

Efektivita, evaluace a podpora programů environmentální výchovy

Jan Činčera, Jiří Kulich, Dita Gollová

Envigogika 2009/IV/2 – Recenzované články/ Reviewed Papers

Publikováno/Published 30. 09. 2009

DOI: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.39>

Abstrakt:

Článek prezentuje výsledky kvalitativního výzkumu realizovaného mezi českými organizacemi nabízejícími programy environmentální výchovy a orgány veřejné správy, které tyto programy finančně podporují. V rámci výzkumu byly řešeny tři základní výzkumné otázky: jaké evaluační strategie organizace používají? Jak tyto strategie souvisí s metodikou realizovaných programů, resp. do jaké míry odpovídají programy hodnocených organizací požadavkům na efektivní environmentální výchovu? Do jaké míry vycházejí orgány veřejné správy při finanční podpoře těchto programů z jejich skutečné efektivity? Výzkum prokázal poměrně malé zastoupení evaluačních strategií přinášejících relevantní informace o efektivitě programu, metodické nedostatky ve většině hodnocených programů a nedostatečnou schopnost orgánů veřejné správy formulovat a vyhodnocovat požadavky na efektivitu podporovaných programů.

Klíčová slova:

Efektivita, environmentální výchova, evaluace, metodika, finanční podpora

Abstract:

The article presents the results of qualitative research that has been undertaken among Czech environmental education centres, and regional and municipal government institutions providing financial support in this area. Three research questions were discussed: what evaluation strategies are used by the organisations? How are the strategies connected with the methodology of the programmes, or how do the programmes correspond with the standards for effective environmental education? How important is the real effectiveness of the programmes for a local government's decision regarding their financial support? The research proved that few organisations use evaluation strategies that provide relevant information about programme effectiveness, there are methodological weaknesses in the majority of analysed programmes, and local government institutions do not have and do not demand relevant information about the effectiveness of supported programmes.

Key words:

Effectiveness, environmental education, evaluation, methodology, financial support

Úvod

„Evaluace je proces kritického prověřování programu. Zahrnuje sběr a analýzu informací o aktivitách programu, jeho charakteristikách a výstupech. Jejím cílem je formulovat stanoviska o programu ke zvýšení jeho efektivity a/nebo k poskytnutí informací pro rozhodování o programu.“ (Patton, podle Barch, Duvall, Higgs, Wolske & Zint, 2007) Evaluace v oblasti environmentální výchovy slouží k posuzování hodnoty jednotlivých programů - na úrovni produktů, výstupů, procesů, prostředků či vztahu k využití jeho zdrojů. Rozlišuje se na evaluaci *formativní*, zaměřenou na analýzu implementace programu a *sumativní*, hodnotící míru dosažení očekávaných výstupů programu (Bennett, 1989; Barch et. al., 2008; Frechtling, 2002).

Sumativní evaluace je jedním ze základních předpokladů efektivního programu environmentální výchovy (Hungerford, 2005). Na základě sumativní evaluace získá realizátor programu data potřebná k jeho kritické analýze a dalším modifikacím v rámci evaluačního cyklu (Ecosystem, 2004). V zahraničí je metodika sumativních evaluací environmentální výchovy zpracována do řady metodických publikací (např. Bennett, 1989; Barch et. al., 2008; Marcinkowski, 1997; Thomson et. al., 2008; Frechtling, 2002). Výstupy sumativních evaluací jsou často publikovány v zahraničních recenzovaných časopisech a pomáhají k rozvíjení teorie celého oboru.

Prostřednictvím podpory environmentální výchovy naplňují orgány veřejné správy své cíle v oblasti politiky životního prostředí. Předpokladem úspěšnosti tohoto postupu je efektivita hodnocených programů - programy by měly vést frekventanty k odpovědnému environmentálnímu chování, tj. takovému chování, ve kterém občan bere při každodenním rozhodování v potaz i dopady zvoleného rozhodnutí na životní prostředí. Proenvironmentální chování je jako hlavní cíl environmentální výchovy chápáno velkou většinou zahraničních autorů (Disinger, 2005; Hungerford, Peyton & Wilke, 1980; Ramsey, 2005; Marcinkowski, 2005; Hungerford & Volk, 1990).

Klíčovým předpokladem efektivity programu je jeho evaluace. Bez evaluace nelze identifikovat nedostatky programu, zvyšovat jeho kvalitu ani ji jakkoliv věrohodně doložit. Proto jsou v zemích s rozvinutou teorií environmentální výchovy evaluace programů environmentální výchovy standardní součástí programu a předpokladem k získání finanční podpory od sponzorujících organizací.

V České republice jsou evaluace v oblasti environmentální výchovy dosud velice málo rozšířeny. Publikovány byly dosud jen ojedinělé výzkumy (např. Hornová, 2007; Činčera, 2008) a teoretické práce (Činčera, 2007a; Činčera, 2007b, Činčera, 2008). Prezentovaná studie navazuje přímo na kvalitativní výzkum Evaluační strategie středisek environmentální výchovy (Činčera, 2008b). Ve výzkumu byly identifikovány čtyři základní evaluační strategie, které jsou používány v prostředí členských středisek Sítě sdružení ekologické výchovy Pavučina. Výsledky naznačovaly, že jen malá část středisek používá pro evaluaci programů aplikované výzkumné metody s potenciálem přinášet relevantní informace o efektivitě programu. Většina středisek uplatňuje kombinaci intuitivních přístupů založených na nestandardizovaném pozorování lektora či externího hodnotitele, případně doplněnou nestandardizovaným hodnocením výstupů skupiny v průběhu programu či při jeho závěru. Jedním z cílů dále prezentovaného výzkumu bylo ověřit prezentovanou teorii na větším výzkumném vzorku. Současně výzkum vycházel z proměnných identifikovaných v předchozí práci a pokusil se hlouběji prozkoumat vztahy mezi nimi.

Metodika výzkumu

Výzkumné otázky

V rámci výzkumu byly řešeny tři základní otázky:

- Jaké evaluační strategie používají organizace, které nabízejí výukové programy¹ z oblasti environmentální výchovy?
- Jak tyto strategie souvisí s metodikou realizovaných programů, resp. do jaké míry odpovídají programy hodnocených organizací požadavkům na efektivní environmentální výchovu?
- Do jaké míry vycházejí orgány veřejné správy při finanční podpoře těchto programů z jejich skutečné efektivity?

Výzkum byl realizován v období leden-červen 2009 ve spolupráci několika organizací:

- BEZK - spolukoordinátor projektu, zajišťoval tazatele a přepis dat;
- SEVER - spolukoordinátor projektu, zajišťoval tazatele
- Ústav pro ekopolitiku - zajišťoval tazatele.

Výzkumný design navrhl a získaná data analyzoval první z autorů článku. Navržené interpretace byly kvůli zvýšení důvěryhodnosti (credibility) připomínkovány spoluautory výzkumu ze střediska, které bylo součástí výzkumného vzorku. Interpretace tak vycházejí z etic i emic perspektivy.

Vzorek

Výzkum pracoval se dvěma základními množinami. První množina označená jako „realizátoři“ byla tvořena 94 organizacemi, které působí v České republice a nabízejí programy environmentální výchovy. Množina byla definována v rámci projektu *Analýza potřebnosti a využívání environmentálních vzdělávacích center na území České republiky* realizovaného sdruženími BEZK, SEVER a Agentura Koniklec jako centra „sdružená v sítích, tj. především SSEV Pavučina, ekocentra ČSOP a sítě podpořené v uplynulých třech letech významnějšími finančními prostředky především z ESF/Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů (OP RLZ), (dále organizace) které realizovaly úspěšné projekty EVVO v rámci Výběrového řízení MŽP na podporu projektů předložených občanskými sdruženími a projekty EVVO podpořené z dalších významných zdrojů (předvstupní a tranzitorní fondy EU).“ Výběr organizací, které odpovídaly uvedené definici, provedl expertní tým zástupců všech třech realizátorů.

Kritéria pro tuto skupinu byla:

- Poskytování služeb EVVO veřejně - tedy nejen vlastním zaměstnancům, členům či žákům a studentům
- Poskytování vzdělávacích služeb kontaktní formou a pro definovanou specifickou cílovou skupinu - tedy nejen prostřednictvím publikační činnosti a všeobecné osvěty, ale přímou vzdělávací a výchovnou činností

¹ Pojmem „program“ se v textu rozumí vzájemně provázaná skupina aktivit, které naplňují společné výchovně-vzdělávací cíle.

- Převážné zaměření instituce na EVVO
- Rozsah poskytování služeb - tzn. subjekty realizují činnost pravidelně v rozsahu alespoň několik desítek hodin vzdělávacích akcí ročně (všechny organizace zde zařazené vykázaly alespoň sto hodin ročně).

Všechny organizace byly osloveny se žádostí o spolupráci na výzkumu. Data se podařilo získat od 85 organizací, tedy od více než 90% členů základní množiny. V rámci výzkumu byli v období březen - květen 2009 respondenti navštíveni tazatelem, který s nimi vedl strukturovaný rozhovor. Všichni tazatelé byli společně vyškoleni. Rozhovor byl dále přepsán a postoupen ke zpracování. Pro potřeby výzkumu byly dále od respondentů získány písemné materiály o vybraném programu, který realizují. Těmi byly přípravy programů nebo související prezentační dokumenty.

Získaná data byla dále hodnocena podle předem připravených kategorií, část dat byla zpracována metodou otevřeného kódování.

Druhou základní množinu, označenou jako „podporovatelé“ tvořili zaměstnanci krajů a krajských měst odpovědní za podporu environmentální výchovy. Ze čtrnácti krajských měst se do výzkumu zapojilo deset. Ze třinácti krajů (mimo Prahu) souhlasilo s provedením rozhovoru také deset respondentů. Celková velikost vzorku tedy byla 20 respondentů, tj. 74 % ze základní množiny.

Data byla získávána formou strukturovaného rozhovoru, doplňující údaje byly získány z doplněných oficiálních materiálů organizací. Při zpracování bylo využito metody otevřeného kódování i analýzy dat podle předem připravených kategorií.

Design výzkumu

Výzkum byl koncipován jako smíšený s hlavním východiskem v kvalitativním výzkumném paradigmatu (simultánní kombinování, schéma QUAL+quan) (Hendl, 2008). Zpracovávány byly dva typy dat:

- strukturované rozhovory s reprezentanty jednotlivých organizací;
- dokumenty - písemné přípravy programů, evaluační nástroje, prezentační materiály, kritéria pro finanční podporu organizací.

Data byla analyzována několika způsoby. Hlavním prostředkem redukce dat byl předem připravený kategoriální systém, v jehož rámci byla data kódována pomocí vytvořených kódovacích tabulek (typologií). Všechna data byla současně zpracována metodou otevřeného kódování. Metody axiálního a selektivního kódování typické pro zakotvenou teorii nebyly již dále využity. Protože výzkum pracoval s relativně velkou množinou dat, byly pro zpřehlednění a ověření zjištěných nálezů využity postupy deskriptivní a inferenční statistiky. Vzhledem k interpretačnímu charakteru analýzy dat je ale třeba všechny uvedené číselné hodnoty chápat jako orientační.

Závěrečné interpretace vycházejí vždy ze dvou zdrojů dat (rozhovory a dokumenty). Důvodem bylo zvýšit důvěryhodnost (credibility) výzkumu pomocí datové triangulace.

Zvolený postup do určité míry kombinuje kvantitativní a kvalitativní výzkumnou metodiku. Důvodem pro jeho volbu byla především pragmatická orientace výzkumu směřující k otevření diskuse o efektivním využívání finančních prostředků na podporu environmentální výchovy.

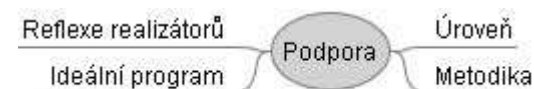
V rámci výzkumu byly sledovány tři základní kategorie: program, evaluace, podpora. Každá kategorie byla dále rozdělena do čtyř až šesti podkategorií.

Obr. č. 1 Kategorie Program

První sledovanou kategorií byl Program. Respondenti zastupující organizace začleněné do množiny realizátorů byli požádáni, aby vybrali ze své nabídky jeden program, který podle jejich názoru charakterizuje jejich organizaci - je typický pro její aktivitu a odpovídá tomu, jak se středisko profiluje. Respondenti byli požádáni o písemné podklady k programu (zejména přípravu) a byli dotazováni na vybrané charakteristiky programu. V rámci kategorie bylo sledováno šest hlavních oblastí: formulace cílů, sekvence programu, práce se skupinou, délka programu, proměnné podle modelu REB Hungerforda a Volkové (1990) a kvalita přípravy. Získané údaje byly následně zpracovávány podle předem připravených kódovacích tabulek. Kategorie jako celek poskytuje orientační informaci o metodické kvalitě programu vybraného střediskem.

Obr. č. 2 Kategorie Evaluace

Druhou sledovanou kategorií byla Evaluace. Hlavním zdrojem dat byly opět strukturované rozhovory se zástupci realizátorů, případně dodané evaluační nástroje. V textu jsou analyzovány čtyři základní podkategorie: metody evaluace, úroveň evaluace podle Kirkpatrickova modelu (Hogan, 2003), používání hodnotící tabulky SSEV Pavučina a sebehodnocení organizace.

Obr. č. 3. Kategorie Podpora

Kategorie podpora vypovídá o strategii respondentů z množiny podporovatelé, tj. krajských měst a úřadů pro výběr programů pro poskytnutí finanční podpory. Data byla získávána jak na základě rozhovorů s respondenty z této skupiny, tak na základě rozhovorů s respondenty ze skupiny realizátorů. Oblast „úroveň“ sleduje názory respondentů na důležitost a využívanost jednotlivých částí logického modelu programů (W.K. Kellogg Foundation, 2004) pro rozhodnutí o poskytnutí finanční podpory. V jejím rámci byli respondenti dotazováni jak na vlastní názor o váze jednotlivých fází logického modelu pro evaluaci, tak na jejich reálnou váhu při rozhodování o finanční podpoře. Údaje byly zaznamenávány na číselné škále, vyjadřující míru závažnosti kritéria. V oblasti „metodika“ byla analyzována kritéria pro výběr podpořených programů a pro složení týmu hodnotitelů programů. Oblast „ideální program“ vyjadřovala názor respondentů na to, jak by měl vypadat kvalitní program environmentální výchovy. Oblast „reflexe realizátorů“ obsahuje zakódované výpovědi respondentů z množiny realizátorů, vyjadřující názory na evaluační metody, které jsou uplatňovány zástupci města či kraje.

Limity výzkumu

Vzhledem k rozměrům výzkumu byla data shromážděna týmem tazatelů. Přestože byli všichni vyškoleni a používali jednotnou metodiku vedení rozhovorů, mohlo dojít ke zkreslení dat v důsledku různé míry osobních dispozic tazatelů v oblasti techniky vedení rozhovorů. Data od některých respondentů byla proto méně výtěžná, než od zbytku skupiny. Přestože byla střediska požádána o výběr reprezentativního respondenta, mohlo k jistému zkreslení dojít i v případě jejich nevhodného zvolení.

V rámci rozhovoru byli respondenti požádáni o charakteristiku libovolného programu environmentální výchovy, který považují za typický pro svoji organizaci. Přestože tato metodika má svoje přednosti, je třeba upozornit i na její slabá místa. Někteří respondenti například mohli vybrat program, o kterém vědí nejvíce, přestože nepatří mezi „typické“ programy střediska. Jiní mohli vybrat program, který považují za „ukázkový“, přestože je méně nabízen, než jiné. Výzkum proto nevypovídá o celkové nabídce v oblasti EVVO a nemůže být tímto způsobem interpretován.

Někteří respondenti odmítli odpovídat na nahrávací zařízení nebo ukončili předčasně rozhovor. To se stávalo především při rozhovorech se zástupci krajů a měst, kteří se mohli cítit ohroženi ve svém postavení. Kvalita odpovědí těchto respondentů mohla být dále ovlivněna situací po krajských volbách a nejistotou na příslušných úřadech.

U měst a obcí byl rozhovor veden s jediným zástupcem - nejčastěji výkonným pracovníkem, který má v náplni práce oblast EVVO, nejčastěji z odborů životního prostředí či odborů školství. Jde však o orgány velmi početné a složitě strukturované horizontálně, vertikálně i po stránce gescí (EVVO se dotýká přinejmenším dvou různých úseků, které často komunikují jen omezeně). Velký vliv na odpovědi např. může mít, z jakého úseku (životní prostředí, školství...) a z jaké úrovně (radní - zastupitel, vedoucí odboru - oddělení, výkonný pracovník) respondent je.

Analýza dat byla provedena jediným zpracovatelem. Zpracovatel je muž, působící v akademické sféře se zkušenostmi spolupráce se středisky ekologické výchovy a zabývající se evaluací programů environmentální výchovy. Zpracovatel vycházel z pozic subtilního realismu, tj. předpokladu, že sociální konstrukce vyjadřované respondenty poukazují do určité míry na objektivní realitu, v tomto případě kvalitu programů a způsoby jejich hodnocení (Hendl, 2008). Na základě stejného myšlenkového východiska dále zpracovatel předpokládal, že určité metodické postupy doporučené a prověřované v rámci odborného diskursu lze považovat za objektivně efektivnější než jiné a je možné je využít pro formulaci hodnotících soudů o zkoumaných objektech. Zázemí a východiska zpracovatele mohlo vést ke zkreslené interpretaci některých výpovědí a jejich nepřesnému kódování. Z tohoto důvodu byly interpretace validizovány z emic perspektivy spoluautory výzkumu.

Z uvedených důvodů nelze dále prezentované výsledky chápat jako kvantitativní výpovědi popisující situaci pomocí exaktních čísel, ale jako interpretaci naměřených dat hodnotitelem.

Prezentace výsledků

Kategorie Program

Kvalita přípravy

Podrobná písemná příprava je důležitým indikátorem kvality programu. Bez písemné přípravy je prakticky nemožné zabezpečit kvalitní program. Písemná příprava zabezpečuje standardizaci ověřené verze programu pro jeho opakování různými lektory, současně dává

lektorovi prostor soustředit se na přesné detaily provedení programu. Kvalita písemné přípravy je proto jedním z hledisek, které jsou ověřovány Hodnotící tabulkou SSEV Pavučina. Výjimkou mohou být pedocentricky a procesně orientované programy vytvářené *ad hoc* podle potřeby skupiny a na základě její iniciativy. Takové programy ale s jednou výjimkou nebyly v rámci výzkumu prezentovány a v České republice hrají marginální roli. Navíc i u tohoto typu programů lze předpokládat, že pro jejich efektivní realizaci je určitá forma písemné přípravy nutná jako předpoklad dodržení jejich základní metodiky.

Z 85 respondentů jich 27, tj. 31,7% bylo schopno doložit podrobnou písemnou přípravu. Dalších 11 organizací prezentovalo místo přípravy pouze orientační časové schéma, 23 organizací jen základní popis programu a 24 organizací nedoložilo nic. Vzhledem k tomu, že střediska prezentovala pouze jeden program ze své nabídky, nelze výsledky zcela zobecnovat. Lze ale předpokládat, že z množiny respondentů jich přibližně jedna třetina zpracovává ke svým programům podrobnou přípravu.

Délka programu

Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím kvalitu programu je jeho délka. Zelezny (1999) na základě provedené metaanalýzy evaluačních výzkumů předpokládá, že zejména pro mladší účastníky platí, že delší programy jsou efektivnější, než kratší. Jako určitou hranici uvádí osm hodin, tj. ekvivalent celodenního programu. Je zřejmé, že kratší programy nemají možnost komplexně ovlivnit více proměnných klíčových pro rozvíjení proenvironmentálního chování. Jsou-li krátké programy součástí standardizované nabídky střediska a nejsou-li vytvářeny podle potřeb konkrétní školy, je málo pravděpodobné, že se lektorům v krátkém čase podaří identifikovat rozsah environmentální gramotnosti žáků v proměnných, které program rozvíjí a efektivně na tuto zpětnou vazbu reagovat. V krátkém čase není také možné rozvíjet dovednosti žáků nebo pracovat se skupinovou dynamikou, která je předpokladem efektivní kooperace skupiny na náročnějších úkolech.

Z 85 hodnocených programů jich délku jednoho dne převyšovalo šestnáct, tj. 18,8%. Z tohoto počtu bylo 11 pobytových akcí a 5 delších programů založených na soustavnější práci se skupinou. Osm programů se pohybovalo v rozmezí tři hodiny až jeden den, padesát tři programů bylo kratších, než tři hodiny a u osmi programů nebylo možné identifikovat jejich délku.

Na základě výsledků lze předpokládat, že v nabídce středisek výrazně převažují krátké výukové programy v délce do tří hodin. Pobytové a delší akce jsou středisky nabízeny, ale tvoří jen výraznou menšinu jejich nabídky.

Sekvence programu

Vliv sekvence jednotlivých aktivit v rámci výukového programu na jeho efektivitu není zcela zřejmý. K tradičnímu modelu výuky vycházejícího ze sekvence motivace - expozice - fixace existuje řada alternativ, které se opírají o různé teorie učení. V materiálech NAAEE (Simmons, 2004; Excellence, 2004) je doporučována konstruktivistická metodika, ze které je v České republice nejpobulárnější přístup prezentovaný sdružením Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Organizace prosazuje tzv. model EUR, který pracuje s uvědoměním a modifikací prekonceptů žáků o daném tématu (Grecmanová & Urbanovská, 2007). Na druhé straně není zcela ověřeno, že konstruktivistická metodika je efektivnější, než tradiční modely výuky (Wright, 2008). Jiné modelové sekvence využívané v environmentální výchově pocházejí z prostředí prožitkové pedagogiky (Kolb, 1984), výchovy o Zemi (Matre, 1999) nebo jiných zdrojů (O' Donoghue, 2007; Činčera, 2007).

Z 85 hodnocených programů jich šest, tj. sedm procent bylo zpracováno podle konstruktivistického modelu EUR. Dalších pět vycházelo ve větší či menší míře z cyklu učení prožitkem, resp. Kolbova cyklu. Ze dvou programů byla patrná inspirace metodikou globální výchovy popsané Pikem a Selbym (1994). Jeden z programů odpovídal v hrubých rysech metodice integrovaných tématických celků popsané S. Kovalík (1994) a v jednom

případě šlo o pedagogický projekt. Většina programů neodpovídá žádnému z doporučených modelů. Programy nejčastěji začínají krátkou „motivací“, která má podobu slovního vysvětlení obsahu a cíle programu. Následuje kombinace aktivit a výkladu, zahrnující v některých případech aplikační aktivity či opakování na závěr. Některé programy připomínají EUR model začátkem, ale postrádají závěrečnou reflektivní fázi. Jiné programy jsou problematické z hlediska skupinové dynamiky. Střediska často do programu zahrnují aktivity, které vyžadují určitý stupeň zralosti skupiny. Jen výjimečně je tento aspekt reflektován.

Na základě analýzy lze předpokládat, že většina programů nabízených respondenty je sestavována na základě intuice a zkušenosti lektorů, případně odpovídá „tradičnímu“ modelu motivace - expozice - fixace (s využitím aktivizujících metod namísto prostého výkladu), a neopírá se o moderní modely učení.

Práce se skupinou

V současné době je kladen důraz na kooperativní učení a uplatňování skupinové práce ve všech předmětech. Efektivita kooperativního učení je ale závislá na vztazích ve skupině, které vycházejí z vývojové fáze skupiny (Johnson & Johnson, 2008). Skupina ve fázi bouření má jiné potřeby a možnosti, než skupina ve výkonnostní fázi, což zpětně ovlivňuje i efektivitu realizovaných programů.

Některé metodiky proto doporučují souběžně s realizací kurikulárních aktivit rozvíjet potenciál skupiny pomocí aktivit prožitkové pedagogiky (Činčera, 2007; Frank, 2001; Gibbs, 2001; Henton, 1996). V rámci výzkumu bylo proto sledováno, zda střediska vkládají do svých programů aktivity na diagnózu či formování vztahů ve skupině.

Z osmdesáti pěti hodnocených programů jich celkem osmnáct, tj. přibližně 21% tyto aktivity obsahovalo. Dalších třicet šest programů obsahovalo prvky skupinové práce a kooperativního učení, ale nikoliv aktivity určené primárně k rozvoji skupinových dovedností a vztahů. Sedm programů nevyužívalo kooperativní práci a u dvaceti čtyř nebylo možné na tuto otázku odpovědět.

Výsledky naznačují, že většina středisek zařazuje do programů prvky kooperativního učení a skupinové práce. Současně jen menšina vědomě pracuje s dynamikou skupiny a snaží se ji na kooperativní aktivity připravit.

Formulace cílů

Důležitým předpokladem efektivitu programu je kvalitní formulace jeho cílů, resp. očekávaných výstupů (Hungerford, 2005). Bez přesně formulovaných výstupů není zřejmé, jak program sestavit, ani jak ho evaluovat. Přestože existují i metodiky s obecně formulovanými cíli (zejména procesně orientované metodiky, ve kterých se cíle vynořují v průběhu programu nebo jsou formulovány samotnými žáky), doporučuje se, aby výstupy programu byly zformulovány podle SMART zásad (Hungerford, 2005; Bennett, 1989). Výstupy by zejména měly být formulovány z pohledu žákovského výkonu, měly by být konkrétní, měřitelné, dosažitelné, relevantní a časově ohraničené.

Z osmdesáti pěti hodnocených programů těmto požadavkům dostalo čtrnáct, tj. 16,4%. Dva další programy uplatňovaly alternativní metodiky, tj. relevantně použité obecně formulované výstupy pro procesně orientovanou metodiku použitou pro dlouhodobou práci ve volnočasovém kroužku a metodu zpětného plánování pro pobytový program. Cíle ostatních programů se od metodiky SMART ve větší či menší míře odlišovaly. Sedmnáct programů definovalo cíle pouze na úrovni základních proměnných, devatenáct nepoužívalo formulace vycházející od žáka, pět bylo příliš vágních a neměřitelných. Dvacet osm programů nemělo cíle formulováno nebo je nebylo možné z dodaných materiálů zjistit.

Mezi formulacemi neodpovídajícími SMART metodice se např. objevovaly:

- „Cílem programů je seznámit děti s problematikou, které se program týká.“
- „Cílem (...) je udělat manuální práci v lese, využít této příležitosti k vzdělávání cílové skupiny programu, kterou jsou zaujatí mladí lidé, studenti (středoškolští, vysokoškolští), v ochraně přírody, péči o les apod.“

Cíle některých programů byly zase nerealistické vzhledem k délce programu - obsahovaly příliš mnoho cílů nebo se v rámci pětidenní pobytové akce soustředily na všechny relevantní proměnné environmentální výchovy.

Lze předpokládat, že jen malá část nabízených programů má cíle formulovány způsobem, který umožňuje kvalitní evaluaci.

Proměnné REB

Teorie odpovědného environmentálního chování (REB) Hungerforda a Volkové (1990) je v kontextu environmentální výchovy nejpoužívanější teorií proměnných ovlivňujících proenvironmentální chování. Model předpokládá tři hlavní okruhy proměnných, tj. vstupní (environmentální senzitivita a ekologické koncepty), vlastnické (komplexní porozumění problémům) a akční (ohnisko kontroly, akční znalosti a akční dovednosti). Z teorie vycházejí standardy NAAEE (Simmons, 2004; Excellence, 2004) vymezující hlavní cílové okruhy environmentální výchovy ve Spojených státech.

Z osmdesáti pěti posuzovaných programů se jich většina zaměřovala na vstupní (entry-level) proměnné, tj. environmentální senzitivitu (19 programů) a ekologické koncepty (22 programů).

Významně méně byly zastoupeny programy zaměřující se na vlastnické (ownership) proměnné. Pouze třináct programů se zaměřovalo na komplexní porozumění environmentálním problémům a konfliktům. Šest programů se soustřeďovalo na rozvíjení výzkumných dovedností, především souvisejících s monitoringem přírody. Výrazně byly zastoupeny programy zaměřené na akční (empowerment) proměnné. Dvacet tři programů se zaměřovalo na rozvíjení akčních dovedností a sedmnáct na rozvoj akčních znalostí. Rozvíjené akční znalosti a dovednosti se týkaly buď oblasti ekomanagementu, tedy chování, ve kterém občané přímo zacházejí s přírodou a přírodními zdroji (nakládání s odpady, hospodaření s energií, vodou, chování se v přírodě atd.), ve třech případech také oblasti přesvědčování (metodické programy pro učitele a lektory). Žádný z programů nesměřoval k ovlivnění politického, právního či spotřebitelského chování. Jeden program vyjádřil cíl zaměřený na posilování interního ohniska kontroly žáků.

Čtyři programy se zaměřovaly rozvíjením vztahu k místu, tedy konceptem *sense of place*. *Sense of place* není zahrnut do modelu REB, ale je v posledních letech hojně diskutován a některé výzkumy (Ardoin, 2009) dokládají jeho vliv na proenvironmentální chování.

Šestnáct programů se zaměřovalo na cílové oblasti, které nejsou do modelu REB zahrnuty a jejichž vztah k environmentální výchově je proto problematický. Šlo buď o programy zaměřené na tradiční řemesla, nebo programy o zvířatech, bylinkách atd. Bez jasného popisu cílů a prostředků, z nichž by bylo možno posoudit, zda programy přispívají k rozvoji environmentální senzitivity či porozumění ekologickým konceptům, však nelze posoudit, zda je možné je skutečně považovat za programy environmentální výchovy. Zvolení takových programů respondenty jako modelových pro organizaci a způsob jejich popisu vypovídá o nedostačujícím porozumění teorii environmentální výchovy.

Z některých výpovědí respondentů byla dále patrná víra v model KAB (znalosti-postoje-chování), který je však považován za neprokázaný a pravděpodobně nefunkční (Disinger, 1997; Hungerford & Volk, 1990; Hungerford, 2005):

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

Řada programů vycházela z intuitivních, ale naivních teorií o vztazích mezi jednotlivými proměnnými:

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

V jiných případech se cíle programu týkaly primárně jiné oblasti, než environmentální výchovy:

„...aby si dotyční uvědomili, proč vlastně se papír recykluje, k čemu je to dobrý, jak vlastně v současné době je široké využití papíru, co všechno se z papíru vyrábí. A v neposlední řadě ta radost vlastně z vlastnoručně vyrobeného výrobku, který se dá použít jako dárek nebo jako pozornost nebo radost.“

Teorie dalších programů byla velmi vágní a neujasněná:

„...hlavní cíl je vlastně, aby ta, když to řeknu obecně, ekologie pro děti nebyla čistě nějaká učebnicová záležitost, ale aby zažily ty vazby v přírodě, ať už na úrovni těch hospodářských zvířat nebo na úrovni vlastně jakoby býložravců a dravců, aby i ty hry, které s nimi hrajeme v přírodě, vlastně směřují k té zážitkové pedagogice, k tomu zažítí vlastně té ekologie, tam se snažíme vlastně být jakoby nejúspěšnější, že ty ... když to tak řeknu, odpřednášet se to dá vždycky, ale těžší je, aby to ty děti zažily, aby se to stalo jejich nějak součástí jejich osobnosti a uvědomily si prostě to, že se třeba to mléko někde nevyrábí v krabicích, ale co to dá práci jenom tu kozu uklidnit, podojit a celý ten proces, že je mnohem, mnohem pestřejší než tak, jak to vypadá ve městech.“

Problematická byla i některá pojetí rozvoje vybraných proměnných. Některé programy na rozvoj environmentální senzitivity nepřivedly děti do kontaktu s živou přírodou, většina programů byla velmi krátká. Programy zaměřené na vlastnické proměnné se zpravidla soustředily na představení environmentálních problémů, ale pomíjely klíčovou rovinu environmentálních konfliktů. Rozvíjené výzkumné dovednosti byly jen částečně spjaté s environmentálními problémy, chyběly dovednosti pro výzkum environmentálních konfliktů - ani jeden program neodpovídal třetí cílové úrovni environmentální výchovy zaměřené právě na výzkum a evaluaci (Hungerford, Peyton & Wilke 1980). Hrozí tak, že děti budou konfrontovány s informacemi o problémech, které jim budou připadat velké, ale nesouvisející s jejich vlastním životem a mimo jejich možnosti je ovlivňovat.

Nedotčeny byly tři z pěti cílových oblastí proenvironmentálního chování, tj. spotřebitelství, právní a politické chování (Hungerford & Volk, 1990). Protože respondenti vybírali pouze jeden z nabízených programů, je třeba připomenout, že tento závěr neplatí o nabídce EVP obecně. Zejména programy zaměřené na environmentální spotřebitelství jsou středisky ekologické výchovy běžně nabízeny. Považujeme ale za zajímavé zmínit, že nebyly zmíněny ani jedním z respondentů. Domníváme se také, že oblast právního a politického chování je v nabídce EVP zastoupena významně méně, než oblast ekomanagementu. Relevantní odpověď by zde ale musel přinést samostatný výzkum zaměřený na analýzu celkové nabídky poskytovatelů programů ekologické výchovy v České republice.

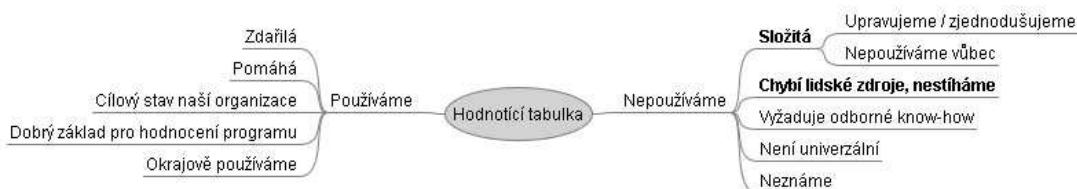
Kategorie Evaluace

Hodnotící tabulka

Síť středisek ekologické výchovy Pavučina připravuje pro potřeby zajištění kvality programů tzv. Hodnotící tabulku, resp. nástroj pro standardizované pozorování a hodnocení programů členských středisek. Přestože Hodnotící tabulka není dosud dokončena (dokončuje se práce na definici jednotlivých indikátorů kvality), je v současné době testována některými členskými organizacemi. Hodnotící tabulka je připravena primárně pro hodnocení tzv. ekologických výukových programů, tj. nikoliv například pro hodnocení seminářů pro veřejnost. Lze proto očekávat, že Hodnotící tabulku nebudou příliš používat respondenti, kteří nejsou členy SSEV Pavučina a nerealizují výukové programy.

Z 85 respondentů jich hodnotící tabulku používá dvacet, tj. 23,5%. V hodnocení Tabulky se objevily následující kódy

Obr. č. 4 Kódování oblasti Hodnotící tabulka



Nejčastěji uváděnými důvody proti využívání Hodnotící tabulky těmi respondenty, kteří ji znají (tj. členská střediska SSEV Pavučina) souvisely se složitostí nástroje. Ta respondenty dílem odrazuje, dílem vede ke zjednodušování Tabulky a vytváření vlastních variant. Pociťovaná složitost Tabulky vede respondenty k pocitu, že nemají dost času a prostředků na její využívání, případně že postrádají příslušné know-how na její vyplnění.

Charakteristický je následující výrok:

„...tabulka je docela komplikovaná, vlastně, kdyby se to mělo ohodnotit podle těch jednotlivých kritérií, co tam jsou, tak by to bylo strašně složitý a strašně dlouho by to trvalo, my jsme se nakonec v té skupině pro kvalitu dohodli, protože tam chodím, i po ověření v praxi, že to opravdu je komplikovaný a že bude lepší, když budou ty kritéria zachované jenom vlastně ty nej nej a potom ty nejhorší a mezitím bude stupnice, škála, protože tak, jak to bylo v jednotlivých chlívěčkách, tak to se nedalo všechno posoudit podle toho...”

Mezi respondenty, kteří Hodnotící tabulku nepoužívají, se objevují silně kritické výhrady. Některé směřují ke složitosti nástroje, jiné upozorňují, že Tabulka je podle jejich názoru vhodná pouze pro určitý typ programů:

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

Respondenti, kteří Hodnotící tabulku využívají, oceňují její promyšlenost a považují ji za užitečný evaluační nástroj, případně nástroj, k jehož plnému využívání chce organizace dojít:

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

Na základě provedené analýzy lze předpokládat, že Hodnotící tabulku používá jen menšina respondentů. Většina respondentů, kteří ji nepoužívají, to dělá z důvodu složitosti nástroje, nedostatku času nebo odmítání nástroje jako takového.

Metody evaluace

Pro evaluaci programů je možné využívat velké množství metod sběru dat, které čerpají z paradigmat kvalitativního či kvantitativního výzkumu. Volba určité metody závisí především na povaze evaluačních otázek, typu programu a účastnické skupině a nelze proto jednoznačně kvalifikovat některé metody jako vhodné či nevhodné. Trendem se zdá být využívání smíšeného designu evaluace kombinujícího kvalitativní a kvantitativní přístup a určitý odklon od jednostranně kvantitativních pre-post testů dotazníkovou metodou (Hart & Nolan, 1999).

V rámci výzkumu se objevily některé typicky kvantitativní i kvalitativní evaluační metody.

Komplexně zpracovaný evaluační výzkum využívající více metod byl zaznamenán u čtyř respondentů. Nejtypičtějším kvalitativním nástrojem je (zpravidla nestrukturované) pozorování, které používá 44 respondentů (51,7%). Dvacet respondentů (23,5%) hodnotí kvalitu programu podle postřehů účastníků programu, které se objeví v ústní závěrečné reflexi, pět respondentů využívá ke stejnému cíli závěrečné opakování a jeden respondent uvedl využití posteru. Z žádné výpovědi respondentů, kteří zmiňovali využití kvalitativních metod sběru dat, nebylo zjevné, že by data podrobili dalšímu zpracování podle metodiky kvalitativního výzkumu, tj. kódování a kategorizování.

Další respondenti preferují spíše kvantitativně orientované nástroje. Mezi nimi hraje hlavní roli dotazník či anketa hodnotící spokojenost klientely (37 respondentů, tj. 43,5%); dále 13 respondentů, tj. 15,2% vychází v hodnocení úspěšnosti z evidence návštěvnosti programu (kolik škol si jej objedná), čtyři respondenti využívají varianty tzv. hitace, tj. bodování programu účastníky a dva uvedli využití závěrečného testu.

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

Z výsledků vyplývá, že pro hodnocení efektu programu na rovině učení respondenti používají kvalitativní metody sběru dat, zatímco kvantitativní nástroje uplatňují spíše pro hodnocení spokojenosti účastníků s programy. Protože kvalitativní metody nejsou vždy korektně používány a data z nich nejsou zpracována podle metodiky kvalitativního výzkumu, lze předpokládat, že evaluace programů na rovině učení přinese respondentům značně nespolehlivé údaje.

Úroveň evaluace

Podle Kirkpatrickova modelu (Hogan, 2005) by evaluace měla zahrnovat čtyři základní roviny:

- reaktivní, tj. hodnocení míry spokojenosti klientely s programem;
- učení, tj. posun skupiny ve znalostech, dovednostech a postojích;
- transferu, tj. změně chování skupiny v důsledku absolvování programu;
- dopadů, tj. efektu změn chování účastníků na jejich prostředí a komunitu.

Lze říct, že evaluace je tím komplexnější, čím více rovin zahrnuje. V rámci výzkumu byla zaznamenána nejvyšší rovina evaluace, kterou středisko uplatňuje. Šedesát pět respondentů, tj. 75,5% hodnotí pouze na reaktivní rovině programu. Klíčová je pro ně návštěvnost programu a spokojenost klientely, případně doprovázejících učitelů:

„Když děti odcházejí znužený, tak to bylo špatný. Když děti odcházejí nadšený a chtějí se vrátit anebo vám napíšu dopis ze školy ty děti samy, tak je to úžasný... Jestli bychom zkvalitnili program; zkvalitníme ho tak, když těm dětem poskytneme - když ten skanzen bude vypadat líp. Nebo když tam bude víc objektů, když budeme moci víc vyprávět. Ale jako že bychom ho zkvalitnili tím, že budeme provádět sebepitvání a sebedemokratické, to asi ne.“

Šestnáct respondentů, tj. 18,6% se snaží hodnotit na rovině učení. Jejich evaluace se proto soustředí na evidenci nových znalostí, dovedností či postojů, které si respondenti odnesli:

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

Čtyři respondenti (4,6%) mají zkušenosti s hodnocením na rovině transferu, tj. promítnutí získaných znalostí, dovedností a postojů do chování absolventů kurzu. Pro dvě střediska byla tato rovina součástí evaluační zprávy zpracované externím partnerem. Jedno ze středisek tuto rovinu hodnotí u připravovaného zahraničního projektu pro dospělou klientelu, druhé hodnotí chování dospělé klientely po vzdělávacím workshopu.

Na základě výzkumu lze předpokládat, že většina respondentů hodnotí své programy pouze z hlediska spokojenosti klientely a objednavatelů. Hodnocení na rovině chování je spojeno se zpracováním externí evaluace nebo s programy pro dospělou klientelu.

Spokojenost

Ve výzkumu evaluačních strategií středisek ekologické výchovy (Činčera, 2008) se objevil předpoklad o souvislostech mezi kvalitou evaluační strategie a mírou spokojenosti střediska se svojí prací. Předpokladem bylo, že střediska, která jsou ke své práci kritičtější, budou spíše využívat náročnější evaluační strategie, současně náročnější evaluace jim pomohou odhalit v programech chyby, které podpoří jejich kritičtější hodnocení.

Ve výzkumu byli respondenti požádáni o hodnocení spokojenosti s prací střediska v oblasti environmentální výchovy. Odpovědi byly následně kódovány na škále 1-5.

Obr. č. 5 Kódování oblasti Spokojenost

Z osmdesáti pěti respondentů se osm středisek se nedokázalo vyhodnotit. Šedesát respondentů (tj. 70,5%) hodnotilo práci svého střediska jako efektivní nebo velmi efektivní. V pozitivní autoevaluaci respondenti zpravidla argumentovali zájmem klientely o programy střediska nebo výsledky reaktivní evaluace programu:

„Co se týče dětí, tak výukové programu je skutečně baví, tak bych efektivitu viděl až 80 procent.“

Jako spokojená se svojí prací byla hodnocena i střediska, která považovala svojí práci za efektivní, ale omezenou externími bariérami. Těmi bylo především nedostatečné financování. Tito respondenti byli přesvědčeni, že podávají kvalitní výkon, ale s vyšší podporou by měli ještě lepší výsledky. Třináct středisek (15,2%) použilo smíšené hodnocení s uvedením pozitiv i negativ. V hodnocení čtyř středisek převažovala negativa. Ta se odvíjela buď od výsledků předchozích evaluací, nedostatečného využití vnitřních zdrojů anebo z externích bariér efektivity. Respondenti považují práci svého střediska za efektivní, ale omezenou chybějícími finančními zdroji. Jsou přesvědčeni, že svoji práci dělají dobře „za daných podmínek“, ale s lepší podporou by ji mohli dělat lépe. Jen vzácně se objevovaly interní důvody sebekritického hodnocení.

"Některé ty programy už teď vidíme, že efektivní nejsou a že je musíme přehodnotit, pak jsme úplně zrušili výukové programy pro mateřské školky, protože to nám přišlo opravdu neefektivní, jelikož jsme tam byli na úrovni kouzelníka a divadélka a paní učitelka s tím dál nijak zvlášť nepracovala. ... Některé přednášky pro veřejnost, tak tam vidíme efekt jen v tom, že by tady ta komunita nás vnímala, že tady působíme a děláme něco pro ně, ale nemyslím, že by to mělo nějaký velký dopad na jejich environmentální jednání a chování."

Z analýzy vyplývá, že respondenti, kteří hodnotí svoji práci spíše jako efektivní, zpravidla nevyhazují z výsledků evaluací na vyšších úrovních, než je hodnocení spokojenosti klientely. Zatímco nelze s jistotou říct, že míra kritičnosti lineárně roste se zvyšující se uplatňovanou evaluační rovinou, je možné najít statisticky významný rozdíl mezi rozložením kritických a pozitivních respondentů v množinách středisek, které hodnotí na první, druhé a třetí rovině (Kruskal-Wallis $H=14.8211$ $df=2$ $p=0.0006$, $\alpha=0,05$). Současně se zdá, že tento rozdíl se týká respondentů, kteří evaluují na rovině chování - porovnání první a druhé množiny nepřináší statisticky významný rozdíl (Kruskal-Wallis $H=0.1448$ $df=1$ $p=0.7035$, $\alpha=0,05$). Lze proto předpokládat, že střediska, které se pouštějí do složitějších evaluací, jsou k sobě kritičtější než střediska, které se spokojují s evaluacemi méně náročnými. Vzhledem k malému počtu respondentů a nevyrovnanosti skupin nelze tento závěr zcela zobecnit a je třeba ho považovat pouze za orientační.

Model faktorů ovlivňujících volbu evaluační úrovně

V rámci výzkumu bylo předpokládáno, že uplatnění vyšší evaluační úrovně střediskem implikuje uplatnění nižších úrovní. Počet zahrnutých evaluačních úrovní podle Kirkpatrickova modelu je jedním z důležitých ukazatelů kvality evaluační strategie střediska. Lze předpokládat, že mezi počtem úrovní, na kterých středisko vyhodnocuje efektivitu svých programů, a mezi proměnnými charakterizujícími program budou existovat určité korelace. V následující části se proto pokusíme vyhodnotit korelace mezi

nejvyšší uplatňovanou evaluační úrovní s dalšími proměnnými kategorie Program. Korelace byly vyhodnoceny pomocí Spearmanova testu.

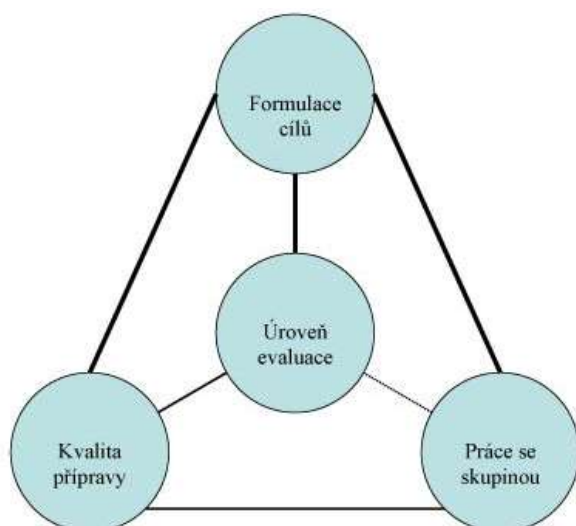
Obr. č. 6 Korelace mezi vybranými proměnnými z kategorií Program a Evaluace

	Cíle	Úroveň evaluace	Příprava	Spokojenost	Skupina
Cíle	x	x	x	x	x
Úroveň evaluace	0,52	x	x	x	x
Příprava	0,54	0,43	x	x	x
Spokojenost	-0,16	-0,17	-0,17	x	x
Skupina	0,51	0,3	0,43	-0,05	x
Délka	0,12	0,13	0,07	-0,07	0,25

Z analýzy vyplývá, že silná pozitivní korelace existuje mezi proměnnými cíle a úroveň evaluace, cíle a příprava, cíle a skupina. Středně silná pozitivní korelace existuje dále mezi proměnnými úroveň evaluace a příprava, příprava a skupina. Hraniční pozitivní evaluace byla dále nalezena mezi proměnnými skupina a úroveň evaluace.

Naopak nerelevantní proměnné jsou délka trvání programu a míra spokojenosti střediska se svojí prací. Míra spokojenosti střediska sice podle očekávání negativně koreluje s ostatními proměnnými, síla korelace je ale velice nízká. Tento nález není v rozporu s dříve prezentovaným vztahem mezi úrovní evaluací a spokojeností: je možné, že tento vztah začíná platit až pro střediska na třetí evaluační úrovni. Vzhledem k malému množství organizací v této skupině nelze ale tuto hypotézu potvrdit ani vyvrátit.

Obr. č. 7 Schéma vztahů mezi proměnnými programu a evaluace



Pro vyhodnocení evaluační strategie organizace realizující environmentální výchovu je klíčovou proměnnou počet evaluačních úrovní, které středisko uplatňuje. Volba evaluační úrovně souvisí s metodikou, jakou středisko používá při přípravě svých programů. Zvolená úroveň evaluace zejména úzce souvisí s tím, jak středisko vymezuje

cíle (očekávané výstupy) programu. Lze předpokládat, že pokud organizace přesně formuluje očekávané výstupy programu, bude mít tendenci volit vyšší úroveň evaluace programu. Druhým klíčovým faktorem je kvalita přípravy programu. Má-li středisko podrobnou písemnou přípravu, bude také častěji volit vyšší úroveň evaluace. Vliv na volbu úrovně evaluace má dále zařazování prvků na formování skupiny do programu. Způsob, jakým organizace formuluje cíle programu, dále úzce souvisí s kvalitou přípravy a prací se skupinou v rámci programu. Vzájemná souvislost existuje také mezi kvalitou přípravy a zařazováním prvků na formování skupiny do programu.

Kategorie Podpora

Metodika

První část analýzy výpovědí respondentů, pracovníků magistrátů a krajských úřadů, se zaměřovala na zjištění a porovnání mechanismů rozhodování o přidělení finanční podpory organizacím nabízejícím programy environmentální výchovy. V rámci zkoumaného vzorku se objevilo několik rozdílných metodik:

- grantová podpora uskutečňovaná ze speciálního fondu na podporu životního prostředí;
- zadávání zakázek;
- provoz městského či krajského centra zaměřeného na environmentální výchovu;
- přidělování prostředků na základě žádosti o finanční podporu.

Přesný mechanismus se pak odvíjí podle formy finanční podpory. Některé z organizací zveřejňují dotační pravidla a kritéria pro hodnocení projektů, v jiných „*neexistuje grantový systém a každý projekt je posuzován zvlášť*“.

Výrazné rozdíly se objevily ve složení hodnotícího orgánu:

- komise pro životní prostředí složená výlučně z externích odborníků;
- pracovníci odboru bez spolupráce s externími odborníky;
- pracovníci odboru, zastupitelé a externí odborníci najímaní na témata nad možnosti zaměstnanců úřadu;
- pracovníci úřadu a zástupci regionálního střediska ekologické výchovy;
- komise pro životní prostředí složená se zaměstnanců i externistů, rozhoduje pak rada a zastupitelstvo;
- správní rada fondu složená pouze ze zaměstnanců;
- odbor připraví podklady pro komisi životního prostředí tvořenou externisty;
- každý projekt hodnotí dva pracovníci odboru životního prostředí a jeden z odboru školství;
- zástupci politických stran v zastupitelstvu a zástupce úřadu;
- zástupci úřadu a samosprávy.

Z vymezení členů hodnotících týmů je zjevné, že se respondenti rozcházejí v představě o požadavcích na odbornost hodnotitelů projektů. První skupina respondentů

předpokládá, že dostačující kvalifikaci pro odborné posouzení programů environmentální výchovy mají samotní zaměstnanci úřadu. Další respondenti reflektují potřebu spolupráce s externími odborníky, ale uvádí bariéry, které ji komplikují či znemožňují:

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

Jiní preferují politickou způsobilost před odbornou:

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

Poslední skupina respondentů sází v odbornosti na spolupráci s externisty. Těmi jsou buď členové regionálního střediska ekologické výchovy, jiných občanských sdružení nebo zástupci místních firem, které podnikají v oblasti životního prostředí.

Můžeme shrnout, že metodika pro poskytování finanční podpory realizátorům environmentální výchovy není jednotná a každý ze subjektů volí vlastní postup. Klíčovým tématem je zde výběr samotných hodnotitelů projektů. Těmi jsou v některých případech odborníci na environmentální výchovu. Častěji ale o podpoře předložených projektů rozhodují zaměstnanci úřadu, zastupitelé či zástupci organizací bez přímé odborné vazby k environmentální výchově nebo zástupci organizací, zabývajících se různými aspekty životního prostředí, s předpokladem, že jejich odborné kompetence v této oblasti zaručují i jejich fundovanost v oblasti environmentální výchovy.

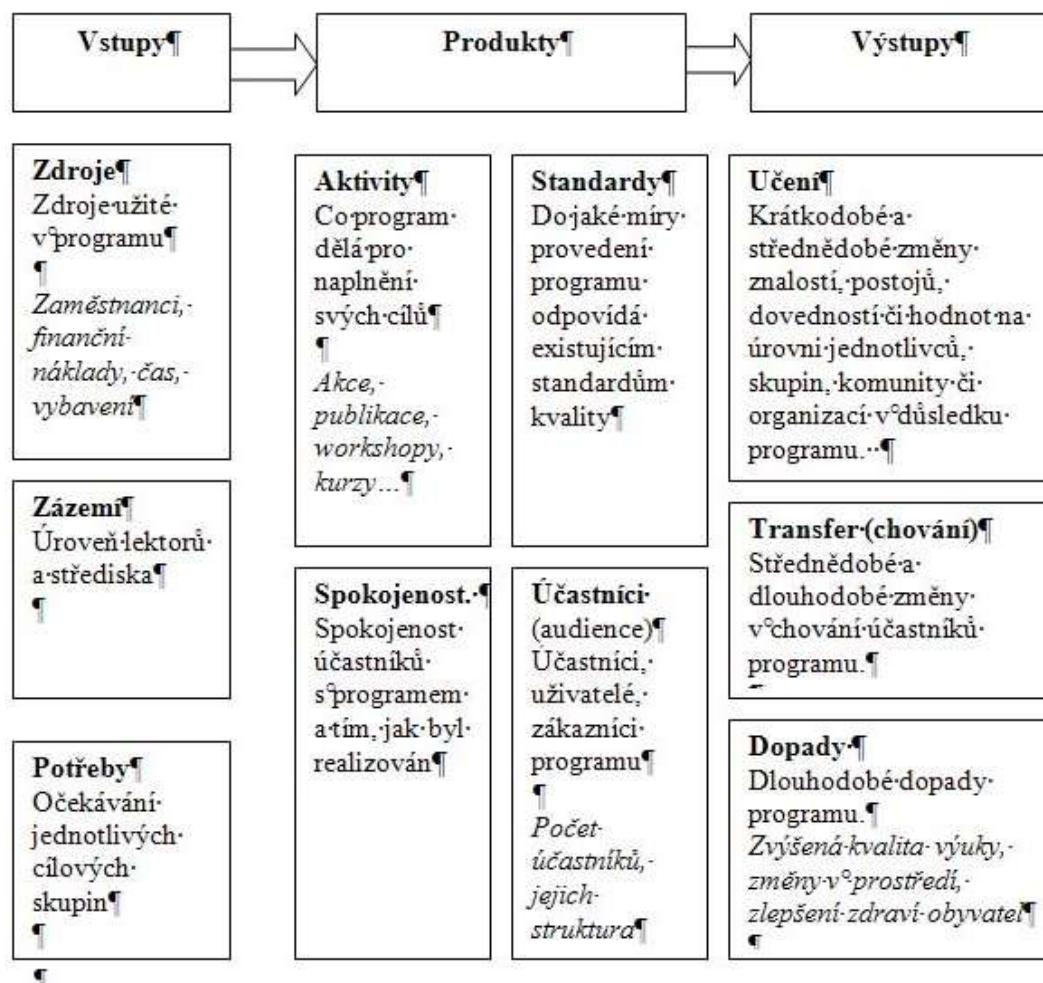
V rámci výzkumu nebylo možné hodnotit odborné kvality zaměstnanců úřadu a dalších posuzovatelů projektu v oblasti environmentální výchovy. Lze předpokládat, že se budou pohybovat v širokém rozmezí od bývalých pracovníků středisek ekologické výchovy až po „laiky“. Situaci dále komplikuje fakt, že mnozí odborníci jsou současně žadateli a nemohou se proto do hodnocení z důvodu střetu zájmů zapojit.

Úroveň evaluace

V další části se rozhovory zaměřily na analýzu toho, jaká kritéria považují respondenti za klíčová pro posouzení kvality programu environmentální výchovy a toho, do jaké míry z nich zastupovaná organizace vychází. Kritéria byla volena podle upravené varianty logického modelu², tj. nástroje používaného pro prezentaci teorie programu o vztazích mezi jeho vstupy, produkty a výstupy (W.K. Kellogg Foundation, 2004):

² Logický model se používá v řadě variant. V rámci výzkumu byla využita varianta, kde jako „outputs“ jsou chápány výstupy v rovině učení, „outcomes“ odpovídá transfer naučeného do chování a „impacts“ jsou dlouhodobé dopady programu.

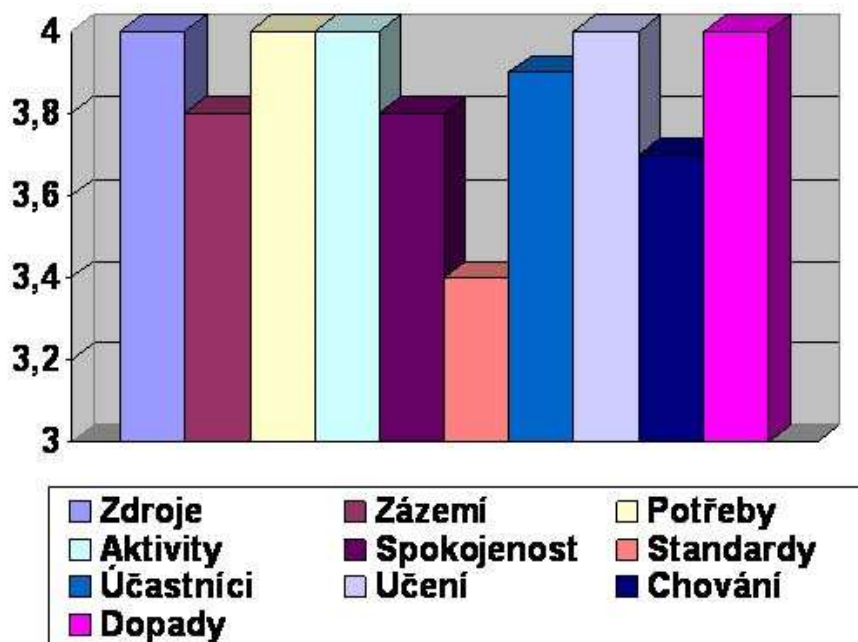
Obr. č. 8 Logický model programu



Respondenti měli na pětibodové škále od „zcela nevýznamné“ po „zásadní“ bodovat nejprve subjektivně pocítovanou důležitost kritéria a poté míru, do jaké z něj reprezentovaný úřad vychází při hodnocení programů.

Porovnání hodnocení obou otázek pomocí Wilcoxonova párového testu neprokázalo v žádné z kategorií logického modelu statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami odpovědí. Respondenti tedy nedokázali rozlišit mezi subjektivním hodnocením a „objektivní“ politikou reprezentované organizace. Z tohoto důvodu budeme dále uvádět údaje vyjadřující míru, s jakou podle respondentů reprezentovaný úřad vychází z daného kritéria při hodnocení kvality programů environmentální výchovy.

Obr. č. 9 Průměrná váha jednotlivých kritérií logického modelu programu při hodnocení programu podporovateli



Graf vyjadřuje průměrné bodování respondentů po jednotlivých kategoriích, kde 1 znamenalo „nikdy“ a 5 „pokaždé“.

Přestože rozdíly v bodování byly velmi malé, je možné identifikovat dvě skupiny kritérií. V první jsou spokojenost, standardy a dopady programu na chování (modus=3, tedy „občas“). Ve druhé (modus=4, tzn. „často“) jsou ostatní kritéria. Žádný respondent nezvolil u některého z kritérií hodnotu „nikdy“.

U kritéria „Zdroje“ se objevily následující typy komentářů:

Obr. č. 10 Kódování kritéria „zdroje“



Pro jednoho z respondentů cena „tvoří téměř třetinu bodování“. Pro jiné hrají roli formální kritéria, související s náklady programu:

„máme tu spoluúčast jako specifický kritérium, takže, když tam dají půlku prostředku veš, tak mají vyšší šanci dostat naši prostředky, než když tam dají čtvrtinu prostředků“.

Obr. č. 11 Kódování kritéria „zázemí“

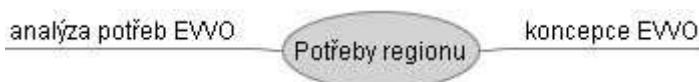


Nejdůležitější roli při posuzování kvality podle zázemí organizace jsou zkušenosti hodnotitele či úřadu se žadatelem. Tato varianta byla respondenty několikrát zmíněna.

Jeden z respondentů uvedl i nevýhodu tohoto kritéria:

„Tady jde o to, že některá střediska, některé žadatele známe. Umíme si představit, jak to tam vypadá, jaké mají lektory, jak pracují. Pak jsou žadatelé, kteří třeba podávají žádost poprvé a nikdy jsme je neviděli, ani nevíme, jak fungují. Takže v podstatě, bychom měli být takoví nestranní a hodnotit projekt podle toho, jak ho popsali, napsali.“

Obr. č. 12 Kódování kritéria „potřeby regionu“



Potřeby regionu byly jedním z nejsilněji zmiňovaných kritérií. Respondenti se zde odvolávali na existující městské či krajské koncepce EVVO, případně na jiné zpracované analýzy:

„To je základní! Soulad s programem rozvoj kraje je základní kritérium. Pokud by tam nebyl soulad s potřebami kraje, tak nám by na to samospráva nedala ani korunu.“

Obr. č. 13 Kódování kritéria „aktivity“



Kritérium Aktivity se ukázalo jako značně polarizující.

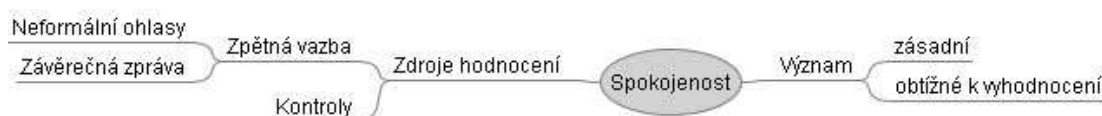
Pro některé respondenty hraje to, co se v průběhu programu odehrává, zásadní úlohu v hodnocení programu. Vyjádření ukazuje představy respondentů o kvalitní environmentální výchově:

„Tak tohle by mělo být velmi významné. Já si tedy myslím, že ty potřeby, ty aktivity by se dalo říct, že velmi významné, zásadní, protože v podstatě bychom chtěli, aby projekty, které se podporují z našich grantů, tak aby to nebylo tak, že si škola koupí zájezd do X, pobyt. Ale aby sami vymysleli nějaké aktivity pro děti, aby třeba zrealizovali nějaké roční projekt. Takže, aby to bylo, aby se aktivně zapojili a nejenom si tu službu koupili. Takže tohle to, by bylo pro nás dost zásadní.“

Pro druhou skupinu je naopak toto kritérium nepodstatné:

„Z hlediska pořadatele to je možná podstatný, ale z hlediska mého - kraje, to je to, do čeho nejvíce mluvíme. Nechávané jim na to volnou ruku a co se týče rozsahu, tak to necháváme na nich .. nekecáme jim do toho, jak to mají dělat. Zajímá nás výsledek.“

Obr. č. 14 Kódování kritéria „spokojenost“



Reaktivní rovina evaluace byla respondenty často vnímána jako zásadní, ale také obtížná k vyhodnocení kvůli obavě ze subjektivity. Respondenti si někdy tento rozpor sami uvědomují:

„...když se to málo líbí, tak to i zrušíme. Program, který (se) má účinkem, necháme umřít. I když to hodnocení je, abych měl říct subjektivní, nebo spíš pocitový občas. Nikdo to není schopen zmapovat.“

Respondenti získávají informace o naplnění tohoto kritéria z neformálních zdrojů, závěrečných zpráv realizátorů nebo z namátkových kontrol.

Ač bylo kritérium Standardy bodováno jako „občas využíváme“, většina respondentů si nebyla schopna žádné standardy v oblasti environmentální výchovy vybavit. Pokud byly zmíněny, jednalo se o standardy související se školami, tj. např. s RVP, nebo s oblastí ekoporadenství.

Obr. č. 15 Kódování kritéria „účastníci“



Počet a typ cílové skupiny je většinou respondenty vnímán jako důležitý, hlavní roli hraje počet účastníků - ten je chápán jako snadno měřitelný údaj. Pro jiné respondenty je podstatná ekonomická výtěžnost programu.

Obr. č. 16 Kódování kritéria „učení“



Dopady programu na rovině učení, tj. změnu znalostí, dovedností, postojů a hodnot účastníků chápou všichni respondenti jako důležitou či zásadní. Rozdíly existují v metodách, jak pro takové hodnocení získávají data. Jeden respondent uvedl zaslání dotazníků do škol, další vyžaduje evaluaci po realizátorovi, jiný připouští vlastní „intuitivní“ hodnocení. Téměř všichni uvádějí, že jim není jasné, jak toto kritérium hodnotit:

„Je to významné, ale u té ekologické výchovy se to těžko zjišťuje a je to hrozně dlouhodobé, takže podle jednoho projektu se to moc nepozná.“

„To bysme rádi, ale zatím jsem neviděl způsob, jak to vyhodnocovat. ... Velmi zajímavá myšlenka... Já si to můžu představit, jako sofistikovaný způsob hodnocení, ale je tak drahý, že by sežral víc peněz, než grant.“

Stejný problém byl zaznamenán u kritéria „Chování“. Respondenti sice uvádějí, že by hodnocení na této rovině bylo důležité, ale nevědí, jak jej zabezpečit, případně zda je takové hodnocení vůbec možné.

Bez ohledu na to respondenti současně uvádějí, že podle tohoto kritéria hodnotí programy.

Podobná situace nastala i u posledního kritéria, tj. hodnocení dopadů programu na komunitu a životní prostředí. Respondenti uváděli, že považují toto kritérium za důležité a vycházejí z něj v hodnocení. Současně připouštějí, že jej neumí měřit:

„Je to zásadní, ale těžko se to hodnotí... přihlíží se na to pokaždé.“

Část respondentů předpokládá, že i když tyto dopady neměří, je schopna je vyhodnotit:

„Mělo by to být pro mě určitě zásadní. Snažíme se tady lidi přesvědčit ke třídění, taky přes ty granty a sledujeme to pořád, takže to u města taky najdeme pokaždé. My to teda neděláme (neověřujeme si to, nijak nezkoumáme jaký dopad to má) ale víme to, vlastně ty dopady známe.“

Z analýzy vystupuje zajímavý paradox. Respondenti na jedné straně uvádějí, že uplatňují téměř všechna kritéria z logického modelu programu pro jeho hodnocení a téměř všechna považují za stejně důležitá. Na druhé straně připouštějí, že (zejména pro hodnocení výstupů programu) neznají relevantní metody, kterými by získali data potřebná pro jejich vyhodnocení. Jen část krajů a měst má písemně zpracovaná a zveřejněná kritéria pro posuzování projektů. Uplatnění většiny kritérií je tedy spíše v rovině přání, případně se kritéria posuzují jen intuitivně. Z toho vyplývá nedostatečná schopnost orgánů veřejné správy formulovat a vyhodnocovat požadavky na efektivitu podporovaných programů.

Ideální program

V poslední části rozhovorů byli respondenti požádáni, aby popsali, jak si představují ideální program environmentální výchovy.

Obr. č. 17 Kódování kritéria „Ideální program“



Představy respondentů o ideálním programu jsou dost různorodé. Nejčastěji byla zmiňována metodická doporučení. Program by měl mít jasně formulovaný cíl, měl by být relevantní skupině. Několikrát se objevil požadavek na používání aktivizujících metod, někdy s odvoláním na programy, které respondent znal. Jednou byly zmíněny kvalitní pomůcky a délka programu (jeden den).

Relativně méně často bylo zmiňováno téma, kde by se realizátoři měli soustředit např. na „aktuální problémy na poli ochrany přírody a krajiny, dotýkat se i globálních

problémů". Kromě environmentálních problémů byly jednou jako téma zmíněny také ekologické koncepty.

Větší množství odpovědí směřovalo k efektivitě programu. Podle nich je u programu klíčové, aby měl dopady:

„Ideální program je takový, který má co nejširší dopad, je úspěšný - aby všichni zúčastnění jednali v souladu s cíli projektu, důležité aby byl program i mediálně úspěšný.“

Dopady jsou zpravidla míněny zvyšování znalostí účastníků. Jedna respondentka uvedla jako kritérium také zařazení evaluačních metod do programu - opakování a reflexi s účastníky.

Ideální program by dále měl reagovat na potřeby regionu, tj. korespondovat s jeho prioritními oblastmi. Lektor programu by měl mít pedagogické minimum a měl by mít takové komunikační dovednosti, aby dokázal zaujmout děti a aby fungovala zpětná vazba mezi lektorem a posluchačem.

Respondenti dále uvedli několik oblastí, které ve svém regionu v oblasti EVVO postrádají:

- větší množství programů pro dospělé - několik respondentů uvedlo, že střediska zpravidla nabízejí akce pro školy, zatímco kraj či město má zájem o programy pro širší veřejnost, podnikatele, zemědělce, seniory či jiné skupiny (*„Střediska se zaměřují hodně na děti a mládež a na výukové programy. A čeho se bojí a do čeho nechtějí sáhnout je dospělá populace. Hraní se na písečku, to jim jde, ale ovlivnit rozhodující čtyři pětiny obyvatelstva starší 18 let, toho se bojí, jako čert kříže.“*);
- zaměření se na jiné oblasti „domácí ekologie“, než jen třídění odpadů (*„Většina organizací má zpracovanou problematiku odpadů, ochrany přírody apod. ale například problematice alternativních zdrojů energie a technologií není věnován dostatečný prostor.“*);
- metodika vyhodnocování environmentální výchovy (*„Metodika fungování a metodika vyhodnocování účinnosti EVVO. ..Jediný co jsou schopní zmapovat ministerstvo životního prostředí je počet peněz, které do toho jdou, ale co z toho vypadlo.. Výsledky.. To není nikdo schopný zmapovat. ... My se pídíme po účelu a oni to občas neumějí vyjádřit.“*)

Reflexe realizátorů

V poslední části výzkumu byli respondenti z množiny Realizátoři požádáni, aby zhodnotili metody, jaké na jejich evaluaci používají orgány kraje či města. Z osmdesáti pěti respondentů odpovědělo na otázku 55, tj. 59% ze základní množiny. Ostatní respondenti buď nedokázali odpovědět vůbec, nebo obecně hodnotili svoji spolupráci s krajem a městem.

Obr. č. 18 Kódování oblasti „Reflexe podporovatelů“



Podle dvaceti osmi respondentů nehodnotí kraje a města realizátory environmentální výchovy a jejich programy nijak nebo způsobem, který pro realizátory není srozumitelný:

„My si nejsme úplně vědomi nějakých promyšlených způsobů hodnocení, které by na nás tyto instituce uplatňovaly.“

Dva respondenti uvedli, že jsou hodnoceni podle jiných, než věcných hledisek, resp. podle politické angažovanosti:

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

Dalších dvacet pět respondentů uvádí, že města a kraje je hodnotí pouze na základě formálních údajů, jako je soulad čerpání prostředků s projektem, počty účastníků programu nebo finanční náročnost akcí:

„Oni, pokud hodnotí, tak hodnotí kvantitativně - podle počtu odučených žáků a hodin. Myslím, že není hodnocení kvalitativní, spíš kvantitativní. A kvalita je v podstatě na nás, ale my se ji snažíme udržovat co nejvíc už právě z toho principu, že chceme, abychom byli vyhledávaní, aby o ty naše programy byl zájem a aby měly význam hlavně. Ale nepociťuji jinak žádné hodnocení z kraje - myslím kvalitativní.“

„Já se obávám, že oni nás ani nijak nehodnotí. Že pro ně je důležité to, že máme účast na našich akcích.“

Respondenti často zmiňují, že se hodnotitelé dosud nebyli na programy střediska podívat:

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

Podle dvou respondentů se kraje a města snaží vyhodnocovat spokojenost účastníků s programem:

„Ted' právě i tím, že mají ty ohlasy právě od našich klientů ať už občanů, nebo škol, tak se ten vztah hodně změnil a myslím, že ted' nás už i třeba hodnotí v provozu třeba i tedka na rozpočtu a docela tak, jak bychom očekávali, že si to začínají uvědomovat.“

Někteří respondenti uvádějí možné důvody nedostačující evaluace středisek ze strany krajů či měst. Jsou jimi

malá fundovanost hodnotitelů v oblasti environmentální výchovy („na environmentální výchovy jsme tu odborníci spíše my než oni, tak asi by se jim nás těžko hodnotilo po té obsahové stránce. To pak spíš jen koukají, co děláme. Jestli máme dostatek aktivit a co oni můžou kontrolovat je počet účastníků.“)

- obava z výsledků („Ono je to takové klasické. Když někdo dává peníze, tak samozřejmě není v jeho zájmu, aby doložil, že ty peníze použil špatně. To znamená, že u většiny projektů dochází jen k formální kontrole obsahu projektu a toho naplnění cílů, takže tam jsou třeba tři, čtyři výstupy, které

jsou nutné k tomu, aby byl projekt řádně vyúčtován v přiznaném rozsahu, protože leckdy my žádáme třeba 100 000,- a dostaneme 30 000,-")

- *neznalost evaluačních metod („Já si myslím, že město v tom směru nepoužívá tak standardní metody, které jsme se dokázali iniciativně naučit v rámci rozvoje neziskového občanského sektoru. Myslím si jako objektivně, že město v tom je v podstatě pozadu, tj. v používání těch metod. Ono může třeba snahu pochválit nebo něco zhodnotit, ale to vidíme na mnoha programech, že jsme díky vlastnímu školení našich vlastních spolupracovníků a členů prostě docela na vyšší úrovni a město třeba v oblasti komunitní plánování a rozvoje a metod hodnocení projektů má co dohánět.“).*

Celkově lze shrnout, že podle realizátorů hodnotí podporovatelé jejich práci především na formální rovině, tj. v oblasti vstupů a produktů logického modelu. Zcela nehodnoceny jsou výstupy programů.

Diskuse a interpretace

Kvalita programu je v textu chápána jako jeho efektivita, tj. míra, s jakou dosahuje svých výchovně vzdělávacích cílů. Kvalitu programu proto nelze hodnotit bez provedené evaluace jeho efektivity. Kvalita evaluačních metod a kvalita designu programu jsou dva vzájemně se ovlivňující předpoklady efektivity. Výzkum prokázal korelaci mezi evaluační úrovní a mezi vybranými proměnnými souvisejícími s programem, tj. mírou přesnosti formulace cílů programu, propracovanosti písemné přípravy programu a rozvíjením vztahů ve skupině v rámci programu. Lze předpokládat, že tento vztah funguje oboustranně: střediska, která používají kvalitní metodiku pro přípravu programu, budou volit efektivnější metody evaluace než střediska, která volí méně pečlivé přístupy. Současně střediska, která využívají efektivní metody evaluace, budou pečlivěji vyvíjet svůj program a aktualizovat jej podle výsledků evaluační zprávy.

Tento předpoklad má vysokou praktickou využitelnost: ukazuje, že podporovat zvyšování kvality evaluačních strategií realizátorů environmentální výchovy nelze dělat odděleně od zvyšování kvality metodiky pro design programu. Současně lze očekávat, že dosáhne-li středisko růstu kvality v oblasti metodiky designu programu a získá první výsledky evaluací svých programů, může být u něj nastartován setrvalý růst kvality poskytovaných programů.

Vzhledem k povaze kvalitativního výzkumu je obtížné spekulovat o počtech středisek s potenciálem přejít v krátké době k využívání evaluací jako standardní části svých programů. Z výzkumu vyplývá, že zhruba třetina realizátorů zpracovává ke svým programům podrobnou písemnou přípravu, zhruba šestina programy strukturuje podle některého z moderních modelů učení, pětina aktivně v rámci programu pracuje se skupinou, šestina korektně formuluje výchovně vzdělávací cíle programu. Řada programů působí dojmem intuitivního vršení aktivit a vykazuje nedostatky, které podvazují jejich potenciální efekty.

Přestože v rámci výzkumu byla zkoumána jen malá část programů z existující nabídky, vykazují analyzované programy určité společné vzorce. Nejvíce programů se zaměřuje na vstupní proměnné modelu REB, tj. na rozvoj environmentální senzitivity a znalosti ekologických konceptů (Hungerford & Volk, 1990). Druhá velká množina programů se zaměřuje na rozvíjení akčních znalostí a dovedností směřujících do oblasti ekomanagementu, tj. chování, ve kterém jsou občané v přímé interakci s životním prostředím a přírodními zdroji (třídění odpadů atd.). Část posuzovaných programů také směřuje do oblasti přesvědčování (metodika environmentální výchovy). Méně jsou zastoupeny programy ovlivňující vlastnické proměnné, tj. komplexní porozumění problémům životního prostředí. Programy v této kategorii zpravidla nerespektují doporučení vycházející ze zahraničních výzkumů: zpravidla prezentují problémy jako

externí a expertně řešitelné, nerozvíjejí dostatečně výzkumné dovednosti cílové skupiny, neposkytují prostor k samostatnému zkoumání problému a toho, jak je ve společnosti reflektován (environmentální konflikty). Chybí také programy zaměřené na ovlivňování dalších oblastí proenvironmentálního chování, tj. spotřebitelství, politické a právní chování. Přestože posuzované programy tvořily pouze výběr z existující nabídky EVP, je pravděpodobné, že tyto oblasti (zejména politická a právní rovina chování) nejsou adekvátně zastoupeny. Část z posuzovaných programů necílí na žádnou z relevantních proměnných a patrně se míjí s cíli environmentální výchovy. Pokud by žák prošel všemi programy ze zkoumaného vzorku, osvojil by si patrně vztah k přírodě, základní přehled o ekologii a globálních problémech a vzorce chování související s tříděním odpadu a chováním se v přírodě. Pravděpodobně by se ale nenaučil problémy samostatně zkoumat, rozumět tomu, jak je interpretují ostatní, formulovat k nim vlastní stanovisko a rozhodovat, jak je bude reflektovat v různých oblastech svého každodenního života. Z analyzovaného vzorku lze říct, že nabídka programů environmentální výchovy nepokrývá všechny klíčové oblasti stejnou měrou a že některé klíčové proměnné vedoucí k proenvironmentálnímu chování nejsou stávající nabídkou dostatečně ovlivňovány.

Problémy v metodice designu programu patrně souvisí s evaluačními strategiemi realizátorů. U poloviny středisek vyhodnocuje efektivitu lektor vedoucí program. Tři čtvrtiny organizací hodnotí pouze na reaktivní úrovni, tj. míru spokojenosti klientely s programem. Jen pětina využívá standardizovaný nástroj SSEV Pavučina pro formativní evaluaci, Hodnotící tabulku. Jen čtyři ze zkoumaných organizací mají zkušenost s metodologicky adekvátně provedenou sumativní evaluací. Většina středisek je současně spokojena se svojí prací v oblasti environmentální výchovy a necítí proto dostatečně silnou vnitřní motivaci ke změnám, přestože si některá centra uvědomují nedostatečnost svých evaluačních metod. Jiná naopak považují evaluaci za zbytečnou administrativu nebo nadměrnou zátěž, další považují environmentální výchovu za neměřitelnou. Souvisejícím problémem jsou omezené kapacity a zdroje středisek, které jim často neumožňují soustředit se na hlubší evaluaci. Pokud se střediska evaluaci věnují, vychází to z jejich vnitřních potřeb, ze strany veřejné správy a škol požadavky na efektivitu nebývají formulovány. Spokojenost středisek se svojí prací v oblasti environmentální je do značné míry výsledkem nedostatečné zpětné vazby, kterou střediska ke svým programům dostávají.

Z analýzy je rovněž patrné, že i organizace, které mají zájem vyhodnocovat efektivitu své práce, postrádají příslušné know-how. Klíčovým problémem zde je malé zapojení externích subjektů - evaluátorů z prostředí vysokých škol, jiných pracovišť EVVO či jiných expertních organizací ovládajících metodologii pedagogického výzkumu, evaluace programů a teorii environmentální výchovy.

Velká skupina realizátorů environmentální výchovy považuje za hlavní zdroj zpětné vazby informace o počtech škol, které objednávají jejich programy. Přestože tento údaj zdánlivě odpovídá „tržní logice“, je třeba si uvědomit, že měří (a to jen částečně) pouze míru spokojenosti klientů s programem. Spokojenost klientů přitom může souviset i s dalšími faktory - například existencí konkurence, která v mnoha regionech nemusí být dostačující, a schopnosti klientů definovat své potřeby a vyhodnotit míru jejich naplnění. Vzhledem k tomu, že školy jako hlavní odběratel realizátorů environmentální výchovy nejsou dosud zvyklé vyhodnocovat míru úspěšnosti v naplňování svých kurikulů v této oblasti, tj. nevyhodnocují environmentální gramotnost žáků, nelze význam této zpětnovazebné informace přeceňovat.

Nepřesné a nedostačující evaluační metody mohou vést k dlouhodobé stagnaci oboru.

Z posuzované nabídky programů jsou zřejmé veliké rozdíly ve stupni kvality programů provozovaných jednotlivými středisky. Pokud tyto rozdíly nejsou zohledněny ve stupni finanční podpory ze strany dotujících organizací, vytváří se do určité míry

nespravedlivé prostředí a oslabuje motivace k přirozenému kvalitativnímu vývoji environmentální výchovy v České republice.

Krajské a městské úřady, jako poskytovatelé finanční podpory, na jedné straně chtějí kvalitu programů posuzovat a podle svých výpovědí se domnívají, že to dělají. Současně však z odpovědí vyplývá, že k měření výstupů programů nemají dostačující nástroje. Protože odpovědní úředníci nevyžadují po střediskách vyhodnocení efektivity programů a spokojují se s formálním posouzením jejich kvality na základě kontroly rozpočtu či jiných formálních údajů, nemají k posouzení kvality programů ani dostačující informace. Programy jsou nejčastěji posuzovány ve fázi podání projektu komisí, ve které jsou někdy přítomni i externisté, jen vzácně ale jde o experty na environmentální výchovu. Přestože je teoreticky možné na základě expertní analýzy předložené přípravy programu hodnotit jeho pravděpodobnou efektivitu, může jít jednak vždy pouze o kvalifikovaný odhad a současně nelze předpokládat, že členové hodnotících komisí budou bez rozsáhlých znalostí v oblasti teorie a metodiky environmentální výchovy takového hodnocení schopni. Rozhodnutí o poskytnutí finanční podpory proto v současnosti není odvozeno od skutečné kvality programu.

Zajímavou otázkou, kterou by bylo možné zkoumat v navazujících výzkumech, je také vztah mezi počtem programů provozovaných střediskem a jejich metodickou úrovní a efektivitou. V rozhovorech se ukázalo, že některá střediska považují počet nabízených programů za indikátor kvality své práce, některá střediska realizují až sto různých programů. Je těžko představitelné, že by středisko dokázalo u tak velkého množství programů zabezpečit odpovídající kvalitu nebo každý program adekvátně vyhodnocovat. Je možné, že by důsledná evaluace vedla nejenom ke zvýšení kvality programů, ale také ke snížení jejich počtu a ke sdílení kvalitních a ověřených programů více středisky.

V současné době tedy zůstává evaluace záležitostí vnitřní motivace středisek, které zpracovávají programy na kvalitativně vyšší úrovni, než ostatní. Přestože vnitřní motivace je pro rozhodnutí k jednání zásadní (de Young, 2000), bylo by vhodné zvážit opatření k jejímu posílení. Podle Ajzenovy (1991) teorie plánovaného chování jsou předpokladem k odhodlání k akci tři hlavní proměnné: postoje k danému chování, které jsou formovány názory subjektu na důsledky a přínosy dané činnosti, subjektivní normy, které jsou odvozovány od předpokládaného jednání referenčních osob a přesvědčení o zvládnutelnosti jednání, které pramení především ze zkušenosti s daným chováním.

Postoje realizátorů environmentální výchovy k evaluaci v současné době čerpají pouze z vlastní vnitřní motivace, která je omezována finančními i dalšími nároky na zpracování evaluace a není dostatečně kompenzována. Zde se otevírá prostor pro možnost posílení proevaluačního postoje například zvýhodňováním programů s doloženou efektivitou či nových programů s vhodně nastaveným evaluačním mechanismem a celkovým designem v grantových soutěžích.

Odhodlanost organizací k evaluaci by dále bylo možné posílit zveřejňováním zpracovaných evaluačních zpráv, ať již prostřednictvím článků v odborných časopisech či na konferencích a workshopech.

Přesvědčení o zvládnutelnosti evaluací je možné do určité míry povzbudit podporou metodických školení středisek. Zde je ale vhodné uvědomit si rozdíly mezi nároky kladenými na formativní a sumativní evaluaci. Realizátoři by měli především usilovat o vytvoření metodicky kvalitních programů s minimálními nedostatky v teorii programu a o odstranění chyb v jejich uvádění. To je předmětem formativní evaluace, která může být realizována na bázi externí výpomoci v prostředí kooperujících sítí středisek. Vhodným nástrojem k oběma cílům může být i Hodnotící tabulka vyvinutá pro potřeby SSEV Pavučina.

Vzhledem k vyšším metodologickým nárokům na sumativní evaluaci je patrně vhodnější tento typ evaluace zadávat zkušeným externím subjektům z akademických pracovišť či využít spolupráci v rámci SSEV Pavučina. Alternativou by také mohl být vznik

centra či platformy, která by se na sumativní evaluace zaměřovala a radila střediskům se samostatně realizovanými evaluacemi. Pomoci by mohlo i zpracování evaluační metodiky přístupnou formou.

Použitá literatura

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. Retrieved from <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/074959789190020T>
[http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ardoin, N. M. . *Sense of Place and Responsible Behavior: What the Research Says*. : Yale School of Forestry and Environmental Studies. Retrieved from http://www.naaee.org/conferences/biloxi/n_ardoin_3_10008a.pdf
- Barch, B., Duvall, J., Higgs, A., Wolske, K., & Zint, M. . *Planning and Implementing an EE Evaluation*. . Retrieved from <http://66.135.39.45:7080/meera-dev/knowledge-base/plan-an-ee-evaluation/>
- Bennett, D. B. (1989). *Evaluating Environmental Education in Schools. A practical guide for teachers*. : UNESCO - UNEP, Division of Science, Technical and Environmental Education. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000661/066120eo.pdf>
- Činčera, J. (2007). *Environmentální výchova. Od cílů k prostředkům*. Brno: Paido.
- Činčera, J. . *Evaluace program Ekoškola*. , 3(2), Retrieved from <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/30>
- Činčera, J. (2008). *Evaluační strategie středisek ekologické výchovy*. *Envigogika*, 3(2), Retrieved from <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/29>
- Činčera, (2007). *Práce s hrou. Pro profesionály*. Praha: Grada.
- Disinger, J. F. (2005) Environmental Education's Definitional Problem. In H. H. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education* (pp. 17-32). .
- Disinger, J. F. (1997) Environment in the K-12 Curriculum: An Overview. In *Environmental Education. Teacher Ressource Handbook. A Practical Guide for K-12 Environmental Education* (pp. 23-44). Thousand Oaks: Corwin.
- ECOSYSTEM Management Iniatiative Projects Ver 3 0, . *ECOSYSTEM Management Iniatiative. Measuring Progress. An Evaluation Guide for Ecosystem and Community-based Projects. Ver. 3.0. [online]*. : online.
- Ecosystem Management Initiative . : School of Natural Resources and Environment; University of Michigan. Retrieved from <http://www.snre.umich.edu/emi/evaluation/>
- Excellence in Environmental Education - Guidelines for Learning (Pre K-12) (2004). : North American Association for Environmental Education. Retrieved from http://www.naaee.org/npeee/learner_guidelines.php
- Frank, L. S. (2001). *The Caring Classroom. Using Adventure to Create Community in the Classroom and Beyond*. Madison: Project Adventure.
- FRECHTLING, Joy et. al, (2002). *The 2002 User-Friendly Handbook for Project Evaluation*. : The National Science Foundation. Retrieved from <http://www.nsf.gov/pubs/2002/nsf02057/nsf02057.pdf>
- Gibbs, J. (2001). *TRIBES. A New Way of Learning and Being Together*. Winsdor: Center Source System.

- Grečmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce. Prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- Hart, P., & Nolan, K. (1999). A critical analysis of research in environmental education. *Studies in Science Education*, 34(1), 1-69. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057269908560148>
<http://dx.doi.org/10.1080/03057269908560148>
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Henton, M. (1996). *Adventure in the Classroom*. Dubuque: Kendal / Hunt Publishing; Project Adventure.
- Hogan, C. (2003). *Practical facilitation. A toolkit of techniques*, 2003,
- Hornová, K. (2007). *Envigogika*. Retrieved from <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/22>
- Harold, H., PEYTON Ben R., & WILKE Richard J, (1980). Goals for Curriculum Development in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 11(3), 42-47.
- HUNGERFORD Harold R., & VOLK Trudi L, (1990). Changing Learner Behavior Through Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.1990.10753743>
<http://dx.doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- Hungerford, H. R. (2005) The General Teaching Model (GTM). In H. H. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education* (pp. 423-443). Champaign: Stipes.
- Hungerford, H. R. (2005) The Myth of Environmental Education - Revisited. In H. H. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education* (pp. 49-56). Champaign: Stipes.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2006). *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Pearson.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. : Prentice Hall.
- Kovalik, S. J., & Olsen, K. D. (1994). *Kid's eye view of science. A Teacher's Handbook for Implementing an Integrated Thematic Approach to Teaching Science, K-6*. Kent: Center for the Future of Public Education.
- Marcinkowski, T. (1997) Assessment in Environmental Education. In R. J. Wilke (Ed.), *Environmental Education. Teacher Ressource Handbook. A Practical Guide for K-12 Environmental Education* (pp. 143-198). Thousand Oaks: Corwin.
- Matre, S. v. (1999). *Earth Education .. a new beginning*. Greenville: The Institute for Earth Education.
- O' Donoghue, R. (2007). Environment and Sustainability Education in a Changing South Africa: A critical historical analysis of outlone schemes for defining and guiding learning interactions. *Southern African Journal of Environmental Education. Learning in a Changing World*, 24(2007), 141-157.
- Pike, G., & Selby, D. (1994). *Globální výchova*. Praha: Grada.
- Ramsey, J. (2005) Comparing Four Environmental Problem Solving Models: Additional Comments. In H. H. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education* (pp. 161-172). Champaign: Stipes.

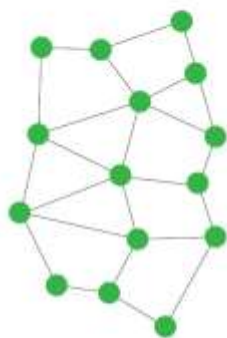
- Simmons, Bora et al., (2004). *Nonformal Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence*. : North American Association for Environmental Education. Retrieved from <http://naaee.org/npeee/nonformal/nonformalguidelines.pdf>
- Thomson, G., & Hofman, J. . *Measuring the Success of Environmental Education Programs*. : Canadian Parks and Wilderness Society; Sierra Club of Canada. Retrieved from http://www.peecworks.org/PEEC/PEEC_Inst/I00052276.0/ee-success.pdf
- Wessa, P. (2009). *Spearman Rank Correlation (v1.0.0) in Free Statistics Software (v1.1.23-r3)*. : Office for Research Development and Education. Retrieved from http://www.wessa.net/rwasp_spearman.wasp/
- W.K. Kellogg Foundation, (2004). *Logic Model Development Guide. Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action*. Battle Creek: W.K. Kellogg Foundation. Retrieved from <http://www.wkkf.org>
- Wright, M. J. (2008). The Comparative Effects of Constructivist Versus Traditional Teaching Methods on the Environmental Literacy of Postsecondary Nonscience Majors. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 28(4), 324-337. Retrieved from <http://bst.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0270467608319638>
<http://dx.doi.org/10.1177/0270467608319638>
- De Young, R. (2000). Expanding and Evaluating Motives for Environmentally Responsible Behavior - Statistical Data Included. *Journal of Social Issues*, 56(3), 22-4537.
- Zelezny, L. C. (1999). Educational Interventions That Improve Environmental Behaviors: A Meta-Analysis. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 5-14. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958969909598627>
<http://dx.doi.org/10.1080/00958969909598627>

Poděkování:

Výzkum byl proveden pro Ministerstvo životního prostředí České republiky v rámci zakázky ***Analýza potřeby a využívání environmentálních vzdělávacích center na území České republiky.***

Časopis Envigogika vydává Centrum pro otázky životního prostředí UK. Vývoj časopisu je podpořen projektem OP VK Mezioborová síť udržitelného rozvoje.

Více najdete na internetových stránkách projektu mosur.czp.cuni.cz



MOSUR

MEZIOBOROVÁ SÍŤ UDRŽITELNÉHO ROZVOJE

OP VK CZ.1.07/2.4.00/17.0130



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ