ prohlašovala Astrid Lindgrenová (Strömstedtová, 2006: str. 54). Pro narativní environmentální výchovu nacházíme v jejím díle nepřeborné množství vhodných textů, na kterých je možné vystavět hodinu: například Pipi rozláme bič muži, který bije koně, Pipi, která žije sama a ničeho se nebojí, se rozpláče, když najde mrtvé ptáčátko, Emil ze samoty, který nemá mnoho kamarádů, naučí prasátko neuvěřitelné kousky, Emil dokáže přesvědčit koňské handlíře, že koně lze zkrotit i mírností (Strömstedtová, 2006).

Anthony Nanson (nar. 1966)

Mezi představitele nově vznikajícího odvětví – narativní ekologické výchovy¹⁵ patří lektor tvůrčího psaní a učitel „fantasy and science fiction“ tvůrčího psaní na Bath Spa University Anthony Nanson. V roce 1999 založil Bath Storytelling Circle a v roce 2000 spoluzaložil skupinu Fire Springs.

Kromě odborných článků a esejů napsal recenzenty dobře hodnocenou knihu *Vyprávění příběhů a ekologie : Obnovení vztahu člověka a přírody skrze vyprávění příběhů (Storytelling*

¹⁴ The Arthur Ransome Society (TARS) – se sídlem na adrese Abbot Hall Museum of Lakeland Life and History in Kendal, England. A pobočkami v Kanadě, Japonsku, Austrálii aj. Více na <http://arthur-ransome.org/ar/>

¹⁵ Z pohledu klasické naratologie by se tento obor nazýval pravděpodobně spíše *ekonaratologie* nebo *ekologická/environmentální naratologie*. Případně by mohl vzniknout i podobor *krypto ekonaratologie* (resp. *krypto ekologická/environmentální naratologie*), který by se zabýval literárními tvary, v nichž environmentální aspekt není prioritou, ale přesto jaksi mimoděk z pozadí zaznívá. Lze očekávat, že se v budoucnu u nás začnou používat všechny termíny, přičemž někteří autoři je budou chápat jako synonyma a jiní nikoli.

and Ecology: Reconnecting People and Nature through Oral Narrative). Na začátku této knihy se Nanson krátce věnuje terminologii a definici „vyprávění příběhů“. Osou celé knihy je návod, jak může vypravěč využívat vypravování k tomu, aby naučil posluchače pečovat o přírodu. Zaměřuje se na to, jak má vypravěč pomoci především městské populaci znovunavázat vztah s přírodou. Za nejdůležitější považuje to, aby se lidé *naučili rozumět příběhům živého a neživého „nečlověčího“ světa*. Poukazuje na to, že „příběhy pomáhají vidět svět z jiné, nevlastní perspektivy. Když nasloucháš příběhu někoho jiného, vzniká náklonnost, a ty si začneš uvědomovat, že to druhé stvoření může cítit bolest i radosti.“ (Nanson, 2005: str. 58).

Brian "Fox" Ellis (datum nar. neuvádí)

Snad nejoriginálnější a nejproduktivnější ekonarologem je Brian Fox Ellis, autor knihy *Learning From the Land* a dalších osmi knih, publikující básník, profesionální vypravěč a herec. Ellis je aktivním členem the National Storytelling Association a pravidelným přispěvatelem do Storytelling Magazine.

Jeho cílem je „probudit vypravěče v každém člověku.“ Na svých webových stránkách charismaticky propaguje narativní environmentální výchovu a mimo jiné nabízí také návštěvu „významného přírodovědce Johna Jamese Audubona“ ve školách státu Illinois. V roli Johna Jamese Audubona (přírodovědec žijící v USA v letech 1785 – 1851) přichází Ellis do tříd s úchvatnými programy narativního environmentálního interdisciplinárního vyučování.

Významní čeští předchůdci a osobnosti narativní ekologické výchovy

V Čechách lze za předchůdce či průkopníky narativní ekologické výchovy považovat Eduarda Štorcha, Ondřeje Sekoru, Jaromíra Tomečka, Jiřího Andresku a další. Významným učitelem (i když historikem), používajícím narativní metodu byl učitel Alois Jirásek.

Eduard Štorch (1878 – 1956)

Českým „králem příběhů“ je učitel, pedagog-pokusník, archeolog, etnograf, biolog, spisovatel, novinář a skaut Eduard Štorch. Kromě více než deseti odborných publikací napsal na sedmnáct titulů pro děti a mládež, v nichž „pomocí napínavého děje dobrodružných příběhů dokázal přiblížit už řadě generací mladých čtenářů dávnou minulost“ (KDO BYL KDO v našich dějinách ve 20. století). Ačkoli jeho příběhy se týkaly především archeologie a historie, lze ho považovat i za představitele environmentální výchovy. Štorch vodil o nedělích a svátcích pražské děti do okolí Prahy, vedl kursy plavání, bruslení a skautský tábornický oddíl. O letních prázdninách pro své žáky pořádal levné zájezdy k moři a o zimních lyžařské zájezdy do hor (Štorch, 1929).

Ondřej Sekora (1899 – 1967)

Novinář, ilustrátor – člověk řady profesí, který vyprávěním přiblížil dětem svět přírody, především hmyzu. Právě díky jeho knihám znají, podle J. Buchara (ústní sdělení, 1993), čeští žáci hmyz nejlépe z žáků všech států Evropy. Sekorovy knihy vzbuzují v mladých čtenářích zájem o přírodu, učí je základním vědomostem a také podněcují k ochraně přírody a druhů (Stehlíková aj., 2003).

Jak již bylo naznačeno výše, českému školství autor, který by sám sebe charakterizoval jako představitele narativní environmentální výchovy a který by vycházel ze znalostí narativní teorie, zatím chybí. Chybí ekonaratologická společnost a časopis. Jinými slovy v české environmentální výchově chybí reprezentanti postklasické, tj. interdisciplinární naratologie a také větší množství odborných studií, které by se environmentální naratologií a jejich aplikací do pedagogického procesu zabývaly. Lze jen doporučit další výzkum a vývoj v této oblasti.

Někteří čeští pedagogové a lektori environmentální výchovy ovšem intuitivně vypravování příběhů využívají. Vypravování a čtení vhodných příběhů, a také vzájemné sdílení vybraných osobních příběhů (zážitků v přírodě a s přírodou), je jako metoda rozvíjející environmentální senzitivitu doporučováno v řadě publikací (např. Wilke, 1993, Činčera, 2008, Horká, Santlerová, 1995, Kulichová, 1999, Dejmalová, Peterka, 2001 nebo Jančaříková, 2004 a 2007).

Cíle environmentální narativní metody

Podle A. Nansena (2005) je hlavním cílem narativní ekologické výchovy vnitřní motivace posluchačů pečovat o přírodu. Ta je uskutečňována prostřednictvím vyprávění příběhů. Dalším cílem je to, aby se posluchači *naučili rozumět příběhům živého a neživého (nečlověčího) světa*.

A. Nansen tak významně rozšiřuje sémantické chápání příběhu, který dosud klasičtí naratologové definovali jako výhradně antropologickou entitu.

Potenciál a rizika environmentální narativní metody

Z Fisherova narativního paradigmatu (1985) vyplývá, že vypravování příběhů by mělo být jedním z prostředků environmentální výchovy. A samotné narativní paradigma je jedním z jejích východisek.

V environmentální výchově pomáhá narativní metoda skrze lidovou slovesnost (pohádky, říkadla, bajky, příběhy), autentické žákovské nebo rodinné příběhy nebo skrze více či méně známá literární díla (přírodovědné povídky, životopisy, romány) překlenovat rozdíly a nacházet styčné body mezi člověkem a přírodou, mezi živým a neživým. Mnoho vypravěčů původně dokonale objektivních si po nějaké době uvědomilo, že je emoce ovládají více, než by čekali, a že k místu, k němuž se jejich příběh váže, cítí hluboký „neobjektivní“ a „nerozumný“ vztah

provázený touhou o ně pečovat (Nansen, 2005: str. 25 – 26). Problémem by mohl být postoj některých učitelů exaktních předmětů (včetně většiny učitelů environmentální výchovy) k výuce založené na naraci popř. fikci nebo na nepodložených faktech. Příkladem může být A. Altmann (1974), který sice uznává výchovný a vzdělávací význam příběhů (např. autorů Setona, Vrby, Čapka, Mahena), ale jen jako doplňující. Vyprávění nesmí být využíváno na úkor názornosti (Altmann, 1974: str. 47). Učitelé přírodovědných předmětů musí nejprve obvykle překonat nedůvěru k narativní metodě výuky, kterou získali kvůli nesprávnému chápání polarizace věda-příběh a také kvůli „několika nepovedeným evropským lidovým pohádkám, například O červené Karkulce, O třech prasátkách, O sedmi kůzlátkách nebo Ezopovým bajkám“ (Nansen, 2005).

Příběhy pro environmentální výchovu vhodné

V rámci environmentální výchovy by měly být vyprávěny příběhy o národech, které žily na našem území před námi, příběhy národů z jiných koutů světa, příběhy animálních („nečlověčích“) bytostí i neživých systémů, a v neposlední řadě i vlastní příběhy (žakovské, školní, rodičovské, rodinné) – sdílení autentických zážitků v přírodě nebo s přírodou s přáteli.

Diskutabilní (i když pravděpodobně účinné) je vyprávění příběhů za účelem ochrany přírody či jejích součástí. Hrušková (2001) cituje lidovou pověru, že každému, kdo porazí nebo poškodí památný strom se brzy stane něco zlého. S žáky 4. a 5. ročníků lze tento přístup, jeho vhodnost a účinnost kriticky hodnotit. Podobnou negativní motivaci (zastrašování) k ochraně přírody lze nalézt napříč kulturami a historií (např. většina biblických příkazů vedoucích k environmentálnímu chování je deklarována jako „příkaz Hospodinův“ čili náboženská povinnost).

Učitelé mohou k realizaci mnoha dílčích cílů environmentální výchovy použít také některý z obecně známých příběhů (pohádky nebo známé dětské knihy v případě mladších žáků, známá literární díla, biblické příběhy nebo Staré řecké báje a pověsti v případě starších žáků a studentů). Ty pak na hodině nemusí být přečteny celé – stačí se na ně odkázat a hlavní zápletku připomenout. Učitelé také mohou použít krátkou méně známou povídku, kterou si společně přečtou nebo poslechnou.

Pro potřeby prvního stupně lze doporučit knihy O. Sekory (Ferda Mravenec a další knihy o Ferdovi Mravencovi, Na dvoře si děti hrály, Počasí, Vetřelec na ptačím stromě a další), knihy Daisy Mrázkové (Co to je proti pomněnkám? aj.) nebo F. Hrubína (Kuřátko a obilí aj.) či V. Čtvrťka (Hajný Robátko), V. Biankiho (Mravenečkova dobrodružství, Lesní noviny) nebo M. Macourka (Jakub a 200 dědečků aj.) či L. Ingalsové-Wilderové. Pro učitele 5. ročníku (případně druhého stupně) lze doporučit např. příběhy J. Andresky, E. T. Setona, R. Bradburyho,

J. Swifta, F. Cartera, Č. Ajtmatova. A díla známých osobností ochrany přírody, např. G. Durrela, J. Adamsonové aj. Příběhy může ovšem tvořit pedagog sám, jako např. Alois Jirásek či Eduard Štorch. Výhodou tvoření vlastních příběhů je to, že je vypravěč může tvořit „na míru“, tj. přesně k ilustraci jevů a zákonitostí, které chce ilustrovat. Nevýhodou je časová náročnost. Kromě toho může lektor či pedagog, který se pustí do vyprávění vlastních příběhů, snadno sklouznout do ideologického mentorování, které žáci obvykle nedobře snášejí a které je vždy kontraproduktivní (takové ovšem mohou být i „hotové knížky“).

6.3. Diskuse

Narativní metoda je učiteli/učitelkami na prvním stupni využívána poměrně běžně, často aniž by si pedagog uvědomoval, že jde o moderní metodu.

Několik projektů aplikujících ekonaratologii do školní praxe bylo autorkou předkládané disertační práce vypracováno a odzkoušeno. Učitelé/učitelky projeví o projekty využívající narativní metodu velký zájem a často se divili, že jejich žáci vydrželi tak dlouho v klidu naslouchat příběhu. (*„Na minulém programu mne velice překvapilo, že jsi utáhla pro tebe neznámé děti, kterých je 26 ve třídě – a z toho čtrnáct kluků, na které si skoro denně stěžuje družinářka, že je nezvládá, – na příběh o holčičce Katce, tak, že napjatě poslouchali a pak ještě chtěli pokračovat ve vyprávění“*. Eva 1, 9. 11. 2006).

Příběh, když se vypráví „správně“, umožní totiž žákům aktivní naslouchání. To znamená, že žáci, i když jsou v klidu a zdánlivě pasivní, pracují kognitivně (vytvářejí vlastní představy a projekce, provádějí komparaci se svými zkušenostmi a zážitky). Naslouchání příběhu tedy nelze zaměňovat s (dnes kritizovanou) frontální výukou, protože při frontální výuce jsou žáci pasivní – většina z nich mozek nezapojí, protože téma ani obsah výkladu neevokuje mozkovou činnost.

Důležitým cílem (nejen z hlediska environmentální výchovy) je vybudovat tzv. „etiketu posluchače“ (nerušit, vhodně se ptát), naslouchat příběhům spolužáků, učit se vypravovat a komunikovat. Důležitým cílem z hlediska environmentální výchovy je posílit vypravováním příběhů znalost přírody a přírodních zákonů, vybudovat důvěru k přírodě, ukázat cesty (metoda dobrého příkladu) a také, v neposlední řadě, naučit žáky „naslouchat“ přírodě.

7. Dílčí výzkum „Změnily se děti?“¹⁶

7.1. Metodologie

Hlavním cílem tohoto dílčího kombinovaného výzkumu bylo získat data a vzhled k VÉČKU Odcizování dětí přírodě: Skutečně se mění chování dětí?

Výzkumný plán:

Kombinovaný výzkum probíhal ve dvou etapách. První etapa – výzkum kvalitativní: Rozhovory s učiteli a s dalšími pedagogickými pracovníky. Rozhovor zahajovala otázka „Myslíte si, že jsou žáci stejní jako v době, kdy jste začala (začal) pracovat ve školství?“ Následovala odpověď dotazovaného a případně i delší rozhovor na toto téma. Rozhovory poskytly témata pro diskusi v ohniskových skupinách. Celkem bylo téma diskutováno ve čtrnácti ohniskových skupinách. Na základě kvalitativního výzkumu byl vyhotoven dotazník „Změnily se děti?“ – nástroj výzkumu kvantitativního. Druhá etapa – výzkum kvantitativní za účelem triangulace – zadání a vyhodnocení dotazníku „Změnily se děti?“ Statistické vyhodnocení dotazníků podrobně viz kapitola 3.7.

Dotazník “Změnily se děti?”

Dotazník „Změnily se děti?“ vznikl na základě kvalitativního výzkumu (rozhovory, ohniskové skupiny), ve kterém *všichni* učitelé popisovali výrazné změny v chování žáků současných ve srovnání s žáky dřívějšími. Kvantifikace výsledků kvalitativního výzkumu se jevila jako významná.

Dotazník „Změnily se děti?“ byl zadáván učitelům/učitelkám s pěti a víceletou praxí.

V tomto dotazníku hodnotili škálou -2, -1, 0, 1, 2 změny v chování a dovednostech dětí na začátku učitelské praxe a v současnosti (viz Přílohy III).

Výzkumná otázka: *Vnímají učitelé změnu v chování žáků?*

7.2. Výsledky kvalitativního výzkumu „Změnily se děti?“

Téma učitele zajímá a rádi se k němu vyjadřovali. (Komentovat změny chování dětí bylo jedním z nejoblíbenějších diskusních témat).

Učitelé/učitelky a pedagogičtí pracovníci obvykle zmiňovali, že se chování dětí změnilo, a to významně.

¹⁶ Název Změnily se děti? je nutné respektovat jako vlastní název výzkumu zakotvené teorie.

Opačný názor byl zaznamenán jen jednou: Inka 1 (metodička domácího vzdělávání) vyslovila pochybnost, že se žáci mění (sic!), a to, že to ostatní učitelé změny zaznamenali, vysvětlovala procesem stárnutí pedagogů (ztrátou jejich trpělivosti, větší únavností, menší odolností atd.). Obdobně uvažovala Eva 1, která ovšem jednu změnu přesto pozoruje, a to změnu v počítačové gramotnosti (k lepšímu).

Všichni ostatní (2 učitelé a 18 učitelek) v rozhovorech vypovídali o vícenásobných změnách, změny hodnotili jako „významné“. Většina z nich zmiňovala zároveň jak „změny k horšímu“, tak i „změny k lepšímu“. Menšina hovořila jen o „změnách k horšímu“. Nikdo nehovořil jen o „změnách k lepšímu“.

Jako konkrétní změny učitelé zmiňovali: menší šikovnost („...*když dítě dnes dělá při tělocviku kotoul, bojím se, že si zlomí vaz.*“), více úrazů, menší schopnost sebeobsluhy, menší zručnost, horší postoj k práci, vzrůstající agresivita, vzrůstající vulgárnost (vulgárnější slovník, neuctivost k druhému), více konfliktů mezi skupinami chlapců a dívek, více osobních věcí, méně komunikace rodič – dítě, zvyšující se rozdíly v oblékání podle finanční situace rodin, zvýšení počítačové gramotnosti, snížení schopnosti komunikovat (jedná se jak o komunikaci žák – žák, tak o komunikaci žák – učitel), větší problémy s výslovností, menší vytrvalost na výletech a při práci, nižší tělesná zdatnost. Ne vždy jednotlivé jevy hodnotili učitelé stejně (např. někteří z učitelů hodnotili větší množství osobních věcí jako pozitivum, jiní jako negativum).

V žádné ohniskové skupině nevystoupil učitel/učitelka s názorem, že se chování žáků nemění. Závěry ze všech ohniskových skupin zněly, že se „děti v posledních několika letech výrazně mění, a to spíše k horšímu“. („*Materiály z internetu umí vytisknout, ale neporozumí jim.*“ Aneta 11, Rozhovory s Anetami, 2008).

Velká část pedagogů se nespokojila pouze s vyplněním dotazníku „Změnily se děti?“, ale na zadní stranu napsala svůj názor formou souvislého textu (jednalo se o skutečně přitažlivé téma). Nejzajímavější názory: změna chování dětí reflektuje změny společnosti: „*Změnil se svět, změnila se dostupnost informační, změnily se, bohužel, i podmínky v rodinách...Děti mají mnohem více informací a ne všechny jsou pro jejich dobro.*“ Aneta č. 5, Rozhovory s Anetami, 2007), narůstání rozdílů mezi jednotlivými rodinami (majetek, chování k dětem), zhoršení vztahu k přírodě. „*Zhoršuje se vše, co se váže k živému a zlepšuje se vše, co se váže k člověku, jeho pohodlí a kultuře.*“ Aneta č. 6 (Rozhovory s Anetami, 2008) nebo „*některé děti mají fóbii ze zvířat a pak si neumí pohladit ani kočku*“ Aneta č. 8 (Rozhovory s Anetami, 2007).

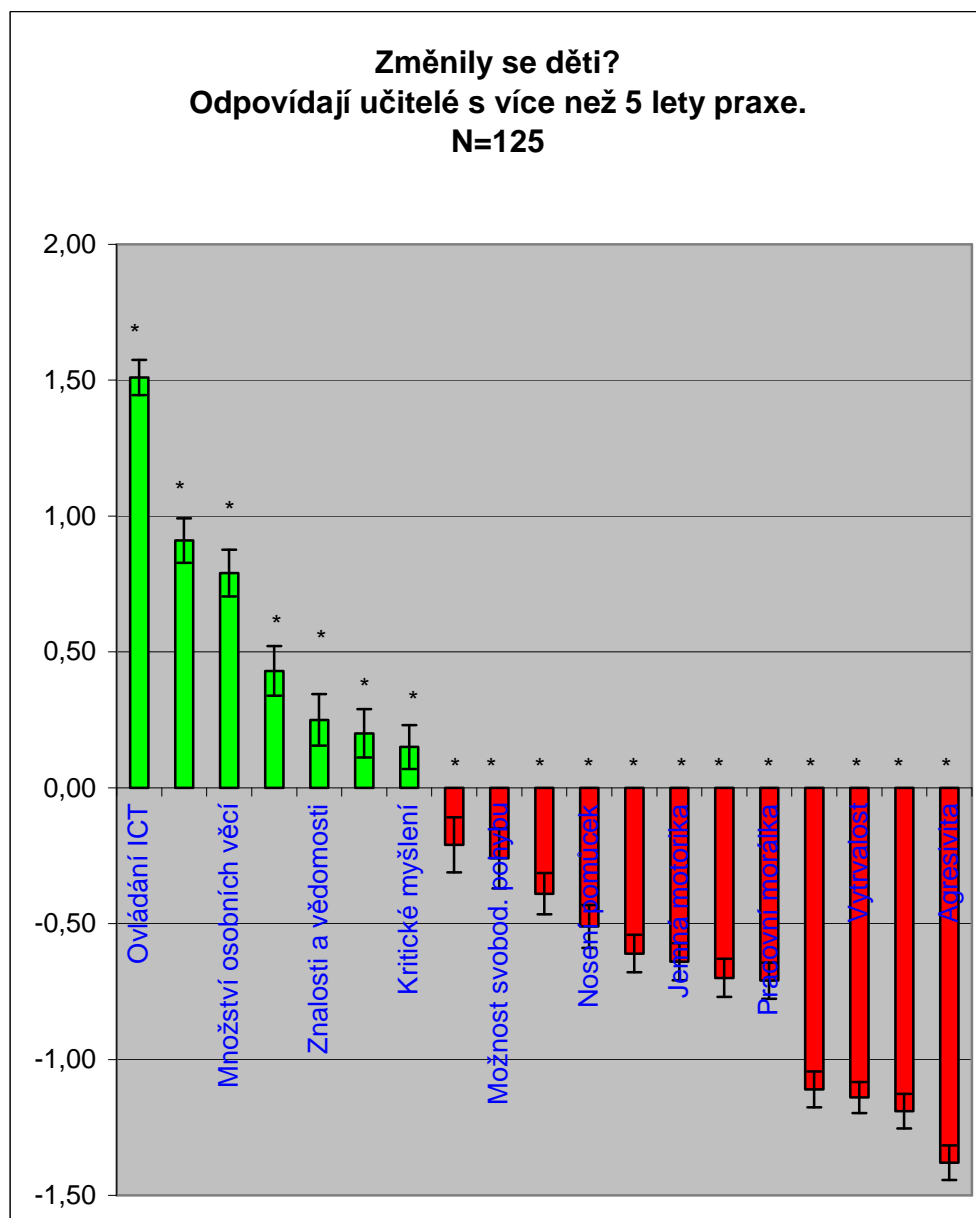
Aneta č. 12 řekla: „*Děti mluví více, než se hýbou, ale to je proti jejich přirozenosti. Vychází to z pohodlné hyperintelektuální výchovy rodičů, kteří si neudělají čas na to, aby je naučili podílet se na práci v domácnosti. Děti nemusí doma pracovat (podílet se na provozu domácnosti), a to je kazí.*“ (Rozhovory s Anetami, 2008), „*Děti si vážít více movitých věcí, než*

etických hodnot.“ Aneta č. 13 (Rozhovory s Anetami, 2008). Značná část učitelů zde upozorňovala na *subjektivitu svých názorů* a své zkušenosti nezobecňovala.

Někteří učitelé se v následném rozhovoru (popř. v textu na zadní straně dotazníku) spontánně věnovali i **příčinám změn v chování žáků**. Zmiňovali: násilí v televizi, násilné počítačové hry, čas pasivně strávený před obrazovkou, nedostatečná pozornost věnovaná rozvoji těla a obratnosti, nedostatek času na hry v přírodě a na pobyt venku, přílišná úzkostlivost rodičů, reklamy v televizi, měnící se rodina a společnost („*Nezměnily se jen děti, ale především jejich rodiče*“ Aneta č. 14 (Rozhovory s Anetami, 2007) nebo „*kapitalismus a s ním spojené změny životního stylu*“ Aneta č. 15 (Rozhovory s Anetami, 2008), vyšší nároky v zaměstnání obou rodičů – rodiče nemají čas na povídání si s dětmi a na společnou práci s dětmi, rozpad většího množství rodin – psychosociální porozvodové trauma postihuje více dětí.

7.3. Výsledky kvantitativního výzkumu „Změnily se děti?“

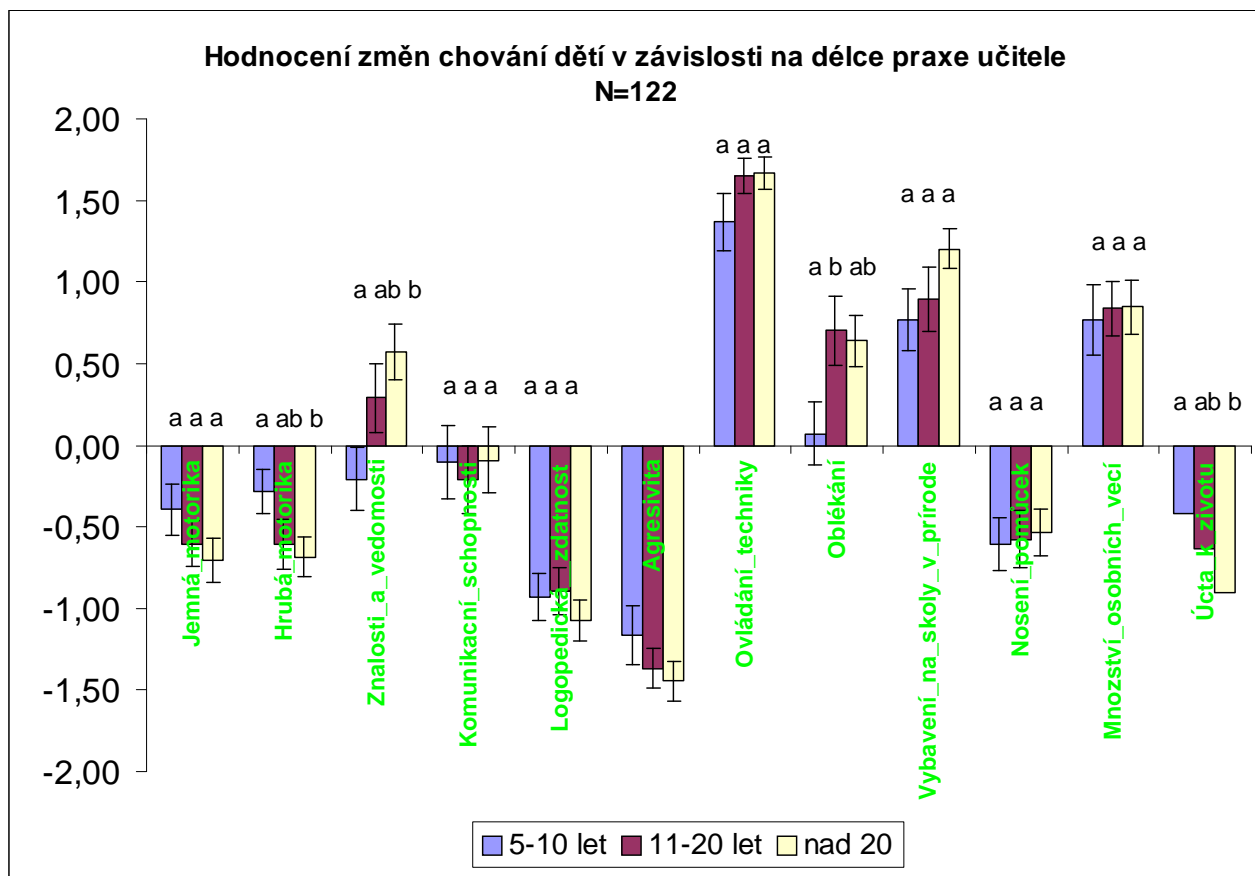
Wilcoxonův znaménkový pořadový test vyhodnotil všechny (sic!) sledované entity (jemná motorika, hrubá motorika, znalosti a vědomosti, logopedická zdatnost, komunikační schopnosti, agresivita, ovládání techniky, oblékání, vybavení na školy v přírodě a výlety, nošení pomůcek do školy, množství osobních věcí, tělesná zdatnost, vytrvalost, pracovní morálka, možnost svobodného pohybu (aktivity venku bez dozoru dospělých), sebeobsluha, chápání souvislostí (např. koloběhu vody, odkud co pochází, konečné životnosti věcí i osob, úcta k životu, kritické myšlení) *jako statisticky významně změněné* (viz graf 8).



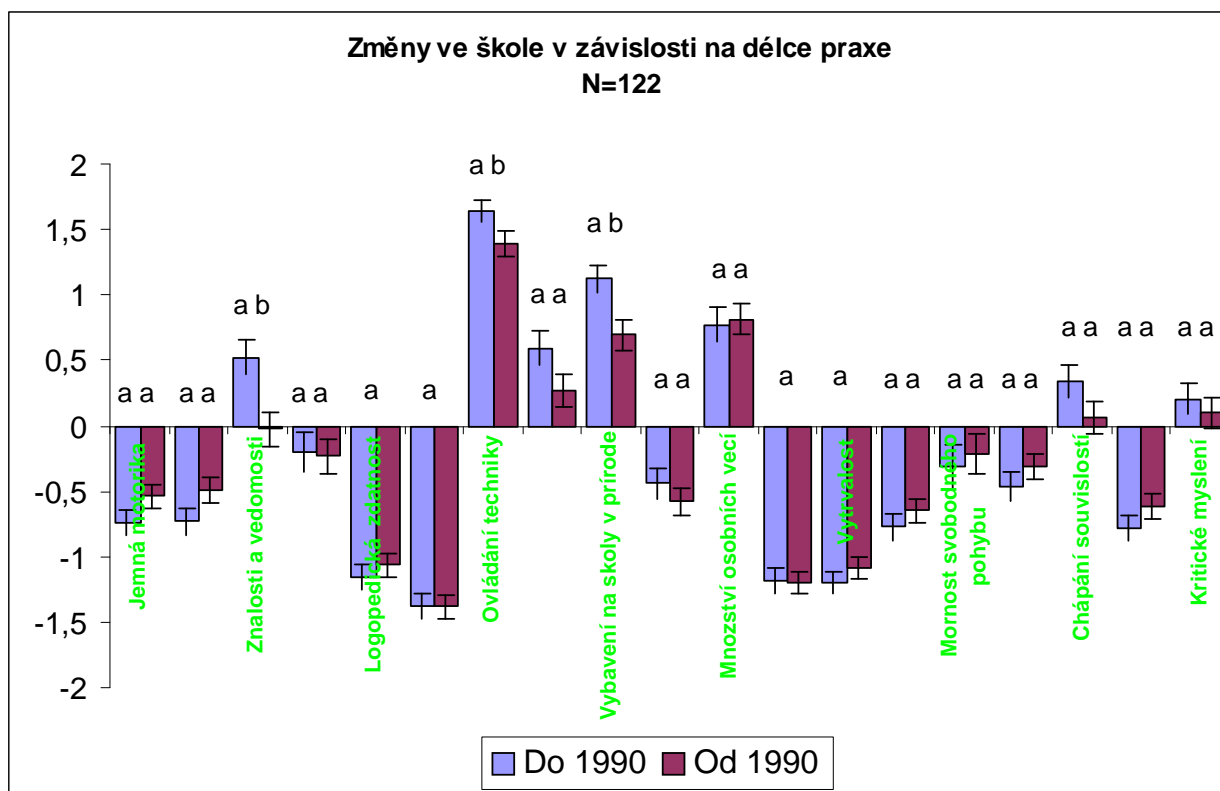
Graf 8. Změny v chování a v jiných projevech žáků, které zaznamenali učitelé s více než pětiletou praxí. Všechny sledované entity vyšly jako signifikantně rozdílné. (Hvězdička vyjadřuje statisticky průkazné rozdíly.) Zeleně jsou značeny „změny k lepšímu“, červeně „změny k horšímu“, 0 = beze změn. Graf zaznamenává průměr u každé z hodnocených položek, který je vyznačen barevným obdélníkem, a míru variability tzv. střední chybu průměru (SE), která je vyznačena svislou úsečkou.

V hodnocení změn v závislosti na délce praxe vyšel signifikantně (použit byl Kruskal-Wallisův test a Kruskal Wallisův Z-test) u čtyř ze sledovaných položek (znalosti a vědomosti, oblékání, úcta k životu) průkazný rozdíl skupin 5 – 10 let a nad 20 let.

Wilcoxonův test (neparametrická metoda dvouvýběrového t-testu) ukázal průkazný rozdíl pro skupiny učitelů s délkou praxe do 1990 a od 1990 v těchto proměnných: Znalosti, ovládání techniky, vybavení na školy v přírodě (viz graf 9).



Graf 9. Hodnocení změn chování dětí v závislosti na délce praxe učitele/učitelky
Pokud mezi skupinami není průkazný rozdíl, jsou sloupce grafu označeny stejným písmenem (např. a, a).
Pakliže je rozdíl, musí být rozdílné skupiny označeny odlišnými písmeny (a, b).



Graf 10.

7.4. Diskuse

Dotazníkové šetření a statistické vyhodnocení odevzdaných dotazníků potvrdilo změny v chování současných dětí, které učitelé tak často zmiňovali v rozhovorech. Adekvátním statistickým nástrojem (Wilcoxonovým znaménkovým pořadovým testem) byly prokázány statisticky významné změny u všech (sic!) sledovaných entit.

Z toho vyplývá, že *vzpomínkový optimismus*, který uvažovala Inka 1 a Eva 1 a který je při podobných studiích nutné vždy uvažovat, nehraje tak významnou roli (průměrné hodnoty u jednotlivých entit by se pak blížily k nule).

U některých ze sledovaných entit je vidět trend (zhoršování nebo zlepšování) v závislosti na délce praxe učitelů. U tří sledovaných entit (znalosti a vědomosti, ovládání, úcta k životu) byl tento trend potvrzen statistickými testy.

Uvažovaný vliv změny režimu koncem roku 1989 na chování žáků byl statistickými metodami (Wilcoxonův test) potvrzen u tří entit: znalosti, ovládání techniky, vybavení na školy v přírodě. Ostatní změny v chování žáků nejsou v přímé souvislosti se změnou režimu. A je pro ně nutné hledat i jiná vysvětlení.

Výzkum potvrdil, že v současné době probíhá významný a výrazný proces změn v chování dětí. To s sebou nese mnoho důsledků do pedagogické praxe. Například to, že metody dříve

efektivní, efektivní být nadále nemusí apod. Vzhledem k tomu je nutné metody práce s dětmi, výuky a potažmo i environmentální výchovy, respektive výchovu k trvale udržitelnému rozvoji modernizovat a inovovat.

Změny v chování žáků korelují s procesem odcizování dětí přírodě a pravděpodobně jsou s ním v úzké souvislosti.

8. Dílčí výzkum „Venek : Výuka a pobyt v přírodě na prvním stupni ZŠ“¹⁷

8.1. Metodologie

Hlavním cílem tohoto dílčího kvalitativního výzkumu bylo získat data a vzhled k VÉČKU „Venek : Výuka a pobyt v přírodě na prvním stupni ZŠ“.

Výzkumný plán:

Výzkum byl prováděn kvalitativními výzkumnými nástroji. **Rozhovory:** Celkem bylo uskutečněno 38 rozhovorů s pedagogickými pracovníky (Chodíte s žáky v rámci vyučování ven? Jak často? Proč? Jaké jsou vaše zkušenosti? Mají žáci možnost výběru, kde budou trávit přestávky (venku/vevnitř)? Jaké jsou vaše zkušenosti?), 8 rozhovorů s budoucími pedagogy, 20 rozhovorů s rodiči (Chodí vaše dítě se školou ven? Jak často? Jak to hodnotíte? Jaké jsou vaše zkušenosti? Prosazujete na třídních schůzkách požadavek, aby děti mohly chodit o přestávkách ven?), pět rozhovorů s experty (Kdo byl vaším největším učitelem /vzorem? Považujete pobyt venku za významný? Proč?) a 6 rozhovorů s žáky (Chodíte se školou ven? Jak často chodíte ven? Jak hodnotíte výuku venku?). Respondenti byli vybíráni náhodně a metodou sněhové koule. Rozhovor byl zahájen uvedenými otázkami a následně veden volně, tj. nestrukturovaně, aby měli respondenti možnost vyjádřit své názory na danou problematiku a zkušenosti. Délka rozhovoru závisela na ochotě respondenta se k tématu vyjádřit. Na základě rozhovorů byly vysloveny výzkumné otázky (viz níže), kterými byly rozhovory druhotně analyzovány. **Ohniskové skupiny:** Téma bylo diskutováno v devíti ohniskových skupinách (učiteli a budoucími učiteli), ve kterých byl diskutován vznikající paradigmatický model. Téma bylo diskutováno také v žákovské ohniskové skupině Sněm dětí. Problém byl také řešen metodou **Studia dokumentů:** čas strávený ve venkovním prostředí ve školním věku byl sledován:

1. v biografiích, resp. autobiografiích významných osobností v oboru ochrany přírody a životního prostředí (L. Burbank, J. Corbett, G. Durrell, A. Lindgrenová, J. a G. Adamsonovi, B. “Fox“ Ellis, K.).

¹⁷ Dosud nepublikováno.

2. v „hyperstudii“ P. Kováře (rozhovory s dvanácti českými geobotaniky) a I. Krause (ženy, které vynikly v přírodních vědách),

3. ve studiích tzv. přírodních národů J. Liedloffové (2007), H. Norberg-Hodge, (1996) a

4. z názorů podpůrců nebo přímo realizátorů eubiotické pedagogické reformy (Štorch, 1926) nebo dalších pedagogických reformátorů (Schoenebeck, 1997).

Výzkumné otázky:

Učitelům

- Chodí čeští žáci v rámci vyučování ven? Jak často? Kam (školní zahrada, les, exkurze)? Co vyučování venku brání?
- Mají čeští žáci prvního stupně možnost trávit venku alespoň přestávky? (Jak často? Co brání?)
- Vnímají učitelé důležitost pobytu v přírodním prostředí pro zdravý rozvoj dětí? (Proč?)
- Vnímají rodiče důležitost pobytu v přírodním prostředí pro zdravý rozvoj dětí? (Proč?)
- Vnímají děti důležitost pobytu v přírodním prostředí pro zdravý rozvoj dětí? (Proč?)
- Je možné spojit vzdělávání a pobyt venku?
- Jak vypadalo dětství (a výuka) vynikajících osobností v oboru?
- Existuje příklad tzv. „dobré praxe“? (Úspěšná kombinace vzdělávání a pobytu venku.)

8.2. Výsledky

Učitelé

Někteří učitelé na prvním stupni si uvědomují význam pobytu v přírodním prostředí pro zdravý rozvoj dětí v tomto věku. Někteří učitelé si to neuvědomují, ale po přednesení konceptu VÉČKA „Venek (outdoor): Výuka a pobyt v přírodě na prvním stupni ZŠ“ a diskusi na toto téma velmi rychle tento koncept akceptují jako pravdivý (zapadá do jejich konceptů). S tím, že žáci tráví naprostou většinu dne ve vnitřním prostředí, jsou smířeni („*jinak to přece nejde*“). Chodit s žáky na vyučování ven většina učitelů/učitelek nechce. Obávají se, že by nestihli probrat osnovami předepsanou látku. („Nemohu si dovolit ztratit ani minutu!“ Eva 3, Rozhovory s Evami, říjen 2006).

Většina z nich nezná zahraniční modely a ani české pokusy o eubiotickou reformu školy.

Naprostá většina učitelů s žáky mimo prostor třídy během vyučování pravidelně nechodí. Výjimkou je školní výlet, návštěva ZOO nebo exkurze a také pětidenní škola v přírodě v červnu.

Nejčastěji zmiňované důvody pro minimální pobyt žáků v rámci vyučování venku jsou: důraz osnov, resp. RVP ZV na znalosti a zažitá představa, že znalosti se musí předávat sedícím a tichým žákům, obavy ze zranění žáků a obava z rodičů. Na úrazy rodiče podle vyjádření reagují jinak, než dříve („*Vinu nevidí v dítěti jako dřív, kdy rodiče byli schopni říci: „Byl nešikovný, tak to má!“*“, ale v pedagogickém dozoru a situaci vykládají: „*Málo ho hlídala!*“, popř. vyhrožují trestním stíháním.)

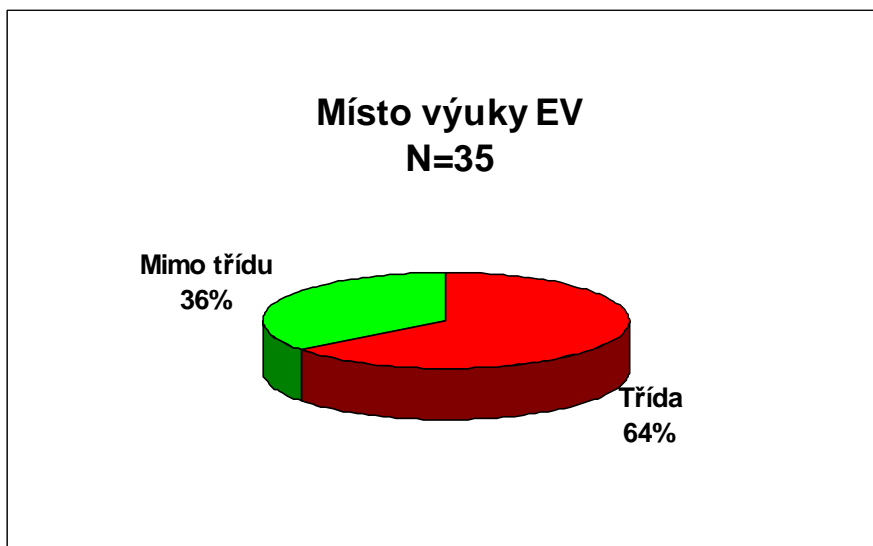
Učitelka na ohniskové skupině zmínila případ, kdy „*venku na prolézačkách spadl jeden kluk z neveliké výšky a zlomil si na třikrát ruku a jeho otec obvinil školu a dozorující učitelku ze zanedbání povinností*“ (Aneta 10, Ohnisková skupina 15. 1. 2007).

Část učitelů by ráda umožnila žákům trávit přestávky venku na školním pozemku, ale takřka žádnému se nepodařilo překonat průvodní komplikace. Nejčastěji zmiňované komplikace jsou: problém se zajištěním dozoru (venku i vevnitř zároveň), komplikace s převlékáním a přezouváním, malá vstřícnost školníka, kritika rodičů, když si dítě umaže šaty, menší šikovnost žáků a obavy z jejich zranění.

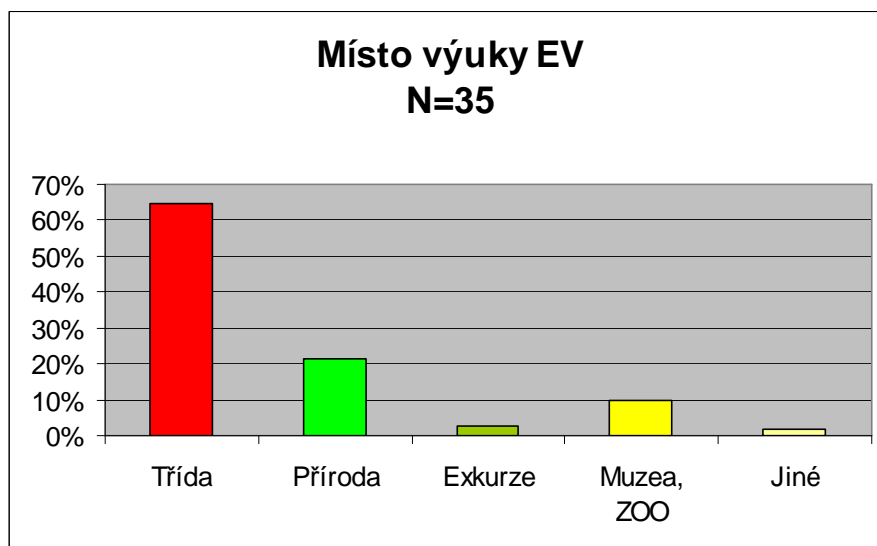
Učitelé usilující o změnu zažitých způsobů vyučování to mají těžké a obvykle v progresivních snahách dlouho nevydrží. Např. Inka 4, která v roce 2006 nastoupila do první třídy školy s titulem Ekoškola s představou vyučovat hodně venku a tzv. učit hrou, byla již na konci září první třídy (sic!) rodiči kritizována za to, že si „*s děti jenom hraje a číst je neučí*“. Rodiče neocenili, že se žákům věnovala ve volném čase (sobotní výlety), že pro ně vytvořila bezstresovou atmosféru a směřovala k mozkově-kompatibilnímu vzdělávání, ale stěžovali si na ni. Ředitelka se jí opakovaně zastávala a podporovala ji. Tlak rodičů byl tak silný, že H.V. po jednom školním roce ze školy odešla.

Následující dva grafy (11 a 12) ilustrují¹⁸ zde prezentovaný výzkum.

¹⁸ Vzhledem k nízkému počtu respondentů je použito slovo „ilustruje“. Tato data nebyla vyhodnocována statistikem.



Graf 11. Učitelé odpovídali, kde realizují environmentální výchovu. Každý z dotázaných učitelů uvedl procentuální poměr času realizace environmentální výchovy ve třídě a mimo třídu.



Graf 12. Učitelé odpovídali, v jakém prostředí realizují environmentální výchovu.

Budoucí učitelé

Naprostá většina budoucích učitelů je ztotožněna se stávajícím systémem. Ovšem nikoli proto, že by ho kriticky zhodnotila a přijala, ale proto, že o potřebě žáků hrát si ve venkovním prostředí a o možnosti vyučovat venku nikdy neuvažovali.

Studenti, kteří měli možnost se např. formou stáže seznámit s jiným systémem (např. ve Skandinávii), nastupují častěji než do škol na jiná pracoviště (např. Střediska environmentální výchovy).

Rodiče

Značná část rodičů¹⁹ si uvědomuje potřebu svého dítěte chodit ven nebo alespoň přínosy pobytu „na čerstvém vzduchu“ na zdraví dítěte. Pobyt venku během vyučování si většina z nich představit neumí. Rodiče jsou smířeni s výukou vevnitř („*musí si zvyknout, já si taky zvykla*“ Ekodeník, 2007). Výuku venku většina rodičů odmítá, protože ji vidí jako neslučitelnou s kvalitním vzděláváním (vyjadřují obavy, aby se jejich dítě „*pak dostalo na gymnázium*“). Zahraniční modely ani české pokusy (Lesní školy, Dětskou farmu) rodiče neznají.

Během výzkumu byla ovšem objevena skupina rodičů, kteří vyučují své děti individuálně v rámci domácího vzdělávání. Tyto děti tráví ve venkovním prostředí až 10 hodin denně (Jančaříková, 2008). Z rozhovoru: „*Do přírody chodí děti denně. Dovolí-li to počasí, může to být až 10 hodin. Ale ve většině případů zhruba 6. Na procházky, pozorovat rostliny, živočichy, zapojujeme přírodu pravidelně do výuky. Děti venku také pracují, což se dá jen těžko srovnat s dvouhodinovou týdně školních pracovních činností. Často celá výuka probíhá někde v přírodě. V hájku pod stromy i Český jazyk či Matematika baví děti mnohem víc, než ve školní lavici s pusinkou zamknutou na klíček.*“ Aneta 11 (matka – učitelka), *Rozhovory s Anetami*, 2007.

Část rodičů by uvítala pravidelnou možnost chodit ven na školní zahradu na přestávky, minimálně na hlavní přestávku. („... *pořád nosí poznámky, že běhá po chodbách, ale je to malé dítě, běhat potřebuje. Kdyby se mohl proběhnout alespoň o přestávkách.*“ Š.K. matka prvňáka, Ekodeník, 2005). Tato matka byla povzbuzena, aby se na rodičovských schůzkách pokusila prosadit pobyt dětí na školní zahradě o hlavní přestávce. Na třídní schůzce to pak skutečně navrhla. Učitelka s ní souhlasila, ale argumentovala tím, že se na zahradu chodí po schodech, že děti mají problémy s oblékáním a obouváním a že je zahrada malá – takže by se na ni děti z celé školy nevešly a nebylo by spravedlivé, kdyby chodily jen některé (tak raději zůstanou všechny vevnitř). Učitelka ale slíbila zařídit, aby ven chodila družina (alespoň 3x týdně). Přítomní rodiče spolužáků toto přání matky Š.K. nepodpořili. (Několik rodičů podpořilo návrh jiné maminky, aby na angličtinu najala škola rodilého mluvčího a aby se navýšila výuka angličtiny.) Ekodeník, 2006.

Při rozhovorech s rodiči byla v roce 1999 objevena modelová škola – malotřídka (tvořily ji dvě třídy 1+3 a 2+4) ZŠ Lešany. Žáci chodili o přestávkách ven denně a neomezeně (kdo chtěl, mohl jít na hřiště nebo na zahradu každou přestávku za každého počasí). S matkou (povoláním lékařkou) čtyř dětí byly o této škole vedeny rozhovory opakovaně od roku 1999. V prvních třech letech byl systém trávení přestávek na této škole stále ideální. Pak se začala pravidla měnit, možnost dětí chodit o přestávkách ven byla postupně omezována; nejprve nevýznamně – ještě v roce 2005 trávily na této škole děti

¹⁹ Metoda výběru respondentů zatížila výsledky chybou – rozhovory byly realizovány především s rodiči jednoho typu.

v zimě v létě minimálně každou velkou přestávku venku na hřišti (a v létě i dvě přestávky malé). V roce 2007 nastal obrat, ven se na přestávku děti tak dostanou pouze 1-2 x týdně. A zdá se, že to bude ještě pokračovat. Hlavní důvody této změny jsou, podle matky, dva. Jednak změna vyučujícího (z učitelky na učitele) a druhý, že „*nové mladé generaci rodičů jde spíš o to, aby se jejich načiňčané děti neumazaly, než aby se rozvíjely.*“ (K.V. matka – lékařka, Ekodeník, červen 2007).

Žáci

Všichni žáci prvního stupně chodí ven rádi a rádi by se venku i učili. (*Děti se trousily na oddíl a každé z nich se při vstupu do klubovny zeptalo: „Půjdeme ven?“* Ekodeník 2006.)

Na žáky předškolního a mladšího školního věku ještě funguje zákaz možnosti jít ven jako trest. (*Maminka sedmi dětí nechala na šachovém turnaji Mistrovství ČR hrát i nejmladší čtyřletou Karin. Když Karin hrála krátce a špatně, trestala ji matka tím, že jí zakázala jít na hřiště s ostatními dětmi, Karin se proto snažila hrát co nejlépe, aby mohla ven.* Ekodeník, 2007.) Pro děti starší by byl trestem spíše příkaz „jdi ven“.

Žáci druhého stupně, kteří v rámci Sněmu dětí hodnotili první stupeň na své škole, již přijali obecně akceptovaný postoj k výuce venku, tj. výuku vevnitř považují za normální a neuvažují o změnách. Změny vidí jako nemožné, často i nepodstatné („*Špatná učitelka bude špatná i venku. Pobyt venku dětem moc nepomůže, když půjdou se špatnou učitelkou.*“ účastník Sněmu dětí ČR, 2008.)

Žádný z účastníků Sněmu dětí nemohl chodit na prvním stupni základní školy o přestávkách pravidelně na školní zahradu. (Ale téma je příliš nezaujalo – nehodnotili to jako velkou újmu). Minimálně environmentální výchovu by v přírodě vyučovat doporučili. Jako nesmyslné vidí realizovat environmentální výchovu ve škole („*...je potřeba chodit do přírody a učit je v přírodě a ne přidávat předměty a hodiny ve škole s jednou a toutéž nudnou učitelkou...*“ účastník Sněmu dětí ČR, 2008).

Žáci druhého stupně s hlubším vztahem k přírodě a s větší touhou chodit do přírody již musí čelit tlaku obecné normy (normální je být vevnitř) nejen od učitelů, resp. školského systému, ale také od spolužáků a přátel. („*Spolužáky zajímá hospoda a vysmáli by se mi, kdybych jim řekla, že raději, než s nimi do hospody chodím do lesa.*“ účastnice Sněmu dětí ČR, 2008.)

Studium dokumentů

Z biografii řady významných osobností vyplývá, že čas strávený v přírodním prostředí byl hlavním faktorem jejich pozdější orientace na přírodu a jejich úspěchu. Celá řada z nich

nenavštěvovala školy dnešního typu, ale byla vyučována soukromými učiteli nebo rodiči (viz kapitola 2.4.1.).

Školy našeho typu historicky byly nejen místem vzdělávání, ale také místem indoktrinalizace.

Indoktrinalizace byla hlavním motivem pro zřízení škol v koloniích aj. na místech tzv. střetu kultur. Vyučovaná látka (z velké části křesťanský katechismus) nepřipravila žáky na život v daném místě (a ani jim neotevřela stejné příležitosti jako měli kolonizátoři), ale odcizila je jak přírodě, tak jejich rodinám a kultuře. Děti indiánů byly do škol odváženy násilím a proti vůli rodičů. Často to mělo katastrofální následky. O jedné rodinné katastrofě vypráví indiánská babička vnučce: „...ale vybuchl jim motor na rybářské lodi, sotva tě stačili navléknout do záchranného pásu, a byl s nimi konec. Oba se utopili. Přímo tady v zálivu se to stalo. Kdyby byla tvoje matka místo internátní školy (kam ji, jako většinu indiánských dětí, násilím odvedli) vychovaná, aby uměla běhat a plavat,²⁰ nebo kdyby se místo učení veršů z Bible připravovala na své velké plavání při ženském výcviku (iniciace – přerod dívky v ženu – byla spojena s dálkovým plaváním), doplavala by snadno domů, sem ke mně. Ale tak to nebylo. Takže ty jsi to jediné, co mi na světě zbylo. Jsem Královna matka ničeho, jsem prabába pro nikoho...“ (Cameronová, 2003: str. 94).

Ke stejnému závěru došla K. Kellerová, která tvrdí, že „dobrou ekologickou výchovu není možné dělat bez rozumného rozbití současných školských schémat a bez zcela plánovaného života dětí v přírodě“ (Kellerová, 2007: str. 38).

8.3. Diskuse

Pro rozvíjení nejen environmentální senzitivity, ale také zdraví, obratnosti, hrubé i jemné motoriky je pobyt venku nenahraditelný. Existuje mnoho studií, které tuto skutečnost potvrzují. Existuje i mnoho úspěšných experimentů i teoretických modelů dokazujících, že je možné pobyt v přírodě a vzdělávání spojit. Ať už to byl učitel, archeolog a spisovatel Eduard Štorch v Praze, lékař Hanzela v Luži u Košumberka, zastánci tzv. volné školy – pokusníci František Merta, Konrád Pospíšil, Josef Loutocký, Karel Weinzettl, Jaroslav Vágner, Josef Pešek a především J. Úlehla (viz kapitola 2.4.1.).

Existují studie, které pobyt ve vnitřních prostorách označují za zdravotně rizikový (ať už se jedná o výskyt vzdušného radonu (Hallly, 1993), riziko obezity z nedostatku pohybu (Málková, 1988) nebo poruchy opěrné soustavy a vadné držení těla z pohybů nefyziologických).

²⁰ To byla součást učiva indiánské „školy“.

Pobyt ve vnitřním prostředí je spojen s „pravidly chování ve vnitřním prostředí“, a tato pravidla (v tomto prostředí naprosto pochopitelná) jsou neslučitelná s vnitřními instinkty dětí tohoto věku. Mnohé činnosti, které jsou ve vnitřních prostorách hodnoceny jako zlobení a nekázeň a které jsou i o přestávkách žákům zakazovány (jako například běh po chodbách, házení houbou na cíl, skákání po lavicích, šplh po topení, zápasení se spolužáky apod.), jsou pravděpodobně *kritickými body vývoje* dětí mladšího školního věku. Instinkt (chcete-li Čapkův *Hlas matky přírody*, Čapek, 2004) velí žákům prvního stupně: trénuj svou obratnost, běhej, trénuj hody na cíl, skákej po kamenech, choď po kmenech přes řeku, plaz se, pozoruj zvířata ve svém okolí atd. Pudy vázané na určitou vývojovou etapu se nazývají kritické body vývoje (angl.: critical points nebo crucial points). Tyto kritické body vývoje byly objeveny a popsány u zvířat (etologie) i u člověka (sociobiologie, psychologie).

Na základě objevu kritického bodu vývoje „vtišťení“ (imprinting) byl zcela změněn přístup k novorozencům v porodnicích – novorozenci již nejsou odnášeni od matek, ale po porodu jsou pokládáni matce na břicho, otec může být přítomen u porodu, byl zaveden systém rooming-in, otcové i sourozenci mají k novorozencům přístup atd.

Další obecně uznávaný kritický bod vývoje (senzitivní období, resp. senzitivní fáze) je např. potřeba orálního kontaktu s předměty pozorovaná u batolat. Psychologové upozorňují na skutečnost, že zakazovat batoletu orální kontakt s předměty a s rukama může dítě deprivovat. Dětský lékař Koch upozorňuje na celou řadu dalších kritických bodů vývoje u dítěte do jednoho roku věku; na jejich respektování založil velmi efektivní metodu rozvíjení kojenců (Koch, 1986).

Dalším kritickým bodem vývoje, kterému ovšem nebyla věnována dostatečná pozornost, je potřeba dětí mladšího školního věku trénovat dovednosti spojené s obratností, mrštností (běh, hod, šplh, skok atd.). Vzhledem k socio-kulturní tradici si tento kritický bod vývoje málokdo uvědomuje a připouští, protože jeho akceptování vede k zásadním změnám v péči o děti tohoto věku. Ale je skutečný – zakazovat dítěti v mladším školním věku běhání, šplh, skákání, hod na cíl, učit se zkušeností, atd. vede k deprivaci, která se projevuje neurotickými projevy, agresivitou, únikovým chováním (denní snění aj. nepozornost). Nepochybně každé dítě v mladším školním věku se dokáže zklidnit (a i toto umění je pravděpodobně kritickým bodem vývoje), problém je v poměru času stráveném v soustředěné klidné práci a času věnovaném cvičení obratnosti a mrštnosti. Tento poměr je školským systémem ve většině škol vychýlen v neprospěch tělesných aktivit.

Dnešní školní populace je v situaci mnohem horší, protože dnešní děti tráví i většinu mimoškolního času ve vnitřních prostorách (školní družiny, ZUŠ, jazyková škola apod., doma

u počítače nebo u televize). Stále menší část dětí tráví volná odpoledne hrou nebo prací venku (Sak, 2000).

Problematika nedostatečného pobytu žáků ve venkovním prostředí je zacyklená. Žáci jsou méně obratní, protože nemají příležitost se svobodně pohybovat v přirozeném prostředí a tak svou obratnost a dovednost rozvíjet. Nedostatečně rozvinutá jemná motorika komplikuje přesuny z vnitřního prostředí do prostředí venkovního. Učitelé i rodiče se obávají zranění, proto se s žáky raději zdržují ve vnitřním prostředí, které považují za bezpečnější (viz kapitola 5.1.1.).

Vzhledem k tomu, že pobyt ve venkovním prostředí je významným faktorem budování environmentální senzitivity (Wilke, 1993), jedná se z pohledu environmentální výchovy o problém významný a zásadní. Je nemožné dosáhnout cílů environmentální výchovy, pokud se vývoj bude ubírat stejným směrem. Tento problém, jak již bylo naznačeno, ale problematiku environmentální výchovy přesahuje.

Nedostatečný pobyt venku ohrožuje zdraví i psychiku dětí a celé budoucí populace (viz kapitola 2.3.6.). Ohrožuje také vztah těchto dětí (budoucích dospělých) k přírodě – prohlubuje proces odcizování přírodě. Problém, který si uvědomuje jen malá skupina zainteresovaných, narůstá a hrozí. Současná situace by potřebovala stejně razantní změnu, jakou naše generace zažila v porodnicích (viz kapitola 5.2.).

9. Dílčí výzkum „Zážitkový dotazník učitel/rodič“²¹

9.1. Metodologie

Hlavním cílem tohoto dílčího kvantitativního výzkumu bylo získat data a vzhled k VĚČKŮM „Venek (outdoor) : Výuka a pobyt v přírodě na prvním stupni ZŠ“, „Odcizování dětí přírodě : Skutečně se mění chování dětí?“, „Rodiče – potencionální partneři realizace environmentální výchovy na 1. stupni ZŠ“ a „Hodnocení environmentální výchovy“.

Výzkumný plán:

1) Tvorba dotazníku

Zážitkový dotazník učitel/rodič²² vznikl podle výzkumného nástroje „Zážitkový dotazník“, který byl použit při výzkumu odcizení dětí přírodě koordinovaném E. Strejčkovou (Strejčková, 2005). Některé otázky však byly nahrazeny vybranými charakteristikami přírodovědné inteligence, které byly vybrány z článků Maggie Meyerové, (Meyer, 1998) a Leslie Owen

²¹ Přijato v recenzním řízení do publikace APEL (vyjde koncem roku 2008).

²² Vlastní název (viz Strauss, Corbinová, 1999: str. 47 – 48), který vznikl transformací názvu “Zážitkový dotazník”, který byl použit ve výzkumu H. Vostrádovské (Strejčková, 2005). Terminologický rozbor viz kapitola 2.3.6.

Wilsonové (Wilson, 1998). Konkrétně se jedná o otázky 79 – 82 a 91 – 100 (viz Přílohy III). Inovativní bylo také zjišťování, kdo dítěti umožnil zážitek. Dotazníkem byly zjišťovány také doprovodné informace: citová vazba na přírodu (vyjádřená prohlášením „mám své tajné místo“), pohoda v přírodě (vyjádřená: „nebojím se“), místo, v němž dítě vyrůstá aj.).

2) Předvýzkum

V předvýzkumu bylo v dotaznících nabízeno množství možností („rodič nebo prarodič či jiný člen rodiny“, „učitel či učitelka“ nebo „oddíl“, „pes“, „kamarádi“ a „prožil jsem sám“). Dotazník byl zadán 40 žákům – účastníkům soutěže Zelená stezka - Zlatý list a přírodovědného oddílu Dobromysl v roce 2005. Mimo jiné byla měřena časová náročnost (12 – 60 minut). Na základě zkušeností z předvýzkumu byl dotazník modifikován. Mj. se totiž měřila časová náročnost a ukázalo se nezbytné zúžit nabídku možností (např. byly vyřazeny kolonky „sám“ a „se psem“).

3) Vlastní výzkum

Vlastní výzkum probíhal v roce 2006. Dotazník (v konečné podobě) byl rozdáván žákům, jejichž učitelé/učitelky jeho (časově náročné) vyplnění dovolily, a také účastníkům pražského kola soutěže Zelená stezka – Zlatý list v roce 2006.

Dotazníkem byly zjišťovány zážitky, osoba toho, kdo umožnil zážitek (učitelka/učitel, rodič/rodina, oddíl a jiné) a některé další doprovodné informace (citová vazba na přírodu, pohoda v přírodě, místo, v němž dítě vyrůstá aj.).

I po výše zmíněných úpravách trvalo vyplnění dotazníku nejméně 45 minut, což značně limitovalo ochotu učitelek spolupracovat na výzkumu.

Vyplňování většiny dotazníků se autorka osobně účastnila.

Během vyplňování dotazníků bylo uskutečněno několik otevřených rozhovorů s učiteli/učitelkami i žáky.

Výzkumné otázky:

- Kolik zážitků děti průměrně zaznamenaly? Kolik zážitků je minimum? Maximum?
- Závislost množství zážitků na ostatních faktorech – otázkách osobních. Čili – je nějaký faktor určujícím pro zvýšený počet zážitků?
- Bojí se žáci něčeho v přírodě? Je tento strach přiměřený (např. blesku) nebo nerozumný (např. strašidel)?
- Kdo poskytuje větší prostor, inspiraci a vedení k prožívání zážitků budujících environmentální senzitivitu – jsou to učitelé nebo rodiče?

Hypotézy:

- Role rodičů a učitelů v získávání zážitků žáků bude vyrovnaná.
- Pohlaví neovlivňuje množství zážitků.
- Věk ovlivňuje množství zážitků (vyšší věk = více zážitků).
- Žáci s citovou vazbou na přírodu (mající „tajné místo“) zaznamenají více zážitků než žáci bez citové vazby (bez „tajného místa“).
- Prostředí, ve kterém děti vyrůstají ovlivní množství jejich zážitků. Děti bydlící v domě se zahradou zaznamenají více zážitků, než děti žijící v bytě nebo v domě bez zahrady.
- Sdělování podporuje proces upevňování (přesun od prožitku k zážitku či životní zkušenosti). Děti zapisující si pozorování z přírody zaznamenají více zážitků.
- Zájem o přírodu ovlivní počet zaznamenaných zážitků. Účastníci okresního kola přírodovědné soutěže Zelená stezka-Zlatý list zaznamenají více zážitků.
- Počet zážitků souvisí s vnímáním přírody a pohodou, kterou v přírodě děti cítí. Děti, které zaznamenaly více zážitků, budou v kolonce „Bojíš se něčeho v přírodě? Čeho?“ vyplňovat spíše N jako ne nebo A (ale ano, které je vyhodnoceno jako reálné nebezpečí, např. blesk ve vysokých horách, bachyně chránící mláďata), kdežto děti s méně zážitky budou vyplňovat spíše A (ano, které je vyhodnoceno jako „zbytečný strach“, např. strašidel, tmy).
- Citová vazba dětí na přírodu (vlastnění „tajného místa“) je spojena s pohodou, kterou děti v přírodě cítí. Děti, které vlastní „tajné místo“ budou zaznamenávat, že se v přírodě nebojí, popř. budou jejich obavy reálné. Čili budou vyplňovat více N nebo A/rozumné, kdežto děti bez citové vazby budou vyplňovat více A.
- Prostředí, ve kterém děti vyrůstají ovlivňuje pohodu, kterou v přírodě prožívají. Děti vyrůstající v domě se zahradou se v přírodě nebojí, popř. budou jejich obavy reálné. Čili budou vyplňovat více N nebo dokonce A/rozum., kdežto děti bez zahrady budou více vyplňovat více A.
- Učitelé, vzhledem k pedagogickým cílům, které mají realizovat, budou k jistým (ve vzdělávacím využitelným) zážitkům záměrně podněcovat. Učitelé neposkytnou žákům čas k zážitkům tzv. volným. Rodiče, kteří nemusí realizovat žádné pedagogické cíle, nebudou poskytovat tolik příležitostí k zážitkům edukativním, ale poskytnou dětem dostatek příležitostí k zážitkům „volným“.

9.2. Výsledky

Obecné výsledky

Výzkum byl prováděn dotazníkem „Zážitkový dotazník učitel/rodič“. Jeho vyplnění trvalo žákům

15 – 45 minut. Na základě iniciativy žáků či jejich učitelů bylo uskutečněno několik rozhovorů.

Celkem bylo hodnoceno 103 žáků (10 300 zážitků). Průměrně žák zaznamenal 53.2 ± 1.46 zážitků (z celkových 100 možných). Minimum zaznamenaných zážitků: 2, a maximum zaznamenaných zážitků: 90. Všechny zážitky byly rozčleněny do pěti skupin podle toho, kolik procent dětí je zažilo (viz tabulka 3).

Na základě statistického zpracování dat (viz tabulka 4) byly

přijaty hypotézy:

Pohlaví nemá vliv na množství zážitků.

Vyšší věk = více zážitků.

Citová vazba na přírodu je spojena s vyšším množstvím zážitků.

Pobyt na zahradě v raném věku je spojen s vyšším množstvím zážitků.

Zaznamenávání je spojeno s větším množstvím zážitků.

zamítnuta byly hypotézy:

Účastníci okresního kola soutěže Zelená stezka – Zlatý list zaznamenají více zážitků.

Děti prožijí stejný počet zážitků s rodiči/rodinou a s učitelem.

Typ zážitku	Procento dětí se zážitkem	Zážitky
Velmi častý	>80%	pozorovat lesní zvěř, pozorovat hvězdy, chodit bos v trávě, chodit bos potokem, jít v přírodě po turistických značkách, jet na loďce po vodě, jet na kole po lese, sbírat houby, sbírat lesní jahody, sbírat borůvky, sbírat ostružiny, vylézt na strom, krmit domácí zvíře, házet kamínky jako žabky po vodě,
Častý	(60%-80%)	pozorovat dravce při letu, slyšet datla, slyšet kukačku, vidět světlušku, vzít do ruky brouka, vzít do ruky žížalu, vzít do ruky žábu, sázet rostliny, ležet ve vysoké trávě, vylézt na skálu, přenocovat v přírodě ve stanu, být za tmy v lese, hrabat listí, odklízet sníh, pořádně promoknout na kůži, prodírat se křovím, procházet se po CHKO, spálit se sluníčkem, štípat nebo řezat dříví, venčit psa, vykoupat se v rybníku, zahlédnout v přírodě hada, číst encyklopedie o přírodě, dívat se na filmy o přírodě, dívat se do ohně a přemýšlet, navštívit Národní park,
Průměrně častý	(40%-60%)	slyšet dupat ježka, jít v přírodě kadt, jít přes oranici, sbírat zkameněliny, sázet strom, ležet v mechu, založit sbírku kamenů, založit sbírku mušlí, vylézt na svah, přenocovat v přírodě pod širákem, pečovat o zvíře déle než ½ roku, pečovat o rostlinu venku déle než ½ roku, pečovat o rostlinu uvnitř déle než ½ roku, chytat ryby, postavit si lesní obydlí z větví, rozdělat oheň v přírodě, trhat luční kvítí, třídít odpad déle než ½ roku, uplést věneček z květin, v přírodě si uvařit jídlo na ohni, vyřezávat z kůry, vytahovat klíště (sobě nebo někomu jinému), číst ABC nebo jiný přírodovědný časopis, strávit týden ve stanu, navštívit přírodovědné sbírky v muzeu, exkurze do historické vesnice, pozorovat nepřetržitě 20 minut v celku ptáky v přírodě, pozorovat nepřetržitě 20 minut savce v přírodě, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut žáby v přírodě, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut mravence v přírodě,
Málo častý	(20%-40%)	vidět zabíjet zvíře, vzít do ruky hada, chodit bos po jehličí, sbírat bylinky pro vlastní použití, sázet keř, založit herbář, zúčastnit se brigády sbírání odpadků v přírodě, krmit zvíře v ZOO, krmit divoké zvíře, ošetřit zraněné nebo nemocné zvíře, sekat trávu srpem nebo kosou, vybírat vší z vlasů (sobě nebo někomu jinému), zabloudit v lese, zúčastnit se exkurze do vodárny, zúčastnit exkurze do vodní elektrárny, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut hlemýždě v přírodě, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut žížalu v přírodě, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut saranče v přírodě, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut housenku v přírodě,
Vzácný	<=20%	vidět týrat zvíře, založit sbírku motýlů, založit sbírku brouků, založit sbírku šišek, zúčastnit se mysliveckého honu, zúčastnit se demonstrace na ochranu přírody, udělat písťalku z proutí, zúčastnit se exkurze do spalovny odpadu, zúčastnit se exkurze do čistírny odpadních vod, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut stínky v přírodě, , lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut brouka potápníka v přírodě.

Tabulka 3. Rozložení zážitků podle jejich četnosti.

Výsledky týkající se otázky „Bojíš se něčeho v přírodě?“

Statistické zpracování proměnné „Bojíš se něčeho v přírodě?“ (stručně: „bázeň“) ukázalo, že počet zážitků nemá vliv na fakt, bojí-li se děti v přírodě něčeho nebo ne (viz tabulka 5).

Obdobně na 95% hladině významnosti nebyl zjištěn statisticky průkazný (viz tabulka 6) rozdíl mezi bázní dětí prožívanou v přírodě a citovou vazbou na přírodu (existence „tajného místa“).

Oproti tomu (překvapivě) 47,7 % dětí se zahradou se něčeho nerozumného bojí (bázeň=A), zatímco u dětí bez zahrady se bojí pouze 29,3 % dětí. A opačně (překvapivě) větší procento dětí, které nemají zahradu, zaznamenalo, že se v přírodě ničeho nebojí. Rozdílný trend u obou skupin je patrný, není ovšem na 95% hladině významnosti signifikantní; i když jen velice těsně (viz tabulka 7).

Hypotéza	Adekvátní nulová hypotéza	Skupiny (počet dětí ve skupině)	Průměr ± SE	Statistický test	Dosažená hladina testu
Pohlaví nehraje v množství zážitků rolí.	Počet zážitků H (dívek) = Počet zážitků K (chlapců)	H (81) K (64)	52,3 ± 2,01 54,1 ± 2,14	dvouvýběrový t-test (oboustranný)	0,5499
Děti, které mají tajné místo, mají více zážitků.	Počet zážitků A (ano) ≤ Počet zážitků N (ne)	A (92) N (51)	56,3 ± 1,69 47,4 ± 2,66	dvouvýběrový t-test (jednostranný)	0,0018*
Vyšší věk = více zážitků.	Spearmanův korelační koeficient = 0 (počet zážitků stejný v každém věku).	-	-	Spearman Correlation	0,0011* Spearmanův korelační koeficient = 0,2519
Děti žijící v domě se zahradou mají více zážitků.	Počet zážitků A (ano) ≤ Počet zážitků N (ne)	A (68) N (76)	56,0 ± 1,85 50,2 ± 2,19	dvouvýběrový t-test (jednostranný)	0,0258*
Děti zapisující si pozorování z přírody mají více zážitků.	Počet zážitků A (ano) ≤ Počet zážitků N (ne)	A (38) N (107)	61,3 ± 2,68 50,2 ± 1,66	dvouvýběrový t-test (jednostranný)	0,0003*
Děti účastníci se přírodovědné soutěže Zlatý list mají více zážitků.	Počet zážitků A (ano) ≤ Počet zážitků N (ne)	A (21) N (125)	55,5 ± 3,91 52,8 ± 1,57	dvouvýběrový t-test (jednostranný)	0,2625

Tabulka 4. Statistické zpracování dat výzkumu „Zážitkový dotazník učitel/rodič“ - přehled přijatých a zamítnutých hypotéz.
* = na 95% hladině významnosti zamítnuta nulová hypotéza; SE = střední chyba průměru

Hypotéza	Adekvátní nulová hypotéza	Skupiny (počet dětí ve skupině)	Průměr ± SE	Statistický test	Dosažená hladina testu
Více zážitků zaznamenají děti, které se v přírodě nebojí, popř. se bojí reálných hrozeb.	Počet zážitků A (ano) = Počet zážitků A/rozum = Počet zážitků N (ne)	A (53) A/ROZUM (41) N (47)	51,0 ± 2,43 55,1 ± 2,77 52,9 ± 2,58	Jednorozměrná analýza rozptylu (ANOVA)	0,5259

Tabulka 5. Statistické zpracování vztahu proměnné „Bojíš se něčeho v přírodě?“ s celkovým počtem zážitků. Počet zážitků neovlivňuje skutečnost, zda se děti v přírodě něčeho bojí nebo ne.

Hypotéza	Adekvátní nulová hypotéza	Skupiny bázeň	Tajné místo = A [%]	Tajné místo = N [%]	Statistický test	Dosažená hladina testu
Děti s citovou vazbou na přírodu (s tajným místem) se v přírodě nebojí, popř. se bojí reálných hrozeb.	Trend % zážitků A, % zážitků A/Rozum a % zážitků N je shodný u žáků s tajným místem a u žáků co nemají tajné místo	A A/Rozum N	37,8 31,1 31,1	36,7 24,5 38,8	Cochran-Armitagův test	0,5707

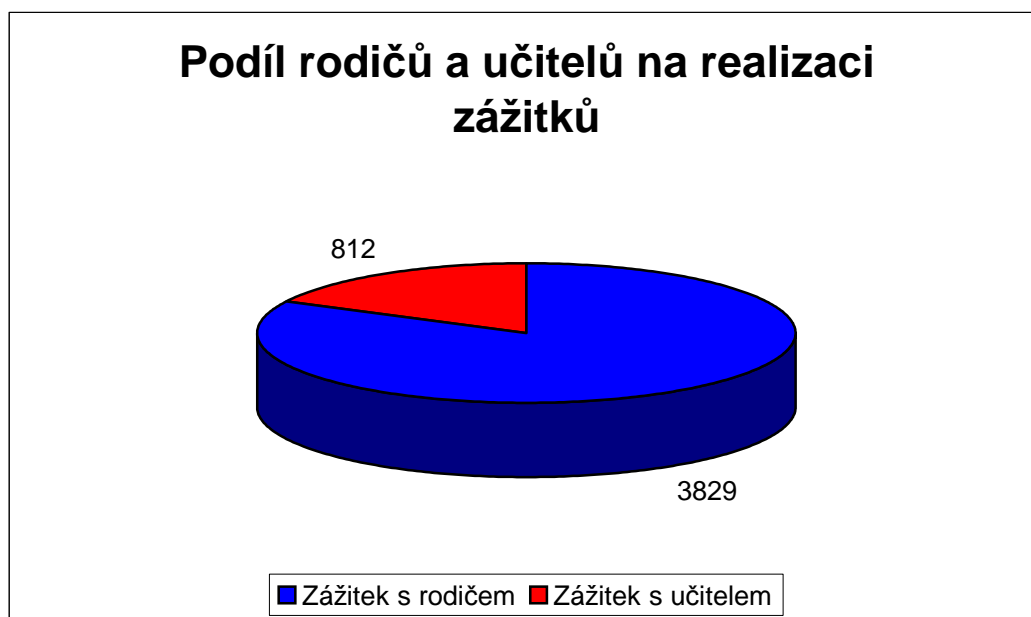
Tabulka 6. Statistické zpracování vztahu proměnné „Bojíš se něčeho v přírodě?“ s proměnnou „citová vazba na přírodu“ zde reprezentovanou „existencí tajného místa“.

Hypotéza	Adekvátní nulová hypotéza	Skupiny bází	Zahrada =A	Zahrada =N	Statistický test	Dosažená hladina testu
Děti se zahradou se v přírodě nebojí, popř. se bojí reálných hrozeb.	Trend % zážitků A, % zážitků A/Rozum a % zážitků N je shodný u žáků, kteří mají zahradu a u žáků, kteří ji nemají.	A	47,7	29,3	Cochran-Armitagův test	0,0621
		A/Rozum	23,1	33,3		
		N	29,2	37,3		

Tabulka 7. Statistické zpracování proměnné „Bojíš se něčeho v přírodě?“ s proměnná prostředí (možnost chodit na zahradu) – nemá vliv na fakt, zda se děti v přírodě něčeho bojí nebo nebojí.

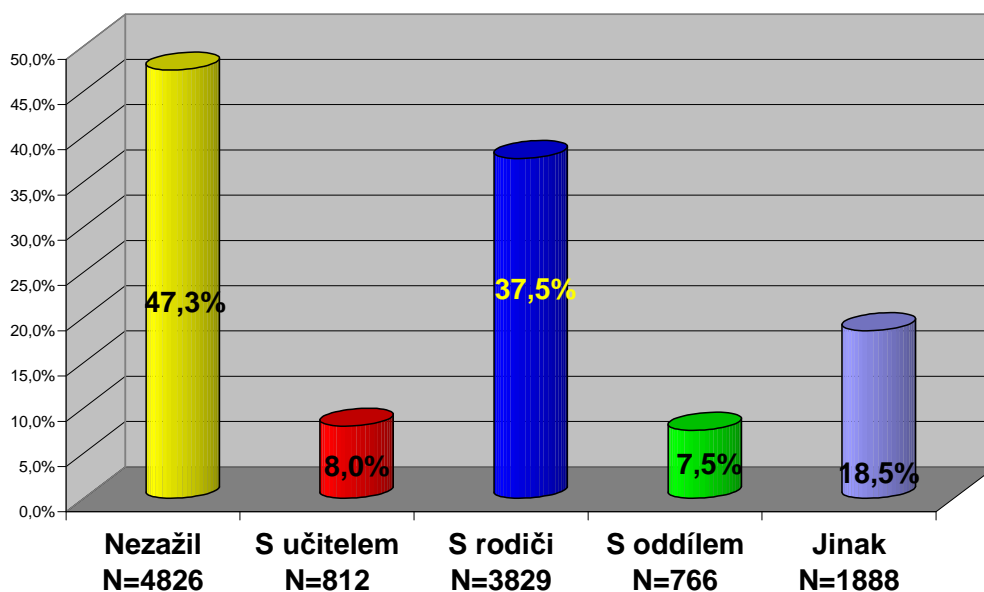
Výsledky k otázce „Kdo poskytuje větší prostor, inspiraci či vedení k prožívání zážitků budoucích environmentální senzitivitu – jsou to učitelé nebo rodiče?“

Nulová hypotéza, že děti prožijí stejný počet zážitků s rodiči/rodinou (R) a s učitelem (U) byla testována neparametrickým dvouvýběrovým t-testem (Wilcoxonův pořadový test). Tato hypotéza byla na 95% hladině významnosti zamítnuta, tudíž učitel a rodič/rodina se na zážitcích podílejí různou měrou (viz tabulka 8). Rodič/rodina (R) se podílí na 35 % zážitků, zatímco učitel (U) pouze na 6 % zkoumaných zážitků (viz graf 13 a 14).



Graf 13. Podíl rodičů a učitelů na realizaci zážitků. Počet zážitků (v celkovém souboru 103 žáků), na jejichž prožití participoval rodič je 3 829, počet zážitků, na jejichž prožití participoval učitel, resp. učitelka je 812. (Žáci mohli označit jako toho, kdo jim umožnil zážitek, označit rodiče a učitele zároveň).

Přehled zážitků (N = 10 300)



Graf 14. Celkový přehled zážitků (v celkovém souboru 103 žáků). Z celkového vzorku označili žáci 47,3 % zážitků jako neprožité. U zážitků prožitých žáci označovali toho, s kým tento zážitek prožili (mohli označit více kategorií). Nejvíce zážitků umožnili žákům jejich rodiče.

Podobně průkazný rozdíl je i pro dvojice zážitků R-O a R-J (kde O = oddíl a J= jiné). Lze říci, že sledované zážitky umožnily dětem ve shodné míře rodiče (35 %) a souhrn dalších tří skupin (U+O+J:31 %). Mezi těmito skupinami nebyl totiž průkazný rozdíl na 95% hladině významnosti zjištěn. Velice těsně byl prokázán rozdíl mezi skupinami O a U a podle tabulky 8 je patrné, že vliv O na zážitek dětí je vyšší než vliv U. V následných rozhovorech nad vyplněnými dotazníky bylo zjišťováno, kdo nebo co se skrývá pod kolonkou J = „jiné“. Ukázalo se, že většina žáků kolonku J označila, když zážitek prožili „sami“, dále „se psem“, „s kamarádem“, „s kamarády“.

Podrobněji zpracováno v rámci výzkumu „Rodiče – potenciální partneři realizace environmentální výchovy na prvním stupni ZŠ“ (viz Příloha I/ 6).

	Průměr (Median) ± SE	Dosažená hladina testu Wilcoxonova pořadového testu:		
		Zážitek s R	Zážitek s U	Zážitek s O
Zážitek s rodiči (R)	35,3 (34) ± 1,87			
Zážitek s učitelem (U)	6,3 (5) ± 0,49	<0,0001*		
Zážitek s oddílem (O)	8,7 (7,5) ± 0,68	<0,0001*	0,021	
Zážitek s jinou osobou (J)	22,1 (21) ± 1,14	<0,0001*	<0,0001*	<0,0001*
Zážitek s U nebo s O	8,7 (13) ± 0,09	<0,0001*		
Zážitek s U, O nebo s J	30,9 (31) ± 1,46	0,1070		

Tabulka 8. Statistické zpracování dat výzkumu „Zážitkový dotazník učitel/ rodič“.

* Na 95% hladině významnosti zamítnuta nulová hypotéza. SE = střední chyba průměru.

Výsledky k otázce, zda žáci s učitelem prožijí více edukativních a „vázaných“ zážitků, než s rodiči. A naopak s rodiči prožijí více „volných“ zážitků, než s učiteli.

Zážitky byly rozděleny do čtyř skupin, podle míry nutné asistence dospělé osoby pro jejich realizaci žáky prvního stupně (viz tabulka 9).

Kategorie zážitků	výčet	výsledky
Zážitky volné T. zážitky, které mohou žáci prožívat nezávisle na dospělém doprovodu. Často je prožívají jako nežádoucí činnost (učitelem hodnocenou jako nepozornost při výkladu).	pozorovat dravce při letu, pozorovat lesní zvěč, pozorovat hvězdy, slyšet datla, slyšet kukačku, slyšet dupat ježka, vidět světlušku, vidět týrat zvíře, vzít do ruky brouka, vzít do ruky žízalu, vzít do ruky žábu, vzít do ruky hada, chodit bos v trávě, chodit bos po jehličí, chodit bos v potoce, jít v přírodě kadit, sbírat lesní jahody, sbírat borůvky, sbírat ostružiny, sázet rostliny, ležet ve vysoké trávě, ležet v mechu, založit sbírku kamenů, založit sbírku šišek, vylézt na strom, vylézt na skálu, krmit domácí zvíře, házet kamínky jako žabky po vodě, promoknout na kůži, postavit si domeček z větví, prodírat se křovím, trhat luční kvítí, zahlédnout v přírodě hada, dívat se do ohně a přemýšlet, lovit nebo pozorovat více než 20 minut hlemýžď, lovit nebo pozorovat více než 20 minut stínky, lovit nebo pozorovat více než 20 minut žízalu, lovit nebo pozorovat více než 20 minut ptáky v přírodě, lovit nebo pozorovat více než 20 minut savce v přírodě, lovit nebo pozorovat více než 20 minut saranče, lovit nebo pozorovat více než 20 minut housenku potápníka, lovit nebo pozorovat více než 20 minut žáby, lovit nebo pozorovat více než 20 minut mravence.	40,5 % Nezažil N=1837 8,3 % S učitelem N=374 41,5 % S rodiči N=1882 8,8 % S oddílem N=398 22,1 % Jinak N=1003
Zážitky závislé Tj. zážitky, které závisí (minimálně v mladším školním věku) zcela na vůli dospělé osoby.	chodit po turistických značkách, jít v přírodě přes oranici, jet na loďce, jezdit v lese na kole, sbírat houby, sbírat bylinky pro vlastní použití, sbírat zkameněliny, sázet keř, sázet strom, založit sbírku mušlí, založit sbírku motýlů, založit sbírku brouků, zúčastnit se mysliveckého honu, zúčastnit se brigády sbírání odpadků v přírodě, zúčastnit se demonstrace na ochranu přírody, přenocovat ve stanu, přenocovat pod širákem, krmit zvíře v ZOO, krmit divoké zvíře, ošetřit zraněné nebo nemocné zvíře, pečovat o zvíře déle, než ½ roku, být za tmy v lese, hrabat listí, chytat ryby, odklízet sníh, procházet se chráněným krajinným územím, rozdělat oheň v přírodě, sekát trávu srpem nebo kosou, štípat nebo řezat dříví, vyrobit píšťalku z proutí, uplést věneček z květin, vyřezávat z kůry, číst ABC nebo jiný přírodovědný časopis, dívat se na filmy o přírodě, strávit týden ve stanu, navštívit Národní park	48,4 % Nezažil N=1946 7,8 % S učitelem N=313 36,3 % S rodiči N=1458 7,9 % S oddílem N=318 16,7 % Jinak N=671
Zážitky edukativní Tj. zážitky navazující na vzdělávací programy a na osnovy, osnovami doporučené.	založení herbáře, pečovat o rostliny venku déle, než ½ roku, pečovat o rostliny vevnitř déle, než ½ roku, číst encyklopedie o přírodě, navštívit přírodovědné muzeum, exkurze do vodárny, exkurze do spalovny odpadů, exkurze do čistírny odpadních vod, exkurze do historické vesnice	60,8 % Nezažil N=626 9,2 % S učitelem N=95 27,1 % S rodiči N=279 1,7 % S oddílem N=17 8,3 % Jinak N=85

Tabulka 9. Klasifikace zážitků podle míry nutné asistence dospělé osoby.

9.3. Potenciální využití výsledků

Nástroj hodnocení ES získaný ze „Zážitkového dotazníku učitel/rodič“

Vzhledem k tomu, že není (ani v zahraniční literatuře) výzkumně stanoveno, kolik současných žáků má narušenou environmentální senzitivitu, musí být škála hodnocení environmentální senzitivity (ES) na základě počtu prožitých zážitků udělána uměle.

Nabízí se více možností, jak získaná data využít (zde je prezentována nejjednodušší z nich).

ES měření – Primitivní nástroj hodnocení ES

Rodič nebo učitel čte žákovi otázky na zážitky (stejně jako v „Zážitkovém dotazníku učitel/rodič“), ale zjišťuje a zaznamenává pouze odpovědi ANO a NE. Výsledné číslo (počet zážitků, které respondent označil, že je prožil) srovná s tabulkou 10 (popř. i s tabulkou 11). Výsledný počet zážitků respondenta se vyhodnotí podle výše uvedených pěti kategorií jako průměrný, podprůměrný, enormně podprůměrný, nadprůměrný či enormně nadprůměrný.

Environmentální senzitivita	Počet zážitků	Percentil
Enormně podprůměrná	0 - 38	0 až 20
Podprůměrná	39 - 50	20 - 40
Průměrná	51 - 57	40 - 60
Nadprůměrná	58 - 70	60 - 80
Enormně nadprůměrná	70 - 100	80 - 100

Tabulka 10. Primitivní nástroj hodnocení ES. Žákům bude zadávána (nejlépe formou rozhovoru s dospělým, který bude zaznamenávat počty zážitků) zjednodušená verze Zážitkového dotazníku učitel/rodič.

Percentile Section of „Zážitek s kýmkoliv“				
Percentile	Value	95% LCL	95% UCL	Exact Conf. Level
95	79	75	86	96,36471
90	74,3	72	79	96,28573
85	72	69	75	95,23846
80	69,6	66	73	95,11081
75	66	62	70	95,52067
70	63,9	59	68	95,30878
65	60	56	65	95,20613
60	57,2	54	63	95,77509
55	55	53	59	95,4333
50	54	51	56	95,26086
45	52	49	55	95,4333
40	50	47	54	95,77509
35	48	46	51	95,43824
30	47	40	49	95,30878
25	42	37	47	95,45324
20	38,4	34	46	95,11081
15	35	31	39	95,23846
10	31,7	19	35	95,87283
5	20,05	3	31	96,31727

Tabulka 11. Podklady pro vytvoření tohoto nástroje hodnocení ES a případně i dalších, více sofistikovaných nástrojů hodnocení.

Navržený nástroj hodnocení environmentální senzitivity a výchozí statistická data budou poskytnuta jak k praktickému používání (Střediskům environmentální výchovy, učitelům), tak odborné veřejnosti k dalším výzkumům.

9.4. Diskuse

Výčet zážitků byl tvořen tak, aby obsahoval kromě několika výjimek (např. účast na mysliveckém honu) zážitky podle představ odborníků, kteří seznam tvořili, běžné a obvyklé. Skutečnost, že průměrně žák zaznamenal jen o málo více než polovinu z nich (53.2 ± 1.46), je možné interpretovat jako alarmující.

Při doplňujících rozhovorech s učiteli, s rodiči či vedoucími oddílů žáků a při srovnávání dotazníků ze stejných tříd se ovšem ukázalo, že mezi skutečným a zapamatovaným (resp. zaznamenaným) zážitkem není vždy shoda. Vnímavost žáků je totiž různá. Někteří zažijí všelijaká „zajímavá pozorování“ a „úžasná dobrodružství“ cestou ze školy do jídelny (jejich spolužáci a učitel, i když jdou s nimi, o tom neví), jiní si nezapamatují ani zážitek, který učitel žákům záměrně připravil. Tato skutečnost pravděpodobně souvisí jak s vrozenými, tak se získanými vlastnostmi žáků. Může se mj. jednat i o fantazii a vyšší intenzitu tzv. vnitřního citového života (to by odpovídalo zjištěnému vyššímu počtu zážitků u žáků, kteří odpověděli, že mají *tajné místo*).

Významným výsledkem je zjištění, že podíl učitelů na rozvoji environmentální senzitivity je nižší, než bylo očekáváno v hypotéze a naopak, že podíl rodičů na rozvoji environmentální senzitivity je výrazně vyšší, než bylo očekáváno v hypotéze, a to i v kategorii „zážitky edukativní“ (tj. u těch zážitků, u nichž byla větší míra angažovanosti učitelů očekávána, protože tyto zážitky jsou úzce vázány na vzdělávací proces např. osnovy, RVP). Tento výsledek potvrzuje pravdivost výroku E. Strejčkové, že je nutné zaměřit se na nejmenší a na práci s rodinou např. prostřednictvím mateřských center (Strejčková, 2005).

Srovnání procentuálního podílu učitelů v jednotlivých kategoriích zážitků ukazuje, že se nejvíce angažují v „zážitcích edukativních“ (9,2 % proti 7,8 % u kategorie „zážitky závislé“ a 8,3 % u kategorie „zážitky volné“). Vzhledem k tomu, že de jure je environmentální výchova na základních školách povinná teprve od 1. 9. 2007, lze v příštích letech očekávat, že se podíl učitelů na rozvoji environmentální senzitivity zvýší.

Zjištěný podíl rodičů poukazuje na skutečnost, že v této oblasti rodina svou výchovně vzdělávací funkci plní. Zde se učitelům otevírá možnost naučit se využívat tohoto potenciálu a zlepšit spolupráci s rodiči v oblasti realizace environmentální výchovy (viz Příloha I/6).

Skutečnost, že žáci prožili nejvíce zážitků z kategorie „zážitky volné“, méně z kategorie „zážitky závislé“ a nejméně z kategorie „zážitky edukativní“, lze považovat za důkaz vnitřní potřeby žáků prožívat zážitky v přírodním prostředí, jak o tom hovoří Wilke (1993: str. 46 – 49), Franěk (2004), Seton (1977: str. 56) a další (např. Strejčková, 2005) a také za důkaz neochoty nebo nedostatečného pochopení této potřeby jejich dospělými vychovateli a učiteli.

Zážitkové aktivity v přírodě v moderním duchu západní společnosti jsou nákladné finančně, časově i personálně. Vzhledem k cílům RVP se bez nich ale kvalitní a účinná environmentální výchova neobejde. Učitelé by se je měli naučit využívat aktivitami méně nákladnými a náročnými, které by dětem pobyt ve venkovním prostředí a rozvoj environmentální senzitivity také umožňovaly (např. pobyt na zahradě, zahradničení, pěstování, procházky, pozorování zvířat a rostlin, brigády v lese), v duchu myšlenky filosofa Aldo Leopolda: „*Plevel na parkovišti nás může naučit stejné lekci jako sekvoj...*“ (Leopold, 1999).

Učitelé by se také měli naučit lépe zhodnocovat výchovné působení rodiny, zamyslet se nad tím, zda aktivity svých žáků v přírodě (byť mimoškolní – s rodinou, zájmové) dostatečně podporují svým zájmem (pochvala, ocenění, možnost prezentace – popovídání si o individuálních rodinných zážitcích) a zda k této činnosti dostatečně motivují rodiče na třídních schůzkách. Měli by se snažit o spolupráci s rodinou apod.

10. Dílčí výzkum „Rodiče – potenciální partneři realizace environmentální výchovy“²³

10.1. Metodologie

Hlavním cílem tohoto dílčího kvalitativního výzkumu bylo získat data a vzhled k VĚČKU „Rodiče – potenciální partneři realizace environmentální výchovy na 1. stupni ZŠ“. (Tento výzkum navazuje na výzkum „Zážitkový dotazník učitel/ rodič“, konkrétně vychází ze zamítnutí nulové hypotézy „Podíl rodiče a učitele jako prostředníků zážitků bude vyrovnaný“

Výzkumný plán:

Výzkum byl prováděn kvalitativními výzkumnými nástroji. **Rozhovory s učiteli** (10), kterým byly zadávány výzkumné otázky: „Spolupracujete s rodiči? Jakou formou? Zdá se vám tato spolupráce výhodná?“ A, v případě zájmu, rozhovor dále pokračoval jako rozhovor volný (obsah i délka byla ponechána v intencích jednotlivých respondentů). Na konci rozhovoru byl zjišťován zájem učitelů o postgraduální kurz, který by jim umožnil tuto spolupráci zlepšit. A byly také zjišťovány jejich představy a potřeby – jak by si představovali ideální spolupráci s rodiči svých

²³ Výzkum slouží jako podklad materiálů projektu SMASH.

žáků a jaké konkrétní kroky nebo změny by navrhli. **Rozhovor s budoucími učiteli** (10), kterým byla zadávána výzkumná otázka: „Jak byste chtěli spolupracovat s rodiči budoucích žáků?“ Na tuto otázku bylo navázáno otázkami, zda v rámci pregraduální přípravy absolvovali přednášku nebo seminář na toto téma, resp. zda mají tento seminář zařazen do studijního programu. Dále bylo zjišťováno, zda by o podobnou spolupráci stáli, zda ji považují za významnou, zda by měli zájem o kurz, který by jim umožnil tuto spolupráci zlepšit. V několika případech se rozhovor rozšířil ještě na rozbor spolupráce rodiny a školy studentů. **Rozhovor s rodiči** (17), kterým byla zadávána výzkumná otázka: „Spolupracujete se školou, resp. s učiteli svého dítěte (dětí)? Jakou formou?“ Na tuto otázku bylo navázáno dalšími otázkami (zkušenosti, frekvence spolupráce) a následný rozhovor měl již volný průběh (obsah i délka byla ponechána v intencích jednotlivých respondentů). **Rozhovor s odborníky** (12) na tuto problematiku (v rámci diskuse projektu SMASH): Diskuse problémů spolupráce a strategií jejího zlepšení. **Ohniskové skupiny:** Ohniskové skupiny byly realizovány tři (se čtyřiceti učiteli, s dvaceti budoucími učiteli a s žáky z dvaadvaceti českých škol ve věku od 11 do 18 let v rámci semináře Sněmu dětí ČR.

Výzkumné otázky:

- Stojí učitelé a rodiče o vzájemnou spolupráci?
- Jak by měla vypadat spolupráce při realizaci environmentální výchovy?
- Existují tzv. dobré příklady takové spolupráce?
- Co je potřeba v této oblasti zlepšit?

10.2. Výsledky

Rodiče

Výsledky průzkumu ukazují, že velká část oslovených rodičů²⁴ má o vzdělávání svých dětí zájem. Vzhledem k časovému vytížení naprosté většiny z nich (ať už v zaměstnání, nebo péči o velkou rodinu) však preferují především krátkodobé aktivity – takové, jejichž realizace není složitá a které lze zrealizovat v jednom dni. Preferují aktivity zaměřené na řešení konkrétních problémů z reálného života. Rodiče (nejen z domácího vzdělávání, ale ti především) mají velký zájem o možnost půjčování takových pomůcek ze školy, které by jim umožnily provádět domácí experimenty.

Mnoho rodičů nemá se spolupráci s učiteli dobrou zkušenost. Celá řada rodičů dokonce (po opakovaném odmítání snah o spolupráci), ve snaze o spolupráci s učiteli nebo školou rezignovala. Funkčnost spolupráce rodina – škola hodnotí rodiče lépe na prvním stupni (6 – 11 let), než na druhém stupni (12 – 16 let) základní školy. Rodiče mají zájem o akce pořádané společně se školou,

²⁴ Viz metoda výběru respondentů – výzkum pobíhal mezi rodiči “pečujícími”, kteří usilují o podporu svých dětí.

většina z nich dokonce stojí o vytvoření „školní komunity“ – stojí o to seznámit se s rodiči spolužáků svého dítěte. Rodiče preferují dlouhodobou spolupráci v oblasti spolupráce na vzdělávání svých dětí, před spoluprací krátkodobou. Proto také velmi negativně hodnotí školy, na kterých dochází k velké fluktuaci členů pedagogického sboru.

Učitelé

Učitelé obvykle o spolupráci s rodiči zájem nemají. Velká část učitelů rodiče podceňuje a nechápe je jako partnery ve vzdělávání a výchově dítěte, ale spíše jako negativní činitele v procesu vzdělávání (někoho, s kým je třeba v zájmu dítěte bojovat).

O seminář typu „Jak zlepšit spolupráci s rodiči“ zájem nemají.²⁵

Existují však výjimky – školy, kde spolupráce mezi rodiči a učiteli (na prvním stupni) funguje kvalitně. Učitelé/učitelky s rodiči organizují tradiční akce (tradiční jarní výlet, zahradní slavnosti apod.). Spolupráce je užší na křesťanských školách, kde se učitelé, rodiče, sourozenci a prarodiče potkávají v mimoškolním prostředí farností a sborů a kde část matek zůstává v domácnosti delší dobu, než je ve většinové společnosti obvyklé (a tedy vynakládá na komunikaci se školou a učiteli větší množství času a energie).

Na státních školách je funkčních školních, resp. třídních komunit méně. Dobrým příkladem takové výjimky je ekoškola ZŠ Vrané nad Vltavou, která vydala pro rodiče žáků brožurku *Zdravě do školy* (Lacíková aj., 2007), nebo *Eva 6*, která svou spolupráci s rodiči popsala takto:

- 1. v první řadě s rodiči (a samozřejmě s dětmi) na začátku každého roku*
- 2. konzultují formu výuky, hodnocení, očekávání atd.;*
- 3. třídní schůzky (hromadné) probíhají pouze za účelem domluvy ŠVP, výletů atd. – je jich co možná nejméně;*
- 4. na hodnocení a sebehodnocení dětí se svolávají konzultace. Na konzultaci jsou přítomni rodiče, dítě, Eva 6 a účastnit se jich mohou i další rodinní příslušníci. Je to jakási oslava individuálních úspěchů dítěte, která se koná minimálně 2x do roka, když je třeba, tak vícekrát;*
- 5. rodiče se od první třídy, prvního dne zúčastní co nejvíce akcí dětí;*
- 6. třídy, školy, jsou zváni a využívají toho, např. letos ve čtvrté třídě jsem měla při rozdávání vysvědčení jedno kolo dětí a vnější kolo rodičů;*

²⁵ Tento seminář byl nabízen v souboru volitelných seminářů v osmi skupinách po 20 – 40 účastnících a ani na jedné z nich pro něj žádný učitel/učitelka nehlasoval.

7. *rodiče jsou velmi iniciativní, takže organizují různé akce, můj je většinou jen nápad (kola, voda, grilování, divadlo...) ostatní buď organizujeme spolu, nebo se akce ujmou sami rodiče;*
8. *na domácích úkolech mají možnost spolupracovat s dětmi (nesmí je za ně pouze vypracovávat), úkoly dávám většinou jako přípravu na nějaký projekt a rodiče mi pak sami oznamují, jak je to bavilo;*
9. *s dětmi organizujeme různé výstavy /z projektů/, akce k učivu - samozřejmě jsou rodiče opět zváni, účast samozřejmě nebývá stoprocentní (rodiče jsou hodně zaměstnání - o to víc si vážím jejich účasti);*
10. *jedním z projektů je "zaměstnání rodičů", ve kterém rodiče představují celé třídě to, co je živí;*
11. *pokud někteří z rodičů odjíždí do vzdálené ciziny, dělá nám z této události dílnu (Austrálii jsme měli již 2x).*

Prostě musí nás škola bavit, děti, rodiče i mne. Máme také výhodu, stále ještě neznámujeme (Eva 6, červenec 2008).

Budoucí učitelé

Budoucí učitelé nemají o spolupráci s rodiči dostačující představu. Jejich představa je založena spíše na vlastní zkušenosti (jak jejich rodiče spolupracovali/nespupracovali s jejich učiteli) než na nějakých konceptech

a ideách. V pregraduálním studiu nejsou na skutečnost, že budou muset komunikovat s rodiči, prakticky vůbec připravováni. Nemají *žádné nápady*, jak spolupráci s rodiči využít při realizaci environmentální výchovy.

10.3. Diskuse

Ačkoli z výzkumů vyplývá, že se rodiče na rozvoji environmentální senzitivity významně podílí (viz Přílohy 1/9), učitelé je jako partnery obvykle nevnímají a o zefektivnění spolupráce rodina-škola v této oblasti nejeví zájem.

Je nezbytné položit si otázku, *zda je vůbec možné v prostředí naší školy environmentální senzitivitu rozvíjet nebo alespoň nepotlačovat*. Někteří učitelé, rodiče i odborníci o tom pochybují. Část rodičů z domácího vzdělávání se pro tuto neobvyklou formu plnění povinné školní docházky svých dětí rozhodla právě proto, aby dětem umožnila užší kontakt s přírodou,

protože má pochybnost, zda je to principiálně ve školní budově možné. Jejich pochybnost podporují i výpovědi jedinců s rozvinutou environmentální senzitivitou jako byl např. geniální americký šlechtitel L. Burbank (1849 – 1926), J. Corbett (1866 – 1933), G. Durrell (1925 – 1995) a další, kteří dětství (včetně vyučování) prožili mimo školní budovy. Zakladatel etologie K. Lorenz vypráví, že bez dětství stráveného v zahradě a v přírodě by se nikdy nestal etologem, a upozorňuje na výzkum, který proběhl mezi nositeli Nobelovy ceny za přírodovědné předměty – všichni prožili rané dětství v přírodě s možností vlastního bádání a objevování (Mündl, 1992). Více se tomuto tématu věnuje příspěvek *Realizace (nejen) Burbankova pedagogického snu o harmonii mezi dítětem a přírodou* (Jančaříková, 2008).

V každém případě je vhodné pracovat na změně obecně přijímaných vzorců chování ve vztahu rodina-škola, včetně toho, že učitel za všechny nedostatky žáka obviňuje rodinu a nejlépe i srovnávání žáka (minimálně na prvním stupni) s obecně uznávanou normou.

Možnosti spolupráce mezi rodinou a školou nejsou plně využity. Této oblasti je nezbytné věnovat další výzkumnou, metodickou i pedagogickou pozornost. Je pravděpodobné, že vznik kvalitní spolupráce bude muset předcházet zásadní změna ve vzorcích chování učitelů k rodičům (k rodině jako instituci).

Potenciální využití výsledků výzkumu „Rodiče – potenciální partneři realizace environmentální výchovy na prvním stupni ZŠ“

Výsledky tohoto dílčího výzkumu budou využity v mezinárodním projektu 134262-CY-GRUNDTVIG-GMP: SMASH²⁶ (Support Math And Science at Home), který se věnuje vývoji týdenního kurzu pro lektory rodičů (parent-trainers). Více viz kapitola 5.4.5.

Je nezbytné pokusit se zařadit do pregraduálního i postgraduálního vzdělávání učitelů na UK-PedF minimálně dvouhodinový seminář týkající se inovací ve vztahu rodina – škola a možností využití potenciálu rodičovské podpory v realizaci environmentální výchovy (nejen) na prvním stupni ZŠ.

²⁶ Více informací Jančaříková, Jančařík (2007, SMASH) a na <http://projectsmash.net/>

11. Dílčí výzkum „Jak jsi hodnotil, resp. jak budeš hodnotit environmentální výchovu?“

11.1. Metodologie

Hlavním cílem tohoto dílčího kombinovaného výzkumu bylo získat data a vzhled k VÉČKU „Hodnocení environmentální výchovy“.

Výzkumný plán:

Výzkum byl prováděn kvalitativními výzkumnými nástroji: Strukturovaný rozhovor s učiteli/učitelkami (25). Strukturovaný rozhovor s budoucími učiteli (8). Rozhovory proběhly také s rodiči žáků (různých) prvních (10) a šestých (10) tříd. Ohniskové skupiny: Téma bylo diskutováno v pěti ohniskových skupinách s dospělými a na Sněmu dětí. Kromě toho byl učitelům a budoucím učitelům zadáván dotazník Jak jste hodnotil, resp., jak budete hodnotit environmentální výchovu?

Výzkumné otázky:

- Proběhlo ve školním roce 2007/2008 hodnocení environmentální výchovy? (Dotaz byl směřován na 1. a 6. třídy, kde již byla výuka podle nového školského zákona povinná).
- Jaké nástroje hodnocení environmentální výchovy používají učitelé?

Hypotézy:

- Většina učitelů nemá hodnocení environmentální výchovy promyšlené.
- Většina učitelů nepoužívá žádné nástroje hodnocení environmentální výchovy.
- Používané nástroje hodnocení environmentální výchovy jsou nevyhovující.

Dotazník “Jak jsi hodnotil, resp. jak budeš hodnotit environmentální výchovu?”

Dotazník “Jak jsi hodnotil, resp. jak budeš hodnotit environmentální výchovu?” (viz Příloha III) vznikl na základě kvalitativního výzkumu (rozhovory, ohniskové skupiny), v němž se ukázalo, že se problematikou hodnocení environmentální výchovy (a ani dalších průřezových témat) učitelé příliš nezabývají, a to přesto, že jim (minimálně v 1. a 6. třídě) zákon ukládá povinnost environmentální výchovu realizovat.

11.2. Výsledky

Hodnocení environmentální výchovy na vysvědčení ve školním roce 2007/2008 (v 1. a 6. třídách)

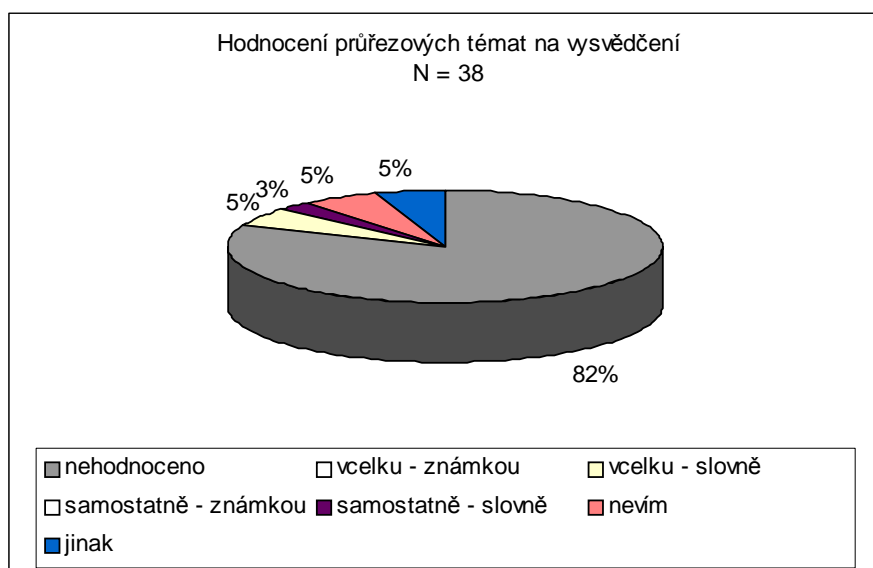
Z rozhovorů i z dotazníkového šetření vyplývá, že *naprostá většina učitelů environmentální výchovu na vysvědčení ve školním roce 2007/2008 v 1. a 6. třídách vůbec nehodnotila* a změna zákona se nezobrazila na vysvědčení.

Dále se ukázalo, že ty školy, které na vysvědčení environmentální výchovu hodnotily, ji hodnotili obvykle společně s ostatními průřezovými tématy. Řada škol totiž sloučila na vysvědčení všechna průřezová témata (sic!) do jedné položky (obvykle nazvanou “průřezová témata”).

Ve dvou rozhovorech učitel odpověděl, že hodnotil environmentální výchovu v rámci kolonky „průřezová témata“ známkou škály 1-5. V několika dalších rozhovorech vyšlo najevo, že průřezová témata byla vcelku ohodnocena u všech žáků automatickou „jedničkou“.

Obdobně vypovídají uskutečněné rozhovory s rodiči žáků 1. a 6. tříd. Většinou na vysvědčení nebyla environmentální výchova (ani další průřezová témata) hodnocena. Jen na několika vysvědčeních se objevil předmět „průřezová témata“, který byl buď hodnocen známkou (jedničkou) nebo slovně. Všichni účastníci Sněmu dětí environmentální výchovu (ani další průřezová témata) na vysvědčení hodnoceny neměli, a to ani žáci 6. třídy.

Grafické znázornění výsledků dotazníkového šetření tuto situaci ilustruje²⁷ (graf 15).



Graf 15. Hodnocení průřezových témat na vysvědčení v roce 2007/2008.

²⁷ Slovo “ilustruje” je použito proto, že počet respondentů je nízký. Data nebyla vyhodnocena statistikem.

Použité nástroje hodnocení environmentální výchovy

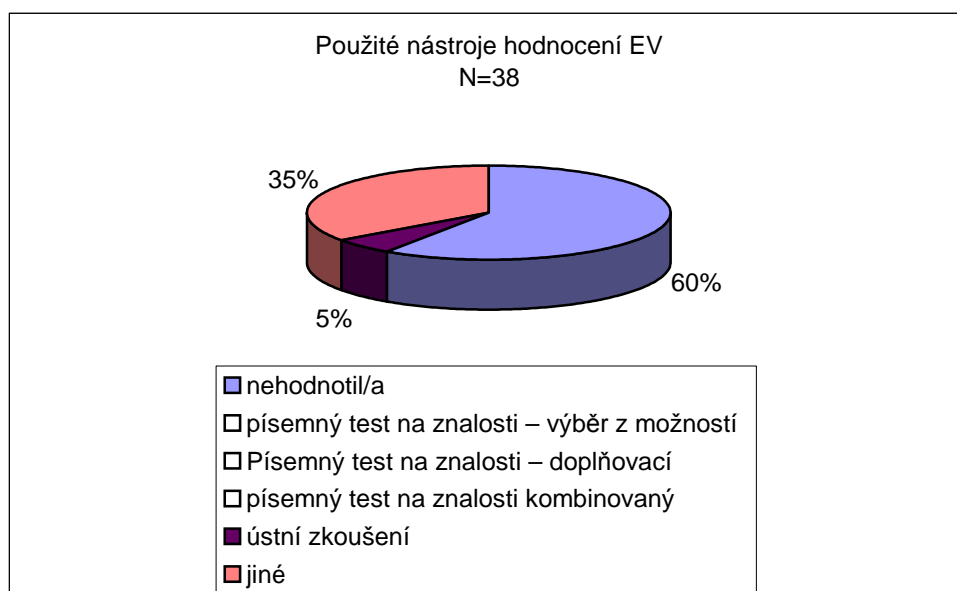
Naprostá většina učitelů k hodnocení environmentální výchovy nepoužila žádný nástroj.

Část učitelů k hodnocení environmentální výchovy využívá „klasické“ nástroje hodnocení – ústní zkoušení, písemný test.

Významná část učitelů odpověděla, že používají ústní hodnocení (např. rozbor toho, co se podařilo nebo nepodařilo při realizaci projektu), několik učitelů odpovědělo, že používá jako nástroj hodnocení diskusi nebo portfoliové hodnocení. Značná část učitelů o nástrojích k hodnocení environmentální výchovy dosud nepřemýšlela.

Rodiče nebyli schopni o nástrojích hodnocení environmentální výchovy nic říci. Účastníci sněmu dětí zmiňovali naprostou většinou, že hodnocení neprobíhalo, několik z nich uvedlo, že je učitel ohodnotil ústní pochvalou.

Grafické znázornění výsledků dotazníkového šetření tuto situaci ilustruje (graf 16).



Graf 16. Nástroje hodnocení environmentální výchovy použité ve školním roce 2007/2008.

11.3. Diskuse

Ačkoli ve školním roce 2006/2007 byla realizace environmentální výchovy minimálně v 1. a 6. třídách povinná (více viz kapitola 2.), na vysvědčení se tato změna neprojevila. Část škol sloučila všechna průřezová témata do jednoho předmětu – hiátu, který nepochybně pro forma ohodnotila buď „automatickou jedničkou“ všem žákům nebo slovní formulací „pracoval úspěšně“ (vypůjčenou z hodnocení nepovinných předmětů) nebo nějakou podobnou nic neříkající frází.

Škola dnešním žákům předává informálně (tzv. skryté kurikulum): „environmentální výchova se sice realizovat musí, ale je tak nevýznamná, že ji není nutné ani hodnotit... jedničku

dostane každý, kdo nevyrušuje...“, což může působit natolik kontraproduktivně vzhledem k cílům environmentální výchovy, že by snad bylo lepší, kdyby environmentální výchova vyučována povinně ze zákona vůbec nebyla. Jeden účastník Sněmu dětí ČR se v diskusi zeptal: *„Bylo dobře zavést povinně environmentální výchovu, když není dostatečně personálně zabezpečena? Určitě by bylo lepší nejprve proškolit učitelky a pak teprve ten předmět zavést.“*

Hodnocení není ovšem slabou stránkou pouze průřezového tématu Environmentální výchova, ale všech průřezových témat a celé kurikulární reformy (Simonová, Straková, 2005).

Ačkoli má environmentální výchova v každé zemi, v závislosti na sociálně kulturním kontextu, svá specifika, některá témata jsou aktuální napříč státy. V současnosti se nejčastěji řeší a studuje téma hodnocení účinnosti environmentální výchovy, kterému nebyla donedávna věnována dostatečná pozornost (Scott, Oulton, 1998).

Příloha II – Odpovědi na výzkumné otázky

1. Odpověď na hlavní výzkumnou otázku

Na hlavní výzkumnou otázku „Co patří do environmentální výchovy na prvním stupni ZŠ?“ odpovídalo jedenadvacet expertů (pak došlo k teoretickému nasycení vzorku a sběr dat byl v souladu s metodikou zakotvené teorie ukončen). Jejich odpovědi byly uspořádány a roztříděny podle metodiky zakotvené teorie (Seznam ÉČEK viz kapitola 4.1.1.).

Seznam ÉČEK byl porovnáván s *Ekopedagogovým osmerem* Aleše Máchala, části 6. kapitoly RVP ZV věnované průřezovému tématu Environmentální výchova a publikací *Teorie a metodika ekologické výchovy* H. Horké (viz kapitola 4.1.2.).

Přehled pojmů patřících do environmentální výchovy na prvním stupni ZŠ (seznam ÉČEK) je v danou chvíli kompletní a v nejbližších letech ho nebude třeba revidovat.

2. Odpověď na výzkumnou otázku „Která témata je vhodné řešit dalším výzkumem?“

Sebrané pojmy (ÉČKA) byly porovnávány s literaturou a praxí. Pro další výzkum byla vybrána témata *nedostatečně* teoreticky *ošetřená, kontroverzní a klíčová* = vybraná témata environmentální výchovy (VÉČKA).

Témata dosud nedostatečně teoreticky ošetřená, která byla v práci popsána, porovnávána se zahraniční literaturou, zkoumána a interpretována jsou tato:

- Třídní mazlíček. Živý tvor ve třídě prvního stupně ZŠ a jeho vliv na průběh edukačního procesu.
- Ekonarologie. Využití moderní interdisciplinární teorie narativity v pedagogice, konkrétně v environmentální výchově.
- Rodiče – potencionální partneři realizace environmentální výchovy na 1. stupni ZŠ.
- Hodnocení environmentální výchovy.
- Kritické myšlení v environmentální výchově.
- Environmentální morální výchova.

Kontroverzní téma (čili téma, ke kterému se staví experti odlišně) bylo objeveno jedno. Také toto téma je v práci popsáno, porovnáváno s literaturou, zkoumáno a interpretováno. Jedná se o téma:

- Význam znalosti správného názvu přírodnin v environmentální výchově: Role správného přírodovědného podvojného názvosloví v environmentální výchově.

Pro další výzkum byla vybrána *i dvě témata klíčová*, která byla studována a porovnávána s již existujícími výzkumy v ČR i v zahraničí a interpretována:

- Venek (outdoor): Výuka a pobyt v přírodě na prvním stupni ZŠ.
- Rozvoj environmentální senzitivity (kvalitního vztahu k přírodě) a návazné sledování procesu odcizování dětí přírodě a jeho důsledků (změn chování, dovedností a trávení volného času dětí).

3. Přehled odpovědí na výzkumné otázky (respektive přijetí či zamítnutí hypotéz) dílčích výzkumů k VÉČKŮM

3.1. Dílčí výzkum „Dilema u vlaštovčího hnízda“

Pro potřeby práce bylo vytvořeno, vyzkoušeno a výzkumně využito *environmentální morální dilema, Dilema u vlaštovčího hnízda*. V české ani zahraniční literatuře nebyla žádná práce využívající environmentální morální dilemata k rozvoji environmentální senzitivity žáků prvního stupně zjištěna. Dilema u vlaštovčího hnízda bylo zařazeno do nabídky EVVO programů ekocentru PALETA a bylo realizováno i v dalších SEV v ČR. Na žádost ze zahraničí se připravuje jeho překlad do angličtiny a polštiny a následné uvedení do praxe v Polsku, Finsku, Izraeli a pravděpodobně i v dalších zemích.

Statistické zpracování dotazníkového šetření mezi žáky, kteří se účastnili aktivity Dilema u vlaštovčího hnízda, přineslo několik významných výsledků (objevů).

Jedním z výsledků, který přesahuje rámec environmentální výchovy, je zjištění, že *vliv učitele a psychosociálního klimatu třídy na morální usuzování žáků ve třídě je signifikantní* (kapitola 4.3.3.).

Dalším významným objevem je, že postoje žáků projevené v environmentálním dilematu korelují s kvalitou a mírou výuky environmentální výchovy. (*„... čím vyšší byl podíl žáků hlasujících pro shození hnízda, tím méně je environmentální výchova vyučována. A tento trend je na 95% hladině významnosti signifikantní“* – viz kapitola 4.3.3.).

Odpovědi na interakční výzkumné otázky viz tabulka 12. Statistické zpracování dat, tj. přijetí či zamítnutí hypotéz viz tabulka 13.

Otázka	Odpověď
<i>Je správné děti tohoto věku (žáky prvního stupně) učit kritickému myšlení a samostatnému rozhodování?</i>	Ano! Odborná literatura to podporuje. I děti tohoto věku jsou ohroženy kriminálními činy nebo šikanou a propedeutika je jednoznačně vhodná.
Je možné vytvořit environmentální morální dilema vhodné pro žáky prvního stupně?	Ano! Dilema u vlaštovčího hnízda splňuje veškeré požadavky. Ovšem vývoj environmentálního morálního dilematu není snadný.
Je možné ověřovat úroveň environmentální senzitivity řešením morálního dilematu?	Pravděpodobně ano (jako doplňující nástroj).
Nebudou učitelé nebo samotné děti na programu morální výchovy reagovat negativně?	Ne! Naopak – mají o ně velký zájem (v rozporu s americkými vysokoškolskými pedagogy, ve shodě s finským školstvím).

Tabulka 12. Odpovědi na výzkumné otázky dílčího výzkumu „Dilema u vlaštovčího hnízda“.

Hypotéza	Přijata?
Na rozhodování žáků nebude mít vliv věk, vzdělání rodičů, počet sourozenců ani další zjišťované sociální faktory (obdobně jako u Milgramových experimentů).	ANO!
Důvody pro hlasování ANO (shodit hnízdo) budou vypovídat o nedostatku ES.	Nepotvrzeno – spíše ne.
Důvody pro hlasování NE (neshodit hnízdo) budou vypovídat o dostatku ES.	Nepotvrzeno – spíše ano.
Aktivita Dilema u vlaštovčího hnízda by se mohla stát nástrojem hodnocení ES.	ANO!
Pro ponechání hnízda budou hlasovat více žáci ve třídách, jejichž učitelka získá větší počet bodů v autoevaluačním dotazníku „Kvalita vyučování EV“ založeném na seznamu ěček.	ANO!

Tabulka 13. Přijetí či zamítnutí hypotéz dílčího výzkumu Dilema u vlaštovčího hnízda.

3.2. Dílčí výzkum „Zážitkový dotazník učitel/rodič“

Vzhledem k tomu, že v odborné literatuře je prokázána významná souvislost zážitků v přírodě s rozvojem environmentální senzitivity, resp. nedostatkem zážitků a procesem odcizování přírodě (viz kapitoly 2.3.4. a 2.3.5.), a k tomu, že výčet zážitků byl sestaven ze zážitků podle odborníků „běžných“, je alarmujícím výsledkem, že průměrně žáci zaznamenali jen o málo více, než polovinu z nich (viz tabulka 14).

Významným výsledkem je zjištění, že podíl učitelů na rozvoji environmentální senzitivity je nižší, než se očekávalo a, naopak, že podíl rodičů na rozvoji environmentální senzitivity byl výrazně vyšší, než bylo očekáváno.

Statistické zpracování dat, tj. přijetí či zamítnutí hypotéz viz tabulka 15.

Otázka	Odpověď
<i>Kolik zážitků děti průměrně zažily? Kolik zážitků je minimum? Maximum?</i>	Průměrně 53.2 ± 1.46 zážitků (z celkových 100 možných).
<i>Je nějaký faktor určujícím pro zvýšený počet zážitků?</i>	ANO (následovala kvantitativní sonda – viz tab. 19).
<i>Bojí se žáci něčeho v přírodě? Je tento strach přiměřený (např. blesku) nebo nerozumný (např. strašidel).</i>	Ano, žáci se bojí, a to nepřiměřeně i přiměřeně. (Následovala kvantitativní sonda – viz tab. 19).
<i>Kdo poskytuje větší prostor, inspiraci a vedení k prožívání zážitků budujících environmentální senzitivitu – jsou to učitelé nebo rodiče?</i>	Rodiče.

Tabulka 14. Odpovědi na výzkumné otázky dílčího výzkumu „Zážitkový dotazník učitel/ rodič“.

Na základě tohoto výzkumu byl navržen původní nástroj hodnocení environmentální senzitivity „ESQ test“, který bude po obhajobě práce poskytnut k praktickému používání (ve Střediscích environmentální výchovy, ekocentrech i třídách), i odborné veřejnosti.

Hypotéza	Přijata?
Podíl rodiče a učitele jako prostředníků zážitků bude vyrovnaný – rodič tráví s dítětem více času, ale učitel ho záměrně vzdělává, snaží se o jeho rozvoj.	NE!
Pohlaví neovlivní množství zážitků.	ANO!
Vyšší věk = více zážitků.	ANO!
Citová vazba na přírodu (v kolonce „Máš tajné místo?“ odpověděli A jako ano) = více zážitků než skupina, která v kolonce „Máš tajné místo“ vyplnila N jako ne.	ANO!
Děti žijící v domě se zahradou (kolonka: „Máte zahradu?“ vyplněno A jako ano) = více zážitků než děti, které vyplnily N jako ne.	ANO!
Děti zapisující si pozorování z přírody (v kolonce: „Zapisuješ si přírodovědná pozorování?“ vyplněno A jako ano) = více zážitků než ty, které vyplnily N jako ne.	ANO!
Děti, které mají v záhlaví „škola“ vyplněno „Zlatý list“ (tj. jednalo se o účastníky okresního kola přírodovědné soutěže), budou mít více zážitků než ostatní.	NE!
Děti s více zážitky budou v kolonce „Bojíš se něčeho v přírodě? Čeho?“ vyplňovat spíše N jako ne nebo A/rozumné (tj. bojí se, ale skutečně reálných nebezpečí, např. blesku ve vysokých horách, bachyně chránící mláďata, apod.), kdežto děti s méně zážitky budou vyplňovat spíše A (tj. bojí se strašidel, nesmyslů).	NE!
Děti citovou vazbou na přírodu (kolonka: „Máš své tajné místo?“ vyplněno A jako ano) nebudou projevat nesmyslnou bázeň. Čili budou vyplňovat N nebo A/rozumné, kdežto děti bez citové vazby budou vyplňovat více A.	NE!
Děti se zahradou budou vyplňovat N nebo A/rozum., kdežto děti bez zahrady budou vyplňovat více A.	NE! Překvapivě naopak!
S učitelem prožijí žáci více edukativních a „vázaných“ zážitků než s rodiči. A naopak s rodiči prožijí více „volných“ zážitků než s učiteli.	NE!

Tabulka 15. Přijetí či zamítnutí hypotéz dílčího výzkumu „Zážitkový dotazník učitel/ rodič“.

3.3. Dílčí výzkum „Změnily se děti?“

Tímto výzkumem byl potvrzen (viz tabulka 16 a 17) v literatuře popsany (např. Strejčková, 2005, Sak, 2006) *proces proměny chování a zručnosti současných žáků prvního stupně v porovnání s žáky před pěti a více lety ve všech sledovaných oblastech* tj. ve sledovaných entitách: jemná motorika, hrubá motorika, znalosti a vědomosti, logopedická zdatnost, komunikační schopnosti, agresivita, ovládání techniky, oblékání, vybavení na školy v přírodě a výlety, nošení pomůcek do školy, množství osobních věcí, tělesná zdatnost, vytrvalost, pracovní morálka, možnost svobodného pohybu (aktivity venku bez dozoru dospělých), sebeobsluha, chápání souvislostí (např. koloběhu vody, odkud co pochází, konečné životnosti věcí i osob), úcta k životu, kritické myšlení.

To koresponduje s výsledky Pražské skupiny školní etnografie, která také *zaznamenala změnu k horšímu ve všech sledovaných kritériích, ale nijak dramatickou*²⁸ (Kučera aj., 2004: str. 41).

Otázka	Odpověď
Vnímají učitelé s pěti a víceletou praxí změnu v chování žáků?	Takřka všichni ano a značnou. Je to mezi pedagogy často diskutované téma.

Tabulka 16. Odpovědi na výzkumnou otázku dílčího výzkumu „Změnily se děti?“

Hypotéza	Přijata?
Kvantitativní výzkum změny chování žáků neprokáže. (Předpoklad: hraje roli tzv. <i>vzpomínkový optimismus</i> , takže při statistickém vyhodnocení dílčích projevů se změny nepotvrdí.)	NE! Všechny sledované komponenty tj. <ul style="list-style-type: none"> - jemná motorika, - hrubá motorika, - znalosti a vědomosti, - logopedická zdatnost, - komunikační schopnosti, - agresivita, - ovládání techniky, - oblékání, - vybavení na školy v přírodě a výlety, - nošení pomůcek do školy, - množství osobních věcí, - tělesná zdatnost, - vytrvalost, - pracovní morálka, - možnost svobodného pohybu (aktivity venku bez dozoru dospělých), - sebeobsluha, - chápání souvislostí (např. koloběhu vody, odkud co pochází, konečné životnosti věcí i osob), - úcta k životu, - kritické myšlení) vyšly vyhodnoceny jako statisticky významně změněné.

Tabulka 17. Přijetí či zamítnutí hypotéz dílčího výzkumu „Změnily se děti?“

²⁸ Byla ovšem sledována kritéria jiná – významná pro psychosociální klima třídy.

Na základě těchto výsledků byly vysloveny interakční, následné otázky, které se zaměřily na hledání vztahů tohoto fenoménu k individuálním zvláštnostem pedagoga (délka praxe) a ke zlomu života společnosti na přelomu roku 1989/1990 (viz tabulka 18).

Interakční hypotézy	Odpověď
Závisí hodnocení změn chování dětí v závislosti na délce praxe učitele/učitelky? U kterých entit?	Hodnocení změn v závislosti na délce praxe učitele (průkazný rozdíl skupin 5-10 let a nad 20 let) vyšlo signifikantně u čtyř ze sledovaných položek: <ul style="list-style-type: none"> - znalosti a vědomosti, - oblékání, - úcta k životu.
Hrála roli společenská změna v roce 1989 na hodnocení chování žáků učiteli? U kterých entit?	Průkazný rozdíl pro skupiny učitelů s délkou praxe do 1990 a od 1990 v těchto proměnných: <ul style="list-style-type: none"> - znalosti, - ovládání techniky, - vybavení na školy v přírodě.

Tabulka 18. Zodpovězení následných (interakčních) výzkumných otázek dílčího výzkumu „Změnily se děti?“, které bylo vypracováno statistickými metodami.

3.4. Dílčí výzkum „Hmatová krabice“

Dílčí výzkum „Hmatová krabice“ potvrdil fenomén odcizování přírodě, poukázal totiž na skutečnost, že dnešní žáci jsou v častějším kontaktu s předměty umělými než s předměty přírodními (viz tabulka 19).

Otázka	Odpověď
Jaký předmět bude určen nejčastěji (přírodní nebo umělý)?	Umělý (počítačová myš).
Jaký předmět bude určen nejméně často (přírodní nebo umělý)?	Přírodní (žalud).

Tabulka 19. Odpovědi na výzkumnou otázku dílčího výzkumu „Hmatová krabice?“.

Statistické zpracování dat (viz tabulka 20) potvrdilo obě hypotézy.

Hypotéza	Přijata?
Pohlaví neovlivňuje schopnost určení předmětů.	ANO!
Věk schopnost určení předmětů ovlivňuje (starší žáci určí všechny předměty signifikantně častěji než žáci mladší).	ANO!

Tabulka 20. Přijetí či zamítnutí hypotéz dílčího výzkumu „Hmatová krabice?“.

3.5. Dílčí výzkum „Poznáš dřeviny?“

Také dílčí výzkum „Poznáš dřeviny?“ poukázal na zajímavou skutečnost – žáci měli nejvíce problémů s určením našeho nejběžnějšího ovocného stromu – jabloně (viz tabulka 21), což je dalším důkazem procesu odcizování se přírodě.

Otázka	Odpověď
Jaká dřevina bude určena nejčastěji?	Růže šípková.
Jaká dřevina bude určena nejméně často (ovocná nebo lesní)?	Hloh.
Jaká je znalost běžných dřevin?	Poměrně dobrá znalost dřevin. Neznalost odborných názvů. Překvapivý byl problém s určením nejhojnější ovocné dřeviny (jabloně).

Tabulka 21. Odpovědi na výzkumné otázky dílčího výzkumu „Poznáš dřeviny?“.

3.6. Dílčí výzkum „Živý tvor ve třídě“

V rámci tohoto dílčího výzkumu byl objeven, popsán a interpretován fenomén chovatelství exotických zvířat v českých školách: chov drobných exotických zvířat (třídních mazlíčků) má na našich školách od 90. let 20. století vzestupnou tendenci.

V oblasti studia třídních chovů a zooasistence v pedagogickém procesu se otevírá významné výzkumné pole. V praxi existuje celá řada zkušeností (viz tabulka 22), které by bylo vhodné studovat detailněji.

Témata „školní chovy“ a „využití zooasistence v edukačním procesu“ by bylo vhodné zařadit do pregraduálních i postgraduálních kurzů na pedagogických fakultách.

Otázka	Odpověď
Jaké přínosy chovu exotických zvířat v českých školách pedagogové zmiňují?	Dětem vztah k zvířeti psychicky prospívá psychicky (zklidňuje je, omezuje stres), fyzicky (rozvoj jemné motoriky) i sociálně (pravidelná péče o zvíře buduje pozitivní osobnostní rysy, např. schopnost vcítění a úctu k životu, zodpovědnost, pracovní dovednosti). Přítomnost zvířete ve třídě pozitivně ovlivňuje celkové sociální klima třídy (posiluje komunikaci a spolupráci žáků) a navyšuje spolupráci mezi školou a rodinami žáků. Přítomností zvířete ve třídě žáci nejsou rušeni.
Jaká rizika chovu exotických zvířat v českých školách pedagogové zmiňují	Alergie. Nedbale vedené školní chovy snižují schopnost vcítění a úctu k životu.
Jaká zvířata jsou chována nejčastěji?	křečci, zakrslí králíci, morčata, pískomilové, želvy, strašilky, pakobylky, oblovy; hojná jsou i akvária se sladkovodním ekosystémem.
Jaká kritéria uvažují učitelé při výběru zvířat?	Velkou roli hraje cena a dostupnost. Nečekaně velkou roli hraje náhoda.
Neruší zvíře ve třídě?	Učitelé – chovatelé (a žáci) tvrdí, že ne, naopak. Někteří rodiče nebo ředitelé se domnívají, že ano.
Kdo zajišťuje péči o zvířata? (v pracovních	Nejčastěji žáci za dozoru učitele.

dnech)	
Je problémem péče o víkendech a prázdninách?	Ano, ale lze to řešit.
Je chov mazlíčků skutečně na vzestupu?	ANO!
Jaké jsou důvody pro pořízení mazlíčka do třídy?	Pozitivní zkušenost učitele – kolegy.
Jaké jsou důvody pokračování chovu?	Vlastní pozitivní zkušenost.
Jaký je nejčastější důvod pro zrušení chovu?	Příchod nového dítěte do třídy (alergie, nesouhlas rodičů).
Jak učitelé řeší přemnožení chovaného druhu?	Darováním nebo vypuštěním do přírody.
Co je potřeba v této oblasti zlepšit?	Výběr druhu, zacházení s přebytky, welfare.
Existuje příklad tzv. „dobré praxe“?	Ano, s různými živočichy, včetně psa či korely.

Tabulka 22. Odpovědi na výzkumné otázky dílčího výzkumu „Živý tvor ve třídě“.

3.7. Dílčí výzkum „Rodiče – potencionální partneři realizace environmentální výchovy“

V tomto dílčím výzkumu byl objeven *významný podíl rodičů na rozvoji environmentální senzitivity skrze zážitky a studován jejich potenciál pro školu.*

Bylo poukázáno na nedostatečně využívanou možnost *spolupráce rodičů* na realizaci cílů environmentální výchovy, nalezeno několik „příkladů dobré praxe“ a otevřeno další výzkumné pole (viz tabulka 23).

Otázka	Odpověď.
Stojí učitelé o vzájemnou spolupráci?	Většinou ne.
Stojí rodiče o vzájemnou spolupráci?	Většinou ano.
Jak by měla vypadat spolupráce při realizaci EV?	Rodiče – odborníci navštěvují výuku či lépe zvou třídu na svá pracoviště a vypravují o své práci. Učitel/učitelka doporučuje vhodná místa jako cíl rodinných výletů. Učitel/učitelka se zajímá o rodinné aktivity a oceňuje je. Učitel/učitelka pozitivně reaguje na snahy rodičů zapojit se.
Existují tzv. dobré příklady takové spolupráce?	Ano, například Eva 6 (viz kapitola 4.3.7.1.)
Co je potřeba v této oblasti zlepšit?	Změna paradigmatu. Učitelé tradičně na rodiče nahlízejí jako na příčinu nedostatečnosti žáků. Odborníci vidí rodinu a školu jako apriori konfliktní instituce (Kučera, 2005).

Tabulka 23. Odpovědi na výzkumné otázky dílčího výzkumu „Rodiče – potencionální partneři realizace environmentální výchovy“.

3.8. Dílčí výzkum „Jak jsi hodnotil, resp. jak budeš hodnotit environmentální výchovu?“

Tento dílčí výzkum upozornil na *nedostatky v hodnocení environmentální výchovy* v současných školách (viz tabulka 24). Dotazníková sonda potvrdila dva vyslovené předpoklady (viz tabulka 25).

Otázka	Odpověď
Proběhlo ve školním roce 2007/2008 hodnocení EV? (Dotaz byl směřován na 1. a 6. třídy, ve kterých již byla výuka podle nového školského zákona povinná).	Naprostá většina učitelů Environmentální výchovu na vysvědčení ve školním roce 2007/2008 v 1. a 6. třídách vůbec nehodnotila. Změna zákona se na vysvědčení nepromítla.
Jaké používají učitelé nástroje k hodnocení EV?	Učitelé používají „klasické“ nástroje hodnocení: <ul style="list-style-type: none"> - ústní zkoušení, - písemný test. Učitelé používají také „moderní“ způsoby hodnocení: <ul style="list-style-type: none"> - pochvala (ústní i písemná), - ústní rozbor toho, co se podařilo nebo nepodařilo po dokončení projektu, - diskuse, - portfoliové hodnocení, - výstavka.
Existuje příklad tzv. „dobré praxe“?	Ano! Např. třída Evy 6 a domácí vzdělávání (Jančaříková, 2008). (Nejedná se o hodnocení pouze EV, ale všech předmětů na základě pohovoru nad portfolioem).

Tabulka 24. Odpovědi na výzkumné otázky dílčího výzkumu „Jak jsi hodnotil, resp. Jak budeš hodnotit environmentální výchovu?“.

Předpoklad	Přijat?
Většina učitelů nemá hodnocení EV promyšlené.	ANO!
Většina učitelů nepoužívá žádné nástroje hodnocení EV.	ANO!
Používané nástroje hodnocení EV jsou nevyhovující.	Nelze vyhodnotit – pokud učitel/učitelka nějaký nástroj vůbec používá, je vyhovující i nevyhovující.

Tabulka 25. Přijetí či zamítnutí předpokladů dílčího výzkumu „Jak jsi hodnotil, resp. Jak budeš hodnotit environmentální výchovu?“.

Dalšími výstupy dílčího výzkumu „Jak jsi hodnotil, resp. Jak budeš hodnotit environmentální výchovu?“ jsou evaluační nástroje. Jednak autoevaluační dotazník pro učitele/učitelky „Kvalita vyučování environmentální výchovy“ vyhotovený na základě Seznamu ĚČEK (viz Příloha III) a v neposlední řadě i možnost evaluace aktivitou Dilema u vlaštovčího hnízda.

3.9. Dílčí výzkum „Vyprávění v realizaci environmentální výchovy“

Dílčí výzkum „Vyprávění v realizaci environmentální výchovy?“ byl především teoretický (studium fenoménu v zahraniční literatuře). Malým šetřením bylo zjištěno, že narativní metoda je na prvním stupni ZŠ v ČR používána poměrně hojně, ale že učitelé nemají znalost narativní teorie. Byl také vytvořen seznam nejčastěji využívaných publikací (tabulka 26).

Otázka	Odpověď
Je na prvním stupni ZŠ využívána narativní metoda?	Ano, hojně. Ale intuitivně, bez znalosti teorie.
Je využívána při realizaci EV?	Ano. Ale intuitivně, bez znalosti teorie.
Jaké knihy, resp. knihy jakých autorů jsou ve výuce na prvním stupni ZŠ využívány na podporu výuky EV (resp. vybudování vztahu k přírodě)?	Seznam autorů a titulů.

Tabulka 26. Odpovědi na výzkumné otázky dílčího výzkumu „Vyprávění v realizaci environmentální výchovy“.

10. Dílčí výzkum „Co je pro dítě na přírodnině významné?“

Tento dílčí výzkum navázal na (jediný) kontroverzní pojem – VÉČKO „Co je pro žáka prvního stupně na modelové přírodnině (dřevině) významné?“ Dotazovaní experti totiž měli naprosto rozdílné názory – část z nich se domnívala, že pro realizaci environmentální výchovy je nezbytná správná znalost velkého počtu přírodnin, a část druhá upozorňovala, že právě vyžadování této znalosti může působit kontraproduktivně.

Zde prezentovaný dílčí výzkum (tabulka 27) poukázal na skutečnost, že většina žáků prvního stupně nemá zájem o správný přírodovědný název, ale o prožitky.

Pro realizaci EVVO bylo doporučeno umožnit přírodovědně talentovaným žákům dozvědět se správný název přírodniny, ale nevyžadovat tuto znalost plošně od všech žáků.

Otázka	Odpověď
Jaký znak považují žáci u přírodniny za nejvýznamnější?	Zda je k jídlu, zda si s ní mohou hrát, zvláštnosti a osobní historii (prožitky s touto přírodninou).
Působí nárok na žákovu znalost přírodnin v souladu s cíli EV?	Ne. Žákům, kteří projeví zájem, by měla sice být poskytnuta možnost dozvědět se správný název přírodnin, ale nikdy by nemělo dojít k nároku na znalost, ke zkoušení atd.

Tabulka 27. Odpovědi na výzkumné otázky dílčího výzkumu „Co je pro dítě na přírodnině významné?“.

3.11. Dílčí výzkum „Výuka a pobyt v přírodě na prvním stupni ZŠ“

Tento dílčí výzkum začal studiem literatury a pokračoval kvalitativním výzkumem mezi učiteli prvního stupně (viz tabulka 28).

Téma je natolik závažné, že je vhodné zařadit ho do pregraduálních i postgraduálních kurzů.

Otázka	Odpověď
Chodí čeští žáci v rámci vyučování ven?	Málokdy.
Mají čeští žáci prvního stupně možnost trávit venku alespoň přestávky? (Jak často? Co brání?)	Většinou ne.
Vnímají učitelé důležitost pobytu v přírodním prostředí pro zdravý rozvoj dětí?	Někteří ano, někteří ne.
Vnímají rodiče důležitost pobytu v přírodním prostředí pro zdravý rozvoj dětí?	Někteří ano, někteří ne.
Vnímají děti (žáci druhého stupně) důležitost pobytu v přírodním prostředí pro svůj zdravý rozvoj?	Ne!
Je možné spojit vzdělávání a pobyt venku?	Ano! Existuje řada případových studií, které to potvrzují.
Jak vypadalo dětství (a výuka) vynikajících osobností v oboru?	Významná část z nich byla vzdělávána jinou než dnes obvyklou formou (celodenní pobyt ve školních budovách).
Existuje příklad tzv. „dobré praxe“? (Úspěšná kombinace vzdělávání a pobytu venku.)	Ano! - vesnické malotřídky, - domácí vzdělávání, - třída s projektem „Pes ve třídě“, - osmileté reálné gymnázium Přírodní škola.

Tabulka 28. Odpovědi na výzkumné otázky dílčího výzkumu „Výuka a pobyt v přírodě na prvním stupni ZŠ“.

3.12. Dílčí výzkum „Vhled do způsobu realizace environmentální výchovy na školách v letech 2005 – 2008“

Tento dílčí výzkum je pouze malou sondou, doplněním zde prezentovaných ostatních výzkumů, které umožnily vytvořit koncept environmentální výchovy (viz kapitola 5.2.).

Významná jsou dvě zjištění: organizační zázemí pro realizaci EVVO se rozšiřuje (zvyšuje se počet školních koordinátorů EVVO), ale dosažení cílů environmentální výchovy brání v praxi hojný formalismus (viz tabulka 29).

Otázka	Odpověď
Je EV <i>skutečně</i> realizována nebo je realizována jen formálně?	V realizaci EV převažuje formalismus.
Jsou viditelné změny v realizaci EV mezi rokem 2005 (před vstoupením nového školského zákona v platnost) a rokem 2008 (po vstoupení nového školského zákona v platnost)?	Ano. Rozšiřuje se organizační zázemí pro realizaci EVVO (zvyšuje se počet školních koordinátorů).
Existuje příklad tzv. „dobré praxe“?	Ano. Ekoškoly (např. ZŠ Vrané nad Vltavou).

Tabulka 29. Odpovědi na výzkumné otázky dílčího výzkumu „Vhled do způsobu realizace environmentální výchovy na školách v letech 2005 – 2008“.

4. Odpovědi na další výzkumné otázky

V tabulce 30 jsou přehledně uspořádány další výzkumné (interakční) otázky a odpovědi. Odpovědi, zde formulované velmi stručně, byly získány výzkumem prezentovaným v této práci.

Výzkumná otázka	Stručná odpověď
<i>Co je potřeba změnit v současné praxi?</i> (Zde jsou jen nejvýznamnější nalezená doporučení.)	Doplnění teorie EV na prvním stupni o VĚČKA.
	Vzdělávání nejen učitelů, ale také pomocných sil (kuchařek, uklízeček) a snaha o skutečné realizování zásad TUR na školách (nejen o jejich výuku).
	Zajištění pobytu a pohybu ve venkovním prostředí (zahradu, přírodní ekosystémy).
	Zajištění většího množství podnětů, zážitků a rozhovorů o zážitcích z přírody, péče o živé tvory, zahradu atd.
	Podporování inovativních přístupů, především respektování individuálních potřeb žáků.
<i>Jaké materiály by bylo vhodné pro učitele/učitelky 1.stupně ZŠ vypracovat?</i>	Příručku „Teorie a metodika hodnocení EV“, která by obsahovala také doporučené nástroje hodnocení, např. portfoliové hodnocení, hodnocení esejů, atd.
	Příručku „Nástroje hodnocení EV“, která by obsahovala nástroje autoevaluace učitelů, nástroje hodnocení programů EV i nástroje hodnocení žáků.
	Příručku „Teorie a metodika potenciálu i rizik zooasistence ve školách“, která by kromě teorie obsahovala také doporučení vhodných druhů.
	Příručku „Teorie a metodika, jak využívat pro realizaci EV potenciál rodičů, včetně příkladů dobrého vzoru“.
	Příručku „Teorie a metodika ekonaratologie“, která by obsahovala také seznam vhodných literárních děl s návodem, jak je využít k realizaci cílů EV.
	Příručku „Ekologická morální výchova“, která by obsahovala environmentální morální dilemata.
<i>Co do environmentální výchovy na prvním stupni základních škol nepatří?</i>	Zkoušení žáků ze správného vědeckého názvosloví (tzv. poznávačky).
	Hodnocení systémem škály 1 – 5.
	Nuda – tj. jednotvárné prostředí třídy nebo nediverzifikovaného školního pozemku, učitel bez entuziasmu, který nezve odborníky, úkoly stále stejného typu.
	Katastrofické scénáře (motivace zastrašováním).
	Televize a výpočetní technika (ve vyšší míře).
	Příkazy a povely: „Nesahej na to!“, „Sed' rovně!“, „Neumaž se!“, „Spadneš!“
<i>Co bývá při realizaci environmentální výchovy opomíjeno?</i>	Viz VĚČKA (viz výše nebo podrobněji v kapitole 4.2.).
	Potenciál informálního vzdělávání.
	Potřeby žáků tohoto věku (pohyb a pobyt v přírodě).
	Potřeba oslovit nejen přírodovědně nadané, ale všechny žáky.
	Možnost využití odborníků a služeb SEV.
	Skutečné důvody zařazení EV do výuky.
	Zásada, že důležitější než mluvení je jednání.

	<p>“Pravidlo závažnosti” např. třídí se papír, ale zacházení s nebezpečným odpadem (jehož přítomnost v komunálním odpadu je závažnější) se neřeší. Nebo se žáci učí šetřit vodou, ale nejsou informováni o tom, že některé látky (antikoncepce, voňavky, některé aviváže) není stávajícími technologiemi možné z vody vyčistit (jejich vypouštění do koloběhu vody je závažnější, než kapající kohoutek).</p>
<p><i>Jaké je optimální prostředí pro výuku environmentální výchovy?</i></p>	<p>Venkovní prostředí, které je dostatečně podnětné (diverzifikované), tzn. obsahuje “tajná místa”, živočichy ke spontánnímu pozorování (stínky, ploštice, hlemýžďe, plže, žáby, ptáky, kočky apod.), stromy na lezení, mělkou vodní nádrž na pozorování vodních živočichů, různé materiály (písek, kameny, kůra, dřevěné špalíky a šišky), potůček na brodění. Toto místo ovšem musí být zároveň pro žáky bezpečné (v tomto věku nejlépe oplocené). Ideál: Zahrada J. Trnky.</p>
<p><i>Je láska k přírodě (resp. její míra) především vrozená nebo získaná?</i></p>	<p>Na tuto otázku se jednoznačnou odpověď nalézt nepodařilo. Rozhodně je ale možné od lásky k přírodě odradit nevhodným přístupem.</p>
<p><i>Jak hodnotit efektivnost a také účinnost EV?</i></p>	<p>Hodnocení efektivnosti a účinnosti EV je problematické, na jejím dalším vývoji je nezbytné pracovat.</p>
<p><i>Jaký podíl má mít osvojení správného názvosloví v EV?</i></p>	<p>Správný název by měl být poskytnut žákům, kteří o něj projeví zájem. U žáků ostatních by měla být tolerována jeho neznalost, popř. by se měl vlídně probouzet zájem o správný název. Vhodné je naučit žáky zacházet s atlasy a klíči.</p>
<p><i>Souvisí znalosti s rozhodováním (pro přírodu) v modelových situacích?</i></p>	<p>Ano, znalosti jsou jedním z faktorů, které spolupůsobí na rozhodování. Ve věku žáků 1. stupně ovšem nejsou nejdůležitějším faktorem.</p>
<p><i>Tráví děti dost času ve venkovním prostředí? Pokud ne, proč?</i></p>	<p>NE! Hlavním důvodem je změna životního stylu (urbanizace, menší podíl práce na zahradě, změna zahrady užitkové na anglický trávník, atd.). Významný je i liv školského systému, který pobyt venku nedoceňuje a neumožňuje.</p>
<p><i>Jak tráví děti přestávky, chodí ven? Co brání tomu, aby chodily o přestávkách ven?</i></p>	<p>NE! Většina českých žáků tráví přestávky ve třídách, ve kterých se vzdělávají. Obvykle sedí povídají si nebo hrají hry na mobilu. Příčinou je nyní respektované paradigma “normální je být vevnitř”, nedostatečná snaha učitelů respektovat potřeby žáků tohoto věku, nedostatek pomocného personálu (dozor na zahradě), mezery v komunikaci mezi učiteli navzájem a mezi učiteli a školníkem atd. (není možná domluva, kdo na kterou přestávku půjde ven). Přitom většina škol vlastní školní pozemky (Burešová, 2007).</p>
<p><i>Skutečně probíhá proces odcizování dětí přírodě?</i></p>	<p>ANO. Pro žáky je mnohem známější prostředí umělé a předměty z něho (např. počítačovou myš znají lépe než žalud). Chování žáků se celkově významně mění. Ve světě i u nás se ve školách v reakci na proces odcizování přírodě, který empatictí učitelé vnímají, rozšiřují chovy “třídních mazlíčků” – náhrada ovšem pouze částečná.</p>
<p><i>Využívají školy nabídku ekocenter a SEV? Spolupracují s nimi?</i></p>	<p>Většina škol nabídky SEV nevyužívá. Přibližně ¼ škol je využívá. Přibližně 1/10 škol je využívá opakovaně (pravidelná spolupráce). Někteří učitelé se dělí o své zkušenosti – stávají se z nich příležitostní lektori programů SEV pro učitele, popř. přispívají do časopisů.</p>
<p><i>Co brání školám využívat nabídky SEV?</i></p>	<p>Jiné zájmy, čas (přesun učitelé považují za ztrátu času), finance (raději zaplatí divadelní představení než program EV) a až 10 měsíců dlouhé objednávací lhůty do SEV. Kapacita služeb SEV není dostatečná.</p>
<p><i>Umožňují školy přístup lektorů EV do svých tříd? Jaká jsou pozitiva? Jaká negativa?</i></p>	<p>Učitelé by uvítali výuku EV lektorem u nich ve třídách, a to i placenou. Problémem je přesun dostatečného množství pomůcek do třídy. Programy EV ve třídách jsou často kontraproduktivní vzhledem k cílům EV. Proto je jednoznačně vhodnější pobyt s lektorem venku.</p>

Tabulka 30. Odpovědi na další (následné) interakční výzkumné otázky.

Přílohy III

Dotazník „Hodnocení aktivity U vlaštovčího hnízda“ – Vyplňují žáci po programu. Anonymní.

Zakroužkuj prosím číslo s písmenem pod vybranou odpovědí. U některých otázek můžeš označit dvě i více odpovědí.

Jsi

KLUK	HOLKA
1a	1b

Věk. Je ti ...let

6 let	7 let	8 let	9 let	10 let	11 let	12 let	13 let	jiné (napíš)
2a	2b	2c	2d	2e	2f	2g	2h	2i

Bydlíš ...

s oběma rodiči	jen s mámou	jen s tátou	Mám to jinak. Napiš prosím s kým bydlíš.
3a	3b	3c	3d

Máš ...mladších sourozenců

0 - žádného	1 - jednoho	2 – dva	3 - tři	4+ - čtyři a více
4a	4b	4c	4d	4e

Máš ... starších sourozenců.

0 - žádného	1 - jednoho	2 – dva	3 - tři	4+ - čtyři a více
5a	5b	5c	5d	5e

Modlíte se doma?

Nikdy jsme se nemodlili.	Několikrát jsme se modlili.	Modlíme se asi 1x týdně	Modlíme se skoro každý den.	Modlíme se vícekrát denně.
6a	6b	6c	6d	6e

Kde bydlíš?

V bytě bez zahrady. Ani nejezdíme na chatu nebo chalupu.	V bytě bez zahrady, ale jezdíme na chatu (nebo chalupu), kde zahrada je	V domě se zahradou.
7a	7b	7c

Vysokou školu u vás...

nevystudoval ani táta ani máma.	vystudoval jen táta.	vystudovala jen máma.	vystudovali oba rodiče.
8a	8b	8c	8d

Máte doma ...?

psa	kočku nebo fretku	morče nebo zakrslého králíka nebo myš apod. (hlodavce), hada, želvu (plazy)	papouška nebo kanára apod. (ptáčka) nebo	koně nebo krávu nebo kozu, slepice (hospodářská zvířata)	jiného živočicha	nechováme žádné zvíře
10a	10b	10c	10d	10e	10f	10g

Jaký si myslíš, že jsi žák? Jak by ses ohodnotil?

výborný Patřím k nejlepším ve třídě.	Jsem lepší, než průměrný, ale ne nejlepší.	Jsem průměrný žák.	Jsem trochu horší, než průměrný žák, ale nepatřím mezi nejhorší.	špatný Patřím k nejhorším žákům ve třídě.
11a	11b	11c	11d	11e

Jak jsi hlasoval v příběhu u vlaštovčího hnízda?

ANO - shodit	NE – neshodit, nechat na místě
12a	12b

Pozor: Vyplň, jen pokud jsi hlasoval **ANO - shodit**.

Zamysli se, proč jsi tak hlasoval/a. Z uvedených možností můžeš vybrat jednu, dvě i více.

Dospělí se mají vždycky poslouchat.	Nenapadlo mne, že by školník mohl říkat nepravdu.	Bojím se nemocí, které ptáci přenášejí.	Myslel/-a jsem si, že malé vlaštovky nezahynou, když se hnízdo shodí, že se o ně jejich rodiče nebo někdo jiný postará.	Nedošlo mi, že vlaštovky hnízdí jen 21 dnů.	Uniklo mi, že jsou vlaštovky chráněné.	Na životě ptáků mi nezáleží.	Bylo mi líto školníka, že má moc práce.
13a	13b	13c	13d	13e	13f	13g	13h

Jiný důvod:

pozor: Vyplň, jen pokud jsi hlasoval **NE - neshodit**.

Zamysli se, proč jsi tak hlasoval. Z uvedených možností můžeš vybrat jednu, dvě i více.

Bylo mi líto.	Proto, že jsou vlaštovky chráněné. Bál/-a jsem se, aby Pepík nedostal pokutu.	Hned jsem poznal/-a, že školník se asi trochu mýlí.	Bojím se výšek. Napadlo mne, že by Pepík mohl spadnout.	Aby Pepík získal čas a mohl se poradit třeba s maminkou.	Jsem ochránce přírody. Vážím si života.	Napadlo mne jiné řešení problému.
14a	14b	14c	14d	14e	14f	14g

Jiný důvod:

Kdybys teď mohl/-a hlasovat znovu, jak bys hlasoval/-a ?

ANO - shodit	NE – neshodit, nechat na místě
15a	15b

Co tě k tomu přimělo:

Jsi rád, že jsme si o problému Pepíkova rozhodování U vlaštovčího hnízda povídali?

Ano. Program se mi moc líbil.	Je mi to jedno. Nebavilo mne to, ale ani mi to nevadilo.	Ne. Vůbec nejsem rád, raději bych dělal něco jiného.
16a	16b	16c

Autoevaluační dotazník pro učitele/učitelky 1. stupně ZŠ „Kvalita vyučování EV“

Vyplněním dotazníku pomůžete vytvořit metodiku environmentální výchovy pro první stupeň ZŠ. Vyplnění trvá 5 – 10 min. Děkuji Mgr. Kateřina Jančaříková UK PedF (jancarikova@post.cz).

Na otázky odpovídejte zaškrtnutím políčka – škálou od nejméně frekventovaného (1) po nejvíce frekventované (5).

- 1 – nikdy. Nikdy jsem nepoužila / nepoužil.
- 2 – výjimečně. Použila /použil jsem během své pedagogické praxe několikrát.
- 3 – zřídka. Používám vícekrát do roka.
- 4 – poměrně často. Používám nejméně 1 x měsíčně.
- 5 – často. Používám pravidelně, nejméně 1x týdně.

1) OBSAH EV – CO KONKRÉTNÍHO DĚLÁTE Vy nebo lektori Vámi delegovaní NA HODINÁCH

	1	2	3	4	5
Programy EV připravuji nebo organizuji v návaznosti na nové kurikulární dokumenty (RVP).	1	2	3	4	5
V programech EV navazujeme na estetickou výchovu.	1	2	3	4	5
Do programů EV začleňujeme rukodělné činnosti (výrobu z přírodních materiálů, přípravu pokrmů či šatstva tradičními způsoby apod.)	1	2	3	4	5
V EV využíváte prvky dramatické výchovy.	1	2	3	4	5
Vaši žáci mají možnost pravidelně pečovat o něco živého (stromek, záhonek, zvířata apod.)	1	2	3	4	5
Sbíráte nepořádek (brigáda).	1	2	3	4	5
Ve třídě třídíte odpad.	1	2	3	4	5
Vedete žáky k základům vědeckého pozorování (definice problému, předpokládaný výsledek, pokus, zápis, diskuse, závěr).	1	2	3	4	5
Práce s lupou.	1	2	3	4	5
Práce s mikroskopem.	1	2	3	4	5
Zařazování zvířat I rostlin do ekosystémů.	1	2	3	4	5
Učíte žáky číst informace z krajiny (např. “stromy mají povadlé listy, je sucho, potřebovaly by zalít”, “zvířata si dělají velké zásoby, bude tuhá zima” apod.).	1	2	3	4	5
Vypěstování rostliny k jídlu.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

2) PODMÍNKY ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

2.1. Prostředí

	1	2	3	4	5
Učíme se mimo školu ve venkovním přírodním prostředí.	1	2	3	4	5
Návštěva ekocenter.	1	2	3	4	5
Exkurze (vodárna, vodní elektrárna, spalovna, čistírna odpadních vod apod.).	1	2	3	4	5
Muzeum.	1	2	3	4	5
Skanzen.	1	2	3	4	5
Zoo.	1	2	3	4	5
Botanická zahrada.	1	2	3	4	5

2.2. VYBAVENÍ TŘÍDY/UČEBNY resp. školy

Ve třídě umísťujeme a obměňujeme obrazové tabule navazující na EV (potravní řetězec, koloběh vody a živin, chránění živočichové a rostliny apod.)	1	2	3	4	5
Ve třídě chováme zvíře – třídního mazlíčka.	1	2	3	4	5
Ve třídě vystavujeme a obměňujeme sbírky přírodnin (kamenů, lastur, motýlů, herbář apod.)	1	2	3	4	5
Ve třídě jsou stále koše na separaci odpadu.	1	2	3	4	5
Ve třídě je počítač, který využíváme v hodinách EV.	1	2	3	4	5
Ve třídě je televizor a video, které využíváme v hodinách EV.	1	2	3	4	5
Ve třídě jsou rostliny pokojové.	1	2	3	4	5
Ve třídě pěstujeme rostliny přenesené z přírody (mechy, když probíráme mechy, apod.)	1	2	3	4	5
Ve třídě máme mikroskopy, které používáme.	1	2	3	4	5
Ve třídě máme lupy, které používáme.	1	2	3	4	5
Na EV využíváme estetické a originální pomůcky.	1	2	3	4	5
Ve třídě je 18 a méně žáků na jednoho dospělého.	1	2	3	4	5

3) PŘI PŘÍPRAVĚ EV MÁME NA PAMĚTI CÍLE

Vybudování úcty k životu	1	2	3	4	5
Schopnost obdivovat přírodu a její krásu.	1	2	3	4	5
Pěstovat lásku k přírodě.	1	2	3	4	5
Pěstovat v dětech pokoru – je tolik věcí, kterým lidé nerozumí.	1	2	3	4	5
Pěstovat vědomí, že člověk je součástí zeměkoule.	1	2	3	4	5
Pěstovat vědomí, že štěstí a úspěch nejsou jen materiální podstaty.	1	2	3	4	5
Učit přirozený přístup k životu.	1	2	3	4	5
Vedeme k šetření potravinami, i když máme dost peněz, že skromnost, není ostuda.	1	2	3	4	5
Povzbuzujeme používat nenové věci (oblečení, školní pomůcky).	1	2	3	4	5
Utváříme pozitivní vztah k přírodě - netrápit, neničit, neobtěžovat	1	2	3	4	5
Utváříme zodpovědnost za přírodu, hrdost, že i já jsem důležitý.	1	2	3	4	5
Dát přednost místním výrobkům.	1	2	3	4	5
Vhled do technologií přípravy.	1	2	3	4	5
Znát historii krajiny.	1	2	3	4	5
Vnímat přírodu v delších časových úsecích.	1	2	3	4	5
Znát, co se v přírodě rozloží a co ne.	1	2	3	4	5
Chápat základní děje v přírodě - koloběhy - vztahy mezi rostlinami a živočichy.	1	2	3	4	5
Uvědomovat si vztah životního prostředí ke zdraví člověka, vliv prostředí na člověka. Rekreační a estetické hodnoty ž.p.	1	2	3	4	5
Vědět, že škůdci nejsou jen škůdci – tedy, že každý tvor má svůj smysl.	1	2	3	4	5
Postupné poznávání světových biotopů a jejich obyvatel.	1	2	3	4	5
Seznamovat se základy legislativy ochrany ž.p. a přírody.	1	2	3	4	5
Seznamovat s vybranými živočichy a rostlinami.	1	2	3	4	5
Návaznost na roční období.	1	2	3	4	5
Odbornou správnost.	1	2	3	4	5
Umožňovat přímý kontakt s přírodou.	1	2	3	4	5

4) PROTŘEDKY ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY – v hodinách EV moji žáci zažívají:

Legraci.	1	2	3	4	5
Dostávají informace zjednodušené a podané vzhledem k jejich věku a dispozicím.	1	2	3	4	5
Na to, o čem se učí, si mohou sáhnou, mohou s tím manipulovat.	1	2	3	4	5
Podporování jejich zvědavosti, učí se objevovat.	1	2	3	4	5
Příběhy z knížek o přírodě.	1	2	3	4	5
Základy práce s literaturou.	1	2	3	4	5
Práci ve skupinách.	1	2	3	4	5
Diskuse, prostředí pro otázky dětí a pro zodpovídání otázek dětí dětmi.	1	2	3	4	5
Hry.	1	2	3	4	5
Kontakt s hospodářskými zvířaty.	1	2	3	4	5
Podchycení skrze dominantní zájem dítěte.	1	2	3	4	5
Možnost uplatnit všechny smysly.	1	2	3	4	5
Možnost uplatnit svou tvořivost.	1	2	3	4	5
Pozorování.	1	2	3	4	5
Postup od poznávání ke znalostem.	1	2	3	4	5
Prožívat, dělat, ne popisovat či kreslit činnost, prožitky.	1	2	3	4	5
Projekty. Návaznost EV na ostatní předměty.	1	2	3	4	5
Společné obdivování přírody.	1	2	3	4	5
Pozitivní ekonomický dopad jejich ekologického snažení (peníze za sběr apod.).	1	2	3	4	5
Vazby regionální – využívání konkrétních příkladů z okolí školy, domova dítěte.	1	2	3	4	5
Práci pro přírodu.	1	2	3	4	5
Kritické myšlení – řešení modelových problémů.	1	2	3	4	5
Setkání s dospělým nadšencem – osobností, která je s entuziasmem zasvětila do problematiky.	1	2	3	4	5
Spolupráce s rodiči, kterou lze určitým způsobem využít.	1	2	3	4	5
Skutečnost, že učitel zná jejich rodinné poměry i je osobně.	1	2	3	4	5
Soulad mezi sdělovanými a skutečnými postoji učitele nebo lektora EV.	1	2	3	4	5
Propojení teorie a praxe.	1	2	3	4	5
Že jsou jejich zkušenosti využívány v hodinách.	1	2	3	4	5
Že každý může beze strachu či shonu vyjádřit svůj názor.	1	2	3	4	5
Vhodnou motivaci před programem.	1	2	3	4	5
Vhodnou rekapitulaci po programu.	1	2	3	4	5

Za vyplnění dotazníku děkuji!

„Změnily se děti?“ Dotazník pro učitelky a učitele s praxí 5 a více let.

Vážená paní učitelko! Vážený pane učiteli!

Možná jste zaznamenala/zaznamenal ve sdělovacích prostředcích různé názory na to, jsou-li dnešní děti jiné nebo stejné, než byly děti dřív. Zajímá mne Váš názor. Prosím, pokuste se porovnat děti, jak si je pamatujete ze začátku své praxe, s dětmi dnešními.

Zakroužkujte (nebo jinak označte) odpověď, která se podle Vás nejvíce blíží pravdě.

Děkuji Mgr. Kateřina Jančaříková, PedF UK Praha, jancarikova@post.cz

1. Údaje doplňkové

1.1. Délka praxe: 5 6 7 8 9 10 11 12 a více (doplňte) let

1.2. Vyučuji na MŠ, první stupeň ZŠ, druhý stupeň ZŠ, jiné (vypište).....

1.3. Učím na škole: na vesnicive městě v Praze.

2. Údaje pro výzkum

Posuzovaná entita.	Výrazně horší.	Mírně horší.	Stejná.	Mírně lepší.	Výrazně lepší.
	-2	-1	0	1	2
Jemná motorika.	-2	-1	0	1	2
Hrubá motorika.	-2	-1	0	1	2
Znalosti a vědomosti.	-2	-1	0	1	2
Komunikační schopnosti.	-2	-1	0	1	2
Logopedická zdatnost.	-2	-1	0	1	2
Agresivita.	-2	-1	0	1	2
Ovládání techniky.	-2	-1	0	1	2
Oblékání.	-2	-1	0	1	2
Vybavení na školy v přírodě, výlety.	-2	-1	0	1	2
Nošení pomůcek do školy.	-2	-1	0	1	2
Množství osobních věcí.	-2	-1	0	1	2
Tělesná zdatnost.	-2	-1	0	1	2
Vytrvalost.	-2	-1	0	1	2
Pracovní morálka.	-2	-1	0	1	2
Možnost svobodného pohybu – aktivity venku bez dozoru dospělých.	-2	-1	0	1	2
Sebeobsluha.	-2	-1	0	1	2
Chápání souvislostí např. koloběhu vody, odkud co pochází, konečné životnosti věcí i osob apod.	-2	-1	0	1	2
Úcta k životu.	-2	-1	0	1	2
Kritické myšlení.	-2	-1	0	1	2

3. Ne vše je možné směstnat do otázek dotazníku. Budu velmi ráda, pokud mi k problematice napíšete i pár vět. Zde je prostor na Vaše vyjádření (a můžete pokračovat na další stránce):

Zážitkový dotazník učitel/rodič

Dobrý den, prosíme o vyplnění dotazníku Zažil jsi? Zkusil jsi? Jak na to? Pokud jsi uvedený zážitek neprožil, zakroužkuj prosím předtištěné "Ne". Pokud jsi zážitek prožil, zajímá nás, s kým nebo kdo ti tuto aktivitu umožnil nebo tě k ní přemluvil. V příslušných sloupečcích prosím zakroužkuj písmeno jako "ano". Jestli jsi danou aktivitu prožil víckrát a pokaždé s někým jiným, např. s rodiči i učitelkou, zakroužkuj R i U. U některých otázek ("kadit v přírodě", "vidět dravce") je jasné, že jsi činnost dělal sám, ale nás zajímá, kdo tě vytáhl na ten výlet, kde jsi zážitek získal. Prosím, vyplň to z tohoto pohledu.

Prožit? Popřípadě s kým?

Zážitek

Číslo

		NE		ANO				
		NE (nevím, nepamatuji se)	s učitkou / učitelem	s rodičem	se skauty, oddílem, s kroužkem	jiné - uveď	s někým jiným	
pozorovat	dravce při letu	Ne	U	R	O		J	1
	lesní zvěř	Ne						2
	hvězdy	Ne						3
slyšet	datla	Ne						4
	kukačku	Ne						5
	dupat ježka	Ne						6
vidět	světlušku	Ne						7
	týrat zvíře	Ne						8
	zabíjet zvíře	Ne						9
vzít do ruky	brouka	Ne						10
	žížalu	Ne						11
	žábu	Ne						12
	hada	Ne						13
chodit bos	v trávě	Ne						14
	po jehličí	Ne						15
	potokem	Ne						16
jít v přírodě	kadit	Ne						17
	po turistických značkách	Ne						18
	přes oranici	Ne						19
jet	na loďce po vodě	Ne						20
	v lese na kole	Ne						21
sbírat	houby	Ne						22
	bylinky pro vlastní použití	Ne						23
	lesní jahody	Ne						24
	borůvky	Ne						25
	ostružiny	Ne						26

	zkameněliny	Ne								27
sázet	strom	Ne								28
	keř	Ne								29
	rostliny	Ne								30
ležet	ve vysoké trávě	Ne								31
	v mechu	Ne								32
založit sbírku	kamenů	Ne								33
	mušlí	Ne								34
	motýlů	Ne								35
	brouků	Ne								36
	herbář	Ne								37
	šišek	Ne								38
	svah									39
vylézt	na strom	Ne								40
	na skálu	Ne								41
zúčastnit se	mysiveckého. honu	Ne								42
	brigády sbírání odpadků v přírodě	Ne								43
	demonstrace na ochranu přírody	Ne								44
přenocovat v přírodě	ve stanu	Ne								45
	pod širákem	Ne								46
krmit zvíře	domácí	Ne								47
	v ZOO	Ne								48
	divoké	Ne								49
ošetřit nemocné nebo zraněné zvíře		Ne								50
pečovat o zvíře déle než 1/2 roku		Ne								51
pečovat o rostliny venku déle než 1/2 roku		Ne								52
pečovat o rostliny vevnitř déle než 1/2 roku		Ne								53
být za tmy v lese		Ne								54
házet kamínky jako žabky po vodě		Ne								55
hrabat listí		Ne								56
chytat ryby		Ne								57
odklízet sníh		Ne								58
pořádně promoknout na kůži		Ne								59
postavit si lesní obydlí z větví		Ne								60
prodírat se křovím		Ne								61
procházet se chráněným přírodním územím		Ne								62
rozdělat oheň v přírodě		Ne								63
sekat trávu srpem nebo kosou		Ne								64
spálit se sluníčkem		Ne								65
štípat nebo řezat dříví		Ne								66
trhat luční kvítí		Ne								67
třídít odpad déle než půl roku		Ne								68
udělat píšťalku z proutí		Ne								69

uplést věneček z květin	Ne									70
v přírodě si uvařit jídlo na ohni	Ne									71
venčit psa	Ne									72
vybírat vší z vlasů (sobě nebo někomu jinému)	Ne									73
vykoupat se v rybníku	Ne									74
vyřezávat z kůry	Ne									75
vytahovat klíště (sobě nebo někomu jinému)	Ne									76
zahlédnout hada v přírodě	Ne									77
zabloudit v lese	Ne									78
číst ABC nebo jiný přírodovědný časopis	Ne									79
číst encyklopedie o přírodě	Ne									80
dívat se na filmy o přírodě	Ne									81
dívat se do ohně a přemýšlet	Ne									82
strávit týden ve stanu	Ne									83
navštívit Národní park	Ne									84
navštívit přírodovědné sbírky v muzeu	Ne									85
exkurze (návštěva s výkladem)	vodárny	Ne								86
	spalovny odpadů	Ne								87
	čistírny odpadních vod	Ne								88
	vodní elektrárny	Ne								89
	historické vesnice	Ne								90
lovil nebo pozoroval jsem déle než 20-30 minut vcelku	hlemýždě	Ne								91
	stínky	Ne								92
	žížalu	Ne								93
	ptáky v přírodě	Ne								94
	savce v přírodě	Ne								95
	saranče	Ne								96
	housenku	Ne								97
	potápníka	Ne								98
	žáby	Ne								99
mravence	Ne								100	

Doplňující dotazy

Kolik je ti let? Zakroužkuj. Nebo napiš:	6	7		10	11
Do jaké chodíš třídy?	1	2	3		jinak
Jsi	dívka				
Bydlíš v domě se zahradou?	ano				
Máš nějaké své „tajné místo“ ?	ano				
Bojíš se něčeho v přírodě?	ano				
Čeho?					
Zapisuješ si svá přírodovědná pozorování ?	ano				
Vadí ti v přírodě něco?	ano				
Co?					
Co děláš nejraději, když jsi venku?					
Napiš, kde je ve tvém okolí nejbližší kousek přírody.					
Co nejraději děláš?					
Kdybys měl možnost rozhodnout o změnách v okolí svého bydliště, co bys změnil?					

Environmentální výchova v RVP ZV (RVP ZV, 2004: 6. kapitola)

Přínos průřezového tématu v oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma (RVP ZV, 2004, str.: 90)

- rozvíjí porozumění souvislostem v biosféře, vztahům člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí
- vede k uvědomování si podmínek života a možností jejich ohrožení
- přispívá k poznávání a chápání souvislostí mezi vývojem lidské populace a vztahy k prostředí v různých oblastech světa
- umožňuje pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy a vlastní odpovědností ve vztazích k prostředí
- poskytuje znalosti, dovednosti a pěstuje návyky nezbytné pro každodenní žádoucí jednání občana vůči prostředí
- ukazuje modelové příklady jednání z hledisek životního prostředí a udržitelného rozvoje žádoucích i nežádoucích
- napomáhá rozvíjení spolupráce v péči o životní prostředí na místní, regionální, evropské i mezinárodní úrovni
- seznamuje s principy udržitelnosti rozvoje společnosti.
- učí hodnotit objektivnost a závažnost informací týkajících se ekologických problémů
- učí komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska

Přínos průřezového tématu EV k rozvoji osobnosti žáka (RVP ZV, 2004, str.: 90-91)

- přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty
- vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů
- vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti
- podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí
- přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí
- vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí
- vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví (6. kpt. RVP, 2004).

Tematické okruhy (RVP ZV, 2004, str.: 92 - 93)

- **Ekosystémy** - les (les v našem prostředí, produkční a mimoprodukční významy lesa); pole (význam, změny okolní krajiny vlivem člověka, způsoby hospodaření na nich, pole a jejich okolí); vodní zdroje (lidské aktivity spojené s vodním hospodářstvím, důležitost pro krajinnou ekologii); moře (druhá odlišnost, význam pro biosféru, mořské řasy a kyslík, cyklus oxidu uhličitého) a tropický deštný les (porovnání, druhová rozmanitost, ohrožení, globální význam a význam pro nás); lidské sídlo - město - vesnice (umělý ekosystém, jeho funkce a vztahy k okolí, aplikace na místní podmínky); kulturní krajina (pochopení hlubokého ovlivnění přírody v průběhu vzniku civilizace až po dnešek)
- **Základní podmínky života** - voda (vztahy vlastností vody a života, význam vody pro lidské aktivity, ochrana její čistoty, pitná voda ve světě a u nás, způsoby řešení); ovzduší (význam

pro život na Zemi, ohrožování ovzduší a klimatické změny, propojenost světa, čistota ovzduší u nás); půda (propojenost složek prostředí, zdroj výživy, ohrožení půdy, rekultivace a situace v okolí, změny v potřebě zemědělské půdy, nové funkce zemědělství v krajině; ochrana biologických druhů (důvody ochrany a způsoby ochrany jednotlivých druhů); ekosystémy - biodiverzita (funkce ekosystémů, význam biodiverzity, její úroveň, ohrožování a ochrana ve světě a u nás); energie (energie a život, vliv energetických zdrojů na společenský rozvoj, využívání energie, možnosti a způsoby šetření, místní podmínky); přírodní zdroje (zdroje surovinové a energetické, jejich vyčerpateľnost, vlivy na prostředí, principy hospodaření s přírodními zdroji, význam a způsoby získávání a využívání přírodních zdrojů v okolí)

- **Lidské aktivity a problémy životního prostředí** - zemědělství a životní prostředí, ekologické zemědělství; doprava a životní prostředí (význam a vývoj, energetické zdroje dopravy a její vlivy na prostředí, druhy dopravy a ekologická zátěž, doprava a globalizace); průmysl a životní prostředí (průmyslová revoluce a demografický vývoj, vlivy průmyslu na prostředí, zpracovávané materiály a jejich působení, vliv právních a ekonomických nástrojů na vztahy průmyslu k ochraně životního prostředí, průmysl a udržitelný rozvoj společnosti); odpady a hospodaření s odpady (odpady a příroda, principy a způsoby hospodaření s odpady, druhotné suroviny); ochrana přírody a kulturních památek (význam ochrany přírody a kulturních památek; právní řešení u nás, v EU a ve světě, příklady z okolí, zásada předběžné opatrnosti; ochrana přírody při masových sportovních akcích - zásady MOV) změny v krajině (krajina dříve a dnes, vliv lidských aktivit, jejich reflexe a perspektivy); akce zaměřené k růstu ekologického vědomí veřejnosti (Republikový program EVVO, agendy 12 a 21 EU, Den životního prostředí OSN, Den Země apod.)
- **Vztah člověka k prostředí** - naše obec (přírodní zdroje, jejich původ, způsoby využívání a řešení odpadového hospodářství, příroda a kultura obce a její ochrana, zajišťování ochrany životního prostředí v obci - instituce, nevládní organizace, lidé); náš životní styl (spotřeba věcí, energie, odpady, způsoby jednání a vlivy na prostředí); aktuální (lokální) ekologický problém (příklad problému, jeho příčina, důsledky, souvislosti, možnosti a způsoby řešení, hodnocení, vlastní názor, jeho zdůvodňování a prezentace); prostředí a zdraví (rozmanitost vlivů prostředí na zdraví, jejich komplexní a synergické působení, možnosti a způsoby ochrany zdraví);

Přílohy IV

Přehled respondentů

Pseudonymy Eva 1 – Eva 7 a Inka 1 – Inka 4 skrývají konkrétní osoby – učitelky prvního stupně ZŠ, které byly vybrány pro své moderní přístupy, osloveny a (po jejich souhlasu) zapojeny do výzkumu. Na požádání je možné s nimi, pokud budou souhlasit, zprostředkovat kontakt.

Přehled respondentů (Ev)

Eva 1

Učitelka téměř s třicetiletou praxí, lektorka kurzů kritického myšlení (kde se s ní badatelka seznámila). Během výzkumu pečovala o umírajícího manžela a následně ovdověla, přesto spolupráci odmítla málokdy. Ovšem několikrát nebyla přítomna programu environmentální výchovy (využila možnosti a odskočila si). Ve spolupráci by ráda pokračovala i nadále. Jediný problém spolupráce: nerada vyplňuje dotazníky (upřednostňuje rozhovory). Mimo prostory školy chodí s žáky ráda a často.

Eva 2

Učitelka ze stejné školy jako Eva 1, s praxí pod 10 let. V realizaci environmentální výchovy se ukázala méně schopnou, ale o to více otevřenou všem radám. Během výzkumu dlouhodobě onemocněla, a proto se část programů v její třídě realizovala se suplujícími učitelkami nebo družinářkou. Tato učitelka nebyla ochotna vyrazit na programy environmentální výchovy do venkovního prostředí (ani na školní zahradu) vůbec.

Eva 3

Učitelka (původně aprobovaná pro druhý stupeň, čeština-dějepis) praxí skoro dvacet let, která ve druhém roce výzkumu ukončila spolupráci, protože s programy environmentální výchovy nebyla spokojena (hovořila o ztrátě času, nízké náročnosti programů na žáky, vadilo jí, že programy environmentální výchovy žáky „rozdivočí“ a ona je musí zklidňovat“ apod.). Na konci druhého roku zažila psychické zhroucení z přepracování (vyhoření); po ukončení léčby na radu lékařů odešla ze školství. Výuku ve venkovních prostorách nebyla ochotna realizovat, protože ji (hlavně přesuny) hodnotila jako „ztrátu času“.

Eva 4

Učitelka ze školy jako Eva 5 a Eva 7, s praxí přes 20 let. Její silnou stránkou je spíše morální, než environmentální výchova. Žáky respektuje a miluje, ale velmi dbá na ticho a

pořádek ve třídě (včetně občasných sezení s rukama za zády). Tyto praktiky občas prosazovala i při lekcích EV, do kterých se nejvíc ze všech Ev zapojovala – chtěla pomoci (většinou to ale bylo kontraproduktivní). Na některé programy byla ochotna jít na školní zahradu. V důsledku vleklého konfliktu s ředitelem, který na této škole během výzkumu započal, odešla ve třetím roce výzkumu do speciální mateřské školy. Tím byla spolupráce změněna.

Eva 5

Speciální pedagožka a učitelka na škole jako Eva 4 a Eva 7 s praxí skoro 20 let. V kabinetu, ve kterém se individuálně věnovala dětem se specifickými poruchami učení, chovala pískomily. V rámci reorganizace prováděné ředitelem se musela přestat věnovat dětem se SPU a začala učit ve velmi problematické třídě. Během několika měsíců se jí podařilo psychosociální klima této třídy neuvěřitelně zlepšit. Tuto třídu dovedla na konec 5. třídy, pak (v důsledku vleklého konfliktu s ředitelem, který na této škole během výzkumu započal) odešla na speciální základní školu, kde jak říká, jsou její profese a zkušenosti speciálního pedagoga lépe využity. Tím byla spolupráce značně omezena. Dokáže úzce spolupracovat s rodiči, především s rodiči dětí problematických nebo hendikepovaných (SPU). Poměrně často vyučovala na zahradě nebo dokonce v lesoparcích.

Eva 6

Učitelka z Fakultní základní školy s praxí více než 20 let, se kterou se badatelka seznámila v panelové diskusi za Kulatým stolem SKAV. O výzkum měla velký zájem. Hodnotí žáky na základě portfolia. Často žáky vyučuje na zahradě. V této třídě bylo neuvěřitelně příjemné psychosociální klima. Žáci umí diskutovat a vzájemně si naslouchat. Nadstandardně spolupracuje s rodiči.

Eva 7

Učitelka a (bývalá) zástupkyně ředitele s více než dvacetiletou praxí. (Známá přítelkyně badatelky). Přes ni proběhl kontakt na Evu 3 a Evu 5. Ve třídě umožňuje dětem značnou míru neuspořádanosti a hluku. Psychosociální klima sledované třídy, kterou vedla od 1. do 5. ročníku, bylo skutečně ojediněle kvalitní. Vzhledem k vleklému konfliktu s ředitelem, nastoupila po odučení této třídy na roční nemocenskou. Po té přešla na ZŠ k Evě 1 a Evě 2. Nyní, po odvolání ředitele z původní školy, uvažuje, že se v příštím roce (po předání třídy na druhý stupeň), na původní školu vrátí. Výuku ve venkovním prostředí (zahradu) organizovala poměrně často. S touto učitelkou a třídou byla badatelka na desetidenní škole v přírodě v Chorvatsku.

Přehled respondentů (Inek)

Inka 1

H.T. je učitelka aprobovaná pro druhý stupeň (biologie-matematika) . Po rodičovské dovolené založila soukromou školu, ve které vyučovala své dcery a dcery několika známých. Po ukončení této školy (s přechodem žaček na druhý stupeň) se stala první metodičkou domácího vzdělávání v ČR. Její nejvýznamnější charakteristikou je responsibilita vůči individuálním dětským potřebám.

Inka 2

I.J. ZŠ Praha. Je neaprobovanou (ale velmi šikovnou a jedinečnou) učitelkou na prvním stupni. Své povolání chápe jako poslání a je ochotna mu ledacos obětovat. Dokáže prosadit velmi atypické změny (portfoliové hodnocení, druhou místnost kromě třídy (hernu), psa ve třídě apod.) ve prospěch žáků. Úzce spolupracuje s rodiči, kteří si ji velice chválí. Kontakt s ní byl navázán bohužel až v září 2008.

Inka 3

H. K. z vesnické ZŠ je velmi progresivní a iniciativní učitelka. Ozvala se na článek uveřejněný v Moderním vyučování v roce 2006 a od té doby s ní autorka DP udržuje kontakt prostřednictvím e-mailové korespondence.

Inka 4

Mladá učitelka na maloměstské ZŠ. Její iniciativní a moderní přístupy ke třídě, např. pravidelné sobotní výlety, nácvik čtení pomalejším tempem, důraz na budování vztahů ve třídě formou her apod. (ač byly podporovány ředitelkou) narazily na zásadní odpor rodičů.