

Specializační studium pro koordinátory environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty: interpretace a efektivita z pohledu absolventů

Jan Činčera, Petr Gilar, Júlia Sokolovičová

The professional development course for school coordinators of environmental education: interpretation and effectiveness from the point of view of its alumni.

Abstrakt:

Studie analyzuje vzdělávací kurzy pro koordinátory environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty, které byly v letech 2006-9 organizovány Sdružením středisek ekologické výchovy Pavučina a jeho členskými organizacemi. Hlavní část výzkumu využívá metodiku zakotvené teorie pro analýzu toho, jak absolventi kurz zpětně interpretují, jaké faktory tuto interpretaci ovlivnily a jak kurz využili ve své praxi. Doplňující část obsahuje expertní pohled na závěrečné práce a pracovní výstupy absolventů.

Výzkum ukázal, že absolventi většinou hodnotí své studium velmi kladně pro svůj vlastní profesní růst i pro zvyšování kvality environmentální výchovy na své škole. S touto interpretací kontrastuje expertní pohled, podle kterého absolventi nedostatečně ovládají metodiku tvorby programů environmentální výchovy.

Klíčová slova: evaluace, vzdělávání učitelů, zakotvená teorie, expertní hodnocení

Abstract

The study analyzes educational courses dedicated to school coordinators of environmental education that have been organized by centers of The Association of Centers for Environmental Education "Pavučina" in 2006-9. The main part of the research uses the methodology of grounded theory. It analyzes the way the alumni interpret the course, factors that influenced their interpretation and application of the course material in their profession. A supplementary part contains an expert assessment of course essays and other written products of the alumni.

The research showed that alumni usually positively evaluate benefits of their study for their professional growth and for improving quality of environmental education in their schools. However, according to the expert assessment, they still have a lack of skills needed for designing environmental education programs

Key words: evaluation, in-service teacher's education, grounded theory, expert judgment

1. Úvod

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě (EVVO) ve školách a školských zařízeních z roku 2001 doporučuje na každé škole pověřit tzv. školního koordinátora EVVO. Vyhláška MŠMT č. 317/2005 Sb., § 9 O studiu k výkonu specializovaných činností a navazující Standard dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vymezují, jakým vzděláváním by měl koordinátor EVVO projít. V uplynulých několika letech pořádaly vysoké školy i neziskové organizace zaměřené na vzdělávání učitelů tzv. specializační studia sestavená na základě uvedených dokumentů. Absolvent takového studia získává potřebnou kvalifikaci pro výkon příslušné funkce na své škole a zároveň i možnost vyššího finančního ohodnocení.

Významnými subjekty, organizujícími tento typ studia, byly v uplynulých letech střediska ekologické výchovy, která jsou členy Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (SSEV Pavučina). Studia realizovaná SSEV Pavučina vycházela z doporučení výše uvedených dokumentů MŠMT a byla založená na jednotném tematickém rámci a respektovala doporučené minimální hodinové dotace věnované každému tématu. Současně se od sebe lišila ve způsobu uchopení jednotlivých témat a každá pořádající organizace vnášela do realizace vlastní know-how.

Dále prezentovaný výzkum se zaměřuje na to, jakým způsobem absolventi specializačních studií organizovaných v rámci SSEV Pavučina zpětně tuto zkušenost hodnotí a jak jí využili ve své odborné praxi.

Zadavatelem výzkumu byla SSEV Pavučina, zpracování proběhlo pod Technickou univerzitou v Liberci. Výzkum byl proveden v rámci projektu ESF Nastavení a ověření podmínek pro vzdělávání k výkonu specializované činnosti v oblasti environmentální výchovy.

2. Metodika

Výzkum se zaměřil na dvě hlavní otázky:

- Jak interpretují absolventi realizovaných specializačních studií pro koordinátory EVVO zkušenosti a prožitky ze studia?
- Do jaké míry dokázali zkušenosti ze studia využít ve své odborné práci?

Pro jejich zodpovězení jsme zvolili kvalitativní výzkumnou metodiku vycházející z principů zakotvené teorie (Hendl, 2008).

Do výzkumu byli zařazeni absolventi z osmi běhů studia koordinátorů EVVO organizovaných v letech 2006-2009 pod hlavičkou SSEV Pavučina, resp. s využitím základního rámce specializačního studia sestaveného SSEV Pavučina. Jednalo se konkrétně o běhy studia pořádané organizacemi Vita – občanské sdružení (jeden běh studia), ZO ČSOP Vlašim (jeden běh studia), Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání Brno (tři běhy studia), Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory-SEVER (dva běhy studia), Sdružení TEREZA (jeden běh studia) a Občanské sdružení Ametyst (1 běh studia). Tato střediska ekologické výchovy byla požádána, aby ze seznamu absolventů svých kurzů vybrala dva, u kterých předpokládala spokojenost se studiem a další dva, u kterých předpokládala menší spokojenost či nespokojenost. Byla tedy použita metoda extrémního vzorkování (Hendl, 2008). Celkem bylo dodáno třicet šest jmen účastníků kurzů.

Členové množiny byli kontaktováni a požádáni o spolupráci na výzkumu. Cílem bylo dosáhnout toho, aby z každého běhu byli zastoupeni respondenti reprezentující oba předpokládané póly spokojenosti. Celkem bylo provedeno třináct rozhovorů. Protože někteří respondenti rozhovory odmítli nebo zrušili (čtyři), případně nereagovali na opakovanou žádost (tři), nepodařilo se nakonec plánovaného zastoupení dvou respondentů na každý běh dosáhnout. V důsledku se nepodařilo poměr obou skupin respondentů zcela vyvážit, což je možné považovat za jeden z limitů výzkumu. Současně po provedených rozhovorech začalo být zjevné, že se ve výpovědích začaly opakovat stejné motivy a bylo možné proto další sběr dat ukončit. Strukturu respondentů ve vzorku uvádí tabulka č. 1:

	n	A	N	Muži	Ženy	Vita	Vlašim	Lipka	SEVER	TEREZA	Ametyst
Počet	13	8	5	2	11	1	2	5	3	1	1

Tabulka 1 Struktura vzorku

Poznámka: „n“ vyjadřuje počet respondentů celkem, „A“ počet respondentů, kteří byli pořádajícím střediskem vybráni jako pravděpodobně spokojení, „N“ respondenti, u kterých byl předpoklad nespokojenosti nebo nižší spokojenosti.

Sběr dat probíhal v období srpen – listopad 2009 metodou rozhovoru pomocí návodu (Hendl, 2008). V návodu bylo využito debriefingové metody 4F vyvinuté Rogerem Greenawayem (2009). Tazatel měl k dispozici návod se čtyřmi okruhy otázek: fakta, pocity, objevy a transfer (viz příloha). Měl doporučeno zahájit rozhovor reflektivními otázkami směřujícím k popisu kurzu, dále mohl volně kombinovat a pohybovat se mezi pocity a objevy z kurzu. Rozhovory měly být zakončeny transferovými otázkami, vyjadřujícími přínos kurzu pro práci respondenta.

Pro vytvoření doplňujícího obrazu o transferu byli respondenti požádáni o kopie svých kurikulárních dokumentů z oblasti environmentální výchovy: ukázky ročního plánu EVVO, popisy vybraných projektů environmentální výchovy atd. Organizátoři studií byli současně požádáni o předání závěrečných prací respondentů.

Respondenti byli obeznámeni s účelem výzkumu a jejich jména byla anonymizována. Protože správné rozlišování mezi pohlavím účastníků v přepisu úryvků by mohlo ohrozit anonymitu respondentů – mužů (kteří byli ve vzorku jen dva), jsou všechny úryvky prezentovány jednotně v mužském rodě.

Sebraná data byla přepsána a průběžně analyzována pomocí tří navazujících metod kódování. V první fázi byla data zpracována pomocí otevřeného kódování¹. V jeho průběhu byly vybrané významově bohaté úryvky z rozhovorů přiřazeny k zobecňujícím konceptům, které byly dále sdruženy do širších kategorií.

Ve druhé fázi, axiálního kódování, byly kategorie přeorganizovány pomocí axiálního kódovacího paradigmatu navrženého Straussem a Corbinovou (podle Hendl, 2008). Ústřední kategorií se stala „interpretace studia“, kterou ovlivňoval kontext, intervenující a kauzální podmínky, a od které byly odvozeny „následky“.

Ve třetí fázi, selektivním kódování, bylo následně kódovací schéma upraveno tak, aby pomohlo vytvořit srozumitelnou teorii. V novém schématu byly kauzální a intervenující podmínky sloučeny do intervenujících faktorů. Naopak kategorie „následky“ byla rozdělena na „učení“, vyjadřující krátkodobé dopady studia na znalosti, dovednosti a postoje absolventů a „transfer“, vyjadřující střednědobý vliv studia a aplikaci učení do vlastní praxe. Nové schéma (Obrázek 1) bylo částečně odvozeno od metodiky logického modelu (McLaughlin & Jordan, 2004), běžně používaného při evaluacích a analýze teorie programu².

Pro zvýšení validity výsledků byly výpovědi respondentů porovnány s expertním hodnocením jejich závěrečných prací a poskytnutých kurikulárních dokumentů. Tato část výzkumu je blíže popsána v kapitole 3.2.

Design výzkumu navrhoval, na analýze a interpretaci dat se podílel a expertní hodnocení programů zpracoval muž, 36 let. Autor působí v univerzitním prostředí a dlouhodobě spolupracuje se SSEV Pavučina. Kritický pohled autora na environmentální výchovu v České republice mohl vést k nesprávnému zhodnocení váhy kritických připomínek respondentů k průběhu studia (srv. Činčera et al., 2009). Tazatelem byl muž, 24 let. Tazatel není pracovníkem SSEV Pavučina ani učitel. Pro zvýšení validity byly interpretace následně prověřeny ještě pracovníci SSEV Pavučina. V týmu nebyl zastoupen aktivní učitel, což mohlo vést k posunu v interpretaci učitelské perspektivy.

Přestože všechny běhy studia byly realizovány podle společného rámce a zkušenosti z pořadatelských středisek byly společně sdíleny, podoba jednotlivých běhů se mohla v dílčích aspektech lišit. Tyto rozdíly nejsou výzkumem reflektovány. Je proto možné, že některé z nálezu nebudou platit pro všechny zkoumané běhy, ale pouze pro některé z nich.

¹ Proces otevřeného, axiálního a selektivního kódování je jádrem metodiky zakotvené teorie. Jde o třístupňový proces obsahové analýzy textu, ve kterém se nejprve identifikují významově nosné úryvky, které se charakterizují zobecňujícími pojmy (kategoriemi). Kategorie se v dalších fázích slučují, přejmenovávají a organizují podle dále uvedených zásad (Hendl, 2008).

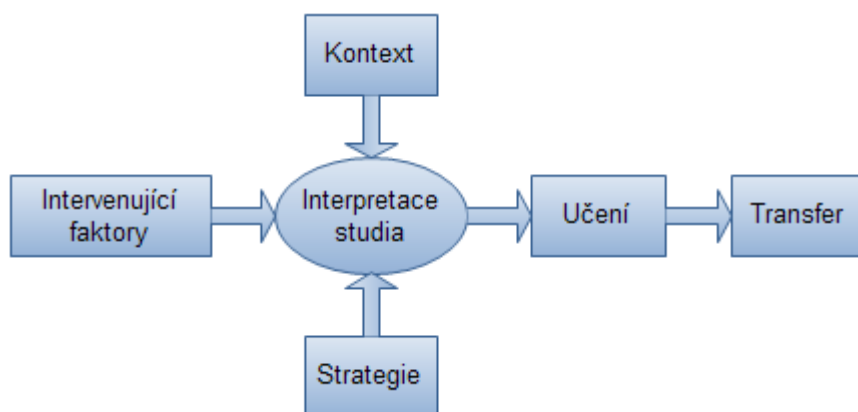
² Pojem program se zde používá v obecném významu jako „skupina plánovaných aktivit, které naplňují společný strategický cíl. Program bývá obvykle rozdělen na podprogramy nebo projekty.“ (Department of Environment and Conservation, 2004) Specializační studium je zde tedy chápáno jako konkrétní příklad programu, stejně jako školní program EVVO nebo dílčí učební celek. „Teorii programu“ se pak rozumí předpoklady tvůrců programu o vztazích mezi jeho vstupy, aktivitami a výstupy. Ty jsou zpravidla kauzálně řetězeny a interpretují se pomocí vazeb „jestliže ... pak“. Teorie programu bývá graficky znázorněna v tzv. logickém modelu programu.

3. Prezentace výsledků

3.1. Interpretace kurzu absolventy

V rámci prezentace interpretační části je použito dvojúrovňové grafické schéma. Hlavní úroveň zachycuje vztahy mezi kategoriemi podle axiálního kódovacího paradigmatu (obrázek 1). Každá kategorie je dále rozčleněna do jednotlivých témat. Vztahy mezi kategoriemi a tématy jsou zobrazeny na obrázcích 2-7. V textu je dále vždy prezentováno příslušné schéma a následně je interpretován obsah jednotlivých témat. Témata se do určité míry mohou překrývat, představují spíše určitý úhel pohledu na příslušnou kategorii.

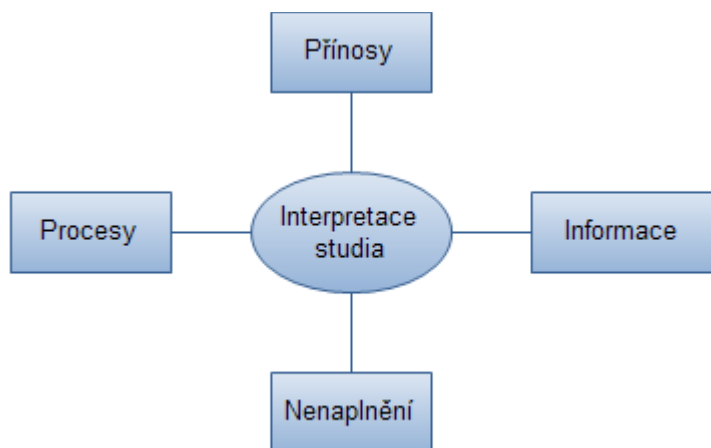
Obrázek 1 Vztahy mezi kategoriemi



Ústřední kategorií schématu (Obrázek 1) je interpretace studia jeho absolventy. Tato kategorie obsahuje pozitivní i negativní hodnocení průběhu a významu studia z pohledu jeho absolventů. Interpretace kurzu je ovlivňována kontextem, do kterého byla studia zasazena, použitými strategiemi, kterými průběh studia vědomě ovlivňovali jeho organizátoři a intervenujícími faktory, které jejich vnímání a interpretaci ovlivňovaly bez přímého záměru účastníků či organizátorů.

Výsledkem toho, jak účastníci studium interpretují, jsou jeho výstupy. Ty jsou rozděleny na oblast učení, zachycující vliv programu na znalosti, dovednosti či postoje absolventů, a transfer, vyjadřující aplikaci získaných znalostí, dovedností a postojů ve školní praxi.

Obrázek 2 Interpretace studia



Interpretací studia se zde myslí motivy, které absolventi uvedli jako prvky charakterizující studium.

V interpretaci studia se objevily dvě skupiny témat. Prvním byla reflexe průběhu, zahrnující popis procesů, které ve studiu probíhaly, a informací, ke kterým se respondenti chtěli vyjádřit. Druhým bylo hodnocení, kde absolventi bilancovali přínosy studia a reflektovali to, co jim studium nepřineslo.

V procesech respondenti zpravidla zmiňovali hry, aktivity, terénní výpravy, případně přednášky, kterými se v rámci studia zabývali. Respondenti většinou jako klad zmiňovali interaktivitu a pestrost průběhu, skupinovou práci a modelové hraní aktivit určených pro žáky.

Většina zmíněných nových informací se týkala metodiky environmentální výchovy. Respondenti uvedli jako nové například metodiku kritického myšlení, sestavování cílů, metodu šesti klobouků či nové hry. Druhou velkou skupinou nových informací byly poznatky související s manažerskou funkcí koordinátora. Šlo zejména o informace související se sháněním finančních prostředků a sestavování rozpočtu projektů. Menší část zmínila také nové informace související s environmentalistikou či ekologií, jako např. problematiku Fair Trade či informačních zdrojů.

Mezi přínosy se objevily zejména tvorba závěrečné práce, předané materiály, zprostředkované zkušenosti a rozvoj specifických dovedností. Z hodnocení tvorby závěrečné práce je patrné, že respondenti tuto část studia chápou jako jednu z nejtěžších. Současně zpětně tuto zkušenost oceňují a uvádějí, že jí zužitkovali ve své školní praxi. Jeden z respondentů také vysoce ocenil přínos lekce rozvíjející jeho pedagogické dovednosti:

„Jeden den se týkal vyhoření, a jeden den se týkal komunikace. A byla to opravdu tréninková lekce, tréninkové dny. A mrzelo mne potom, že jsme takovéto dny neprožili častěji. Myslím si, že tohle hodně potřebujeme. Už jako koordinátoři jsme s tou komunikací měli veliké problémy na škole, možná kdybychom něco z tohohle věděli na začátku, tak se nám leccos víc povedlo.“

Součástí interpretace studia je také bilance toho, v čem se nenaplnilo očekávání absolventů. Respondenti by vesměs uvítali větší důraz na rozvoj metodických dovedností v oblasti environmentální výchovy. Několika respondentům chybělo, že se nenaučili, jak pracovat s postoji žáků a jak vyhodnocovat efektivitu své práce (evaluace). Další si nebyl jist, jak zpracovat projekty a pracovat s průřezovým tématem či jak sestavovat pracovní listy.

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

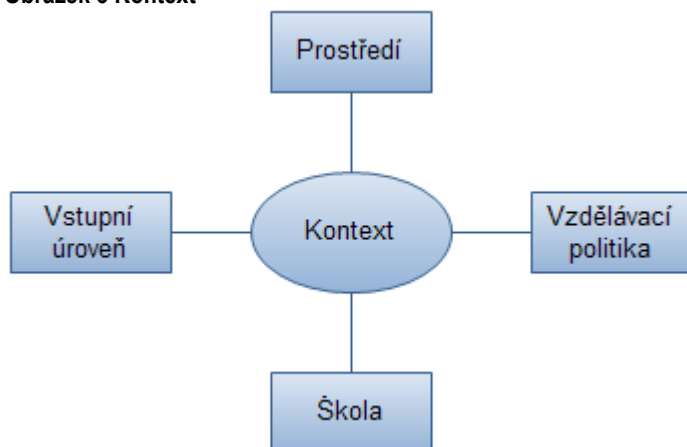
Respondenti interpretují zkušenost studia pomocí popisu toho, co se na něm odehrávalo, informací, které se dozvěděli, přínosů, které jim studium dalo, a také kritikou toho, co v kurzu chybělo. Souhrnně lze říct, že pro respondenty je studium především prostorem pro rozvinutí dovedností v oblasti metodiky environmentální výchovy. Na metodické programy nejčastěji vzpomínají, považují je za přínosné a nejsou spokojeni, pokud nějaká oblast metodiky chyběla.

Interpretaci studia ovlivňoval jeho kontext. Kontextem jsou zde míněny faktory, které nebyly vědomě ani nevědomě ovlivňovány organizátory studia, a které současně významným způsobem působily na to, jak bylo studium účastníky vnímáno, prožíváno a interpretováno. Kontext utvářelo prostředí konkrétního běhu, vzdělávací politika a realie v České republice, vstupní znalosti účastníků a typ či požadavky školy, na které učitelé působili.

Vstupní úroveň odráží znalosti, dovednosti, zkušenosti a prekoncepty respondentů ve vztahu k environmentální výchově. Někteří respondenti byli ve svém hodnocení ovlivněni tím, že dosud neměli s environmentální výchovou zkušenost. Dalšímu chyběla zkušenost s formulací cílů. Jiní přicházeli s určitým konceptem o tematickém vymezení environmentální výchovy či metodice environmentální výchovy, která byla konfrontována s koncepty lektorů a organizátorů. Ukázalo se, že účastníci dobře akceptovali interaktivní a hravý styl (většiny) seminářů, ale odmítali odborný výklad přednáškovou formou. To může souviset s přesvědčením o nízké efektivitě frontální výuky, ale také s malou schopností a ochotou pracovat s odbornými

informačními zdroji.³

Obrázek 3 Kontext



Prostředí bylo respondenty vnímáno vesměs pozitivně. Respondenti oceňovali vybavení ekocenter i fakt, že mohli v průběhu poznat takových center několik. Kladem byla také přátelská atmosféra na kurzu, skupina účastníků i přístup a odbornost lektorů.

V kontextu vzdělávací politiky mohlo být vnímání studia ovlivněno nedostatečným financováním školství v České republice či probíhající kurikulární reformou. Pocit nedocenění své práce vede podle jednoho z respondentů k tomu, že učitelé nejsou ochotni dělat navíc něco ve svém volném čase. Pocit, že účast na studiu je ve své podstatě volnočasovou aktivitou učitelů, se pak dostává do konfliktu s náročností kurzu. Studium tak může být vnímáno jako záležitost pro „nadšence“, kteří jsou ochotni obětovat svůj volný čas a intenzivně pracovat i přes to, že za to nebudou v zaměstnání dostatečně oceněni.

„Doporučil bych ho zřejmě těm, kdo jsou nadšenci. Protože učitelé, kteří jsou spíš takoví jako otrávení situací, by to studium dělali se zaťatými zuby. Ale kdyby byl v okolí někdo, kdo je nadšený a chtěl by si to studium zkusit, řekl by si, že to je jeho poslání a tohle má smysl, to je hodnota, za kterou má smysl jít, tak takovému člověku jo.“

Zásadním faktorem byla také probíhající kurikulární reforma na školách. Učitelé byli konfrontováni s povinností podílet se na zpracování školního vzdělávacího programu, k čemuž nejsou dostatečně metodicky vybaveni. Celková skepse či nepochopení kurikulární reformy na jedné straně spolu s vědomím nutnosti (alespoň formálně) naformulovat environmentální výchovu do ŠVP se odrážela ve způsobu, jak respondenti zpětně hodnotí svoji zkušenost s plněním souvisejících úkolů v rámci studia. Výpověď jednoho respondenta naznačuje, že vstupní odmítání školní reformy mohlo zablokovat jeho otevřenost vůči některým souvisejícím rozvíjeným metodickým dovednostem, které interpretoval jako potvrzení svého prekonceptu (respondent nicméně hodnotil studium jako velmi přínosné a odnesl si z něj do své praxe řadu dílčích aktivit):

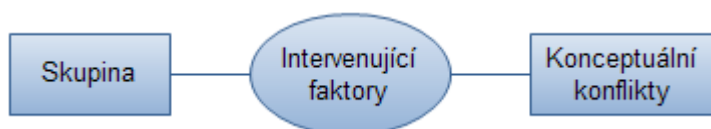
„V podstatě všichni jsme zjistili, že učíme podle ŠVP, už dávno, jenom se to úplně jinak nazývalo, jinak se pojmenovávaly ty metody, které používáme. Shodli jsme se na tom, že celý ten cirkus kolem toho je naprosto zbytečný. To, co se tady dělo a děje, a jakým způsobem se to vykládá, každý na to má jiný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

³ Podle alternativní interpretace vycházející z postřehu pracovnice SSEV Pavučina účastníci spíše interaktivní metody v průběhu studia odmítali, protože byli z kurzů DVPP zvyklí na přednáškový styl. V průběhu času ale u nich mohlo dojít k přehodnocení původního názoru. Tuto interpretaci uvádíme jako alternativní, protože z výpovědí respondentů pro ni nelze najít podklady.

Pro jiné respondenty kurikulární reforma přinesla možnost otevřít nový předmět zaměřený na ekologii nebo zařadit některé méně tradiční formy výuky.

Někteří respondenti zmiňovali vliv konkrétních reálií a vztahů na své škole. Učitelé (absolventi studia) mají na škole různě významné postavení, které se odvíjí např. od věkové skupiny, kterou učí (jeden z respondentů, učitelů na prvním stupni, cítí despekt ze strany kolegů působících na druhém stupni), jejich předmětu či osobního postavení. Škola je zasazená do určitého regionu, který otevírá specifické možnosti pro spolupráci s regionálními středisky ekologické výchovy, zapojení dětí do specifických projektů či aktivit. Některé školy mají v environmentální výchově už svoji tradici, která je (pozitivně či negativně) ovlivňuje, zatímco jiní respondenti pocházeli ze škol, které se do zavedení školské reformy dosud environmentální výchově nevěnovaly.

Obrázek 4 Intervenující faktory



Interpretaci dále ovlivňovaly faktory, které pramenily z interakcí mezi účastníky, lektory a organizátory (Obrázek 4). Klíčové faktory souvisely se složením skupiny a její dynamikou a vyplývaly i z konceptuálních konfliktů⁴ mezi účastníky a lektory. Tyto intervenující faktory jsou na rozdíl od kontextu dynamičtější a jejich charakter se mohl v průběhu studia měnit.

Interaktivní styl vedení studia otevřel prostor pro sociální interakce mezi členy skupiny. Ty se vyvíjely podle zákonitostí vývojových fází skupiny (Johnson & Johnson, 2006). Na počátku cítili někteří respondenti napětí ze svého zapojení do nové skupiny („*nejhorší byl ten začátek, než jsme se seznámili*“). To odpovídá fázi, označované jako *formování* (Johnson & Johnson, 2006). Další vývoj není ve výpovědích příliš dokumentován, na většině kurzů ale skupina zřejmě došla až do *výkonnostní fáze* vývoje, ve kterém vnímali sami sebe jako scelený kolektiv. Většina respondentů celkově hodnotí kontakt se skupinou velmi pozitivně, jako příležitost poznat se s lidmi stejného zaměření a navzájem si vyměnit zkušenosti. Některé respondenty ale vyjádřili i pocit nezapadnutí do skupiny kvůli své pociťované názorové odlišnosti, jiní nebyli spokojeni s přílišnou heterogenitou skupiny. Respondenti proto navrhovali vést studium odděleně pro učitele z jednotlivých stupňů škol.

Účastníci přicházeli na studium s určitými prekoncepty souvisejícími s environmentální výchovou, postojů k environmentálním otázkám či názorů na zásady dobrého učení. Tyto koncepty se dostávaly do konfrontace s koncepty ostatních členů skupiny, ale i s koncepty lektorů a organizátorů. Tento konflikt vedl k pocitu kognitivní nerovnováhy spojované s nepříjemnými pocity. Tato nerovnováha někdy vedla k přehodnocení původního konceptu a vytvoření nového, jindy ale došlo k utvrzení původního stanoviska a postavení účastníka do opozice proti lektorům či (předpokládané) většině ostatních účastníků. K tomu docházelo tehdy, pokud měl účastník pocit, že je se svým názorem ve výrazné menšině a nemá šanci jej prosadit. Koncept druhé strany (lektora, organizátorů) někdy hodnotí jako zúžený „*byl příliš zaměřen jen na ten biologický pohled, ale nezohledňoval už ten ekonomický a sociální*“, ideologický: „*nejhorší zážitek pro mě bylo poznání nechuti k pokroku*“ či nesprávně orientovaný: „*nejsem si zcela jist... jestli je důležité pro koordinátora EV, aby znal 40 ostřic*“.

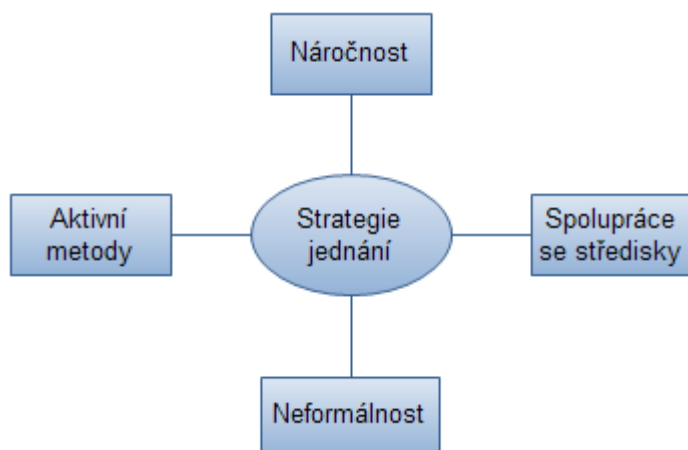
Pokud se podařilo účastníkům kognitivní nerovnováhu překonat, vnímají přehodnocení původního konceptu jako pozitivní zkušenost. K takovému přehodnocení došlo u jednoho respondenta například v názorech na členy aktivistických nevládních organizací nebo v hodnocení významu plánování cílů v environmentální výchově.

Intervenující faktory a kontext se vzájemně ovlivňují. Respondenti vnímají jako faktor ovlivňující interpretaci studia jak nedostatek vstupních znalostí, tak existující vstupní koncepty, které se dostávají do rozporu s koncepty organizátorů a lektorů. Nabízí se otázka, zda nastavení studia nezvýhodňovalo účastníky s určitou úrovní vstupních znalostí a s koncepty, které byly konzistentní s názory organizátorů a lektorů. Na druhé straně

⁴ Konceptuální konflikty jsou zde míněny střety mezi názory, postoji a interpretacemi jednotlivých aktérů vzdělávacího procesu.

je třeba upozornit na možné rozdíly mezi jednotlivými běhy studia a je proto možné, že k takovému zvýhodňování nedocházelo na všech bězích stejně, respektive že na každém běhu byl zvýhodňován jiný typ studenta.

Obrázek 5 Strategie jednání



Strategiemi jednání se zde myslí interpretace postupů, které při řízení studia uplatňovali jejich organizátoři. Protože jde o interpretace absolventů studií, nemusí být jejich popis v souladu s tím, jak by své postupy interpretovali samotní organizátoři.

V jednání organizátorů byly podle respondentů typické čtyři hlavní strategie. Studium bylo vedeno pomocí aktivních metod, které si účastníci zkoušeli v roli dětí a následně je reflektovali. Program byl vesměs hodnocen jako pestrý, aktivní a zajímavý. Organizátoři zařazovali do programu aktivity na rozvíjení skupinových vztahů, které respondenti charakterizují jako „ledolamky“.

Silnou stránkou programu byly také návštěvy dalších středisek ekologické výchovy, spojené s prezentací nabídky programů environmentální výchovy pro školy.

Přístup organizátorů k účastníkům byl hodnocen jako neformální a příjemný. To souviselo s budováním neformální atmosféry i ve skupině. Tento přístup narážel zpočátku u některých respondentů na jejich obvyklou sociální roli.

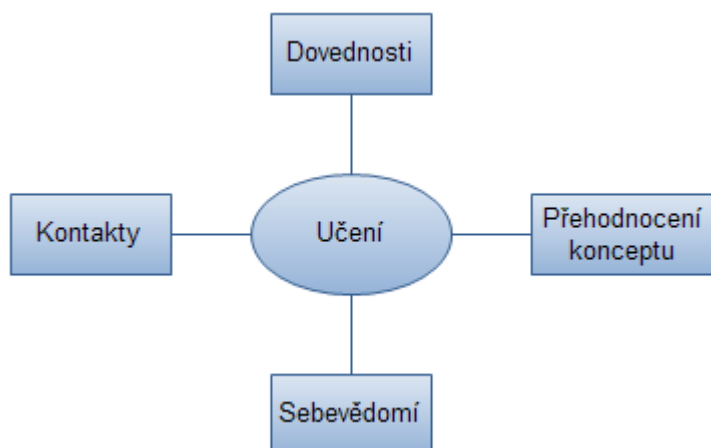
Organizátoři kladli podle interpretace účastníků vysoké nároky v oblasti tempa, počtu hodin výuky denně i pravidelnosti docházky. Vysoké tempo a náročnost vnímala většina respondentů negativně, přestože někteří ocenili časovou úspornost programu.

„Byli fakt tvrdí, protože to dělá ta EU tak vám mohu říct, že jsme měli 10 minut přestávku a jeli jsme dál. Bylo to opravdu únavné, začal jste ráno v osm a skončil jste třeba po osmé večer. To bylo tak tvrdé, protože tam byly jen svačtinové přestávky, pak tam byla hodinka na oběd, nebo tři čtvrtě, nevím, opravdu ten program byl nabitý.“

S negativním hodnocením se také setkala „třídnice“, ve které byla evidována účast (evidence docházky byla vyžadována MŠMT, tolerována byla 30% absence).

Celkově se podle interpretace absolventů snažili organizátoři studium vést jako aktivní, pestré, neformální a náročné.

Obrázek 6 Následky: učení



Učení zachycuje vliv programu na znalosti, dovednosti či postoje absolventů. Opět platí, že interpretace nemusí být v souladu s „objektivními“ dosaženými kompetencemi.

Respondenti velmi často uváděli jako přínos studia kontakty, které získali. Těmi rozumí především jména případných konzultantů či střediska ekologické výchovy, se kterými mohou spolupracovat. Přínosem pro ně byly i materiály, o kterých se dozvěděli, nebo které dostali. Velmi pozitivně byla také hodnocena iniciativa jednoho z organizátorů, který pro absolventy připravil sérii navazujících seminářů, díky kterým mohla skupina absolventů zůstat v kontaktu i po ukončení studia.

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

V důsledku absolvování studia se zvýšilo sebevědomí účastníků, respektive přesvědčení o vlastní efektivitě při realizaci environmentální výchovy na škole. Jeden z respondentů vyjádřil přesvědčení, že ač dosud zcela nechápe rozdíly mezi projektovou výukou a integrovanými tematickými celky, je dnes schopen připravit „dost dobrý projekt“. Respondenti vyjadřovali spokojenost s tím, jak nyní dělají environmentální výchovu a upozorňovali na změny, které ve své výuce provedli. Někteří uvedli, že byli na sebe hrdí za to, že náročné studium úspěšně dokončili.

Studium podle respondentů rozvinulo jejich metodické dovednosti v oblasti environmentální výchovy. Zmiňována byla především oblast práce s cíli, plánováním, využívání modelů učení a dílčích typů aktivit. Někteří respondenti začali pracovat s EUR modelem, a nyní více promýšlejí motivaci i svoji výuku. Často zmiňované dovednosti se týkaly také fundraisingu.

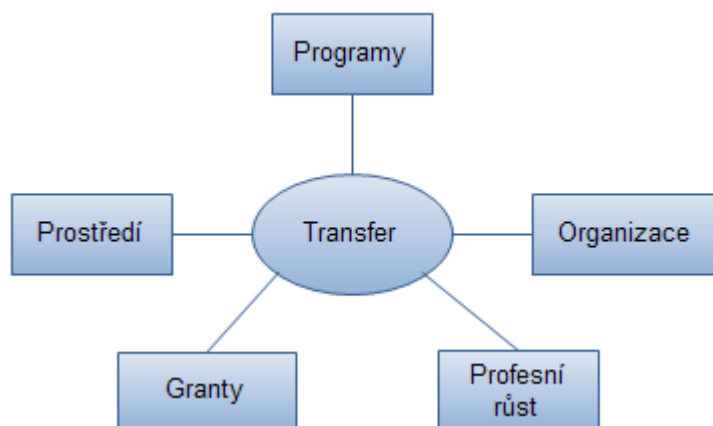
Několikrát byl zmíněn motiv vyjadřující přehodnocení původních konceptů. V jednom případě respondent změnil svůj pohled na hodnocení žáků:

„Když dám dětem nějaký úkol, pološím nějakou otázku a někdo řekne špatný výsledek nebo špatné řešení, tak já jsem dřív reagoval tak, že jsem okamžitě řekl, ne, je to špatně, mělo to být takhle. Teď říkám, aha, tak tobě vyšlo tohle, ty si myslíš tohle, kdo má jiný nápad, jiné řešení, jiný výsledek...“

Někteří respondenti uváděli jako nejméně příjemnou či nejtěžší oblast práci s cíli. Tato dovednost jim v první fázi přišla zbytečná a obtěžující, navíc asociovaná s odmítanou kurikulární reformou. V této oblasti současně docházelo k významným případům přehodnocení původního konceptu. Pokud se účastníkům podařilo překonat prvotní nechuť, uvědomili si důležitost a užitečnost této dovednosti, kterou pak využili jak pro zkvalitnění vlastní práce tak i pro vlastní osobní rozvoj:

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

Obrázek 7 Transfer



Transfer zachycuje absolventy interpretovaný efekt studia na jejich další profesní dráhu a na jejich pracoviště. Získané znalosti, dovednosti a postoje vedly na školách, kde respondenti působí, k zavedení nových ekologických výukových programů. Absolventi zpravidla uváděli, že pod vlivem studia přihlásili školu k některému z dlouhodobých programů či projektů pro školy, které nabízejí jiné organizace a se kterými se v průběhu seznámili nebo který našli v prezentovaných materiálech. Nejčastěji zmiňovanými programy byla Ekoškola a Recyklohraní. Jiní respondenti uvádí, že začali realizovat environmentální výchovu podle zakoupených manuálů:

„To znamená, že já jsem tady inspiroval kolegy, my jsme si koupili Světem průřezových témat, přímo probíráme manuál, kde je spousta projektových dnů, nebo projektových metod. Koupili jsme si projektové metody, přímo způsoby komunikace s těmi žáky, že nemusíme nic vymýšlet.“

Respondenti rovněž zmiňují vlastní učební celky, které na škole realizují. Uvedeny jsou projektové dny, projekty, exkurze a soutěže na ekologická témata. Z výpovědí se zdá, že absolventi spíše než ucelené programy samostatně uvádí dílčí aktivity s jednoduchou metodikou a nevyjasněnými cíli. Uvedené příklady se také zpravidla týkaly znalostí ekologie a přírody:

„(...) úkoly na ekologické téma, co plnili po cestě, napsat přírodniny, názvy stromů... a museli se domluvit, jestli to budou psát v češtině nebo polštině, takže to pro ty děti bylo zajímavé. Z tohoto pohledu to bylo dobré, děcka si myslím byla velice spokojená.“

Jeden respondent připravil podle vzoru z kurzu program složený ze série hodin zaměřený na uvědomování provázanosti mezi vlastním spotřebním chováním a globálními problémy.

Zdá se, že respondenti ve své praxi často volí strategii realizace environmentální výchovy prostřednictvím kombinace zapojení školy do programů nabízených středisky ekologické výchovy a přípravy vlastních kratších učebních celků využívajících jednodušší metodiku. Environmentální výchovu chápe většina respondentů především jako výchovu o ekologii, přírodě, třídění odpadů, případně ekologizaci provozu školy.

Absolvování programu respondenty ovlivnilo k aktivitám směřující ke změnám v prostředí školy a jejího okolí. Jeden z respondentů například zorganizoval projekt na vybudování zahrady pro výuku environmentální výchovy na místě nevyužívaných travnatých ploch v okolí školy. Jiný zařídil ve škole venkovní učebnu či květinovou výzdobu ve třídě. V jiných případech se nepodařilo připravené plány na ekologizaci školy realizovat kvůli nedostatku finančních prostředků.

Absolventi si také připadají úspěšnější v získávání grantů:

„Do té doby jsem žádné granty nedával a od té doby se nám podařilo už realizovat, jako získat prostředky na čtyři grantové výzvy, které byly vypsané.“

Absolventi jednoho z běhů uvedli, že pro ně pořádající středisko připravilo navazující vzdělávací semináře, což jim umožnilo pokračovat ve vzájemné výměně zkušeností. Jiný respondent ale zmiňuje finanční bariéru a nechuť vedení školy další vzdělávání učitelů finančně podporovat a vycházet vstříc časovým nárokům dalšího vzdělávání. Mezi výpověďmi se objevila obava, aby vedení školy nechápalo absolvování studia jako splnění formální povinnosti vzdělávání učitelů a neodřízlo absolventy od možností dalšího profesního rozvoje.

Několika respondentům se podařilo vylepšit organizaci environmentální výchovy na škole, resp. zajistit otevření samostatného předmětu zaměřeného na environmentální výchovu, zkvalitnit mezipředmětovou spolupráci v oblasti environmentální výchovy, lépe environmentální výchovu plánovat a zapracovat do ŠVP.

3.2. Expertní posudek

Ve druhé části analýzy se pokusíme konfrontovat emic perspektivu v interpretaci studia s etic⁵ pohledem hodnotícím závěrečné práce a další písemné výstupy respondentů. Je třeba upozornit, že expertní posudek může nabídnout jen doplňující pohled, který nenahradí správně provedenou evaluaci (Averch, 2004). Limitem této části výzkumu je i skutečnost, že posudek byl zpracován jediným hodnotitelem. Pro zvýšení validity byl rozbor konzultován s pracovnící SSEV Pavučina.

V rámci expertního posudku byly hodnoceny

- závěrečné práce absolventů, tzv. školní programy EVVO, které zahrnují vždy dlouhodobý plán EVVO na škole, plán EVVO na jeden školní rok a případně příklady vlastních celků výuky;
- roční plány EVVO a učební celky zpracované respondenty po ukončení studia.

Od třinácti respondentů se podařilo získat a hodnotit devět závěrečných prací. Práce byly hodnoceny z hlediska kvality formulace cílů, obsahového zaměření a používaných metodických postupů.

V hodnocení formulací cílů jsme vycházeli z předpokladu, že metodicky správně formulované cíle odpovídají tzv. SMART metodice (Henton, 1996).⁶ Cíle by proto měly být formulovány z pohledu žáka, měly by být dostatečně konkrétní, měřitelné, časově vymezené, relevantní pro tém a dosažitelné. Je třeba upozornit, že v rámci environmentální výchovy existují i alternativní procesně orientované přístupy, které odmítají externě stanovené cíle a raději otevírají prostor pro cíle, formulované samotnými žáky v kontextu času a situace (Robottom, 1994). Vzhledem k tomu, že procesně orientované přístupy nejsou v českém kontextu prakticky známé, bylo ale možné tuto alternativu pominout.

Šest z devíti prací obsahovalo cíle, které byly formulovány z pohledu žáka a alespoň z části odpovídaly SMART metodice (Henton, 1996). Problémy spočívaly v určité vágnosti formulací, např. formulace „*Student si uvědomuje význam ekologického zemědělství u nás a ve světě.*“, nebo „*Zná tropické deštné pralesy.*“ sice jsou formulovány z pohledu žáka, ale nejsou dostatečně měřitelné. Hungerford (2005) také v kontextu environmentální výchovy doporučuje nepoužívat málo specifická slovesa jako „zná“, „umí“, atd., které nevypovídají přesně o činnosti, kterou má žák předvést, aby demonstroval dosažení daného cíle. Vhodnější formulacemi by proto bylo např. „*Student uvede důvody pro zavedení ekologického zemědělství u nás i ve světě.*“, resp. „*Student charakterizuje základní vlastnosti deštných pralesů a odliší je od jiných ekosystémů.*“

Formulace cílů ve zbývajících třech pracích odráží nedostačující zvládnutí SMART metodiky či jiné problémy. Jeden respondent vybral a přepsal z RVP cíle, které sice byly formulovány akceptovatelným způsobem, ale se kterými již dále nepracoval.

⁵ Jako „emic perspektivu“ chápeme analýzu z úhlu pohledu zkoumané skupiny, „etic perspektiva“ označuje analýzu z úhlu pohledu výzkumníka.

⁶ Je třeba uvést, že ne všechny běhy studia učily studenty formulovat cíle podle SMART metodiky. Následující část posudku je proto třeba chápat nikoliv jako hodnocení absolventů, ale studií. Hodnotící perspektivou pak jsou apriori stanovená kritéria považovaná hodnotitelem na základě znalosti problematiky za důležitá.

Další respondent sice formuloval cíle z pohledu žáků, ale manipulativním způsobem: „Žák je ztotožněn s nezbytností třídit odpad a s výhodami eliminace odpadů.“

V posledním případě („Cílem programu je probudit v dětech zájem o životní prostředí.“) byly cíle formulovány příliš vágně a z pohledu učitele.

V rámci obsahové analýzy byla zkoumána témata environmentální výchovy, která se objevila v závěrečných pracích absolventů. Referenční množinou byl seznam cílů a témat environmentální výchovy vymezený Hungerfordem, Peytonem a Wilkem (1980). Rozbor naznačil, že absolventi chápou environmentální výchovu dost zúženě. Zaměřili totiž své dlouhodobé cíle v environmentální výchově především na poznávání přírody a formování vztahu k přírodě, znalost globálních problémů, znalost regionu a dovednosti v oblasti ekomanagementu a spotřebitelství (Hungerford, Peyton & Wilke, 1980). Chybí zejména dovednosti v oblasti analýzy environmentálních problémů a konfliktů, pouze ve dvou pracích je zmíněna práce s informacemi jako rozvíjená dovednost bez vztahu ke konkrétnímu kontextu. Chybí také společenskovední dimenze environmentální výchovy. Regionální problematika je zaměřena především na poznávání a formování vztahu k místu, nikoliv jako prostředí pro zapojení žáků do řešení konkrétních problémů. Absolventi také chápou environmentální výchovu dost vágně a zaměřují ji za výchovu ke zdraví (dodržování pitného režimu) či občanskou výchovu (tradice).

Navržené metodické postupy odráží několik společných vzorců. Absolventi řeší část školního programu EVVO pomocí nabídky výukových programů středisek ekologické výchovy nebo zapojením školy do dlouhodobějších programů, zejména programů Ekoškola a Recyklohraní. Dva absolventi uvedli ve své práci návrh vlastního učebního celku. U ostatních ale vlastní programy chybí a jsou nahrazovány dílčími aktivitami s neujasněnými výstupy a vzájemnými vazbami. Funkční programy jsou často nahrazeny tzv. projektovými dny, které jsou zaměřeny na nespecifikované environmentální povědomí, nemají konkrétní cíle a jejich efektivita je sporná. Například jeden z absolventů uvedl jako jeden z prostředků k naplnění dlouhodobých cílů environmentální výchovy projektový den, ve kterém žáci soutěží v hodu granátem, skákání v pytli a třídění odpadu. Navržené aktivity jsou ve většině případů velmi tradiční (a z jistého pohledu problematické), tj. soutěže, exkurze, sběr různých surovin, brigády, přednášky pozvaných expertů. V několika pracích byl zřejmý vliv K-A-B (Knowledge-Attitude-Behavior) teorie⁷ (Hungerford & Volk, 1990).

Většina respondentů považuje své školní programy EVVO za firemní know-how a odmítla je pro potřeby studie poskytnout. Celkem se podařilo získat materiály pouze od čtyř respondentů. Všichni respondenti ukončili svoje studium v období srpen – listopad 2007, přibližně tedy dva roky před výzkumem. Dodané materiály obsahovaly roční plány, dlouhodobé plány a konkrétní programy environmentální výchovy. Pro velkou různorodost materiálu nebylo možné provést souhrnné srovnání. Materiály byly posouzeny z hlediska kvality formulování cílů, obsahového zaměření a vhodnosti metodických přístupů. Hodnoceny byly pouze programy zpracované respondenty.

⁷ Podle K-A-B teorie vede osvojování si znalostí k ovlivnění postojů a změna postojů následně ke změně chování. Teorie je v diskursu environmentální výchovy od počátku 80. let považována za vyvrácenou.

Tabulka 2 Analýza programů respondentů

Kód respondenta	Typ materiálů	Formulace cílů	Obsahové zaměření	Metodické postupy
1	Roční plán 2008/9, obsahuje popis jednotlivých programů	Chybí, programy jsou vymezeny jen obsahem	Zvířata, vánoční tradice, pečení chleba, výroba svíček aj., obecné ekologické postoje, výchova ke zdraví, léčivé byliny	Exkurze, výtvarná soutěž, prezentace, ruční práce, „projektový den“, divadlo, soutěž, výukový program
2	Dlouhodobý program	Organizační cíle, uvedeny indikátory i základní prostředky	Zařazení EVVO do školní i mimoškolní výchovy, DVPP, ekologizace provozu, spolupráce s okolím, zabezpečení	Chybí
2	Roční plán 2008/9	Chybí, programy jsou vymezeny jen popisem a přidělením odpovědnosti	Odpady, Den Země, zahrada, dopravní výchova, region, příroda	Výukové programy, exkurze, soutěže, škola v přírodě a kurzy, sběr a třídění papíru, přírodovědný klub a předmět ekologická výchova
3	Roční plán 2008/9	Chybí, aktivity jsou vymezeny jen názvem, termínem a odpovědností	Odpady, květiny, úklid okolí, zvířata, výživa, vánoce, adopce na dálku, ekomapy, ekologie, Dny (studánek, slunovrat, Země)	Soutěže, relace, brigády, sběr, projektový den, Ekoškola, Recyklohraní, výukové programy, pobytové akce; ekotým
4	Vybrané programy (5)	Uveden, neodpovídá SMART – není z pohledu žáka, není dost konkrétní ani měřitelný. Uvedené metody evaluace, neodpovídají evaluační metodice.	Historie regionu, znečištění prostředí v regionu, vztah k přírodě, spolupráce, vánoční zvyky	Exkurze, výklad, práce s mapou a textem, ruční práce

Analyzované programy nepotvrzují, že by si respondenti osvojili metodiku formulování cílů (očekávaných výstupů). Cíle uvedl pouze jeden ze čtyř respondentů. Z předložených programů respondenta 4 byla zjevná snaha o přehledné vymezení programů z hlediska cílů, kompetencí, metod i evaluace. Současně ale uvedené cíle neodpovídaly svými formulacemi SMART zásadám (např. „*Cílem projektu je upozornit žáky na nebezpečí znečišťování životního prostředí, budovat pocit zodpovědnosti za stav životního prostředí ve svém městě.*“) a uvedené evaluační metody neodpovídaly obecným zásadám evaluace (např. „*Použitý evaluační nástroj: Žáci se seznámili s funkcí ČOV a důležitostí dalšího zpracování odpadových surovin.*“).

Z hlediska obsahu se materiály soustředí především na přírodovědná témata bez explicitního vztahu k výuce ekologických principů, formování obecného environmentálního uvědomění a postojů, vztah k regionu a třídění odpadů. Některá témata neodpovídají záběru environmentální výchovy (rostliny, zvířata atd. bez přímého vztahu k porozumění ekologickým principům či environmentální senzitivitě; dopravní výchova, výchova ke zdraví, tradice).⁸ Programy věnované regionu se zaměřují především na jeho poznávání a nevyužívají potenciál pro analýzu místních environmentálních konfliktů. Programy nejsou zaměřeny na rozvíjení výzkumných dovedností žáků a kromě třídění odpadu ani na rozvíjení akčních kompetencí.

Respondenti buď využívají programy z nabídek středisek ekologické výchovy, nebo připravují vlastní. Vlastní programy u respondentů 1-3 nejsou doloženy, z uvedených ročních plánů se zdá, že jde pouze o dílčí aktivity, kterými se škola zabývá. Propracovanějším programem je u respondenta 1 a 3 „projektový den“, u kterého ale z popisu také není zřejmé, jde-li o propracovanější model, nebo jen určitým tématem spojený sled činností.

⁸ Je ale také možné, že absolventi nejsou schopni téma konkrétně vymežit tak, aby z něj byl environmentální rozměr zřejmý.

Nejpropracovanější programy prezentuje respondent 4. Metodickou slabinou všech jeho programů jsou postupy, které převádí většinu aktivity na pedagoga či odborného průvodce, zatímco žáci jsou převážně v roli posluchačů či aktérů dílčích aktivit řízených pedagogem. Je cenné, že programy se snaží pracovat s konkrétním místem. Jeho potenciál ale málo využívají, resp. nevyužívají možnost zapojit žáky do samostatného zkoumání a řešení konkrétních místních problémů.

4. Diskuse

Respondenti hodnotí absolvované specializační studium jako převážně pozitivní a přínosnou zkušenost. Oceňují získané kontakty a metodické zdroje, zvýšené sebevědomí v oblasti environmentální výchovy i změnu náhledu na některé metodické otázky. Na základě studia se jim podařilo rozšířit environmentální výchovu na své škole, získali pro ni nové finanční prostředky, zapojili školu do programů středisek ekologické výchovy a realizovali vlastní menší programy.

Přesto nelze na základě expertního posudku hodnocených prací říci, že absolventi získali v oblasti environmentální výchovy takovou úroveň, aby na své škole realizovali efektivní environmentální výchovu. Zdá se, že absolventi nemají příliš jasno ve vymezení záběru environmentální výchovy, kterou jedni učitelé příliš zužují směrem k její přírodovědné rovině a druzí zase rozšiřují do výchovných oblastí s environmentálními tématy nesouvisejících. Formulování cílů považují někteří respondenti za nejméně příjemnou, ale velmi přínosnou součást studia. Zdá se, že část respondentů tuto oblast již téměř zvládá, některé práce ale zvládnutí této části metodiky neodrážejí. Největším deficitem se pak jeví teorie a metodika zpracování programu, kterou téměř všichni absolventi neovládají. Zdá se, že v obsahu studia nebyla tato oblast dostatečně zastoupena. Absolventi ve svých pracích uvádějí často naivní teorie propojující široce formulované cíle s dílčími aktivitami se spornou efektivitou. Tuto absenci mohou odrážet i reflexe absolventů vyjadřující pocit, že metodika environmentální výchovy nebyla dostatečně probrána. Pro další připravovaná specializační studia tohoto typu by proto bylo vhodné zaměřit se ve větší míře na teorii environmentální výchovy a metodiku tvorby programů. Protože učitelé zpravidla vyžadují konkrétní návody a ztrácejí se v abstraktních konceptech, měl by být prostor v rámci studia věnován především tvorbě konkrétních programů vycházejících ze specifických potřeb školy a učitelů (Winther, 2005).

Učitelé také velmi kladně hodnotili, pokud na studium navázaly další rozšiřující semináře. To koresponduje s výsledky zahraničních výzkumů, podle kterých jednorázové vzdělávací semináře pro učitele typicky vykazují nízkou efektivitu. Jinou doporučenou strategií jsou návštěvy lektorů, resp. konzultantů ze středisek ekologické výchovy na škole, pozorování a konzultace s učitelem v jeho vlastním prostředí (Winther, 2005).

Efektivita studia je ovlivněna řadou faktorů, mezi které patří také vliv prekonceptů účastníků kurzu a organizátorů či lektorů. Tyto prekoncepty se v průběhu učení dostávaly do konfliktů, ze kterých mohla vyplynout nová pojmová rovnováha odrážející kvalitativně vyšší stupeň porozumění problematice. Z hlediska efektivity se jako problematické jeví některé prekoncepty týkající se environmentální výchovy na straně organizátorů. Zdá se, že pokud účastníci vnímali koncept organizátorů jako ideologický, zúžený či problematicky zaměřený, mohlo u nich dojít k určitému zablokování se ve své původní pozici. Pro přípravu dalších běhů by proto bylo vhodné ujasnit si v síti organizujících středisek základní myšlenková východiska a pojetí environmentální výchovy.

Významnou roli pro učení i spokojenost účastníků hrála skupina. Pocit zařazení do skupiny byl významný pro řadu respondentů, naopak pocit nepřijetí mohl vést ke kritičtějšímu vnímání kurzu respondentem. To poukazuje na důležitost cíleného ovlivňování skupinové dynamiky v průběhu studia.

Často zmiňovaným negativem studia byla jeho náročnost, umocněná pocitem účastníků, že se jedná o náročné vzdělávání, které absolvují ve svém volném čase a které nemá dostatečnou podporu u jejich profesního okolí či ve společnosti v České republice. Náročnost souvisela jednak s extenzivními parametry studia (rozsah, počet hodin práce denně), jednak s obtížností specifických metodických témat, které nekomunikovaly se vstupními dovednostmi či prekoncepty účastníků. Zde se organizátoři budoucích běhů dostávají do problematické situace. Na jedné straně se zdá, že náročnost studia nelze na straně účastníků již dále zvyšovat, na straně druhé je patrné, že pro zvýšení kvality přípravy učitelů v oblasti EVVO je nezbytné zaměřit se na rozvoj metodických oblastí, které budou pro účastníky kurzu náročné a v první fázi možná nepříjemné. Jedním řešením tohoto konfliktu může být přehodnocení poměru mezi jednotlivými probíranými tématy (např. posílení metodické části

na úkor znalostní v oblasti environmentalistiky a ekologie). Druhým pak nalezení efektivnějších metod k rozvinutí potřebných dovedností u studentů.

5. Závěr

Zpracovaná analýza ukazuje silná i slabá místa současného pojetí přípravy učitelů na roli koordinátora environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty. Specializační studium zde bylo interpretováno z emic i etic perspektivy – z pohledu absolventů kurzu i z pohledu evaluátora hodnotícího jejich výstupy. Přestože studium v současné podobě rozvíjí některé potřebné kompetence učitelů, vykazuje i jisté problémy, které by mohly být odstraněny dílčími inovacemi v pojetí kurzu.

Je zřejmé, že samotné specializační studium nenahradí deficity v pregraduální přípravě učitelů (a ani to nemá být jeho úkolem). Skutečnost, že účastníci neumí formulovat dlouhodobé cíle a očekávané výstupy, nezvládají metody evaluace a neumí připravit program, naznačuje systematické selhání v pregraduální přípravě studentů na učitelskou profesi. V tomto kontextu je proto možné chápat tento text i jako příspěvek do probíhající diskuse o pedagogických kompetencích a reformě vysokých škol.

6. Použitá literatura

AVERCH, H.A. *Using Expert Judgment*. In WHOLEY, J.S.; HATRY H.P.; NEWCOMER, K.E. Handbook of Practical Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. S. 292-309.

ČINČERA, Jan. Evaluace programu Ekoškola [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 3, 2008, č. 2. Dostupné z WWW <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.

ČINČERA, Jan; KULICH, Jiří; GOLLOVÁ, Dita. Efektivita, evaluace a podpora programů environmentální výchovy [online]. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Roč. 4, 2009, č. 2. Dostupné z <<http://www.czp.cuni.cz/envigogika>> ISSN 1802-3061.

DOES Your Project Make a Difference? [online] Sydney: Department of Environment and Conservation, 2004. [Cit. 2008-07-20]. Dostupné na <<http://www.environment.nsw.gov.au/resources/community/projecteval04110.pdf>>

GASS, Michael A. *Programming the Transfer of Learning in Adventure Education*. In KRAFT, Richard; SAKOFS, Mitchell. The Theory of Experiential Education. Boulder: Association for Experiential Education. P. 166-172.

GREENAWAY, Roger. *The Active Reviewing Cycle*. [online]. [2009-31-03]. [Cit. 2009-08-01]. Dostupné na WWW <<http://reviewing.co.uk/learning-cycle/feedback-methods.htm>>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HUNGERFORD, Harold R. *The General Teaching Model (GTM)*. In HUNGERFORD, Harold H.; BLUHM, William J.; VOLK, Trudi L.; RAMSEY, John M. Essential Readings in Environmental Education. Champaign: Stipes, 2005. ISBN 1-58874-469-8. P. 423-443.

HUNGERFORD, Harold; PEYTON, Ben R.; WILKE, Richard J. Goals for Curriculum Development in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 1980, Vol. 11, Iss. 3, p. 42-47. ISSN 0095-8964.

HUNGERFORD, Harold R.; VOLK, Trudi L. Changing Learner Behavior Through Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 1990, Vol. 21, Iss. 3, p. 8-21. ISSN 0095-8964.

HENTON, Mary. *Adventure in the Classroom*. Dubuque: Kendal / Hunt Publishing; Project Adventure, 1996. ISBN 0-7872-2459-6.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Frank P. *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Pearson, 2006. 650 s.

McLAUGHLIN, J.A.; JORDAN, G.B. *Using Logic Models*. In WHOLEY, J.S.; HATRY H.P.; NEWCOMER, K.E. Handbook of Practical Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. S. 7-32.

RECYKLOHRANÍ [website]. 2008. [Cit. 2009-11-25]. Dostupné z WWW <<http://www.recyklohrani.cz>>

ROBOTTOM, I. *Beyond the Model/Module Mentality Environmental Problem Solving*. In BARDWELL, L.V.; MONROE, M.C.; TUDOR, M.T. *Environmental Problem Solving. Theory, Practice and Possibilities in Environmental Education*. Troy: NAAEE, 1994. ISBN 1-884-008-13-5. p.66-80.

WINTHER, A.A. *Research Related to Staff Development in Environmental Education*. In SIMMONS, B. *Preparing Effective Environmental Educators*. Troy: NAAEE, 2005. ISBN 1-884008-88-7. s. 59-72.

Článek byl zpracován v rámci projektu ESF Nastavení a ověření podmínek pro vzdělávání k výkonu specializované činnosti v oblasti environmentální výchovy CZ.1.07/1.3.00/08.0189 SSEV Pavučina jako nositele projektu a Technické univerzity v Liberci jako partnerské organizace.

Příloha: návod k rozhovoru

1. Reflektivní otázky: fakta

Když si vzpomenete na absolvované specializační studium, jaký obrázek se vám vybaví jako první? Proč?

Jak vlastně vypadala typická lekce? Kdybych na něj přijel/-a, co bych viděl, slyšel, cítil...?

2. Pocity

Jaké nejsilnější pozitivní pocity ze studia máte?

Co bylo naopak nejhorší?

3. Objevy

Co z toho, co jste se na studiu dozvěděl/-a, pro vás bylo nové? Zažil/-a jste někdy pocit přehodnocení něčeho, co jste si do té doby myslel/-a?

4. Transfer

Kdybyste hodnotil/-a studium zpětně, co z toho, co jste na něm dělal/-a, bylo pro Vaši pedagogickou praxi nejdůležitější? Jak jste to využil/-a?

Co si myslíte, že po absolvování studia děláte v EV jinak, než dříve? Pozorujete nějaké změny v efektivitě Vaší výuky EV?

Jak vlastně vypadá typická hodina EV, kterou ve škole děláte?

Je něco, co si myslíte, že vám studium nedalo a hodilo by se Vám to pro Vaši praxi v oblasti EV?

Doporučil/-a byste studium někomu dalšímu? Proč?