

Sociálně pedagogické aspekty ekologické výchovy

Bc. Martin Kalina

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martin KALINA**
Osobní číslo: **H118449**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Sociálně pedagogické aspekty ekologické výchovy**

Zásady pro vypracování:

Zadané téma bude zpracováno dle pokynů materiálu IMS „Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách“. Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. V práci bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžně budou výsledky práce konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím, bude práce zaměřena:

- na zjištění stavu a úrovně současné ekologické výchovy, znalostí žáků ZŠ v Třebíči, dále vlivů které ovlivňují žáky při získávání informací k tomuto tématu
 - na základě výsledků provedeného vyhodnocení získaných dat hledání možného řešení
 - na možnosti soc. pedagogiky podílet se ku prospěchu žáků v ekologické výchově
- V této práci bude proveden sociologický výzkum formou dotazníku na zjištění vědomostí žáků, a také zdrojů ze kterých tyto vědomosti získávají.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Červinka, P. Ekologie a životní prostředí: učebnice pro střední a odborné školy a učiliště, nakladatelství České geografické společnosti, 2005

Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy ISBN 978-80-7367-473-1

Horká, H. Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. Století. 1. vydání. Brno: Vydala Masarykova Univerzita, 2005

Keller, J. Sociologie a ekologie. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997

Kvasničková, D., Ševčík, J. Základy ekologie – pro základní a střední školy

Máchal, A. Rezekvítek, 2000: Průvodce praktickou ekologickou výchovou

Matějček, T. Ekologická a environmentální výchova. 1. vydání. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, 2007

Pelikán, J. Ekologický slovník. Praha: Fortuna, 1999

Přehled aktivit NNO– příloha Státního programu EVVO v ČR

Součást implementace směrnice c. 90/313/EHS, o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice – Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Zákon č.17/92 Sb. o životním prostředí

Zákon č. 114/92 Sb. o ochraně přírody a krajiny

Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí

Usnesení vlády, č. 232/1992, ke strategii státní podpory ekologické výchovy v ČR

Další literatura bude uvedena v Projektu DP a dle situace průběžně doplňována při psaní práce.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Alena Plšková

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2013

V Brně dne 30. listopadu 2011


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miloš Jůz, Ph.D.
vedoucí katedry

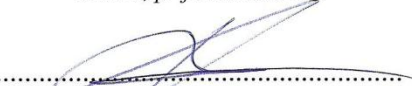
PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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


.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně 


.....
Podpis

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je zjistit stav ekologické výchovy na základních školách v Třebíči, a zjistit pomocí dotazníkového šetření informace k výuce ekologie od pedagogů a žáků na těchto školách. Hlavním cílem práce je zjistit míru aspektů, které ovlivňují žáky a pedagogy v jejich názorech, postojích k ekologické výchově a životnímu prostředí, a tyto následně komparovat s následným vyhodnocením. Výzkumným šetřením budou porovnávány vlivy rodiny, volnočasových aktivit, školy a médií.

Klíčová slova:

Environmentální výchova, socializace, ekologie, pedagogika, recyklace, udržitelný způsob života, rodina, média, politika, volnočasové aktivity, prostředí, vzdělávání.

ABSTRACT

The aim of the thesis is to determine the situation of environmental education in primary schools in Třebíč, and using the questionnaire survey find out information for the teaching ecology from the teachers and pupils in these schools. The main aim of this work is to determine the degree of aspects that affect the pupils and teachers in their opinions, attitudes to environmental education and the environment, and these then compare with subsequent evaluation. By research survey will be compared the effects of family, leisure activities, schools and the media.

Keywords:

Environmental education, socialization, education, ecology, recycling, sustainable way of life, family, media, politics, leisure, the environment, education.

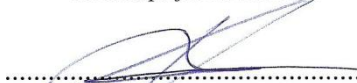
Poděkování,

Děkuji PhDr. Aleně Plškové, za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování této diplomové práce, dále děkuji ředitelům ŽS v Třebíči, s jejichž svolením byl proveden výzkum na těchto školách a především děkuji pedagogům a žákům, kteří se tohoto výzkumu zúčastnili.

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

V Brně 27.3.2013

Martina Kalivová
.....
Jméno, příjmení studenta


.....
Podpis

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA, VÝCHOVNÝ PROSTŘEDEK.....	12
1.1 HISTORIE VZTAHU ČLOVĚKA A ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ	13
1.2 TERMINOLOGICKÁ VYMEZENÍ	16
2. EKOLOGICKÁ VÝCHOVA, TEORIE.....	20
2.1 EKOLOGICKÁ VÝCHOVA, ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA A PODOBNÉ POJMY	20
2.2 HISTORIE EKOLOGICKÉ VÝCHOVY V ČR.....	26
2.3 TEORETICKÉ NÁSTROJE EKOLOGICKÉ VÝCHOVY	33
3. EKOLOGICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLSKÉM SYSTÉMU.....	41
3.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....	42
3.2 NESTÁTNÍ SUBJEKTY VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	44
3.3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	48
4. SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ ASPEKTY EKOLOGICKÉ VÝCHOVY	52
4.1 SPOLEČENSKÉ PROCESY OVLIVŇUJÍCÍ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVU.....	52
4.2 VZTAH SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY	72
5. LEGISLATIVNÍ NÁSTROJE.....	75
5.1 LEGISLATIVA V ČR	76
5.2 MEZINÁRODNÍ PRÁVO	78
II PRAKTICKÁ ČÁST	81
6. VÝZKUM NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....	82
6.1 METODY, CÍLE VÝZKUMU, STANOVENÍ HYPOTÉZ	83
6.2 VÝBĚR RESPONDENTŮ	84
6.3 ANALÝZA A PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	85
ZÁVĚR	99
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	101
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	106
SEZNAM OBRÁZKŮ	107
SEZNAM TABULEK.....	108
SEZNAM PŘÍLOH.....	109

ÚVOD

„Neučíme se pro minulost ani současnost, ale pro budoucnost. Každá výchova je tak směřováním do nejisté budoucnosti a současně projekcí našich přání a představ o tom, jaká by budoucnost měla být. Každá výchova se tak stává projektem.“
(Činčera, 2007, s.7)

„Hluboce doufám, že nalezneme řešení, která přestanou stavět proti sobě základy vědy a techniky a současnou tragedii hladovění lidstva a vyhubení forem života,“
(Badiner, A. H. , 1994, s.5)

V dnešní době je všeobecně rozšířen názor, že na různých místech naší planety Země, je lidstvo více či méně ohrožováno tím, jak se dramaticky mění životní prostředí. Tyto změny se dle názorů některých vědců, dějí díky nepřiměřených zásahů člověka do ekosystémů, které následně ztrácí stabilitu a zpětně změnami v prostředí ohrožují lidskou populaci na konkrétních místech. V dnešní době je velmi často zmiňované globální oteplování vlivem činnosti člověka, především vypouštěním tzv. skleníkových plynů, které mají způsobovat následné oteplování klimatu Země.

V současné době vedou vědci i laikové (např. bývalý prezident ČR Václav Klaus) „boj“ o svoji pravdu, a to zda je vliv člověka na globální oteplování naší planety opravdu tak významný, či nikoliv. Tento problém je jeden z nejvíce mediálně řešených ekologických problémů a určitě je třeba naslouchat, tak jako v každé diskusi, faktům, které přednáší všechny zúčastněné strany. Jde především o vztah ekologie - ekonomie, trh – příroda. Je více než patrné, že ekonomie a trh má nad ekologií a trhem v současnosti takřkajíc „navrch“. V dnešní době se stále vedou spory na různých úrovních o tom, zda je činnost člověka to co opravdu životní prostředí bezprostředně ničí, nebo je to jen mediálně nafouknutá bublina. Je patrné, že příroda má jistě do určité míry schopnost autoregulace, např. nařazením jedovaté látky, která se dostala do vodního toku, a to právě množstvím vody, která je v toku obsažena, nebo čistící schopnost rostlin, které spotřebují CO₂ a spolu s vodou a slunečním zářením jej přemění na O₂, který můžeme dýchat. Avšak na druhou stranu na celém světě, díky sdělovacím prostředkům, můžeme pozorovat škody způsobené často špatným hospodařením obyvatel, kdy dochází ve velkém k přeměně krajiny na zemědělskou oblast, bez zvážení všech rizik, které mohou nastat.

Následkem jsou záplavy, eroze a sesuvy půdy, škody na majetku a zmařené lidské životy. Dnešní všudy přítomná mediální informovanost má tu výhodu, že přináší poměrně objektivní informace z celého světa, včetně přírodních katastrof, což může zlepšit náhled ostatních na problém ohroženého životního prostředí.

Například při havárii tankeru s ropou, která posléze vytekla a způsobila v místním i vzdáleném ekosystému pohromu, se masmédiá stávají okamžitým zdrojem informací také pro velmi vzdálené oblasti od havárie a mohou včas připravit potřebná opatření. Jedno rčení praví, že osudem člověka je ekonomika. A té musí, bohužel, často příroda ustoupit. Ekologická výchova je tedy jedním z možných řešení, které se neprojeví ve velkém měřítku ihned, ale je zapotřebí na tomto pracovat. Jak tedy děti naučit základům ekologicky správného chování? Ideální stav by nastal, pokud by v rámci celé společnosti, došlo k dodržování stanovených pravidel, díky kterým by došlo hmatatelně ke zlepšení stavu životního prostředí. Tato snaha je však často v rozporu právě s „kolem ekonomiky“, které se musí „točit“ za každou cenu, a to i za cenu toho, že téměř každý výrobek je vlastně jen budoucí odpad, jehož výroba, ale zajišťuje práci lidem a zisk jejich zaměstnavatelům a nakonec i zisk vládám, která z těchto aktivit vybírá daně, (tedy pokud nějaké vybere). Právě proto, by však mělo být dětem vysvětlováno a názorně předvedeno, kam takový systém hodnot může lidstvo zavést. Nejde o to vrátit se do jeskyní k ohni bez elektřiny, vody a jiných výtvarků civilizace.

Jde o pochopení, faktu, že naše okolí jsme zodpovědní také my, nejde jen o předání poznatků, informací ve školách, ale výchovou a také výukou, dospět k citovému prožívání bezprostředního vztahu s okolím. (Hederer, 1994, s.19)

Ekologická výuka by však neměla zůstat pouze na bedrech škol. Mezi další prvky ovlivňující utváření ekologicky příznivých postojů a jednání mimo školní výchovu a rodinu, zcela určitě patří sociální okolí, volnočasové aktivity a také média, která mají na naši mysl velký vliv. Také je třeba zmínit, že stát si své lokální životní prostředí chrání pomocí vydaných právních norem, v nichž nařizuje, zakazuje a hrozí sankcí za jejich porušení. I o tomto prostředku ochrany životního prostředí se v této diplomové práci budu zmiňovat a v praktické části mimo jiné také zjišťovat povědomí žáků základních škol o tomto legislativním druhu ochrany životního prostředí.

Cílem této práce je získat přehled o ekologické výchově na základních školách v Třebíči. Tomu je věnována praktická část práce. V teoretické části budou popsány názory

jednotlivých autorů z oblasti sociální pedagogiky, environmentální výchovy, výchovy, sociální psychologie a další. Poznatky získané v teoretické části práce pak budou sledovány i v praktické části práce, ve které bude proveden výzkum pomocí dotazníku. V kapitole 4.3 bude v této práci uvedena role sociálního pedagoga v oblasti životního stylu člověka v souvislosti s environmentální výchovou.

Téma se zaměřením na ekologii jsem si vybral z důvodu svého osobního zájmu o přírodu. Dále mě tento zájem přivedl na myšlenku, zda základní školy v Třebíči poskytují žákům a pedagogům dostatečné a aktuální informace, spolu s možností jejich praktického využití v běžném životě žáků. Pomocí dotazníkového šetření bude zjišťováno, v jakém rozsahu se ekologickou výchovou škola zabývá a zda má pro žáky praktický přínos.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA, VÝCHOVNÝ PROSTŘEDEK

„Hlavním cílem environmentální výchovy je odpovědné environmentální chování, tj. takové chování, kdy lidé berou při svém rozhodování v potaz dopady možných řešení na životní prostředí a zapojují se do aktivit určených ke zvýšení kvality životního prostředí a kvality života. Úkolem environmentální výchovy pak je vybavit k tomuto cíli žáky odpovídajícími znalostmi, dovednostmi a motivací“.

(http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/Environmentální_výchova)

Environmentální výchova se začala rozvíjet od 70. let 20. století v USA a v západní Evropě v souvislosti s diskusí o problémech životního řešení a nutnosti dohodnout se na strategii k jejich řešení. V roce 1977 byla na konferenci v Tbilisi schválena základní definice environmentální výchovy, která se stále používá. Během čtyřiceti let prošla vývojem až k dnešní podobě. V počátcích jejího ustanovení se předpokládalo, že odpovědné chování souvisí především se znalostmi o ekologii. V České republice je toto pojetí dosud silně zakotveno. Postupem času, během kterého se prováděly výzkumy, bylo prokázáno, že tento směr nevystihuje zcela podstatu problému, a že chování je výsledkem souhry řady vzájemně se ovlivňujících faktorů.

(http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/Environmentální_výchova)

K environmentální výchově existuje řada alternativ. Od 90. let se mluví o tzv. výchově k udržitelnému rozvoji, která je někdy chápána jako nová vlna environmentální výchovy. Dalšími jsou např. výchova o Zemi, lokální výchova či hlubinně ekologická výchova, globální výchova, ve které je environmentální výchova jedním z hlavních témat. O těchto směrech bude pojednáno v této práci v dalších kapitolách.

V České republice se pojem environmentální výchova používá záměnně s pojmy environmentální výchova, vzdělávání a osvěta (EVVO) či se starším pojmem ekologická výchova. (http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/Environmentální_výchova)

1.1 Historie vztahu člověka a životního prostředí

Vztah člověka a přírody, která ho od počátku jeho působení provází, a které je neoddělitelnou součástí na naší planetě Zemi, probíhá prakticky od jeho počátků. Tento vývoj, však trval miliony let. Člověk rodu homo se stal, tedy podle názoru vědců, součástí ekosystému před necelými 2 miliony let. V dobách prehistorických se člověk podřizoval ekologickým zákonitostem, žil jen ve vhodných oblastech v malých skupinách, kdy se živil lovem zvěře a sběrem. Jeho zásahy do ekosystémů byly nevýznamné a nevedly k narušení přírodní rovnováhy. Lze tedy předpokládat, že do doby před několika tisíci lety, člověk okolní prostředí výrazně neovlivňoval i když v současnosti vědci zkoumají hypotézu, zda neměl tehdejší člověk, podíl na vyhynutí mamutů, které lovil. Je faktem, že lidská populace nebyla příliš početná vzhledem k rozloze území, které obývala, a také tím, že lidé v minulosti nedisponovali technologiemi prostředky, kterými by zvláště výrazně mohli zasahovat do životního prostředí.

Kratochvíl ve své publikaci uvádí, že od dob prehistorických žili lidé po tisíciletí s domestikovanými zvířaty v jakési symbióze, kdy bylo vše z těchto zvířat účelně využito, např. mléko, maso, kůže, hnůj, krmení. Tím byl uzavřen kruh, ve kterém se příroda, člověk a zvíře vzájemně doplňovali a neškodili si navzájem. (Kratochvíl, Cílek, 2005, s.96)

Příroda jako celek také způsobuje situace, které mají mnohdy přímý vliv na vyhynutí části flory a fauny, například při zemětřesení, nebo výbuchu sopky, vlně tsunami apod. S těmito se však přirozeně vyrovnává a jak se říká „život jde dál“. Jiná situace ovšem nastává s rozvoje intelektuálních znalostí člověka, který díky tomu začal intenzivně rozvíjet zemědělství, pastevectví, budoval větší sídla, města, těžil nerosty a pod. Z historie z období starověku je doloženo negativní působení člověka například intenzivní těžbou dřeva, která vedla k rozsáhlému odlesnění, a to hlavně v jižní Evropě a Blízkém Východě. To způsobilo vodní i větrnou erozi krajiny a došlo místy ke změnám vodního režimu a klimatu (vznik tzv. *nepravých pouští* vytvořených člověkem). Tyto podstatné změny vedly ke stagnaci, stěhování či dokonce k zániku civilizací. Odlesňování střední a východní Evropy začalo ve 4. a 3. tisíciletí p.n.l. Populace některých volně žijících zvířat byly zredukovány a místy vyhubeny. (<http://www.oktava.gvn.cz/predmety/GVN-EKO.pdf>)

Jsou známy informace z Antického Řecka, kdy (Aristoteles 384 – 322 př.n.l.) upozorňoval na erozi půdy ve středomoří následkem nadměrné těžby a pastvy, nebo z Indie roku 242 př.n.l., kdy byly přijaty zákony na ochranu ryb, zvířat a lesů, vč. vyčlenění zvláštních

území (rezervací). Také v Číně byl ve 14. stol. zakázán lov v době rozmnožování zvířat a na našem území v Království Českém v r. 1355 byla přijata „Maiestas Karolina“ Karlem IV (1316 - 1378) na ochranu královských lesů. Dne 5. 4. 1754 Marie Terezie v Praze vydává Císařský královský patent lesů a dříví, což je první zákonná normy upravující hospodaření v lesích Rakousko – Uherska, kterou navrhl Leopold Kinský - nejvyšší lovčí Království českého, a který byl pověřen vypracováním zákona. Tento návrh vypracoval chlumecký lesmistr František Rang. Zákon byl vydán 23. 4. 1754 byl vydán pro Moravu a znovu zveřejněn 1764, 1772 a 1781, kdy platil až do roku 1848.

Hrabě Jiří František August de Languerval Buquoy vyhláší dne 28. srpna 1838 ochranu nad územím v Novohradských horách, které dnes známe jako Národní přírodní rezervaci Žofínský prales. Poté, v krátké době následují další soukromé rezervace:

1858 - pralesová rezervace na Boubíně.

1894 - Buky u Vysokého Chvojna

1894 - Barrandova skála

(ekologie.upol.cz/ku/och/Historie_ochrany_prirody.ppt)

Období před 1. světovou válkou a mezi válkami mělo charakter ochrany řadou vinařských, okrašlovacích, zahradnických apod. spolků. Začínala se objevovat nařízení definující roli státu na poli ochrany přírody - **nařízení z roku 1837** ukládající povinnost udržovat stromy a stromořadí při veřejných cestách.

- **v roce 1901** předložen návrh na vydání zákona na ochranu a udržování přírodních památek

- **od roku 1903** jmenování tzv. konzervátoři přírody (Rudolf Maximovič – zakladatel moderní české státní ochrany přírody).

(ekologie.upol.cz/ku/och/Historie_ochrany_prirody.ppt)

Průlomem v historii české státní ochrany přírody bylo vydání zákona č. 40/1956 Sb., o státní ochraně přírody. Poslední komplexní právní úpravou v této oblasti je zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny, ve znění pozdějších předpisů. (<http://zakony-online.cz/?s42&q42=89>)

Podrobněji bude legislativa týkající se ochrany životního prostředí popsána v kapitole 3.

„Životní prostředí“ je dnes, alespoň mám občas ten dojem, fráze, kterou slyšíme z rádia, televize, ve škole, čteme o ní na internetu, nebo v seriózních i bulvárních novinách a snad ve všech časopisech. Na druhé straně je to v naší společnosti, také jedna z možností, jak dostat do povědomí správné chování vůči životnímu prostředí, které nás obklopuje. Přitom základní pravidlo slušnosti je chovat se ke druhým tak, jak chceme, aby se oni chovali k nám a životní prostředí nevnímaje. Tento přenesený kategorický imperativ Immanuela Kanta platí nejen pro lidské bytosti, ale i přírodu obecně.

(http://cs.wikipedia.org/wiki/Immanuel_Kant)

Lidstvo si v posledních mnoha staletích neuvědomovalo širší souvislosti a zákonitosti přírody a své okolí považovalo za nezničitelné. A právě v tomto momentě začínají nejspíše nevratné změny lidské činnosti v mnoha ekosystémech. Lidé v dnešní době pokračují v nezodpovědném přístupu a následkem toho došlo a dochází k vymírání celých živočišných druhů. Pozorujeme pak mizení fauny a flóry i nepřímou činností člověka, jako je znečištění vody, půdy, ovzduší, kácení lesů a pralesů, rozmach dopravy a průmyslu, neustálé kácení lesů a pralesů a snižování jejich rozlohy atd.. Vše je o to smutnější a varovnější, že uvedené příčiny nemají kořeny jen v primární snaze o přežití, ale v touze po blahobytu. (http://www.wigym.cz/nv/wp-content/uploads/docs/opory/evvo_balnar.pdf)

Za posledních čtyři sta let vymřelo každých deset let v průměru patnáct živočišných druhů. Mezinárodní svaz pro ochranu přírody a přírodních zdrojů odhaduje, že 58 druhů dnes přežívá pouze v umělém prostředí (zoologické zahrady atd.). Blboun nejapný, též dronte mauricijský, byl asi metr vysoký nelétavý pták, který žil na ostrově Mauricius. Vážil až dvacet tři kilogramy. Portugalci, kteří ostrov kolonizovali jako první, mu dali jméno „doudo“ česky „hlupák“. Příčinou jeho vyhynutí (patrně poslední exemplář uhynul v roce 1681) je zavlečení krysy, opice a prasat na ostrov. Tato zvířata mu decimovala hnízda. Vyhynutí dnes aktuálně hrozí více než dvanácti tisícům druhů. Řada z nich je zastoupena jen několika desítkami jedinců! Zajímavé a smutné jsou však i důsledky jeho vyhynutí: Dvě stě let po vymření si začali vědci uvědomovat, že z ostrova mizí jeho dominantní dřevina – strom *Calvaria major*.

Před padesáti lety už rostlo posledních třináct stromů a všechny byly starší 300 let. Následné pokusy ukázaly, že semena těchto stromů jsou příliš tvrdá a v žaludcích blbounů nejapných byly slupky trávicími šťávami oslabeny. Dnes tento proces pobíhá v tělech krocanů. Alespoň Calvarii se podařilo zachránit.

(http://www.wigym.cz/nv/wp-content/uploads/docs/opory/evvo_balnar.pdf)

1.2 Terminologická vymezení

Pro lepší orientaci v textu je třeba uvést používanou terminologii, která je použita v této diplomové práci. Tato vychází z ustálených pojmů, které jsou běžně používány mezi autory ekologických publikací.

ADAPTACE - přizpůsobování živých organismů podmínkám jejich prostředí. Jde o dědičné vlastnosti organismu vzniklé v procesu adaptace, díky kterým organismus účinněji využívá např. potravu, vodu, sluneční energii, v jimi osídleném biotopu. přizpůsobit se může tvar těla, orgánů, chování (způsob lovu, budování hnízd) (Jakrlová, 1999, s.7)

AUTOREGULACE EKOSYSTÉMU – rovnováha v přírodě, jedna ze základních podmínek života; dynamická funkční rovnováha ekosystému, která je udržována jeho vlastními silami, vnitřními autoregulačními mechanismy, nadměrné výkyvy způsobené obvykle člověkem mohou systém narušit, takže systém již není schopen vrátit se k rovnovážnému stavu a dojde k jeho dočasnému nebo trvalému zhroucení (Jakrlová, 1999, s.7)

BIODIVERZITA – biologická rozmanitost, různorodost, rozmanitost organismů na všech úrovních organizace druhů – druhů, populací i společenstev (biocenóz) (Červinka a kol., 2005, s.116)

BIOSFÉRA – veškerý oživený prostor na Zemi, živými organismy osídlená část zemské kůry, ovzduší a vod. (Jakrlová, 1999, s.7)

BIOTICKÝ – živý, životný, týkající se živé přírody, živých organismů; opak abiotického (Červinka a kol., 2005, s.116)

DRUH – základní klasifikační jednotka, představují ho jedinci, kteří se mohou mezi sebou rozmnožovat a jejichž potomstvo je plodné; každý druh má svůj jedinečný soubor vlastností, kterými se liší od ostatních druhů (Červinka a kol., 2005, s.116)

DEVASTACE KRAJINY – vážné narušení nebo zpusťování krajiny způsobené zpravidla člověkem, a to přímo např. povrchová těžba uhlí, nebo nepřímo např. eroze půdy kvůli odlesnění (Jakrlová, 1999, s.7)

EKOLOGIE – věda, která se zabývá vztahy mezi organismy navzájem i vzájemnými vztahy těchto organismů k jejich prostředí; nauka o souvislostech v přírodě.

Její základy byly položeny v 19. stol. Ernestem Haeckelem, ale jako samostatný vědní obor se rozvinula až ve 20. stol. (Červinka a kol., 2005, s.116)

EKOLOGICKÁ KRIZE – závažná situace ve vztazích mezi přírodou a lidskou společností, kdy je příroda těžce poškozována a bezohledně využívána pro krátkodobý prospěch. Postupně se vyčerpávají a ničí přírodní zdroje. Charakteristickým důsledkem této situace je obtížně napravitelné porušení přirozené rovnováhy v ekosystémech (Jakrllová, 1999, s.8)

EKOLOGICKÁ GRAMOTNOST - Je soubor informací a vzdělání potřebných k aktivní činnosti v ochraně životního prostředí (Jakrllová, 1999, s.8)

EKOLOGICKÁ STABILITA – schopnost ekosystému vyrovnávat změny způsobené vnějšími činiteli a zachovávat své přirozené vlastnosti a funkce (Jakrllová, 1999, s.8)

EKOLOGICKÁ VÝCHOVA – veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je především: zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody a životního prostředí, rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péče o přírodu, utvářet ekologicky příznivé hodnotové orientace, které kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní, duchovní kvality lidského života. V praktické pedagogické činnosti jde o dosažení vyváženého souladu odborných ekol. poznatků s citovými a smyslovými prožitky, které pomáhají nalézat lásku k přírodě, vytvářet úctu ke všemu životu a zvyšovat úroveň mezilidských vztahů. (Jakrllová, 1999, s.8)

EKOLOGICKÉ MYŠLENÍ – způsob myšlení, který důsledně bere v úvahu vzájemné vztahy mezi jednotlivými jevy a ději v životním prostředí, mezi člověkem a jeho životním prostředím z hlediska stability ekosystému. Vede k domýšlení důsledků veškerých lidských zásahů do přírodního prostředí, k praktickému využívání ekolog. poznatků a souvislostí (Jakrllová, 1999, s.9)

EKOLOGICKÝ SYSTÉM – funkční soustava živých a neživých složek životního prostředí, jež jsou navzájem spojeny výměnou látek, tokem energie a předáváním informací a které se vzájemně ovlivňují a vyvíjejí v prostoru a čase (Jakrllová, 1999, s.9)

ENVIRONMENTÁLNÍ – vztahující se k životnímu prostředí (z angl. prostředí, životní prostředí) (Červinka a kol., 2005, s.116)

ENVIRONMENTÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, VÝCHOVA A OSVĚTA (EVVO) - vychází z anglického termínu environmental education, kde environmental znamená životní prostředí a education je chápáno jako vzdělávání, výchova či osvěta všech typů cílových

skupin, od nejmenších dětí po dospělé. Vzděláváním se rozumí zejména ovlivňování racionální stránky osobnosti. (<http://www1.cenia.cz/www/evvo/o-evvo>)

EXHALACE – úlety znečišťujících látek vypouštěné do ovzduší během výrobních procesů; pevné částice, kapalné a plynné látky unikající ze zdroje znečištění (např. komíny). (Jakrlová, 1999, s.9)

GAIA – vědecká hypotéza, jejíž autor, britský fyzikální chemik a biolog James E. Lovelock dokazuje, že Země se chová jako celistvá forma života, jako živý organismus, který po miliony let samoregulací udržuje optimální podmínky pro život. Označení Gaia pochází z řecké mytologie – bohyně Země, matka, ze které vše pochází a do níž se vše navrácí, „pramatka všeho.“ (Badiner A. H. 1994, s.11)

KLIMA – též podnebí; dlouhodobý chod počasí v určité lokalitě na Zemi (Červinka a kol., 2005, s.116)

KRAJINA – svérázná část zemského povrchu, kde se stýkají a vzájemně na sebe působí geologické podloží s reliéfem, ovzduší voda, půda, rostliny a živočichové, a člověk se svými výtvoři a aktivitami (Jakrlová, 1999, s.14)

ODPADY – látky a energie vystupující z výrobních i spotřebních procesů do prostředí bez dalšího využití (Jakrlová, 1999, s.18)

PŘÍRODNÍ ZDROJE – části živé a neživé přírody, které člověk využívá nebo může využívat k uspokojování svých potřeb. Jsou obnovitelné (slunce, vítr, voda, apod.) a neobnovitelné (uhlí, ropa) (Jakrlová, 1999, s.19)

RECYKLACE – opětovné zhodnocení odpadů, kterým je omezována spotřeba surovin a snižováno zatížení životního prostředí, např. navrácení surovin zpět do výroby (Jakrlová, 1999, s.20)

SKLENÍKOVÝ EFEKT – přirozený děj v atmosféře umožňující, kdy skleníkové plyny obsažené v atmosféře jsou prostupné sluneční záření, avšak pohlcují infračervené záření zpětně vyzařované ze zemského povrchu, a tím zabraňují jeho unikání z atmosféry do vesmíru. Zvýšené koncentrace oxidu uhličitého v ovzduší vlivem exhalací pravděpodobně mohou vést k celkovému zvýšení teploty atmosféry (Jakrlová, 1999, s.21)

SMOG – označení pro směs mlhy a kouřových exhalací v ovzduší velkých měst a průmyslových oblastí (Jakrlová, 1999, s.21)

TRVALE UDRŽITELNÝ ROZVOJ – je rozvoj společnosti, který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní potřeby a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů (Jakrlová, 1999, s.22)

VÝCHOVA – proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Výchova je ovlivněna sociokulturními podmínkami společnosti. Může být autoritativní, liberální, demokratická.

(Skripta IMS (slovníček), 2003, s.56)

ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ – je vše, co vytváří přirozené podmínky existence organismů včetně člověka a je předpokladem jejich dalšího vývoje. Jeho složkami jsou zejména ovzduší, voda, horniny, půda, organismy, ekosystémy a energie (Jakrlová, 1999, s.32)

2. EKOLOGICKÁ VÝCHOVA, TEORIE

I v dnešní přetechnizované společnosti je člověk stále nedílnou součástí životního prostředí, což si však uvědomuje jen velice okrajově. Dětem chybí především motivace k pobytu v přírodě, jelikož mnoho volného času tráví u počítačových her a televize. Je pravdou, že možnosti pobývat denně v přírodním prostředí jsou kupříkladu ve městech jiné než na venkově. Ale i zde je možné vytvářet přírodní aktivity, jako jsou pobyty v přírodě pomocí příměstských táborů pro děti, nebo pomocí organizací poskytujících organizované volnočasové aktivity. Jde jen o to, vést děti k pohybu a vnímání pohody a radosti, která je s ním spojená.

Ekologická výchova nabývá v naší současné společnosti na významu. Právě rozšíření internetu jako nejvíce užívaného masmédia umožňuje a pomáhá šíření vědeckých poznatků o ohrožení životního prostředí, a také možných opatření, které mají dopady lidského působení na životní prostředí zmírnit, mezi miliony uživatelů. Podle loňského průzkumu Eurostatu používá internet 70 % euroobčanů. Nejvíce připojených bylo v Nizozemsku a Švédsku (přes 90 %). (<http://www.cnews.cz/csu-jak-vypada-typicky-cesky-surfar>)

Z toho je patrné, že internet má v současnosti mnoho příznivců a s nástupem tzv. chytrých telefonů jich stále přibývá. Vzhledem k rozšíření tohoto typu masmédia je vhodné využívat jej k šíření informací o životním prostředí a jeho možné ochraně.

2.1 Ekologická výchova, environmentální výchova a podobné pojmy

Současná terminologie v oblasti ekologické výchovy není úplně jednotná. Kromě pojmu ekologická výchova se vyskytují také pojmy, „výchova k ochraně přírody“, „výchova a vzdělávání v oblasti životního prostředí“, „výchova k péči o životní prostředí“ a podobně. Tyto pojmy vznikly tak, jak se v čase měnil náhled člověka na přírodu a zdůrazňoval směr k dosažení cíle v ochraně přírody, který každý pojem odlišoval od druhého. Jednotlivé pojmy vyzdvihovaly některý z hlavních bodů, které konkrétní směr obsahoval.

Tyto spory o tom, který pojem lépe popisuje ochranu životního prostředí, se však jeví jako nepodstatné také proto, že dnes se užívá více pojmů jako „výchova pro trvale udržitelný rozvoj“, resp. „výchova k udržitelnému životu“, které lépe vystihují interdisciplinární charakter mezi ekologickou, sociální a ekonomickou oblastí, které jsou v procesu výchovy

a vzdělávání k ochraně životního prostředí, zastoupeny. Z tohoto důvodu považuji za nepodstatné směřovat tuto práci podle určitého pojmu, neboť v konečném důsledku, jde právě v každém tomto pojmu o výchovu k ochraně životního prostředí. Z tohoto důvodu užívám tyto pojmy jako ekvivalentní a zaměnitelné.

V ČR se nejvíce užívají pojmy ekologická a environmentální výchova. V ČR v roce 2000 na základě rozhodnutí Ministerstva životního prostředí, byl nahrazen termín „ekologická výchova“ pojmem „environmentální výchova“, ale přesto se pojem ekologická výchova nadále používá.

K nahrazení pojmu ekologická výchova za environmentální, došlo na základě přijatého Státního programu environmentálního vzdělávání (EVVO). (Máchal, 2000, s.10).

Pro snazší orientaci v této práci následně uvedu alespoň nejčastěji používané pojmy u nás.

Environmentální výchova

„Základním cílem environmentální výchovy, je vyvolat v dětech touhu poznávat okolní svět a tuto touhu dále rozvíjet. „Environmentalistika (nauka o životním prostředí) se s ekologií prolíná v otázkách souvisejících s biologickou podstatou člověka. Jde především o působení člověka na ekosystémy, jejich ovlivňování, přetváření a využívání, zajištění dostatku kvalitní potravy, řešení populační exploze apod“. (Laštůvka, Krejčová, 2000, s.13)

Samotný pojem se objevil na konferenci Mezinárodní unie ochránců přírody (IUCN) v roce 1947, poté na konferenci ve Stockholmu v r. 1972, v Bělehradě v roce 1975 na mezinárodním workshopu a První mezivládní konferenci o environmentální výchově v roce 1977 v Tbilisi, kde byly zformulovány hlavní cíle environmentální výchovy. Pro splnění těchto cílů usiluje o formování znalostí a porozumění, postojů a životního stylu, dále kompetencí k jednání člověka. Vlastně jde o celostní výchovu člověka na základě výuky, vlastních zkušeností s životním prostředím, k vytvoření příslušných postojů a hodnot, rozvíjet kritické porozumění a řešit problémy, to vše k lepšímu pochopení celku, jehož součástí je člověk a životní prostředí. V souhrnu se environmentální výchova chápe jako výchova o životním prostředí, v životním prostředí a pro životní prostředí. (Činčera, 2007, s.12)

Na serveru www.cenia.cz je uvedeno, že environmentální vzdělávání je nezbytným preventivním nástrojem v procesu celoživotního učení. Jeho přínosy jsou především

v získání znalostí v oblasti životního prostředí včetně nejnovějších poznatků výzkumu a vědy, nových legislativních norem, metod práce s veřejností a s konkrétními cílovými skupinami, aplikace znalostí a využívání zkušeností v odborné, profesní i soukromé sféře.

Hlavním úkolem environmentální výchovy je především působení na mladou generaci (včetně dětí předškolního věku) za účelem přijetí hodnot a jednání nezbytného pro ochranu a péči o životní prostředí. Úkoly environmentální osvěty jsou zejména v rovině informativní a jsou zaměřené na dospělou populaci a obecně na veřejnost.

(<http://www1.cenia.cz/www/evvo/o-evvo>)

Ekologická výchova a vzdělávání

Ekologická výchova jedna z možností výchovy směřující k lehčímu putování po planetě Zemi, ale není hlavním proudem celistvého poznání životního prostředí a měla by se konstruktivně vyrovnat s kritikou a nechat se inspirovat výchovou o Zemi, a vést studenty k porozumění přírodě. (Činčera, J. 2007, s.21)

Dle těchto argumentů má ekologická výchova v současnosti funkci spíše edukační, a to ve školách, ale ne v samotné přírodě. Starší význam tohoto termínu vycházel z ekologie jako vědecké disciplíny.

Jiný z autorů uvádí, že ekologická výchova zdůrazňuje nezbytnost respektování vztahových ekologických souvislostí ve všech společenských oblastech. (Kvasničková, 2004, s. 9)

Z toho je patrné, že ani v současnosti není pro každý z pojmů stanoveno jasné zařazení a okruh působnosti a tyto pojmy se v praktickém životě překrývají. Podle Storch je ekologická výchova v současnosti frekventovaným pojmem v civilizovaných zemích našeho světa. V ČR se hojně užívá a obsahově se shoduje s anglickým výrazem „Environmental education“. (Storch, 2000, s.14)

K porovnání českých autorů přikládám také jeden příspěvek ze zahraničí. Konkrétně jde o překlad jedné z příloh skotského národního programu ekologické výchovy “Learning for Life”. Tato příloha (v originále “Key Features of Environmental Education”), shrnuje myšlenky o ekologické výchově z širokého spektra podkladů, jako jsou dokumenty UNESCO, UNEP, Rady Evropy aj. Sami autoři skotského programu k tomu dodávají, že ekologickou výchovu prostě není možné zařadit do klasického členění vzdělávání.

Specifickou roli ekologické výchovy ve vztahu k ostatním složkám výchovy a vzdělávání pak vidí v propojování různých pramenů znalostí (knowledge) a porozumění (understanding) do jednoho systému, v jejich vztahování k přímé zkušenosti z reálného světa, v jejich propojování se systémem hodnot, které jsou základem změn, a v posilování pocitu, že jsme schopni a povinni směřovat k cíli trvale udržitelného života. ([http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/\\$pid/MZPMSFGSJ1VT/\\$FILE/klicove_rysy_ev.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/$pid/MZPMSFGSJ1VT/$FILE/klicove_rysy_ev.pdf))

Podle české informační agentury životního prostředí lze charakterizovat ekologickou výchovu stručným soupisem výrazů vztahujících se k ekologické výchově s tím, že je celoživotní, interdisciplinární, holistická, zaměřená na adresáta, odpovídající místním podmínkám, rozvíjející se od místního ke globálnímu, s důrazem na kvalitu a hodnotu, formulující problémy (častěji než řešící problémy), normativní spíše než empirická, upřednostňující systémové myšlení před lineárním, začleňující citové i poznávací učení, organizovaná pružně a přizpůsobivě, hledící dopředu, předvídající, spojující, syntetizující, se širokým záběrem, pracující v otevřených situacích, zaměřená na konkrétní témata, založená také na činnosti v terénu, orientovaná na aktivitu, příkladná (např. vycházející ze stavu okolního prostředí). (<http://www1.cenia.cz/www/evvo/o-evvo>)

Výchova a vzdělávání k udržitelnému způsobu života

Pojem „trvale udržitelný rozvoj“ se objevil na konci osmdesátých let. Na konferenci OSN v Rio de Janeiro v r. 1992 jej mezinárodní společenství přijalo jako oficiální strategii řešení environmentálních problémů. Jde o požadavek na reformu výchovy v duchu prosazování myšlenek udržitelného rozvoje.

Prosazování tohoto pojmu se setkává i dnes s různými reakcemi od přijetí po rozpaky a opatrnost. V nabídce českých vysokých škol se objevil jako předmět Globální výchova na Technické univerzitě v Liberci nebo jako Sociální ekologie na Univerzitě Karlově, a Humanitní environmentalistika na Masarykově Univerzitě. Na straně druhé mezi těmi, kteří tento pojem nepřijali je D. Scott Slocombe, který uvádí, že tento pojem je příliš komplexní ideou a nelze definovat a nelze univerzálním způsobem vyučovat.

Dalším je např. Milton McClaren, který uvádí, že jde spíše o výchovu k ideologii, což je indoktrinace, nikoliv výchova. (Činčera, 2007, s.43)

Činčera ve své knize uvádí další směry environmentální výchovy, které vznikly v USA.

- **Globální výchova** – je označení pro relativně nový směr v pedagogice, který byl navržen a rozpracován v osmdesátých letech při univerzitě v Yorku. Jedná se o směr velmi rozmanitý a obecný, proto je třeba brát jej jako orientační. Zaměřuje se na porozumění problémům světa i sobě samotnému. Odráží problematiku životního prostředí, zdraví, médií, technologií, kulturní odlišnosti, budoucnosti, míru občanství, ekonomiky, ale také se zaměřuje na dramatickou výchovu, komunikační dovednosti a dalších sociálních kompetencí. Do ČR se dostal díky překladu knihy Dharma Gaia, soubor esejů o buddhismu a ekologii. Tento směr je u nás zatím málo rozšířený. U nás ji mají v programu jen některá střediska ekologické výchovy. Nejvíce se jí nejvíce zabývá středisko SEVER, dále Hana Horká z Masarykovy univerzity v Brně, Jan Vrtiška ze ZŠ ve Vraném nad Vltavou a rozvíjen je při Technické univerzitě v Liberci. (Činčera, 2007, s.21,23)

Horká ve své publikaci uvádí, že tento směr je poměrně novou koncepcí pedagogiky, která v sobě spojuje filozofická a pedagogická východiska, řadu nadčasových prvků, netradičních pedagogických koncepcí, kterými nahlíží na dnešní svět a stav společnosti, při zachování historické kontinuity. Jde v ní především o globální, systémové chápání světa, ve kterém vše, co člověka obklopuje, včetně jeho samotného, existuje v nekonečných vazbách, souvislostech a vztazích. (Horká, 2000, s.7)

- **Výchova o Zemi** – jedná se o specifický reformní proud environmentální výchovy, který je spojen s osobností prof. Steva van Matreho a jím založeným Ústavem pro výchovu o Zemi, který je mezinárodní organizací se sítí národních poboček. Počátek je datován k roku 1974 v USA. Na základě tvrdé kritiky ostatních středisek ekologické výchovy se rozešel s většinovým proudem environmentální výchovy. V současné době je výchova o Zemi přednášena na Technické Univerzitě v Liberci, kde jde převážně o pobyty v přírodě a porozumění a cítění s přírodou. Dalším pojmem je Hlubinně ekologická výchova a Výchova k ekogramotnosti také z USA. (Činčera, 2007, s.32)

Tato výchova má nahradit neefektivně pojímanou tradiční environmentální výchovu.

„Zastánci hnutí chtějí vychovávat novou generaci environmentálních učitelů, kteří by sdíleli hlubinně ekologický pohled na svět, demonstrovali svým jednáním dobré environmentální návyky a veřejně bránili ty formy života, které se nemohou bránit sami“.

V současné době je tento směr izolován od většinové environmentální výchovy a je kritizován za „kult Steve van Marteho“ (Činčera,2007, s.32)

- **Hlubinně ekologická výchova** – tento pojem je podle Činčery trochu vykonstruovaný, neboť na rozdíl od globální výchovy či výchovy o Zemi nejde o ucelený směr, ale o několik přístupů ovlivněných hlubinnou ekologií. Tato ekologie je myšlenkovým proudem, který spojuje filosofii, náboženství a hlubinnou psychologii a pro které je výchova spíše cestou k určitému duchovnímu osvícení. Hlubinná ekologie považuje za hlavní příčinu ekologických problémů odtržení člověka od přírody. Vzhledem ke svému převážně duchovnímu zaměření jde o výrazný, ale okrajový proud. Některé myšlenky a aktivity hlubinné ekologie se však rozšířily i do praxe ostatních environmentálních směrů výchovy. V ČR se tento směr realizuje jen jako vedlejší součást nabídek některých středisek. (Činčera,2007, s.39,40)

Hlubinní ekologové upozorňují, že bitvu, kterou člověk vede s přírodou, nemůže nikdy vyhrát, i kdyby stál na samém vrcholu pyramidy života, jelikož na tomto vrcholu je pouze zranitelnější a pro celek postradatelnější, než články bližší základně. Podle hlubinných ekologů je třeba omezit svobodu člověka ve vztahu k přírodě, jelikož člověk patří přírodě a ne naopak. (Keller, 1996, s.20)

- **Výchova k udržitelnosti** – pojem „trvale udržitelný rozvoj“ se objevil na konci osmdesátých let a po konferenci OSN v Rio de Janeiro v roce 1992 byl mezinárodním společenstvím přijat jako oficiální strategii řešení environmentálních problémů. V návaznosti na globální výchovu, rozvojovou výchovu, ekologickou výchovu se začal prosazovat termín výchova k udržitelnosti. Ta je spojena s ekonomickou, sociální a humanitní oblastí a klade důraz na jednání, než na přímé ovlivňování postojů, nebo jen předávání znalostí. (Činčera,2007, s.43, 44)

Mezřický uvádí, že ochrana životního prostředí představuje jeden ze tří pilířů udržitelného rozvoje a jeho prosazování se stalo novou dimenzí mezinárodních politických, hospodářských, sociálních, kulturních a environmentálních vztahů.

V globálním měřítku tak odráží zájmy jak jednotlivých národních států, tak i regionálních uskupení. (Mezřický, 2005, s.79)

- **Výchova k ekogramotnosti** – je spojena s činností Centra pro ekogramotnost, založeného v roce 1955 v USA. Vychází z myšlenek Fritjofa Capry a dalších autorů a také si bere inspiraci z hlubinné ekologie, systémového myšlení a z dalších přístupů.

Centrum finančně podporuje několik větších školních projektů v USA, ale netvoří organizovanou síť. Tento směr koresponduje s obecnějším proudem environmentální výchovy, který se v současné době prosazuje na mnoha školách v celém světě. Centrum podporuje především zejména školní projekty, spojené ve vztahu k místu a ekologizaci provozu školy. Klíčové projekty se soustředily na využití školních zahrad a stravování dětí ve školách. Děti se účastní pěstování potravin i přípravy jídla, které se pak servíruje v jídelně školy. Děti se zde učí nikoliv hrou, ale vlastní prací, průzkumem či pozorováním. Klíčovou roli hraje skryté kurikulum, prostředí školy i jejího okolí a spolupráce školy s místní komunitou. V českých podmínkách může nastat problém s hygienickými normami a předpisy ohledně stravování. (Činčera, 2007, s.43, 44)

2.2 Historie ekologické výchovy v ČR

Pokud bychom uvažovali v rovině historické, přesněji řečeno prehistorické, tak již naši předkové tím, že beze zbytku využívali např. ulovenou zvěř, ze které zpracovali maso, kůži, kosti atd., se v tomto směru chovali šetrně k okolnímu prostředí. Touto přímou zkušeností učili své děti těmto postupům a v přeneseném slova smyslu, byli vlastně pedagogy udržitelného stylu života, který velmi souvisí s ekologií a ochranou životního prostředí. Na druhou stranu je faktem, že jako lidé bez technických vymožeností, účinnějších zbraní a velmi omezeném počtu na velikost plochy, kterou obývali, nemohli významněji způsobovat škody na biodiverzitě či devastovat životní prostředí.

V podstatě zásadní změna nastala v 19. století s příchodem průmyslové revoluce v 18 a 19. stol., kdy následkem průmyslové výroby byla poškozována příroda exhalacemi, těžbou apod. Člověk se začal odcizovat přírodě v honbě za bohatstvím a přestával si uvědomovat svoji závislost na přírodě. Jako reakce na tento stav na přelomu 18. a 19. století vznikaly spolky na ochranu přírody, především ohrožených míst. Příroda se začala využívat hojně k rekreačním účelům, a to širokou vrstvou obyvatel.

Zřizovali se parky a Chráněné krajinné oblasti. Příroda se stala společensky sledovanou hodnotou a ve druhé polovině 19. století, se předměty zaměřené na životní prostředí staly součástí výuky. (Horká, 2005, s.11)

Až na přelomu 19. a 20. století se začalo s ucelenou koncepcí ochrany přírody, kdy se v této koncepci slučovaly fakta z vědy, osvěty, výuky, estetiky a kultury.

V této době fungují spolky a organizace, které pracují podle vlastního programu na ochraně přírody, a také aktivně vykonávají činnost výchovnou a osvětovou mezi širokou veřejností. (Horká, 2005, s.12)

V roce 1918 tehdejší ministerstvo školství a národní osvěty rozšířilo svoji působnost na přírodní památky. V roce 1919 byl zřízen Lektorát ochrany přírody na Karlově Universitě v Praze a o rok později na Českém vysokém učení technickém v Praze, na Fakultě zemědělského a lesního inženýrství. Kromě těchto událostí je však období první republiky charakterizováno spíše snahou jednotlivých pracovníků o ochranu přírody a výchovu k ní, než celkovou politikou státu.

([http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/\\$pid/MZPMSFGSJ1VT/\\$FILE/vyvoj_evvo_1918_89.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/$pid/MZPMSFGSJ1VT/$FILE/vyvoj_evvo_1918_89.pdf))

Ve dvacátých letech byl vyjádřen návrh k tomu, aby byli buďto zaškoleni pedagogové k výuce ochrany přírody, nebo vznikl samostatný učební předmět s tímto názvem. (Horká, 2005, s.12)

Naneštěstí nedlouho poté, začala druhá světová válka, která tento vývoj pozastavila. Za okupace měla česká ochrana přírody situaci velmi svízelnou a nakonec byli její pracovníci vesměs “nasazeni” na jiná pracoviště.

([http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/\\$pid/MZPMSFGSJ1VT/\\$FILE/vyvoj_evvo_1918_89.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/$pid/MZPMSFGSJ1VT/$FILE/vyvoj_evvo_1918_89.pdf))

Nová etapa ochrany přírody nastala po ukončení druhé světové války vzhledem k ekologickým problémům v průmyslově vyspělých zemích. Ekologie jako vědní obor prožívala svoji expanzi, a propagovala myšlenku o soužití člověka s přírodou, které by mělo být v rovnováze. V roce 1946 v ČR začal vycházet věstník „Ochrana přírody“ státní péče o ochranu přírody a krajiny, který se později opakovaně zabýval přístupem k výchově k ochraně přírody. (Horká, 2005, s.13)

Koncem padesátých let vznikaly školní rezervace, byly vytvořeny výukové stezky v přírodních rezervacích. Velké popularitě se mezi dětmi a mládeží těšily tzv. "Hlídky ochránců přírody", kdy tento nápad uvedl do praxe v roce 1959 RNDr. Janem Čerovským, CSc. ve spolupráci s časopisem ABC mladých techniků a přírodovědců, který v té době patřil mezi nejčtenější časopisy mezi dětmi. (Horká, 2005, s.13)

Změna v péči a ochraně životního prostředí v zemích s komunistickým režimem byla pomalejší, mj. proto, že zde nemohly legálně fungovat nevládní organizace. V ČSSR existoval již v 60. letech Sbor ochrany přírody a krajiny Společnosti Národního muzea v Praze, ze kterého v roce 1969 vznikl TIS - svaz pro ochranu přírody a krajiny, kdy po jeho zániku na konci 70. let existoval od počátku 80. let Český svaz ochránců přírody, dnes nejpočetnější nevládní nezisková organizace zaměřena na ochranu životního prostředí, a dále také Hnutí Brontosaurus, což byla organizace oficiálně spadající pod Socialistický svaz mládeže. Ani tyto organizace však nemohly fungovat bez napojení na komunistický režim. Např. v Polsku se silné snahy o preferenci konzervační ochrany před aktivní ochranou objevovaly ještě v 90. letech. (http://cs.wikipedia.org/wiki/Ochrana_přírody)

V roce 1960 se dalším krokem v rozvoji v oblasti výchovy k ochraně přírody stalo ustanovení Státního ústavu památkové péče a ochrany přírody a jeho krajských a okresních středisek. ([http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/\\$pid/MZPMSFGSJ1VT/\\$FILE/vyv_oj_evvo_1918_89.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/$pid/MZPMSFGSJ1VT/$FILE/vyv_oj_evvo_1918_89.pdf))

V této době se otázky ekologické výchovy začleňují do programů pedagogického výzkumu, pracovišť státní správy, některých škol a odborných pracovišť státní ochrany přírody.

Cílem výchovy už nebylo vzbudit zájem jen o ochranu přírody, ale hovoří se o výchově k ochraně a tvorbě životního prostředí, později o výchově k péči o životní prostředí. Tato výchova byla realizována především v mimoškolních aktivitách, postupně se na ni zaměřovaly i kulturní instituce (v té době spadala ochrana přírody do resortu kultury. někteří učitelé se věnovali ekologické výchově i v rámci školní výchovy. (Huňáčková, 2007, s. 21,)

Jak je tedy patrné začátkem 70. let se dostává ke slovu výchova k péči o životní prostředí v rámci uceleného konceptu výuky i když legislativně se v ČSSR k tomuto problému přistupovalo jen okrajově. Díky masmédiím se šíří informace, že poškozováním životního prostředí je vážně ohrožen sám člověk, který je jeho nedílnou součástí.

Jiný názor na situaci v ČSSR má autor Moldan, který uvádí, že v dobách totalitního režimu, se ochraně životního prostředí věnovala pouze minimální pozornost, nedodržovala se legislativní opatření, která na ochranu životního prostředí, byla stejně nedostatečná a ze strany politické garnitury nebyla ochota provádět nápravná opatření. Ochránci přírody, respektive občanská sdružení, která na tyto fakta upozorňovala, byla často perzekuována a v některých případech byli členové dokonce uvězněni.

Bylo také bráněno zveřejňování relevantních informací. Výsledkem bylo obrovské množství emisí škodlivin ve vzduchu, vážně znečištěné vodní toky, negativní změny krajiny, kde docházelo k mechanizaci v souvislosti se zemědělstvím a totálně byla zdevastována krajina v řadě průmyslových oblastí. (Moldan, 2001, s.33)

V zemích střední a východní Evropy vznikaly různé, většinou ale menší skupiny se stále rostoucím vlivem, které bojovaly za lepší životní prostředí. V těchto zemích se tato problematika dostávala na přední místo v boji za lidská práva a proti komunistickému režimu obecně. Tato hnutí měla jak ekologický, tak politický podtext. Po roce 1989 se u nás vše radikálně změnilo také na základě veřejného mínění, kdy se s veřejnou podporou podařilo sestavit systém institucí a přijmout potřebná legislativní opatření na ochranu přírody. (Moldan, 2001, s.31)

Vyvstává tedy otázka, zda potlačování aktivit občanských hnutí pro ochranu životního prostředí nesouviselo v dobách „totality“ spíše s jejich protipolitickou orientací, než pro jejich „ekologický“ program. Zjištění těchto skutečností, však není tématem této práce, i když by se mohlo jednat o zajímavá zjištění.

Na základě těchto informací tedy můžeme usuzovat, že ekologická výchova v dobách tzv. totality nebyla dostačující a pokud mohu na základě své osobní zkušenosti toto posoudit, tak v 80. letech, kdy jsem byl žákem na ZŠ, jsme se o ochraně přírody mnoho neučili. V rámci učebních osnov byl pouze přírodopis. Je ovšem fakt, že v tehdejší době domácnosti neprodukovaly tolik odpadů jako dnes. O to více však bylo životní prostředí znečišťováno průmyslem, ale jelikož to byl průmysl socialistický, nebylo zřejmě vhodné jej za tento „drobný“ nedostatek jakkoliv kritizovat.

Co se týče výuky k ochraně přírody a přírodních zdrojů v zahraničí byl přístup zcela odlišný. V roce 1970 se „Dne Země“ v USA zúčastnili miliony lidí a proběhla první kampaň na téma zvýšení energetické účinnosti a hledání obnovitelných zdrojů energie, recyklování materiálů a odpadů, omezení používání chemikálií a odpadů, které ničí

ozónovou vrstvu Země. V té době také západní vyspělé země prošly nelehkou diskuzí o Meziích růstu. (Moldan, 2001, s.55)

Tato diskuze představovala zlomovou událost pro globální ochranu životního prostředí. Meze růstu analyzovaly vývoj světového hospodářství od roku 1900 do roku 1970 a konstatovaly, že hospodářský růst má exponenciální charakter (růstová míra okolo 5 % ročně), a že zároveň — v zásadě paralelně — roste několik dalších významných parametrů včetně znečištění prostředí a čerpání přírodních zdrojů. Autoři se poměrně podrobně věnovali otázce možného nedostatku nerostných surovin a dospěli k závěru, že během několika málo příštích desetiletí mohou být zásoby mnoha kritických surovin — například ropy. (<http://www.sedmagerace.cz/text/detail/meze-rustu-po-40-letech>)

Další diskuse proběhla na Stockholmské konferenci v roce 1972 ohledně nebezpečí zhoršování prostředí pak zdůraznila Stockholmská konference Spojených národů o lidském životním prostředí v roce 1972. Přesně identifikovala hlavní problémy a poukázala na globální charakter ekologického ohrožení. Věnovala se hlavně analýze projevů a důsledků znečištění a jiné devastace a jejich bezprostředním příčinám. Volala po harmonii hospodářského rozvoje a ochrany prostředí.

(<http://www.czp.cuni.cz/Osoby/Moldan/moldan1.htm>)

Další na řadě byla diskuse k vydání publikace Naše společná budoucnost. Vlády vyspělých západních zemí řeší intenzivně „udržitelný rozvoj“ od 60. let, ale ve východních zemích bylo toto v režii nestátních organizací s minimální podporou státu. (Moldan, 2001, s.55)

V polovině 70. let byl sice pod záštitou základních organizací Socialistického svazu mládeže vyhlášen “Rokem tvorby a ochrany životního prostředí”, ale stále se jednalo o minimální aktivitu na státní úrovni. Cílem akce byla koordinace a sjednocení nejednotně navrhovaných aktivit mládežnických organizací v oblasti péče o životní prostředí, včetně vzbuzení zájmu nejširších vrstev mladé generace. Akce vešla do povědomí veřejnosti jako “Brontosaurus” a stala se hnutím, které má pokračovatele ve dvou současných sdruženích mládeže (Hnutí Brontosaurus a Asociace Brontosaura), které patří i dnes mezi nevládní neziskové organizace.

([http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/\\$pid/MZPMSFGSJ1VT/\\$FILE/vyvoj_evvo_1918_89.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/$pid/MZPMSFGSJ1VT/$FILE/vyvoj_evvo_1918_89.pdf))

V průběhu 80. let v důsledku přibývání informací o poškození životního prostředí, ale reakce politického vedení státu nejsou téměř žádné, ovšem nestátní aktivity vznikaly i bez státní pomoci na základě místních problémů s životním prostředím. Tyto aktivity byly zaměřeny především na děti a mládež.

([http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/\\$pid/MZPMSFGSJ1VT/\\$FILE/vyvoj_evvo_1918_89.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/$pid/MZPMSFGSJ1VT/$FILE/vyvoj_evvo_1918_89.pdf))

V roce 1985 se objevuje pojem *ekologická výchova*, který použila Danuše Kvasničková ve své zprávě z resortního výzkumného úkolu *Výchova k péči o životní prostředí na školách všech stupňů*. Ekologická výchova je v jejím pojetí orientována na poznávání, respektování a využívání zákonitostí vzájemných vztahů živých systémů a prostředí. Je interdisciplinární a má být základní součástí vzdělávání. Také má za úkol posílení zájmu žáků o místní ekologické problémy regionu. (Horká, 2005, s.23)

V roce 1987 byl pořádán Mezinárodní kongres o ekologické výchově a vzdělávání v Moskvě a na tomto byla přítomna také naše republika. V rámci mezinárodního úsilí o ochranu životního prostředí přijala Rada Evropy cíle ke zvýšení vnímání občanů v této oblasti. Jako možné východisko byla prosazována myšlenka udržitelného rozvoje, která měla dávat šanci udržet jak dostatečnou životní úroveň a kvalitu života, ale zároveň nezpůsobit škody na životním prostředí. Od roku 1990, kdy se u nás změnila politická situace, a ke slovu se dostává demokratický politický systém, dochází i zde k radikální změně v přístupu k ochraně životního prostředí. Tomuto tématu se dostává patřičné pozornosti a mnohem více se k této problematice přistupuje také na úrovni výchovy a vzdělávání. (Horká, 2005, s.29)

Jedna z prvních uzavřených větších mezinárodních dohod byla pojmenována Agenda 21, která byla přijata na Mezinárodní konferenci o životním prostředí a rozvoji v Rio de Janeiro (1992). Jedná se o rozsáhlý dokument, který se stal strategickým plánem rozvoje společnosti na prahu třetího tisíciletí. Dokument určil hlavní směry omezení negativních projevů naší civilizace v různých oblastech (sociální rozdíly mezi bohatým a chudým světem, nedostatky ve zdravotní péči, globální ohrožení životního prostředí, expanze lidských sídel, nárůst populace, atd.). (<http://www.agenda21.cz/k02.php>)

Jde vlastně o stanovení pravidel chování, které systematicky směřuje k udržitelnému rozvoji. Tento dokument a jeho cíle a výsledky bude podrobněji popsán v kapitole 2.3., ale pro ekologickou výchovu má ten význam, že pojednává mimo jiné o zpřístupnění

ekologické výchovy širokému spektru obyvatel různými metodami vzdělávání. Tato dohoda je dále rozpracována např. ve Smlouvě o EU, v Rezoluci Evropského parlamentu a ve Zprávě o rozvoji environmentálního vzdělávání za období 1992-1995. Tento dokument uvádí, že environmentální vzdělávání a jeho aplikace v praxi je nepříliš rychlé a nerovnoměrné. (Horká, 2005, s.39)

Ekologická výchova je ve školství spojována s jinými oblastmi výchovy, např. se zdravotní výchovou, či výchovou k lidským právům.

(Komise ES Zpráva "Ekologická výchova", 1992, s.5)

V rámci setkání na vysoké úrovni zástupců ministerstev životního prostředí a školství členských států EHK OSN ve Vilniusu, které se konalo 17. - 18. března 2005, byla přijata Strategie EHK OSN pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji, která poskytuje základní rámec pro prosazování vzdělávání a výchovy k udržitelnému rozvoji ve všech členských zemích EHK OSN (včetně ČR) s ohledem na priority, specifické potřeby a podmínky každé z členských zemí. (<http://www.mzp.cz>)

Dne 9. července 2008 přijala vláda České republiky Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR (2008-2015), která stanovuje priority a strategická opatření v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR) pro období 2008 až 2015. Strategie bude realizována prostřednictvím Akčních plánů, které stanoví konkrétní aktivity v jednotlivých strategických oblastech a odpovědnosti za jejich plnění. Akční plány zpracovává Pracovní skupina pro VUR při Radě vlády pro udržitelný rozvoj, ve které jsou kromě zástupců resortů i zástupci vysokých škol, NNO a dalších vzdělavatelů. Realizaci Strategie koordinuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Ministerstvem životního prostředí. Strategie se hodlá soustředit především na rozvoj kompetencí vzdělavatelů na všech stupních vzdělávání (v rámci předškolního, základního a středního, vyššího odborného, vysokoškolského i dalšího vzdělávání), rozvoj kompetencí příjemců vzdělávání a dostatečnou a dostupnou nabídkou vzdělávacích programů. (<http://www.mzp.cz>)

2.3 Teoretické nástroje ekologické výchovy

Agenda 21

Agenda 21 je rozsáhlý dokument z Mezinárodní konference o životním prostředí a rozvoji v Rio de Janeiro (1992), který se stal strategickým plánem rozvoje společnosti na prahu třetího tisíciletí.

Dokument určil hlavní směry omezení negativních projevů naší civilizace v různých oblastech (sociální rozdíly mezi bohatým a chudým světem, nedostatky ve zdravotní péči, globální ohrožení životního prostředí, expanze lidských sídel, nárůst populace, atd.) (<http://www.agenda21.cz>)

Kapitola 28 tohoto dokumentu se nazývá: Iniciativy místních úřadů na podporu Agendy 21: „Protože jsou (úřady) úrovní správy nejbližší lidem, sehrávají důležitou roli ve výchově, mobilizaci při reakci na podněty veřejnosti a napomáhají tak dosažení udržitelného rozvoje.“ (http://www.mzp.cz/cz/mistni_agenda_21)

Ve znění textu jsou mimo jiné, také řešeny problémy s ekonomickými dopady na stav životního prostředí a problém „udržitelného rozvoje“. Ke zlepšení situace je podle Agendy 21 především důležité, dosáhnout určité úrovně vzdělání občanů, a to nejen v oblasti životního prostředí. Tuto myšlenku dokládá výňatek z textu Agendy 21, odst 2. písm. f):

Zvyšování pochopení ekonomiky udržitelného rozvoje

8.38. Zvýšený zájem o ekonomické nástroje včetně tržních mechanismů rovněž vyžaduje soustředěné úsilí lépe pochopit problematiku ekonomiky udržitelného rozvoje prostřednictvím:

„(a) stimulace institucí poskytujících vyšší vzdělání k revizím jejich učebních osnov a k posílení oblasti studia ekonomiky udržitelného rozvoje;

(b) stimulace regionálních a mezinárodních ekonomických organizací a nevládních výzkumných institucí disponujících odborným zázemím v dané oblasti, která jim umožní uskutečňovat školení a semináře pro pracovníky státní správy;

(c) stimulace obchodních a průmyslových kruhů, včetně velkých průmyslových podniků a nadnárodních korporací disponujících zkušenostmi z oblasti životního prostředí, která jim umožní organizovat školící programy pro soukromý sektor a pro další skupiny.“

([http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/B56F757C1507C286C12570500034BA62/\\$file/8.htm](http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/B56F757C1507C286C12570500034BA62/$file/8.htm))

Zjednodušeně řečeno, v dokumentu jde o integraci životního prostředí a rozvoje do rozhodování na politické, plánovací a řídicí úrovni a je proto nutné, aby vzdělávání v oblasti ochrany životního prostředí provázelo občana od základního vzdělání po celý život, ať jako formální či neformální metody vzdělávání. Tímto vzděláváním je třeba měnit hodnoty a postoje lidí pro dodržování zásad udržitelného rozvoje při zachování ekonomické stability. K tomu, aby tato změna byla efektivní, mělo by vzdělávání být integrováno ve všech oborech, které s tímto souvisejí.

Jako další podmínka úspěšnosti k dosažení udržitelného rozvoje, bude dostupnost všem věkovým kategoriím. Z obsahu textu Agendy 21 také vyplývá, že při uplatňování vzdělávací politiky se doporučuje rozvíjet nové vyučovací metody, podporovat akce směřující ke zkvalitnění vztahu školy a společnosti, a to jak na úrovni lokální, tak i mezinárodní.

([http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/B56F757C1507C286C12570500034BA62/\\$file/8.htm](http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/B56F757C1507C286C12570500034BA62/$file/8.htm))

Místní Agenda 21 (MA21) představuje nástroj pro zavádění udržitelného rozvoje na místní a regionální úrovni. Místní Agenda 21 je proces, který prostřednictvím zkvalitňování správy věcí veřejných, strategického plánování a řízení a zapojování veřejnosti, zvyšuje kvalitu života ve všech jeho aspektech. Hlavní roli v procesu místní Agendy 21 hraje místní samospráva a státní správa.

([http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/B56F757C1507C286C12570500034BA62/\\$file/8.htm](http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/B56F757C1507C286C12570500034BA62/$file/8.htm))

Veřejná správa je tedy tím, kdo zajišťuje spolupráci s ostatními subjekty a pro tuto spolupráci vytváří podmínky. Pokud veřejná správa nevykazuje dále uvedené základní rysy kvalitního řízení, není možné dosáhnout udržitelného rozvoje.

V dekadě následující po summitu v Rio de Janeiru došlo k celosvětovému rozvoji "místních Agend". Ministerstvo životního prostředí uvádí, že v roce 2002 pracovalo asi 6400 komunit ve 113 zemích na tomto principu. Od druhé poloviny devadesátých let začalo projekty MA21 otevřeně podporovat Ministerstvo životního prostředí ve svém výběrovém řízení na podporu projektů občanských sdružení. Místní Agenda 21 se stala součástí Státní politiky životního prostředí (1999, 2001). V roce 1994 vznikla v ČR Národní síť zdravých měst, která později převzala jeden z modelů místní Agendy 21 jako jednoho z hlavních nástrojů "dobré správy". (<http://www.agenda21.cz/k01.php>)

V praxi je třeba také provedení měření výsledků a zjištění efektivity. K navržení potřebných indikátorů k zjištění potřebných dat navrhla Evropská komise, dále Generální ředitelství pro životní prostředí, určitý postup. Na realizaci se podílí také Evropská agentura pro životní prostředí a Expertní skupina pro městské životní prostředí, ustavená Evropskou komisí v roce 1991. Na Třetí Evropské konferenci o udržitelných městech v Hannoveru v únoru 2000. Byla navržena následující sada indikátorů:

„1. Spokojenost občanů s životem v obci všeobecná spokojenost občanů s různými rysy života v obci.

2. Místní příspěvek ke globální změně klimatu emise CO₂ (vyjádřené jako ekologická stopa.)

3. Místní doprava a přeprava osob denní přepravní vzdálenosti a způsoby přepravy

4. Dostupnost veřejné zeleně a místních služeb dosažitelnost nejbližší veřejné zelené plochy pro místní obyvatele a dosažitelnost základních služeb.

5. Kvalita vnějšího ovzduší počet dnů s dobrou a zdravotně nezávadnou kvalitou ovzduší.

6. Cestování dětí do a ze školy způsoby dopravy, které děti používají k cestování mezi domovem a školou.

7. Udržitelný management obce a místních podniků podíl státních i soukromých organizací, které přijaly a využívají environmentální a sociální způsoby řízení (EMS a EMAS).

8. Hluková zátěž podíl obyvatel vystavených škodlivým hladinám hluku.

9. Udržitelné využívání půdy (land-use) udržitelný rozvoj, obnova a ochrana ploch a půdy v rámci obce/města.

10. Udržitelné výrobky podíl certifikovaných ekologicky šetrných výrobků a produktů ekologického zemědělství na celkové spotřebě.“

([http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/\\$pid/MZPMSFGSIOKM/\\$FILE/system_ma21.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/$pid/MZPMSFGSIOKM/$FILE/system_ma21.pdf))

V současné době probíhá v zemích EU testovací fáze sledování těchto indikátorů, do které se mohou přihlásit města z celé Evropy. Účast zemí střední a východní Evropy je zatím jen velmi omezená. Hlavním problémem, kterému budou podle EK místní úřady čelit, bude nutnost nalézt způsoby spolupráce napříč všemi sektory a úrovněmi v rámci městské

správy i širšího místního společenství tak, aby byli schopni s těmito integrovanými indikátory efektivně pracovat, a budou dále rozvíjeny a doplňovány v závislosti na zkušenostech s jejich uplatňováním.

([http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/\\$pid/MZPMSFGSI0KM/\\$FILE/system_ma21.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/$pid/MZPMSFGSI0KM/$FILE/system_ma21.pdf))

Státní program environmentální osvěty, výchovy a vzdělávání (SP EVVO)

„Ekologická výchova, vzdělávání a osvěta - EVVO - se provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách“. (Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s.6)

Na vzniku tohoto dokumentu se přímo podíl vstup ČR do Evropské Unie, neboť v té době patřilo zlepšení stavu životního prostředí v ČR, mezi priority tehdejší vlády. Prostřednictvím prohlášení vlády v tomto dokumentu se praví, že je přímá souvislost mezi stavem životního prostředí a vzdělaností obyvatel. V textu SP EVVO v ČR je dále uvedeno, že „populace České republiky není dostatečně informována o principech (trvale) udržitelného rozvoje a není ani dostatečně připravena na jejich uplatňování v praxi (vyplývá též z dokumentu Agenda 2000).

(Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s.6)

Na podzim roku 2000 schválila vláda České republiky usnesením č. 1048/2000 Státní program EVVO v ČR jako strategický dokument, který má zajišťovat rozvoj EVVO v dlouhodobé perspektivě. Zároveň byl v příloze usnesení vlády přijat Akční plán SP EVVO na léta 2001 – 2003, který se po třech letech periodicky aktualizuje. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO) a environmentální poradenství jsou významnými preventivními nástroji Státní politiky životního prostředí ČR. Úkolem SP EVVO je vést občany k takovému myšlení a jednání, které je v souladu s principy udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a k úctě k životu ve všech jeho formách. Stanovuje kompetence, cíle a úkoly, které povedou k rozvoji této oblasti. (<http://www1.cenia.cz/www/evvo/evvo-a-verejna-sprava>)

Stěžejním cílem Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice je zvýšení povědomí a znalostí obyvatel o životním prostředí.

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta náleží do základů všeobecného vzdělání, které získáme výchovou v rodině i ve školách, celoživotním sebevzděláváním, vlastními zkušenostmi a citem. (<http://www1.cenia.cz/www/evvo/o-evvo>)

Jako hlavní cíl Strategického plánu SP EVVO ČR je především praktické uplatňování principů (trvale) udržitelného rozvoje v celé výchovně vzdělávací struktuře společnosti. Jako další cíl je uvedeno vybudování komplexního fungujícího systému environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v ČR, na základě kterého by se projevil šetrný přístup společnosti k životnímu prostředí, snížení nákladů na životní prostředí a především zapojení veřejnosti do řešení a odstranění problémů, se kterými se životní prostředí potýká. K tomuto byly stanoveny nástroje legislativní viz. kapitola legislativa ČR a mezinárodní právní normy, dále nástroje ekonomické, které je důležité zde zmínit, jelikož bez financování tohoto SP by nebyl v naší ekonomické společnosti jeho vznik a další chod vůbec možný, což jsou finanční prostředky, které mohou pocházet z:

- vnitřních zdrojů v rámci rozpočtů rezortů, státních fondů
- mimořádných zdrojů v rámci návrhů státního rozpočtu
- fiskální politiky státu, která má uvést v praxi podmínky pro kvalitní fungování podnikatelské sféry v souladu s EVVO a dále tato politika zajišťuje ekologickou daňovou reformu
- zahraničních zdrojů na základě dotací pro právě probíhající programy, ale také pro vznik programů nových
- dalších zdrojů na regionální, krajské a místní úrovni, nebo ze sponzorských darů, z prostředků nadací aj. (Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s.10)

Mezi další nástroje SP EVVO ČR řadíme nástroje institucionální, které se dělí na:

Státní a veřejné, kam patří:

- *„meziresortní pracovní skupina – konzultační orgán při MŽP*
- *síť pracovníků ministerstev zodpovědných za EVVO*
- *školy všech úrovní a typů*
- *síť pracovníků EVVO regionálních resortních center*
- *organizace řízené ministerstvy a veřejnou správou*

- *informační střediska pro veřejnost, knihovny a videotéky*
- *síť center a středisek ekologické výchovy (CEV/SEV)*
- *zooparky, stanice pro handicapované živočichy, botanické zahrady a biologické stanice, ekologické farmy, střediska volného času (SVČ), domy dětí a mládeže (DDM), aj“.*
(Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s.11)

„Provoz jiných speciálních zařízení:

- *organizace provozující telefonické nebo korespondenční environmentální poradenství*
- *organizace provozující servery a portály, včetně statistických údajů*
- *specializovaná knihkupectví a knihovny na environmentální literaturu*
- *turistická a jiná informační zařízení*
- *některá církevní zařízení“*

(Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s.11)

Poslední z nástrojů uvedený ve SP EVVO ČR jsou - Informační a dobrovolné nástroje, mezi které patří:

- *„výroční zprávy podniků, institucí NNO*
- *dobrovolné dohody a aktivity např. ekologicky šetrný výrobek*
- *kodexy, např. Kodex správné zemědělské praxe*
- *veřejné sdělovací prostředky*
- *kampaně aj“.* (Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s.11)

Na základě usnesení vlády č. 232/1992 dosud plní Ministerstvo životního prostředí úlohu odborného garanta EVVO a je odpovědné za koordinaci a kontrolu jeho plnění. Významná je také role MŠMT, protože je v jeho kompetenci vzdělávání a výchova dětí a mládeže v období školní docházky. Na ústřední úrovni jsou za jednotlivé úkoly usnesení zodpovědná příslušná ministerstva, na nižších úrovních řízení zabezpečují tuto úlohu příslušné články veřejné správy. (Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s.6)

Praxe však ukázala nedostatky v usnesení vlády č. 232/1992 v EVVO a na základě toho reagovala veřejná správa a zainteresovaná veřejnost tlakem na změnu legislativy, která

tento problém částečně vyřešila zapracováním § 13 do zák. č. 123/1998 Sb. o právu na informace o životním prostředí.

Tento zákon odpovídá požadavkům EU, jelikož je v souladu s příslušnou směrnicí č. 90/313/EHS o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí. (Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s.6)

SP EVVO je koncipován tak, že svým obsahem a účelem zasahuje do úkolů všech ministerstev a jimi řízených resortů. Z toho důvodu byla ustanovena meziresortní pracovní skupina (MPS), která zpracovala SP EVVO ČR, jako nadresortní dokument dotýkající se všech obyvatel. Program EVVO hraje důležitou úlohu v naplnění priority zvýšení úrovně vzdělávání, jelikož toto patří mezi tři nejzásadnější úkoly při sestavování státního rozpočtu, proto je důležitá také finanční podpora programu.

Tyto vynaložené prostředky by se však měly vrátit v ekonomických úsporách investic nezbytných na nápravu poškozeného životního prostředí i zdraví obyvatel a pravděpodobně budou mít dopad i na růst HDP.

(Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s.6)

Hodnocení SP EVVO je bohužel velmi obtížné. Pozitivní dopady SP EVVO se neprojeví hned, ale až za delší časové období. Jeho efektivita však spočívá v budoucích nižších nákladech na odstranění vzniklých škod na životním prostředí a zdraví obyvatel. Pokud má být práce s veřejností úspěšná, musí se provádět pečlivě, systematicky a soustavně s tvořivým přístupem a trpělivostí.

Existují tři základní směry působení, které jsou navzájem propojeny:

- poskytování informací a vzdělávání formou přednášek, školení, odborné literatury, masmédií a multimedii, tištěných i elektronických informačních zdrojů,
- vytvoření kladného citového vztahu k okolnímu prostředí účastí na společných akcích nebo vlastní zájmovou činností,
- zprostředkování dovedností, které jsou přínosné pro udržitelný způsob života, což je praktická činnost v ochraně životního prostředí, zpočátku pod odborným vedením, posléze aktivní zapojení do uskutečňování konkrétních projektů, apod.

(<http://www1.cenia.cz/www/evvo/o-evvo>)

Na závěr kapitoly o SP EVVO ČR, který je v této kapitole představen jen velmi stručně, neboť program EVVO by stačil na zpracování samostatné diplomové práce, uvedu podle mého názoru, důležitou informaci z tohoto programu.

„SP EVVO bude hrát v 21. století v celosvětovém měřítku stále významnější úlohu. Vznikl mezinárodní program UNESCO Vzdělávání pro třetí tisíciletí, v němž environmentální vzdělávání a výchova zaujímá významnou úlohu.

Státní program EVVO ČR se odvolává na několik základních dokumentů souvisejících s členstvím ČR v OECD a se statutem České republiky jako asociované země EU.“

(Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s.6)

3. EKOLOGICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLSKÉM SYSTÉMU

V současné době pravděpodobně žádný pedagog nepochybuje o významu ekologické výuky v rámci vzdělávání. Legislativní systém v ČR podporuje tento směr výchovy jak vlastními právními akty, tak i v souladu s platnou mezinárodní právní úpravou.

„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavedl nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému dokumentů představují Národní program rozvoje vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP).“ (<http://www1.cenia.cz/www/evvo/skolni>)

NPV vyjadřuje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celek, RVP oproti tomu vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Jako další stupeň je vytvořen školní vzdělávací programy (ŠVP), podle něhož se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Tento ŠVP si vytváří aktivně každá škola zvlášť podle zásad stanovených v příslušném RVP. (<http://www1.cenia.cz/www/evvo/skolni>)

Rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. EV je implementována do všech rámcových programů. (<http://www1.cenia.cz/www/evvo/skolni>)

Jak již bylo uvedeno, v ČR je pro výuku ekologie (environmentalistiky) stěžejní Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice (SP EVVO ČR).

Spolu s realizací ekologické výchovy v soustavě vzdělávání jej doplňuje také školský zákon a Rámcový vzdělávací program (RVP), který bude popsán v následující kapitole.

V současné době je environmentální vzdělávání začleněno do předmětů, jako jsou výchova ke zdraví, občanská výchova, přírodověda, vlastivěda, zeměpis a jiné předměty. (Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s.9)

Zásadní podmínkou pro kvalitní výuku ekologické výchovy ve školách je určitě osobní zaujetí pedagogických pracovníků. To ovšem může platit pro jakýkoliv předmět.

Určitě každý má zkušenost s vyučujícím, který přednáší se zaujetím a uvádí příklady z vlastní zkušenosti. Takovéto informace si žák mnohem lépe zapamatuje, než stereotypní přednášky, u kterých se jen stěží podaří studentům udržet pozornost.

K tomu, aby pedagog přednášel látku na kvalitativní úrovni, měl by být patřičně vzdělán ke konkrétnímu předmětu, který vyučuje. Ne jinak je to s ekologickou výchovou. Vzdělávání k této tematice je možno v našich podmínkách absolvovat v různých programech ve státních i neziskových organizacích, jako jsou centra a střediska ekologické výchovy, které je pořádají formou kurzů a seminářů. Při tom poskytují poznatky k didaktice ekologické výchovy, pomocné materiály apod. O ekocentrech bude podrobněji pojednáno v pozdější kapitole. Mezi takové nestátní organizace patří v kraji Vysočina ekologické středisko Chaloupky, Mravenec a Ekocentrum ZOČSOP 59/12. Podle internetového portálu ministerstva životního prostředí je v ČR celkem 64 školicích středisek a 104 ekocenter. O těchto organizacích bude podrobněji pojednáno v následující kapitole 3.2.

(<http://www.ekocentra.cz/ekocentra/kraj-vysocina>)

3.1 Rámcový vzdělávací program na základních školách

„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavedl nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní.“ (http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy-SP_RVPZV_2007.zip-001_2Kap1_2007.rtf)

„Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek.

RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost“.

(http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy-SP_RVPZV_2007.zip-001_2Kap1_2007.rtf)

V případě RVP, ŠVP, SP EVVO ČR, jde o environmentální vzdělávání ve státní vzdělávací soustavě. Tento směr vzdělávání a výchovy je však v České republice možné provádět podle zákona, také v nestátním sektoru, a to v Ekocentrech, střediscích, poradnách s ekotématikou, volnočasových organizacích, nebo za pomoci Zážitekové pedagogiky. O nestátních organizacích bude pojednáno v další kapitole.

Rámcové vzdělávací programy pro různé stupně škol vycházejí z nové strategie vzdělávání v ČR, která zdůrazňuje provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem. Dále řeší uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě, kdy tyto vědomosti a zkušenosti vycházejí z koncepce celoživotního učení. Jako jeden z dalších cílů RVP jde o podporu pedagogické autonomie škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Jak je výše uvedeno v RVP jde především o vymezení závazných pravidel vzdělávání a podle těchto se řídí ŠVP.

(<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv-upraveny-RVP.pdf>)

V těchto jsou uvedeny v etapě základního vzdělávání také klíčové kompetence, kdy každá je východiskem pro průřezové téma. Tyto kompetence jsou: k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; občanské (z této vychází mimo jiné Environmentální výchova) a kompetence pracovní.

(<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv-upraveny-RVP.pdf>)

RVP na sebe navazují podle dosaženého stupně vzdělání a žák je kontinuálně vzděláván podle stejných pravidel, bez ohledu na umístění školy.

RVP má tzv. průřezová témata, kterými jsou: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.

(<http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/prehled-upravy-rvp-zv>)

RVP prochází od roku 2012 do současnosti úpravou, která má být platná od 1.9.2013. Tato změna má přinést větší volnost pro školy a jejich tvorbu ŠVP. Tyto změny jsou umístěny na internetových stránkách Národního ústavu pro vzdělávání.

Pro tvorbu ŠVP mohou školy využít tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů, který je vytvářen ke každému RVP nebo jiné vhodné metodické materiály. V tomto manuálu je uveden postup tvorby ŠVP a dále způsoby zpracování jednotlivých částí ŠVP s konkrétními příklady. (http://nuv.cz/file/213_1_1/)

V manuálu je také uvedeno začlenění průřezových témat a na příkladu základní školy znázorněna integrace např. Environmentální výchovy s předměty např. Chemie, Fyzika, Přírodopis, Zeměpis, Výchova ke zdraví. Tato integrace je řešena, jako jedna z otázek v dotazníku a bude dále zpracována v praktické části práce.

3.2 Nestátní subjekty ve vzdělávání

Jedná se o výchovu a vzdělávání v rámci nestátních a neziskových organizací, které se řídí legislativou ČR, např. Zákon č. 83/1990 Sb. o sdružování občanů Zákon č. 248/1995 Sb. o obecně prospěšných společnostech, Zákon č. 227/1997 Sb. o nadacích a nadačních fondech a Zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník.

(http://www.neziskovky.cz/data/prehled_nnotxt8382.pdf)

V úvodu je třeba zmínit, že k tomu aby bylo možné uskutečnit environmentální vzdělávání je zapotřebí k tomu schválit prováděcí právní normy v konkrétní zemi, nebo v rámci EU. Jako první tedy ve státním sektoru vznikla environmentální politika, která rozhodovala o cílech vzdělávání a způsobech k jejich dosažení. (Mezřický, 2005, s.60)

V současnosti se ekologické problémy dostávají do podvědomí lidí, avšak informovanost není na takové úrovni vzhledem k všeobecně nízké úrovni ekologického vzdělávání a uvědomění obyvatel. Z toho důvodu se dostává pozornosti spíše názorům radikálním, nebo pasivně ignorujícím tyto problémy. (Červinka a kol., 2005, s. 107)

Většinou se pro subjekty environmentální výchovy (EV) z řad občanské veřejnosti užívá pojem nevládní organizace, v českém prostředí jsou to nestátní neziskové organizace Tento termín, není podle Mezřického, 2005, tak úplně přesný vzhledem k právnímu rozsahu různých typů sdružení. (Mezřický, 2005, s.61)

Nicméně v našem prostředí se tento pojem osvědčil a užívá se. Mezi nejdůležitější aktivity, jimiž se tyto organizace podílejí na environmentální politice, jsou mimo jiné výchova veřejnosti k environmentálnímu uvědomění. Tyto veřejné nestátní organizace plní tedy také úlohu vzdělávací, i když jinou formou, než je tomu u státních organizací. Základní strategií je zviditelnění konkrétního ekologického problému na politické úrovni, což zajistí pomocí médií patřičnou informovanost také široké veřejnosti. Veřejné organizace zároveň působí při monitoringu chování subjektu, na který byl požadavek směřován. Podle Mezřického je nedostatkem aktivit nestátních organizací, jejich zaměření na „módní“ témata, jako např. ochrana velkých obratlovců na úkor „menších“ problémů, jako třeba eroze půdy. (Mezřický, 2005, s.61,62)

V ČR působí několik desítek organizací, které se zabývají životním prostředím. Mezi nimi jsou však také organizace, které jsou extrémní a k podpoře svých argumentů jsou ochotny sáhnout k násilí na místo vědeckých argumentů. Český svaz ochránců přírody (ČSOP) je největší nestátní organizace v ČR, která má asi 10 000 členů. Tato organizace těsně spolupracuje s orgány státní správy, místní samosprávy, školami a propaguje princip občanské zodpovědnosti za přírodu a životní prostředí. (Červinka a kol., 2005, s. 107)

Hnutí Brontosaurus vychovává své členy i ostatní zájemce k trvale udržitelnému způsobu života pomocí projektů pro dobrovolníky, a to během celého roku. Pro výchovu a vytváření ekologického citění je nepostradatelná činnost ekologických center a středisek ekologické výchovy. Především tyto organizace nabízejí a poskytují školám výukové programy, a projekty apod. (Červinka a kol., 2005, s. 108,109)

Funkci vzdělavatele ekologické výchovy ze strany nestátních organizací popisuje ve své knize také Moldan, který poznamenává, že jde o významnou úlohu organizace, při níž působí na širokou veřejnost a její ekologické uvědomění. Pro tento účel jsou v organizaci lidé odborně vzdělání. (Moldan, 2001, s.68)

Mezi nestátní organizace, které poskytují výukové programy, patří v kraji Vysočina ekologické středisko Chaloupky, Mravenec a Ekoinfocentrum ZOČSOP 59/12. Podle Portálu MŽP je 64 těchto školicích středisek v celé ČR. Celkem je v ČR na 104 Ekocenter. (<http://www.ekocentra.cz/ekocentra/cilove-skupiny/pedagogove/?k=274>)

Při výzkumu na základních školách v Třebíči bylo zjištěno, že některé z těchto škol jsou zapojeny v projektu M.R.K.E.V. a GLOBE.

Proto tyto dva projekty ve stručnosti představím. Na úvod k ekologickým projektům je třeba uvést, že ekologické projekty si mohou organizovat školy především podle vlastních možností. Tuto část výuky má na starost, alespoň na navštívených školách v Třebíči, koordinátor environmentální výchovy. Jde především o praktické činnosti žáků v rámci výuky, při které mohou sbírat různé recyklovatelné odpady, pořádat poznávací akce v přírodě v ekocentrech apod.

M.R.K.E.V. – znamená Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy

jedná se o dlouhodobý program Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (SSEV Pavučina), který je realizován od roku 2001. SSEV Pavučina je nestátní a neziskovou organizací se sídlem v Praze. Pomocí programu M.R.K.E.V. se snaží vytvářet funkční systémy školního a mimoškolního environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO), rozvíjet a podporovat regionální síť pedagogických pracovníků, škol a dalších organizací zabývajících se EVVO. Dále se snaží podporovat proces vytváření a realizace školních programů EVVO a v posledních letech mimo jiné usnadňovat pedagogickým pracovníkům jejich začleňování environmentální výchovy jako průřezového tématu do školních vzdělávacích programů. (<http://www.pavucina-sev.cz/?idm=11>)

V současné době je v síti M.R.K.E.V. zapojeno cca 750 základních a středních škol ze všech 14 krajů ČR. Členství v síti bylo od roku 2001 až do současnosti otevřeno všem školám i školským zařízením se zájmem o environmentální (ekologickou) výchovu, rozesílané materiály se však postupem času začaly více specializovat na základní a střední školy. Počínaje registrací na rok 2009 bylo členství v síti omezeno právě na základní a střední školy (pro ostatní typy zařízení byly nebo budou vytvořeny podobně úžeji zaměřené sítě (např. Mrkvička pro mateřské školy). (<http://www.pavucina-sev.cz/?idm=3>)

Jak již bylo uvedeno v rámci tohoto projektu jsou poskytovány školám zapojeným v této síti, tedy vlastně „Pavučině“ pravidelné rozesílky metodických a informačních materiálů včetně časopisu Bedrník. Tyto materiály jsou distribuovány prostřednictvím krajských koordinátorů sítě. Pedagogickým pracovníkům ze škol v síti M.R.K.E.V. se také snaží zprostředkovávat vzájemnou výměnu osobních zkušeností a podporovat jejich spolupráci při každoročním setkání při Konferenci o Ekologické výchově.

(<http://www.pavucina-sev.cz/?idm=11>)

Globe

„ je dlouhodobý mezinárodní program, který podporuje u žáků zájem o přírodu a přírodní vědy a rozvíjí metody badatelsky orientovaného vyučování. Žáci pozorují a zkoumají životní prostředí pomocí praktických postupů a využívají výsledky svého bádání k identifikaci a řešení environmentálních problémů v okolí své školy. Data naměřená žáky slouží vědcům k ověřování hypotéz a modelů a prostřednictvím mezinárodní databáze jsou k dispozici i široké veřejnosti. Do programu je zapojeno 112 zemí ze všech kontinentů“.

(<http://globe.terezanet.cz/program-globe.html>)

Historie mezinárodního programu GLOBE, vyhlásil tehdejší viceprezident USA, Al Gore v roce 1994. V roce 1995 celkem 7 zemí podepsalo mezivládní dohodu a začalo prakticky fungovat. Jednou z těchto zemí byla i Česká republika, ve které je do programu GLOBE zapojeno každoročně přes 100 škol, v roce 2012 jejich počet dosáhl 142. Jedná se o především o základní a střední školy, ale jsou zde zastoupeny také dětské oddíly zájmové činnosti. (<http://globe.terezanet.cz/historie-programu.html>)

V České republice je program GLOBE garantován na vládní úrovni Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR ve spolupráci s Ministerstvem životního prostředí ČR. Jako národní koordinátor programu GLOBE v České republice bylo těmito institucemi v roce 1995 jmenováno Sdružení TEREZA. Tento program je na velmi dobré úrovni, což dokládá spolupráce s Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy, Českou zemědělskou univerzitou, Českým hydrometeorologickým ústavem, Českou asociací pro geoinformace, odborníky z vědecké rady GLOBE a občanským sdružením Czech GLOBE Veterans.

(<http://globe.terezanet.cz/historie-programu.html>)

Za pomoci jednoduchých výzkumných metod v tomto projektu, žáci sledují vývoj počasí a měří meteorologické ukazatele, spolu s kvalitou vody v tocích a nádržích, pozorují měřitelné změny v přírodě během celého roku. Také mapují druhy porostů a určují biometrické parametry vegetace a zkoumají půdy a jejich vlastnosti. Všechny výsledky, které při pozorování zjistí, pak žáci dále využívají, vyhodnocují, zpracovávají a interpretují, hledají souvislosti mezi nimi. Tyto poznatky dále zpracovávají do prezentací a představují ostatním spolužákům i veřejnosti. (<http://globe.terezanet.cz/program-globe.html>)

Získané výsledky jejich výzkumu se také využívají při realizaci projektů zaměřených na řešení problému životního prostředí a data odesílají do celosvětové internetové databáze.

V těchto agenturách jako jsou NASA, NOAA a NSF je zaručeno jejich vhodné zpracování a výsledky jsou dostupné veřejnosti na internetových stránkách. Dále zpracované výsledky slouží k využití také vědcům a studentům po celém světě.

(<http://globe.terezanet.cz/program-globe.html>)

Výhodou tohoto projektu je, že časovou nebo finanční náročnost programu si škola určuje sama volbou vhodných měření ze sady připravených protokolů. Na ZŠ Kpt. Jaroše v Třebíči, například žáci provádějí měření množství dešťových srážek k čemuž postačí jednoduché zařízení a pravidelná kontrola.

Program Ekoškola – tento program chci uvést jen pro informaci, že i v oblasti jakou je Environmentální výchova existuje mezinárodní spolupráce jakou je právě Ekoškola. Jeho hlavním cílem je, aby žáci snižovali ekologický dopad školy a svého jednání na životní prostředí a zlepšili prostředí ve škole jejím okolí. Program je koncipován pro základní a střední školy a v něm žáci a učitelé aktivně spolupracují, přičemž větší část zodpovědnosti je ponechána na samotných žácích. Ti jsou spíše než vedeni, povzbuzováni ve své aktivní roli a k odpovědnosti za svoje jednání. Postup práce je určen v sedmi krocích, které školu a její Ekotým provedou celým programem a zaručí naplnění kritérií pro získání mezinárodního ocenění. Do programu Ekoškola je zapojeno 254 škol z celé ČR. Bohužel žádná z nich není na území města Třebíč.

Program Ekoškola se neomezuje, jak bylo již uvedeno, pouze na Českou republiku, funguje v dalších 52 zemích světa a celosvětově se ho účastní přes 25 000 škol. Tento úctyhodný počet spravuje mezinárodní koordinátor, nezisková organizace FEE (Foundation for Environmental Education). (<http://www.ekoskola.cz>)

3.3 Zážiteková pedagogika

„...je pedagogický směr, který klade důraz na aktivitu studentů a staví výchovné procesy především na vlastním prožitku a jeho následném využití pro osobnostní růst. Hlavním principem zážitkové pedagogiky je využití zážitku ze hry k předem stanoveným pedagogickým cílům. Spojení dvou zdánlivě protichůdných aspektů hry (hraní si) a výchovy (cíleného rozvoje a vzdělávání) je podstatou metody zážitkové pedagogiky“.

(http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/Z/Zážiteková_pedagogika)

„Podle psychologického slovníku je zážitkem každý duševní jev, který jedinec prožívá. Je vždy vnitřní, subjektivní a citově provázaný. Jedná se o zdroj osobní zkušenosti. Hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka“. (Kirchner, 2009, s.1)

Problematika prožívání a prožitku se v poslední době dostává stále častěji do popředí zájmu odborné veřejnosti v psychosociálních a humanitních oborech a v posledním desetiletí se u nás stále více prosazuje vědní obor v rámci pedagogických věd, a to zážitková pedagogika. Současná doba klade vysoké požadavky na psychickou stránku člověka. Z tohoto důvodu je přínosné začlenit proces prožívání do vzdělávání jedince. (Kirchner, 2009, s.1)

V dnešní době jsme doslova zahlcováni množstvím informací, které si musíme osvojit, ne jinak je tomu ve školství. Děti tráví mnoho času učením i za pomoci počítačů. Mají proto méně času, aby získaly prožitky takovým způsobem, který byl charakteristický pro minulé generace, a to pohybem. Tento problém platí také pro dospělé, kteří jsou déle v zaměstnání a svůj volný čas netráví aktivně. Z tohoto důvodu nastupují nové pedagogické přístupy, jako již zmíněná zážitková pedagogika, Waldorfská pedagogika apod.(Kirchner, 2009, s.9)

Autoři Franc a kol., poukazují na skutečnost, že český proud zážitkové pedagogiky vznikl na základech osobního přístupu především psychologů, pedagogů, sportovních instruktorů, umělců, lékařů a studentů, a to v dobách socialismu formou tzv. „kutilského přístupu“, v dobrém slova smyslu, který je nám, jakožto českému národu vlastní.

(Franc, a kol. 2007, s.8)

Již Jan Amos Komenský napsal, že vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti a učení musí být spojeno s pobytem v přírodě. Jako příklad výchovy v přírodě může sloužit hnutí Junák, který tuto myšlenku praktikuje v ČR od 20 let 20 stol.

V té době se pořádaly vzdělávací kurzy a experimentální školy, kdy tento rozvoj výchovy v přírodě ovlivnilo spisovatele J. Foglara, který rozvinul metody, kterými v mládeži podporoval vztah k přírodě. (Franc, a kol. 2007, s.8)

Psychologie prožitku a environmentální výchova

Americký pedagog environmentální výchovy Joseph Cornel, uvádí, že existuje určité pořadí her a činností na které lidé reagují rozdílně podle lidské povahy. Sestavil proto na základě svých pozorování systém, který nazval flow leasing-plynulé učení, které má čtyři

fáze. 1) probuzení nadšení, 2) zaměření pozornosti, 3) přímý prožitek, 4) sdílení inspirace. (Cornell, J.B, 2012, s.15)

Pokud jde tedy o environmentální výchovu, je z prací mnoha autorů na toto téma a praxe samotné zřejmé, že výchova zážitkem, nebo jinak řečeno prožitkem je velice účinná. Dovolím si říci, že nejen pro děti a mládež, ale také dospělé, je to nejefektivnější způsob, jak v nich probudit a upevnit pozitivní ekologické myšlení.

„Proces získávání zkušenosti a změny, kterou tato zkušenost následně vyvolá, tvoří podstatu učení jako zdroj poznání a prostředek interakce člověka s okolím“. (Kirchner, 2009, s.87)

Prožívání člověka je až z 90% automatické, bez uvědomění si toho stavu. Vědomě vnímáme do 20% tento proces, nejspíše ve chvílích, kdy při tom narazím na překážku a je zapotřebí ujmout stanovisko k této věci. (Kirchner, 2009, s.87)

K tomu, aby zážitková pedagogika plnila svůj cíl, je třeba držet se metodiky výchovného působení. Jsou různé teorie o efektivitě výchovného působení. Neuman ve své teorii k potenciálu rozvoje osobnosti na základě prožitků stanovil tzv. komfortní zóny. V této popisuje tři zóny, mezi kterými člověk při své cestě životem prochází. Jde o zónu komfortu, bezpečí a nudy, kde člověk setrvává většinu času. V této nás udržují činnosti, které mají nízkou intenzitu prožitku. Ve druhé zóně stresu a učebního diskomfortu je největší potenciál pro rozvoj osobnosti. Zde se věnujeme činnostem pro nás relativně novým, které jsou doprovázeny intenzivním prožitkem ve všech emočních rovinách. Tato nová zkušenost je následně zakomponována do našeho zkušenostního základu a tím dojde k rozšíření naší komfortní zóny. (Kirchner, 2009, s.88)

Podle této teorie je tedy zapotřebí pro efektivní environmentální výchovu dostat žáka z jeho stereotypního stylu života, a to nejenom po stránce osobnostní, ale také vzdělávací. Tato část teorie se shoduje s názorem J.A.Komenského, že výuka by měla probíhat v přírodě pomocí vlastních smyslů a začínat i končit zkušeností.

I když se v našem školském systému výuka a hra stále rozděluje na samostatné prostředky výchovy, je patrné, že hra může být jak výchovným prostředkem, tak prostředkem k získávání prožitků a zkušeností, které lze mimo jiné aplikovat také v environmentální výchově. Děti se hrou v přírodě vedou k poznání, že les je jeden celek, ekosystém, kde jsou lidé návštěvníci a chovali se šetrně. (Bartůnek, 2001, s.11)

Při těchto hrách pomocí vhodných námětů pedagog žáky směřuje k estetickému cítění, pocitu sounáležitosti s přírodou a uvědomění si přírody jako přirozeného prostředí pro život. (Bartůněk, 2001, s.115)

Pokud žáci na vlastní kůži zažijí skutečnost, kterou jim chce pedagog předat, a zanechá to v nich kladný dojem, učení pro ně získá smysl a oni tuto informaci podvědomě přijmou. To je právě ta správná cesta ke změně v přístupu k životnímu prostředí. Tato bezprostřední zkušenost je důležitá jak při výuce v přírodě, tak i ve třídě. Systém prožitkového učení není převratným vynálezem moderní doby a systémem plynulého učení ve fázích v kombinaci s dobrým a k žákům citlivým pedagogem, je také zárukou pro zužitkování zkušeností v jejich osobním životě. (Cornell, 2012, s.41)

4. SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ ASPEKTY EKOLOGICKÉ ÝCHOVY

Jůvová uvádí, že „proces utváření odpovědného vztahu člověka k životnímu prostředí, který by sledoval současné trendy a cíle environmentální edukace, má svůj počátek již v útlém dětském věku, kdy se důraz klade zejména na emotivní stránku výchovného působení, zatímco později se začíná uplatňovat také informativní charakter pedagogického vedení. Odpovídající a kvalitní environmentální vzdělání se tedy dnes stává nutnou součástí životní cesty každého člověka“.

(Alena Jůvová, 11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání, s.5: < http://www.ped.muni.cz/capv11/6sekce/6_CAPV_Juvova.pdf)

Společnost a životní prostředí jsou neodmyslitelně spojeny. Společenství jedinců, žijících na planetě Zemi je v neustálém kontaktu s životním prostředím, které vytváří jakousi životně důležitou kulisu nejenom pro náš život. Nejsme totiž jediný druh na Zemi, i když si to někdy myslíme a chováme se podle toho. Technicky vyspělé společnosti, ale i ty rozvojové preferují v současnosti především zisk tzv. pro „blaho národa.“ Jedno je však jisté, a to, že špatný vzduch se špatně dýchá, stejně tak tělu neprospívá nekvalitní voda a potraviny. To my všichni jako společnost víme, avšak provést změnu k lepšímu není jednoduché. K tomu, abychom porozuměli všem okolnostem, které mají vliv na ochranu životního prostředí je zapotřebí pojmout environmentální výchovu interdisciplinárně. To znamená znát všechny aspekty ve společnosti, které s ní souvisí. Ochrana životního prostředí je u nás provázána s ekonomickou stránkou, kdy je třeba financovat vzdělávání v tomto směru, finančně podporovat nestátní subjekty s ekologickým zaměřením apod. Dalším aspektem, který s ekologickou výchovou souvisí je bezesporu výchova, působení masmédií, činnost státní správy, kterou můžeme souhrnně označit politickým vlivem. V neposlední řadě jde o funkci rodiny, která má zásadní vliv na výchovu dětí, a to i v oblasti správného chování k životnímu prostředí.

4.1 Společenské procesy ovlivňující environmentální výchovu

Výchova

Výchova je podle Krause specificky lidská činnost, kterou lze uskutečnit, jsou-li splněny určité podmínky. Těmi jsou opravdovost a upřímnost ze strany vychovatele, jeho důvěra ve

vychovávaného, dále uznávání a respektování a vcítění se do jeho osobnosti. (Kraus, 2006, s.5)

Výchovný proces je možné rozdělit na jednotlivé procesy, a to složku kognitivní, která se vztahuje ke vzdělávání jedince, složku emotivní, jejíž ovlivňování označujeme jako výchovný proces, jehož působením se formulují povahové vlastnosti člověka a složku konativní, na kterou působíme cvičením. Ovlivňováním konativní složky dochází k vytváření určitých mechanismů (dynamických stereotypů), které by měli jedinci usnadnit život, např. hygienické návyky, společenské chování, pozdravy apod.) Z těchto složek vzniká charakter osoby, tedy jeho celkové jednání. (Kraus, 2006, s.8)

Výchova a vzdělávání jsou celoživotním procesem. Předmětem je jak žák, tak i učitel, který je řídicím činitelem výchovně vzdělávacího procesu. Je třeba brát v úvahu velký vliv mimoškolních činitelů, kterými jsou rodina, organizace pro volný čas dětí a mládeže a také multimediální prostředky. Tyto všechny aspekty se přímo, či nepřímo podílí na výchově subjektu. (Mazánková, 2006, s. 4).

Z těchto skutečností je tedy patrné, že pokud má být výchova a vzdělávání smysluplné, je třeba respektovat dané zákonitosti, které se osvědčily a napomáhají tak v dlouhodobém měřítku k vyšší efektivitě vychovávaného jedince a potažmo do budoucna také ke zkvalitnění konkrétní společnosti. Toto souvisí se vzděláváním a výchovou obecně, tedy environmentální výchovu nevyjímaje.

Hovoří-li se v pedagogice o subjektu vychovatel a objektu vychovávaný, pak v dospělosti se toto pojetí mění. Ve výchovném procesu je více zastoupen vychovávaný, který přebírá výchovu sám sebe do vlastních rukou. V tomto případě hovoříme o sebevýchově. Ta je však možná pouze v případě, že jedinec úspěšně ukončil výchovný proces a ztotožní se ve své osobě s rolí vychovatele a vychovávaného, přičemž sám reguluje svůj sebevýchovný proces. (Kraus, 2006, s.5,6)

Tato skutečnost se tedy významně podílí na praktickém provádění ochrany životního prostředí ve všech jeho formách.

Je faktem, že pokud jedinec nemá vytvořenou pozici sebevýchovy a v minulosti se nesetkal s požadavkem např. třídit odpad, nebo chovat se ohleduplně k životnímu prostředí, apod., nebude asi jednoduché „přimět“ jej ke změně chování.

Z tohoto důvodu by přirozenou součástí výchovy mělo být naučení jedince sebevýchově. V tomto případě může být zapojeno do výchovné role více faktorů. V prvé řadě jde o působení rodiny, dále školy a sdělovacích prostředků. Kraus uvádí, že pouze 5 procent pedagogů pomáhá žákům naučit se sebevýchově. (Kraus, 2006, s.6)

V oblasti výchovy ze strany školy změny nastávají, a to především se vstupem ČR do EU. V rovinně působení rodiny, však můžeme narazit na protichůdné přístupy, nezávisle na vzdělání rodičů. Tato skutečnost bude podrobněji popsána v odstavci rodina a v praktické části práce. Také masmedia nejsou příliš nakloněna působit proekologicky, pokud toto jednání není v souladu s příslušným ziskem. Jen těžko, až na malé výjimky kvalitních dokumentárních pořadů, se k lidem v televizi dostane např. reklama hlásající ochranu životního prostředí s tím, že masově zveřejní ekologickou zátěž spojenou s výrobou konkrétní značky automobilu.

Ve výchově žáků mateřské školy, a prvního, druhého stupně základní školy je větší šance naučit je uvědomělému chování k životnímu prostředí. Tito žáci však už mnohdy mají informace od rodičů, že třídění odpadu nemá smysl, příroda si nějak poradí apod. V tom případě je třeba procesem reedukace napravit tato mylná tvrzení. K tomu je třeba dle Krause znát podmínky a příčiny, které k tomuto vedly. Svoji roli zde může hrát intelekt jedince nebo prostředí v rodině, škole a v okolí jednotlivce.

(Kraus, 2006, s.6 z Vaněk,1972, s.222)

Sociální učení může v tomto směru velice pomoci např. vytvářením správných postojů k ochraně životního prostředí, které nejsou člověku vrozeny, ale utvářejí se jako výsledek sociální determinace v průběhu ontogeneze. Kohoutek uvádí, že utváření a formování postojů, názorů a předsudků, probíhá v rámci skupiny, kterých je člověk členem. Právě na tyto postoje mají také vliv masové sdělovací prostředky, i když ne tolik jako působení malé skupiny. (Kohoutek, 2004, s. 8)

A právě na toto působení malé skupiny, např. rodiny, může být rozhodující pro vznik postoje a názoru, že člověk může vlastními silami pomáhat životnímu prostředí, chápat ji a tyto informace předávat svým dětem, nebo jiným lidem v rámci zájmového kroužku apod.

Postoj je tedy tendence reagovat poměrně stálým a charakteristickým způsobem na situace, myšlenky, objekty a osoby.

Základní postoje člověka ke společenskému systému nebo skupině, kde se nachází, jsou:

- 1) Angažovanost- aktivní, kladný vztah vůči danému hodnotovému systému skupiny
- 2) Konformitu - přizpůsobení, souhlas navenek s danou soustavou norem
- 3) Indiferenci - nezájem o tento systém
- 4) Nesouhlas - zavržení hodnotového systému, kritické hodnocení a aktivní odpor vůči těmto hodnotám. (Kohoutek, 2004, s.9)

Sociální pedagogika se ve svém širším pojetí může zaměřit na žáky s postojem indiferencovaným a nesouhlasným a zjišťovat příčinu tohoto postoje, a popřípadě se podílet na jeho změně. Cílem sociální pedagogiky je také ovlivňování volného času dětí a mládeže a ve svém dvojdimenzionálním pojetí se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, a to nejen v souvislosti s problémy rizikových, znevýhodněných skupin, ale v souvislosti s celou populací vytvářením souladu mezi potřebami jedinců a společnosti. Kraus a Sýkora uvádí, že toto pojetí odkrývá dvě související dimenze, a to sociální a pedagogickou. (Kraus,Sýkora, 2009, s. 11)

Podle Krause je třeba z hlediska ontogeneze volit úkoly a záměry k vychovávanému přiměřeně k jeho věku. Rozděluje tři etapy ve výchovném působení:

1) Heteronomní období - v tomto vychovávaný přijímá pravidla a normy chování jako neměnné. Jedná se o věk do šesti let, a tato výchova je vedena především formou hry. Dítě napodobuje a přizpůsobuje se vnější autoritě. Rozumová kontrola se zde zatím výrazně neuplatňuje. Se vzrůstem aktivity a samostatnosti dochází ke spontánnímu bránění se podřizování.

2) Autonomní období - je spojeno s etapou života, kdy dítě nastupuje školní docházku. Zde získává bohatší sociální zkušenosti, více zaujímá vlastní stanoviska a vytváří vlastní přesvědčení. V této fázi musí vychovatel více vysvětlovat a zdůvodňovat požadavky, které používá a přijímat větší kritiku spolu s projevy nesouhlasu a odporu.

3) Období sociální konformity – zde výchovný proces vrcholí a projevují se dosavadní výsledky celého výchovného procesu jak ze strany školy, rodiny tak i jiných institucí. V ideálním případě dochází ze strany žáka k pochopení požadavků a potřeb společnosti a také k vyspělosti osobnosti. Takové završení psychického vývoje vytváří předpoklady pro sebevýchovu. (Kraus, 2006, s.10,11)

Právě v období sociální konformity by měl žák být dostatečně teoreticky a prakticky vybaven mimo jiné také v problematice ekologického smýšlení. To je však v podmínkách naší společnosti problematické. Tato problematika není na prvním místě v žebříčku sledovanosti. Tou je ekonomická recese, kriminalita, vztahy mezi lidmi a jiné patologické jevy. Otázkou zůstává, jak mnoho tyto jevy souvisejí s nedostatečnou výchovou a výukou jednotlivců, kteří se na tomto jednání podílejí. Je proto na místě přizpůsobit výchovu podmínkám společnosti, a to nejen přijetím příslušné legislativy ze strany vlády, ale také šancí na kvalitní celoživotní vzdělávání, které musí reagovat na rychle se měnící společnost poskytováním aktuálních informací.

Proces výchovy probíhá na pozadí socializace a je třeba počítat s vlivy dalších působících faktorů, které se nachází v konkrétní společnosti, stejně tak jako s genetickými dispozicemi vychovávaného. (Kraus, Sýkora, 2009, s.18)

Existuje mnoho vlivů, které ve společnosti mohou ovlivňovat environmentální výchovu, počínaje politickým zřízením, které zajišťuje chod společnosti právními normami řešící vzdělávání a výchovu, a nepřímo tak ukazuje na morální stav společnosti.

V praktické části práce je u žáků zjišťován vliv rodiny, školy a médií spolu s volnočasovými aktivitami. V této části práce budou popsány také některé další vlivy mající vliv na environmentální výchovu.

Kraus uvádí, že na procesu socializace se podílejí různí činitelé, které nazýváme socializační. Jejich určení vychází z charakteristiky socializace, ve které se při utváření osobnosti člověka uplatňují jak záměrné přímé a nepřímé, tak nezáměrné vlivy. Podle tohoto členění jsou primární výchovné instituce rodina, škola, výchovná zařízení, dále činitelé mimovýchovné jako vrstevnické skupiny, masmédiá, spol. instituce, organizace, a také společnost jako celek. Jako další činitele procesu socializace zařazuje také genotyp, což je soubor vlastností, které získá člověk v okamžiku početí, a vrozené dispozice, dále vlivy prostředí a výchovu. (Kraus, Sýkora, 2009, s.19)

Shrnutím těchto vlivů dostáváme jedince, který je charakteristický a nezaměnitelný, a který je součástí společnosti. Na základě všech jeho dispozic se odvíjí také přístup ke vzdělávání mimo jiné také v ekologickém směru. Bylo by zajímavé provést výzkum, zda proekologické chování v naší společnosti souvisí se vzděláním obyvatel a tím potvrdit či vyvrátit jeden ze socializačních činitelů - výchovu. Tyto statistické údaje však zatím

Masmédia

Masmédium se užívá jako termín pro veřejný sdělovací prostředek s velkým počtem oslovených příjemců. Klasickými masmédi dlouho byly rozhlas, televize, potažmo tiskoviny. V poslední době není pochyb o tom, že jedním z nejlivnějších masmédií se stal internet, resp. jeho jisté složky.

(http://cs.wikipedia.org/wiki/Hromadný_sdělovací_prostředek)

Masmédia, jak jsou v souhrnu jednotlivá média označována, tvoří v naší společnosti výrazný aspekt, který se může podílet na chování jedince, nebo celé společnosti. Vstup prostředků masové komunikace do života společnosti a jednotlivců znamená jeden z největších přelomů v dějinách člověka. Jejich silnou zbraní je použití v rámci globalizovaného prožívání. Média v sobě ale skrývají i nebezpečí a za určitých okolností mohou být pro člověka hrozbou. Tou nejbanálnější je závislost na nich. Takto závislý jedinec tráví pasivní konzumací pořadů nebo přítomností u internetu, či PC her převážnou část svého volného času, mimo skutečnou realitu. (Helus, 2007, s.34,35)

Masmédia hrají v environmentální výchově nepochybnou roli. Tato role je však ambivalentní, tzn., že informace o ekologických hrozbách podávají veřejnosti způsobem bagatelizace nebo popírání problému. Jsou také subjekty politiky, kde mohou zastupovat různé zájmové skupiny, o součástech státu nemluvě. (Mezřický, 2005, s.65)

Závažným problémem, kterým se výzkumy masové komunikace zabývají, je produkování tzv. „špinavých údajů.“ To jsou informace, které zkreslují skutečnost a navozují v konzumentech nesprávné, účelově zkreslené poznání a postoje. (Helus, 2007, s.35)

Tímto media mohou promlouvat k těm, kdo je chtějí slyšet, a o tom, co chtějí slyšet. Při informování o environmentálních problémech, ale i přesto hrají media důležitou roli a tato problematika si v nich dobývá stále větší prostor. Mezřický však uvádí, že informační toky jsou převážně určovány hodnotovými preferencemi široké veřejnosti, a masmédia k nastolení vztahů udržitelného rozvoje přispívají zatím ale, ne mnoho. Poměrně důležitou roli zde hraje internet, který také utváří pozitivní i negativní názor veřejnosti na problém životního prostředí. Toto médium je však téměř bez kontroly. (Mezřický, 2005, s.65,66)

Masmédia plní podle Krause určité společenské funkce, které jsou pro společnost důležité.

Mezi nejdůležitější patří:

- **Informativní** – její podstatou je poskytnout informace, data, zprávy a tím mají charakter vzdělávací a také hodnotový, jelikož k těmto zaujímáme hodnotící stanovisko. V dnešní době je podle Krause přínos spíše osvětový, a to díky pořadům dokumentárním, soutěžním a zpravodajským.
- **Formativní** – spočívá v ovlivňování celé osobnosti souvisejících s výchovou, kdy jsou ovlivňovány postoje konzumenta k sociálním otázkám, a to ve smyslu osobním, individuálním. Tímto formováním je možné ovlivnit společenskou angažovanost a aktivitu jako základní podmínku rozvoje osobnosti. Účinky formování se ale také projevují manipulací, zejména v reklamních spotech.
- **Komunikativní** - do této funkce je možno zařadit přínos médií v procesu socializace, která pomáhá stabilizovat normy, vzory, ideály a může přispívat ke kultivaci tak, že učí konzumenta přejímat určité vhodné způsoby chování ve společnosti a ctít hodnoty.
- **Rekreativní** – slouží k regeneraci sil člověka tím, že jej nechá zapomenout na běžné starosti, shon apod. Může být nástrojem rehabilitace, relaxace, který zbavuje psychického napětí, přináší uvolnění a navozuje duševní rovnováhu. Přináší zábavu a tím uspokojuje naši potřebu prožít radost např. ze hry, pobavit se a získávat estetické podněty. (Kraus, Sýkora, 2009, s.47)

Hederer uvádí, že v dnešní době je mnoho učebních pomůcek k ekologické výchově, mezi které patří také media. Media ve výchově je však dle jeho názoru zobrazují pouze výřez skutečnosti, kterou nelze vnímat všemi smysly. Např. květina v televizi nevoní, zvíře nelze přes obrazovku pohladit apod. Media v zásadě stojí mezi skutečností a vnímající osobou. V oblasti ekologické výchovy, jak již bylo výše uvedeno, je kladen důraz na přímé prožívání, a proto je využití medií podle Hederera poněkud problematické. Může však posloužit pouze k pochopení určité látky, kde je to vhodné. (Hederer, 1994, s.49)

Například tiskoviny jsou podle Hederera, nejméně vhodné medium k výuce ekologie, jelikož jsou nejvíce vzdáleny skutečnosti. Oproti tomu Kraus uvádí, že tisk je mediem podporující fantazii u dětí, což má pozitivní účinek na celkový rozvoj osobnosti. (Kraus, Sýkora, 2009, s.46)

Podobně Hederer označuje působení filmu (televize) při výuce ekologie, jako ne příliš vyhovující, jelikož tento druh media lze měnit podle představ autora a výsledný obraz tak nemusí zcela odpovídat realitě. Jako další bod uvádí, že děti jsou filmovou produkcí

přesyceny, a tak pořadům nevěnují příliš pozornosti. Po zhlédnutí výukového programu často neví, o čem byl. Oproti tomu na přímé zážitky vzpomínají i po dlouhé době. (Hederer, 1994, s.50)

S tímto názorem částečně souhlasí také Kraus, který upozorňuje, že televize může formovat osobnost jedince a společnost, ale také ji deformovat. Je také účinným prostředkem manipulace. Jako její největší zápor uvádí, až nepřiměřený atak na volný čas člověka, čímž dochází k omezování duševní aktivity, poškození zraku a možným ortopedickým problémům. (Kraus, Sýkora,2009, s.46)

Na druhou stranu vyzdvihuje možnost sledování světových i regionálních událostí např. sportovní přenos, umělecké, přírodní a politické pořady, které zajišťují jedinci i společnosti přísun informací a jednotné vzory a normy, jednotlivci mohou mít pocit pospolitosti. (Kraus, Sýkora,2009, s.46)

Hederer také vyčítá mediálním pomůckám jejich nízkou subjektivitu, ale připouští, že mohou rozšiřovat zkušenosti a ukazovat některé jevy podrobněji.

Je však zapotřebí přemýšlet, proč chceme mediální pomůcky používat, a zda je to pro daný účel vhodné abychom neochuzovali city dětí jejich povrchním charakterem. Jako nejdůležitější označuje autor osobní výchovu v přírodě formou zážitků s výkladem. (Hederer, 1994, s.51)

Helus se ve své knize odkazuje na (Vybíral, 2000,s.133-144), zde uvádí řadu činitelů a mechanismů, kterými je uplatněn vliv masmédií na konzumenty. Jde o predikci a deskripci. Media nabízejí vlastní deskripci (přepis, popis) světa. Jejich konzument si málokdy tento popis ověřuje tak, že cestuje na místo, kde mělo k dané události dojít, nebo neověřuje názor, který zde někdo prezentoval. Věříme médiím a svým způsobem na ně spoléháme. Tím jsme na tyto média delegovali moc a oni pro nás vytvářejí svět. Oproti tomu preskripce znamená přepisování nebo skryté přikazování toho co máme přijmout. V tomto duchu jsou mnohé seriály, novinové komentáře nebo slogany reklam. (Helus, 2007,s.36)

Působení médií jako důležitého socializačního činitele si ne vždy uvědomujeme. Zejména v raném dětství si nejsme vědomi vlivů, utvářející naši osobnost, třebaže s celoživotními důsledky. Jedná se o psychicky automatizované sociální souvislosti, které jsou přítomny hluboko v našem nitru, ale mají značný vliv na naše prožívání a jednání. Mnohdy vůbec nevíme, kde má takový náš životní princip, kterým se řídíme, počátek. Na základě této

skutečnosti také může dojít k vytěsnění nepříjemné informace např. ekologických katastrof, nebo odvrácení pozornosti k ochraně životního prostředí, apod. Podobně jako lidé závislí na drogách či alkoholu zpravidla vytěsňují ze svého vědomí nebezpečí, která jim hrozí, čímž napomáhají vzniku další krize osobnosti s tím spojené.

(Helus, 2007, s.38,39)

V mediích není místo vzhledem ke komerci pro otevřenou plošnou výchovu společnosti k ekologickému myšlení a otevřeně se nenabízejí společnosti všechny možnosti, díky kterým by bylo možné přírodu méně zatěžovat. Místo toho je tato problematika spíše přehlížena, nebo je v programovém vysílání jen velmi málo zastoupena.

Žijeme v době, kdy je spíše na jednotlivci, jak si opatří zdroje informací. K tomu dochází především prostřednictvím internetu. Zde je však riziko neověřených informací. Především na internetu se šíří různé pro a protiekologické názory a postoje, které mohou být extrémní a založené na domněnce jednotlivce. Takovéto informace někdy hraničí se šířením poplašné zprávy, jako např. používáním úsporných žárovek se v bytě zvyšuje radiační záření apod. Samozřejmě, že jsou webové portály například státní správy, kde lze najít ověřené a kvalitní informace.

Činčera píše, že prostředí kyberprostoru nabízí pro environmentální výchovu nové možnosti a také problémy k řešení. Jeden z problémů je ztráta kontaktu s přírodou z hlediska virtuálních světů, kde může člověk trávit mnoho času. Na druhou stranu je zde možno komunikovat, sdílet informace ohledně environmentální výchovy. Toho lze využít při výuce. Na internetu je možné šíření informací ekologicky, bez tiskovin a s minimálními finančními náklady. (Činčera, 2007, s.85)

V provozu je dnes mnoho www stránek ekologického zpravodajství, ekocenter apod. Z těchto můžeme čerpat informace, nebo přímo publikace. Například na Aljašce je environmentální výchova vedena dálkovou formou pomocí internetu v programu „Projekt Learning Tree.“ V tomto projektu žáci píšou básně o stromu, které pak posílají učitelům. Ten z nich sestaví prezentaci, kterou si mohou žáci stáhnout. Poté ji společně v internetové diskuzi přečtou a zamýšlejí se nad tím, jaký strom nebo keř si vybrali.

Na myšlence propojení virtuálního světa s realitou jsou také založeny mezinárodní projekty iEARN, což je mezinárodní internetová síť, která sdružuje vzdělávací projekty realizované na školách ve čtyřiceti zemích světa. Slouží, mimo jiné oborům, také k environmentální výchově. V této síti je zapojena Obchodní akademie v Jičíně, která

zpracovala www stránky na téma Životní prostředí v roce 1999 a o tomto problému na této síti vedla diskuzi. (Činčera, 2007, s.85)

Dalšího internetového mezinárodního projektu GLOBE, se účastní školy z více než stovky zemí světa. V rámci projektů zde studenti provádí jednoduchá měření vybraných parametrů životního prostředí (kyselost srážek, teplota vzduch apod.). Naměřené hodnoty poté zasílají do centra NASA, které je zpřístupní vědeckým týmům. Jejich výsledky jsou zpřístupněny na stránkách projektu. Naměřená data studenty Gymnázia Dačice v ČR pomohla jednomu zemědělci, kterému v chladnějším létě uhynula kuřata, získat náhradu od pojišťovny. ZŠ Opavská ve Vítkově sbírá data, která využívají Lesy ČR pro měření pravděpodobnosti kalamity kůrovců. (Činčera, 2007, s.86)

Na základě těchto faktů je zřejmé místo internetu, byť s některými výhradami, v environmentální výchově. Žáci při této praktické činnosti získávají informace, které pomáhají ostatním a oni tak poznávají, že jejich práce a píle má smysl.

Kraus uvádí, že sociální pedagogika by měla hledat nástroje, kterými by bylo možno držet pod kontrolou působení prostředků komunikace. Je si však vědom, že vzhledem k technické vyspělosti a masovému rozšíření, dále jejich atraktivnosti a schopnosti apelovat na smysly člověka, to není dost dobře možné. Uznává, že konkurence schopnost masmédií je nesouměřitelná s možnostmi intencionální výchovy realizované školou a jinými institucemi. (Kraus, Sýkora,2009, s.48)

Dle mého názoru je toto pouze idealistické přání, které nelze v naší společnosti uvést do praxe a spíše by se mělo hovořit o cenzuře. Opravdu silnou cenzurou, si tato společnost v nedávné minulosti prošla a svoboda, kterou si stále užíváme, platí především v libovolném využívání masmédií. Takováto opatření byť myšlena s úmyslem ochránit děti a mládež před negativními účinky, není v současné globalizované společnosti evropského kontinentu dost dobře proveditelné. Je velmi pravděpodobné, že pokud by došlo „jen“ k omezení vysílacích programů v televizi, český národ by bez rozpaků svrhnul vládu, která by na tom měla podíl. Ani z hlediska právního, toto bohužel není možné.

Podle Krause však existuje způsob, jak pedagogicky potlačovat negativní vliv médií v rámci výchovy jedince, a to podrobit konkrétní pořad, časopis apod., věcné, formální a estetické analýze, ukázat slabiny a nedostatky, nepřirozenost a vyumělkovanost. Dále by měl vzbuzovat v žácích touhu po přirozených aktivitách, které může procítit a poznat je. (Kraus, Sýkora,2009, s.49)

Je třeba smířit se s faktem, že masmédiá jsou součástí naší společnosti, potažmo celého světa. Jde jen o to, jak s nimi budeme zacházet a užívat je. Primární sociální skupinou je pro dítě rodina. Zde začíná veškerá výchova a zde by měly být dítěti nastaveny určité mantinely mimo jiné i ohledně masmédií.

Pokud se to však nestane, může to mít na psychický i fyzický vývoj jedince nepříjemné důsledky. Ne nadarmo naše babičky říkaly, všeho s mírou.

Ekonomie

„Ekonomie je věda o tom, jak lidé rozhodují o využití vzácných zdrojů a jak se tyto vyrobené statky rozdělují ke spotřebě mezi jednotlivce, či skupiny společnosti. Ekonomie je také studium organizačních forem, jejichž prostřednictvím řeší lidstvo problém vzácnosti.“ (Groligová, Dvořák, 2000, s.4)

„Podle informací OECD z roku 2007 Česká republika směřuje do vzdělávání 10 procent veřejných výdajů, čímž se ve srovnávacím žebříčku řadí na předposlední místo spolu s Japonskem. Vyjádřeno podílem HDP se jedná o asi 4,6 %, což je podstatně méně než průměr zemí OECD, který činí 6,1 %. Současně čeští pedagogové dostávají čtvrté nejnižší platy z více než třiceti zemí sledovaných OECD.“

(http://cs.wikipedia.org/wiki/Systém_vzdělávání_v_Ceské_republice)

Ekonomika a vzdělání je v naší společnosti jako váha, kde se na jednu stranu postaví částka z veřejného rozpočtu a na straně druhé, podle množství vložených financí stoupá či klesá úroveň vzdělávání. V současné situaci, kdy politici argumentují, že je na vzdělávání nedostatek financí, tímto staví školy do nelehké situace. Tento problém se dotýká také environmentální výchovy, kdy nejsou prostředky na takové pomůcky, které by škola potřebovala. Tato informace se objevila v dotazníkovém šetření na ZŠ v Třebíči ze strany pedagogů.

Jsou však rozdíly ve financování škol, například soukromé školy získávají o 37 % méně peněz ze státního rozpočtu než škola v obecním či krajském zařízení.

V roce 2012 navrhnul v rámci připravované reformy ministra školství Josef Dobeš sjednocení způsobu financování veřejného a soukromého školství. Z mezinárodních úmluv i české ústavy vyplývá, že děti mají právo na vzdělání v přesně definovaném standardu (v ČR to jsou rámcové vzdělávací programy – RVP), které má být zajištěno všem

a hrazeno z veřejných zdrojů. (<http://www.ceskaskola.cz/2012/01/soukrome-skoly-k-reforme-financovani.html>, zveřejněno 26.1.2012, online 20.3.2013)

Jelikož podle zákona má být vzdělání v naší společnosti hrazeno z veřejných prostředků je v současné době bohužel pevně svázáno s ekonomikou státu. Zkušenost nám ukazuje, že vyspělé státy přispívají většinou více na své školství, než např. rozvojové země. Tato problematika je velmi rozsáhlá a vyžaduje hlubší seznámení se s právními normami, z hlediska ekonomického. Jsou však možnosti, jak může soukromý subjekt pomoci státní škole s podporu výuky, byť jen určitého vzdělávacího oboru. V Třebíči na střední průmyslové škole materiálně podporuje ČEZ maturitní obor Energetika, ve kterém jsou studenti přímo vzděláváni pro budoucí pracovní zařazení v této firmě zabývající se výrobou a distribucí energie. Materiální podpora spočívá ve vybavení počítačových učeben školy, odborných stáží u této firmy apod. Podobným způsobem by si mohly vychovávat i odborníky na životní prostředí, což by zajistilo jejich vysokou odbornost.

Nicméně zatím je environmentální výchova ve školách financována stejně jako ostatní předměty, především ze státního rozpočtu, a ani Státní program EVVO ČR, by bez patričního financování nebyl možný. Vzhledem k tomu, že tato problematika je zpracována v kapitole 2.3.2 nebude zde znovu zmiňována.

Keller vyjadřuje názor ekonomickému růstu v souvislosti s devastací přírody s tím, že stoupenci „ekonomického růstu za každou cenu“ zdůrazňují, že jedině hospodářský růst může opatřit chybějící finance na záchranu přírody. Nepřipouštějí si, že právě proto vypadá příroda tak, jak vypadá. Ekonomické teorie i ekonomické instituce vycházejí z premisy, podle níž je celkový dopad lidských ekonomických aktivit na přírodu zanedbatelný, jelikož ta má regenerační schopnosti. (Keller, 2005, s.26)

Pelikán ve své knize varuje před takto čistě utilitárním pragmatickým myšlením, které otupuje estetický cit, který se v dnešní ekonomické době, zdá dosti nepraktický a zdánlivě nepoužitelný. Tato skutečnost se projevuje nejen ve vztahu člověka k přírodě, ale i k historii, památkám a kulturním hodnotám, což se promítá v různých podobách patologického jednání skupin i jednotlivců z řad dětí a mládeže. (Pelikán, 2004, 13 s.)

Obecně vzato společnost, která ze svého ekonomického zisku, investuje do svého vzdělávacího systému, více profituje. Otázkou však je, zda se s vyšší vzdělaností zlepšuje také ekologické povědomí společnosti, a zda se to nakonec odrazí na stavu jejího životního

prostředí. Pokud se zvyšuje pouze technická vyspělost země s potřebou ekonomického růstu, je to málo pravděpodobné. Z hlediska politiky je heslo ekonomického růstu v současnosti velmi často médiích skloňováno, a to zejména v souvislosti s nedávnou „hospodářskou krizí.“ To vše ukazuje na fakt, že hnacím motorem je ekonomika a vše ostatní je až na dalším místě. Při pohledu do minulosti si troufám říci, že člověk uměl dříve obchodovat, než zachraňovat životní prostředí. V momentě, kdy spolu v dobách dávno minulých, pravěcí lidé začali uzavírat vzájemnou „obchodní“ dohody, nastal okamžik, ve kterém lidstvo začalo objevovat a následně i ve svůj prospěch využívat první ekonomické zákony. Je pravdou, že od té doby jsme prošli procesem socializace, ale vzhledem k ochraně přírody zatím jen v malé míře.

Pokud se podíváme na současný vztah ekonomie a výchovu k ochraně životního prostředí zjistíme, že tento problém více trápí a zaměstnává spíše skupiny a jedince, kteří z tohoto nijak ekonomicky neprofitují, jelikož jsou dobrovolně v nějaké organizaci, která se tímto problémem zabývá. Tyto dobrovolníci, pak často odstraňují škody po těch, kteří je způsobili.

Keller uvádí Imperativ ekonomiky růstu, který vyjadřuje, že jakmile nastane změna, nemá nikdo volbu mezi tím, zda ji přijme, nebo nepřijme. Kdo by změnu nepřijal, ztratí trhy a ekonomicky zahyne, což znamená, že tržní systém nemá volbu mezi růstem a stabilitou, může pouze růst. V souvislosti s tím je ale ohrožena také státní moc. (Keller, 2005, s. 17)

Z toho plyne, že tržní chování jedince není jen v rozporu s myšlenkou ekologické výchovy, ale negativně působí na udržení zdravého životního stylu a na rozvoj člověka.

Keller dále uvádí, že skutečná hloubka dnešní ekologické krize, nespočívá jen v tom, že společnost ničí životní prostředí, ale v tom, že společnost nedokáže pochopit evidentní důkazy o sebevraždnosti svého počínání jako signál ke změně svého jednání. Tato společnost je postavena na principech, které blokují projevy jejího pudu sebezáchovy. Vyspělá společnost tedy paradoxně v dnešní době není ohrožena vnějšími vlivy jako v minulosti nájezdy válečníků, ale může být zničena svými vlastními principy, na kterých je založena. (Keller, 2005, s. 15)

Potřeby jedince a jeho chování v tržní ekonomické společnosti může být ovlivněno právě ekologickou výchovou. Pokud bude postavena na reálných cílech, které se byť po částech podaří splnit, nabere snad společnost dobrý směr ke změně svých hodnot a lepšímu životnímu prostředí.

V současnosti však ekologické hodnoty příliš nezasahují do ekonomiky a konzumní způsob života má v naší společnosti převahu nad hlubší kvalitou našeho života. Podle názoru uvedených autorů je úkolem výchovy obecně jde o to ukázat člověku, že za vydělané peníze si zdraví a štěstí nekoupí, stejně jako spokojený rodinný život.

Na závěr této kapitoly je vhodné zmínit následky lidského působení na životní prostředí, kdy Keller uvádí skutečnost, že v současné době lidé ničí denně asi 140 rostlinných a živočišných druhů, a to v souvislosti s kácením deštných pralesů, kde se vyskytují dvě třetiny známých druhů a rostlin, 80 procent druhů hmyzu, 90 procent žijících primátů.... I tyto ztráty je vhodné započítat do „nezbytného“ ekonomického růstu. (Keller, 2005, s.30)

Rodina

"Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, sobě samému i společnosti obecně."

(Výrost, Slaměnik, 1998, s. 304)

Z hlediska výchovného ovlivňování osobnosti má rodina výsadní postavení v tom smyslu, že je prvním socializačním činitelem a nastupuje zpravidla v počátečním období života člověka, které jak známe z psychologie, je obdobím pro utváření charakteru obdobím rozhodujícím v prvních třech letech života. Rodina má také největší význam po celé období předškolního věku a postupně se vliv spojuje s dalšími socializačními činiteli. Je prokázáno, že celkový životní styl je významně poznamenán právě výchovou v orientační rodině. (Kraus, 2006, s.26)

Tuto skutečnost potvrzuje také Helus, který uvádí, že „rodina je základní strukturální složka společnosti, pokud jde o zajištění péče o děti a mládež, a to zejména ve vytváření prvopočátečních předpokladů rozvoje osobnosti v socializačním procesu. Na základě primární socializace, se realizuje první kontakt dítěte s kulturou a společností. Dítě se učí z postojů členů rodiny z vzorců sociokulturního chování a myšlení. Díky tomu dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem sociálnímu okolí, k věcem a úkolům.“

(Helus, 2007, s.135)

Jiný názor na vliv rodiny při ekologické výchově má Fazekašová, která uvádí, že environmentální výchovou by měli být formováni všichni členové rodiny, kteří mají pozitivní vztah k hodnotám vytvořeným člověkem i přírodou. K optimální situaci dochází v rodinách, ve kterých převládá blízký vztah k přírodě a její ochraně. Celkově konstatuje, že ekologická výchova v rodině není v současné době na takové úrovni, aby byla východiskem pro získávání postojů k problematice k životnímu prostředí. I jednoduchá nevědomost může poznamenat jedince na celý život.

(Fazekašová,2000,<http://posedu.science.upjs.sk/sis/ekologia/material/ucebnetxty/s18htm>)

Je zřejmé, že v této předškolní etapě života člověka je nejlepší předávat návyky k ochraně životního prostředí především přímým kontaktem s přírodou, názorným chováním rodiče s vysvětlením proč to tak má být a vhodně reagovat na jeho otázky. Tyto přirozeně získané informace pokud se zafixují, mohou člověka úspěšně provázet životem, což je cílem ekologické výchovy. Dítě především pozoruje členy své rodiny a napodobuje jejich chování. Z tohoto důvodu není vhodné, aby dítě dostávalo informace, které jsou v rozporu s jejich vlastním chováním v rodině, která je pro dítě základním životním prostředím, které ho obklopuje.

Podle Heluse rodina dítěti vtiskuje svou pečeť svého jednání. To se na sebe dívá očima své matka a otce, hodnotí své projevy a výkony. Tento proces se nazývá interiorizace, což je zvnitřnění klimatu rodinného soužití. Žákovi tak lze jen těžko porozumět, pokud jej učitel nevidí také v kontextu jeho rodiny. Za žákovými nedostatky ve výuce mohou být právě problémy v rodinném prostředí, na základě kterých získal nekvalitní postoje, návyky, vlastnosti, jejichž překonání je nad jeho síly. (Helus, 2007s.136)

To může, mimo jiné, sehrát roli při ekologické výchově ve škole, kdy žák např. nejeví o látku zájem, nebo ruší ostatní spolužáky ve třídě z důvodu poruchy soustředění, kterou si „přinesl“ z prostředí své rodiny. K žákům je třeba z hlediska sociální pedagogiky přistupovat, pokud je to možné, individuálně a organizovat případné změny ve výuce tak, aby všichni žáci měli možnost se látce naučit. K tomu pedagog může volit různé výukové prostředky.

Cornell popisuje, jak na jedné ze svých výukových hodin environmentální výchovy, která probíhala v přírodě, jelikož forma této výuky prožíváním je dle něj nejefektivnější, provázel skupinu problematických žáků. Jednalo se o třicet anglických teenagerů ze sociálně slabší vrstvy z Londýna.

Někteří z nich měli barevná číra na hlavě (česky zvané kohouty, účes ve stylu punk), další měli tváře propíchané zavíracími špendlíky, na bundách nápis „KILL“ a podobně. Uvádí, že to byla jeho první zkušenost s takovou skupinou. Přistupoval k nim ale naprosto stejně, jako by se jednalo o jakékoliv jiné žáky. Formou plynulého učení pozoroval, že se na konci dne jejich chování změnilo, že došlo k jakémusi zjemnění a harmonii mezi nimi samotnými a vnímali zážitky, kterých se jim v přírodě pod jeho vedením dostávalo. Při rozhovoru s nimi se tito dospívající lidé rozpovídali o svém obdivu k přírodě a o starosti, kterou o ni mají. (Cornell, 2012 s.38)

V tomto případě mohl sehrát svoji roli vliv prostředí, ve kterém se mladí lidé ocitli. Pokud neměli možnost v místě, kdy vyrůstali, navštěvovat přírodu mohlo to mít vliv také na jejich postoje, chování apod. Nemalou úlohu zde mohl sehrát také přístup Cornella, který je provázel a předával jim potřebné informace. Svým přístupem v nich mohl probudit zájem a motivaci dozvědět se něco nového, protože je to zaujalo.

Kohoutek zastává názor, že socializace osobnosti probíhá nejen v dětství, ale také v dospělosti, a to pod vlivem sociálního prostředí, hry a práce. Také zde působí nepřímé vlivy, mezi které patří i životní prostředí. (Kohoutek, 2004, s.5,6)

K prostředí a jeho vliv na vytvoření osobnosti jedince uvádí Kraus, že se prostředí jsou předměty, jevy kolem nás, nezávisle na našem vědomí, je to určitý prostor, realita. Přírodu uvádí jako jeden ze tří činitelů, která spolu s podmínkami kulturními a společenskými vytváří podmínky pro život. Životní prostředí vymezuje jako část světa, s níž je člověk ve vzájemném působení. Podle velikosti prostoru jej pak Kraus dělí na makroprostředí, což je prostor celé společnosti, regionální pro život širší sociální skupiny na rozsáhlejší teritoriu, dále lokální spojené většinou s bydlištěm jedince a mikroprostředí, které znamená bezprostřední okolí, kde se jedinec zdržuje. Tato prostředí mohou být přirozená nebo umělá. Z hlediska sociální pedagogiky je ještě důležité členění z hlediska podnětů, které prostředí nabízí, co do jejich četnosti (pestré nebo chudé, vyvážené), tak do kvality (zdravé nebo závadné podněty). (Kraus, Sýkora, 2009, 21,22)

Z toho lze logicky usuzovat, že pokud jedinec, stráví většinu času v umělém prostředí, odcizuje se prostředí přirozenému, které mu neposkytuje tolik pohodlí, není zde např. televize, internet apod. Tento stav by moha řešit sociální pedagogika i ekologické výchova, organizací volného času dětí, tedy mimoškolními činnostmi. Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že žáci ZŠ v Třebíči navštěvují jen ojedinele kroužky se zaměřením

na životní prostředí, jakým je např. Skaut a také další kroužky, pořádané domovem pro děti a mládež v Třebíči. Nejčastěji uváděli, že informace získávají z televize a internetu, tedy většinou doma.

Kraus uvádí, že člověk se s prostředím vyrovnává s různou mírou úspěšnosti a je zřejmé, že přes všechny vlivy, které na něj při tom působí, je to záležitost značně individuální. I z jedince vyrůstajícího ve velmi nepříznivých podmínkách může vyrůst úspěšná osobnost a naopak. (Kraus, Sýkora, 2009, s. 21,22)

Jak je z výše uvedeného patrné, proto aby se dítě naučilo, mimo jiné, také kladnému postoji k životnímu prostředí, může formativní vliv rodiny a prostředí sehrát důležitou. Pokud v rodině není nikdo nakloněn k ekologickým postojům, může být nesnadné dítě přesvědčit o správnosti těchto postojů. Je však možné, že postupem času vlivem působení jiných vlivů např. sociálního prostředí, či působením skupiny, ve které tráví volný čas, změní svůj názor a tyto postoje si osvojí.

Jednání rodiny mohou ovlivnit různé vnější a vnitřní vlivy, které mohou způsobit řešení jiných priorit, než je vytváření proekologického názoru jejich dítěte. Pokud je například rodina ve špatné ekonomické situaci, je prioritou zajistit chod domácnosti, obživu apod. To je aktuální problém, který přímo ohrožuje existenci celé rodiny. V tom okamžiku rodina může psychicky strádat a pravděpodobně nebude mít starost o ekologickou zátěž v jejich okolí.

Výchova by měla podle Krause vycházet ze dvou aspektů. Za prvé by měla formovat osobnost člověka v průběhu celého jejího vývoje a být tak procesem celoživotním a v každé životní etapě by měla mít svoje specifika.

Druhý aspekt, který může vést k analýze průběhu výchovného procesu, se týká konkrétních výchovných situací. (Kraus, 2006, s. 10)

Kohoutek hovoří o lidské potřebě poznávat, které se občas nazývá pud zvědavosti, který je spojen s emocí údivu. Ten by měl rodič, nebo učitel povzbuzovat v dítěti chválou.

To zažívá příjemný pocit, který se může stát motivem pro opakování jednání. Má-li být u dětí rozvíjen tento poznávací cit, je třeba jej nechat pocítit radost z pochvaly a úspěchu. V opačném případě může dítě být intelektuálně pasivní. Jeho potřeba poznávat souvisí s potřebou výkonu a kreativity, uskutečňování vlastních cílů a potřeby společenského uznání. (Kohoutek, 2004, s.73)

Této zákonitosti je možné využít v běžném životě, když rodiče seznamují dítě s přírodou a podporují jeho zvědavost tak, že ukazují na různá zvířata, rostliny apod., kdy dítě je pozoruje a učí se je poznávat. V kapitole Zážiteková pedagogika je popsán podobný princip výuky, ve kterém jde především o to vtáhnout dítě, či žáka do děje, aby si celou situaci zažil více smysly.

Politika

Mezi prostředky environmentální politiky patří administrativní řízení, samoregulace, dobrovolnost, výchovné a informační a ekonomické nástroje. (Mezřický, 2005, s.68)

Je tedy patrné, že politika je výchozím bodem, mimo jiné, i pro environmentální výchovu. Stát je garantem vzdělání společnosti, což dokazuje regulací právních norem, které se ke vzdělání vztahují a financováním školství. V ČR je to RVP, a Státní program EVVO, které přímo souvisí se vzděláváním a environmentální výchovou a jsou popsány v kapitole 2.3 a 3. Účinná environmentální politika bere v úvahu také dimenzi sociální a ekonomickou, což znamená, že ve své podobě nesleduje pouze vztahu trh – stát, ale rozvíjí také vhodné prostředky ochrany životního prostředí za přijatelné ekonomické a sociální náklady.

V kategorii prostředků environmentální politiky, kam patří také výchova a vzdělávání, jde o poskytování informací veřejnosti o stavu životního prostředí, ekologické označování výrobků apod. Nejde tedy jen o vzdělávání žáků ve školách, ale také široké veřejnosti, například vydáváním různých periodik, kde jsou informace o třídění odpadů, jeho využití v praxi, nebo je v nich uveden seznam akcí k ochraně přírody, jako jsou úklid břehů řeky, apod. Při této osvětě fungují také mimostátní organizace, které fungují také formou masmédií, jako internet, knihy, časopisy atd. Takováto organizace Chaloupky je v blízkosti Třebíče, kterou v rámci výukových programů, navštěvují žáci okolních škol. O těchto nestátních organizacích a jejich právnímu řízení bylo již pojednáno, a proto zde nebudou tyto informace znovu uvedeny.

Mezřický uvádí, že v USA jsou kladné zkušenosti s právem veřejnosti na informace o životním prostředí. Na evropském kontinentu, byl přijat, mimo rámec EU návrh jednotné úpravy, která obsahuje, mimo jiné, také úpravu účasti veřejnosti na rozhodování a zajištění přístupu k právní ochraně životního prostředí. Toho lze využít při odhalování nedostatku ve veřejné správě a nutí ji k řádnému prosazení práva. (Mezřický, 2005, s.72,73)

V sedmdesátých letech 20. století se environmentální výchova zaměřovala především jednotlivými problémy životního prostředí např. voda, vzduch, země, ale pomíjela širší souvislosti negativních důsledků lidské činnosti. To se změnilo v roce 1987, kdy OSN ve zprávě Komise OSN „Naše společná budoucnost“ stanovila dva přístupy environmentální politiky. „*První přístup chápe environmentální politiku, právo a instituce jako odpověď na ekologické důsledky a účinky. Ten druhý formuluje cíle a postupy, zaměřené na příčiny těchto účinků*“. Evropská unie začlenila tyto přístupy do strategie udržitelného rozvoje, který je u nás zařazen do Státní politiky životního prostředí ze které vychází národní strategie udržitelného rozvoje. Uplatnění environmentálních politických nástrojů tedy závisí na celkovém stavu ekonomiky státu. Ukazuje se však, že země s vysokou nezaměstnaností, nízkým ekonomickým růstem, zadlužeností apod. nemají nástroje na ochranu životního prostředí, což je pochopitelné. Na druhou stranu země ekonomicky silné se v rámci zachování ekonomického růstu, řešit pouze naléhavé problémy souvisejících s životním prostředím. (Mezřický, 2005, s.74,75)

Tento stav se jeví jako neřešitelná situace, jelikož země jako USA, Čína, Japonsko, Indie v rámci zachování potřeby rostoucí ekonomiky, na které je stát přímo závislý, by se museli omezit. Jak ale současná zkušenost ukazuje, samočistící schopnost Země má své hranice a náprava škod na životním prostředí v budoucnu, již nemusí být možná. Pokud ale stát na této strategii trvá, je pravděpodobné, že většina úkonů směřujících k environmentálnímu vzdělávání společnosti, je především byrokratickým počinem k naplnění závazků vůči EU. Těžiště výchovy spíše však jedinců, než celé společnosti, leží na nestátních organizacích. Tyto dle mého názoru zaručují kvalitativní stránku ekologické výchovy, kdežto školy spíše kvantitativní.

Kadrnožka popisuje, že globální problémy životního prostředí není možné zvládnout bez celosvětového a celospolečenského konsensu, ve kterých hrají roli právě politické dohody. Ukazuje také na sociální problémy související s klimatickými změnami, jako jsou sucho, rozšiřování pouští, nedostatek vody a potravin. Tyto problémy postihují nejvíce obyvatele chudých zemí, kde jsou špatné sociální, hygienické a zdravotní podmínky. Lidé se zde proto stěhují do velkých měst v domnění lepšího životního stylu, kdy opak je často pravdou. Nemají kde bydlet, často jsou sociálně vyloučeni a častěji se také páchají kriminální delikty, jelikož jsou bez finančních prostředků. (Kadrnožka, 2010, s.119)

Společenský systém podle Krause vtiskuje výchově a vzdělávacímu systému určitou strukturu a zpětně výchova a vzdělání přispívá ke stabilizaci společnosti. Stát má tedy zájem o kontrolu nad vzděláváním ve společnosti, aby byl člověk vychován a vzdělán právě pro potřebu této společnosti. To je vázáno na společensko politické poměry, které mohou měnit obsah vzdělávání a také s ekonomickou situací.

(Kraus, Sýkora, 2009, s. 41,42)

Právě ekonomická situace může ve společnosti vyvolat potřebu po určitém typu vzdělání, jako je v dnešní době poptávka po učebních oborech, neboť firmy zaměřené na manuální výrobu nemají potřebný počet pracovníků a také učiliště nejsou zaplněna tak jak v minulosti. Z hlediska ekologické výchovy je toto znakem její kvalitativní úrovně, která se odráží ve kvalitě společnosti. Společnost, která si váží svého životního prostředí jako je tomu např. v severských zemích a investuje více peněz do vzdělání společnosti, má zpětnou vazbu ve spokojených občanech, kteří jsou více motivováni chránit svoje životní prostředí. Je faktem, že od osmdesátých let se stav životního prostředí znatelně zlepšil co do změny legislativy, tak přístupu lidí u nás, ale je třeba neusnout na vavřínech.

Nakonečný píše, že z hlediska politické psychologie, která se vyvinula ze sociální psychologie, vyžaduje život dnešního člověka angažovanost v politickém dění, které přímo ovlivňuje náš život. Zejména v posttotalitních zemích jakou je i ta naše, se vytvořila nízká úroveň politické kultury, se špatně fungujícími politickými mechanismy o čemž nás přesvědčuje hospodářský, sociální a kulturní úpadek těchto zemí včetně ČR. Vzrůstá nezájem o politické dění, kdy lidé rezignují na aktivní spolupráci při ovlivňování politické scény. Bez této angažovanosti se však ze společnosti vytrácí prvek demokracie.

(Nakonečný, 2009, s.463,464)

Je bohužel fakt, že lidé v ČR začínají propadat apatii při pohledu na českou politickou scénu, která je kolbištěm politických stran, které se starají více o své pozice, než o voliče díky kterým jsou na těchto postech. Osobně si nevzpomínám na nějaký kvalitní legislativní počin našich zákonodárců v oblasti týkající se zlepšení či usnadnění života běžného občana této země.

Lze jen těžko odhadnout, jaká by byla v současnosti situace s ochranou životního prostředí a výukou o ní v ČR, nebýt našeho členství v EU, která vydává zákonné normy na ochranu životního prostředí a k provádění environmentálního vzdělávání v členských zemích.

EU je v tomto směru jakousi zárukou, že se v české republice nevrátí situace před rokem 1989 v souvislosti s ochranou životního prostředí a vzděláváním s tím související.

4.2 Vztah sociální pedagogiky a environmentální výchovy

Nově se utvářející všeobecná moderní teorie ekologické výchovy usiluje o vymezení cílů, obsahu, úkolů a prostředků. V teoretické abstrakci je třeba akceptovat skutečnost, že ekologická výchova má integrační úlohu, neboť syntetizuje cíle a úkoly výchovy v oblastech mravních a estetických. (Horká, 2000, s.53)

V současné době ekologická výchova na všech stupních škol probíhá převážně začleněním do ostatních předmětů a dále je na koordinátorovi environmentální výchovy jaké zvolí praktické programy mimo budovu školy.

Tyto možnosti jsou také dány umístěním školy v regionu a dosahem k takovýmto programům. Co ovšem škola nemůže ovlivnit je společnost, ze které jsou její žáci a pedagogové. Obrazem společnosti je její kultura a prostředí, ve kterém žije. Pokud lidé zničí své životní prostředí, zničí i sami sebe. To se v minulosti některým civilizacím již úspěšně povedlo.

Horká uvádí, že nejde o nadřazenost ekologické výchovy, ale jde o jakousi mobilizaci společnosti ke snaze o výchovu člověka moudrého, ekologicky gramotného s patřičnou úrovní etického a estetického profilu, člověka starostlivého, odpovědného, který pochopil a respektuje zákonitosti přírody, kultury a civilizace. Aby byla ekologická výchova efektivní, je potřeba naučit děti nejen nové hodnotové orientaci, postojům, schopnostem a znalostem, ale také naučit je jak dosáhnout vnitřní harmonie k překonávání obtíží. (Horká, 2000, s.53)

Z tohoto důvodu je zapotřebí učit ekologickému myšlení již děti v mateřských školách. Úroveň vzdělávání je tedy přímo závislá úrovni dané společnosti. V tomto případě má ekologická výchova nesnadný úkol, aby ve společnosti zaměřené na ekonomickou prosperitu a v současné době v nepříliš dobré ekonomické situaci, připravovala jedince k ochraně životního prostředí, které mnozí z nich již téměř neznají. K tomu aby lidé ve společnosti přistoupili na ekologicky šetrné jednání, bez konkrétní efektivní koncepce, je jen velmi málo pravděpodobné. To je skutečnost, na které je zapotřebí ještě pracovat.

Z hlediska sociální pedagogiky je třeba vzdělávat společnost v nové výchovné soustavě, která nezná lokální ani teritoriální omezení. Na první pohled se toto jeví jako nadlidský úkol. V části práce o médiích bude uvedeno možné řešení k uvedení této koncepce do praxe za pomoci velmi účinného masmédia - internetu.

Tato nová koncepce výchovy představuje reakci na civilizační výzvu k překonání rozporů mezi člověkem a přírodou, k harmonizaci vztahů člověka k sobě a druhým lidem, života a výchovy. (Horká, 2000, s.17)

Zásadní ekologický a sociálně pedagogický přístup k problematice vychází z nevyměnitelného pouta závislosti člověka a světa, ve kterém žije. Tím, jak člověk, respektive společnost přetvářejí, a to jak v kladném tak záporném slova smyslu své prostředí, přetváří prostředí pro následující generace, která má poté k přírodě zase o kousek dále.

Sociální pedagogika se tedy prolíná s ochranou životního prostředí v rovině společenské, jelikož přímo souvisí se společností, a to s jejím životním stylem, kvalitou života, potřebami jednotlivce a společnosti, jejich motivacemi.

Jako další je role médií, a to především reklam, které působí na mnoho lidí současně a dělá z nich odběratele zboží, čímž může dojít až ke změně hodnotového systému a estetického cítění. Jako humanitní obor je SP proto velmi důležitá při celoživotním vzdělávání ve společnosti napříč celým jeho věkovým spektrem, čímž přispívá k celoživotnímu zdokonalování člověka a potažmo společnosti.

„Ekologická výchova má integrační úlohu, neboť syntetizuje nejen cíle a úkoly výchovy v tradičních oblastech (mravní, estetické ap.), ale respektuje i priority v obsahu vzdělávání pro 21. století. Usiluje především o výchovu člověka poučeného (ekologicky gramotného), s patřičnou úrovní etickou a estetickou, člověka ukázněného, starostlivého, laskavého, citlivého, tolerantního, odpovědného; člověka, který pochopil a respektuje zákonitosti přírody, civilizace a kultury, má úctu k životu současnému i budoucímu. Cílem poznání nemá být „utilitární prospěch chamtivců“ a registrace pouhých fakt, ale hledání jejich významu ve světě hodnot. Dominujícím fenoménem je zodpovědnost za způsob jednání, myšlení a celkového vztahu k životnímu prostředí.“

(Horká,2007,s.14: on-line/<http://www.ekovychovalk.cz/cs/poprazdninova-setkani-v-sedmihorkach/konference-a-workshop-2006/> (18.3.2013))

Tato myšlenka je velmi výstižná a ukazuje na interdisciplinární pojetí environmentální výchovy v soustavě vzdělávání. Je jasné, že v rámci kvality výuky by mělo docházet ke konfrontaci člověka a společnosti, ve které žije. Kvalita života každého člena společnosti a jeho osobní zájmy nemusí vždy korespondovat se zájmy společnosti a jsou proto v hledáčku sociální pedagogiky, a to z důvodu možného negativního dopadu na společnost. Z tohoto důvodu může sociální pedagogika spolu s ekologickou výchovou hledat společné řešení především k prevenci negativních dopadů ve společnosti. Jedná se např. o systémové řešení výchovy ve společnosti v rámci volného času dětí a mládeže.

Sociální pedagogika právě svým zaměřením řeší problémy s výchovou jedince a prostředím v souvislosti s kulturou, rodinou, jeho morálního vývoje apod., stejně tak i nastalé problémy, které mohou v životě člověka vyvstat. Na tyto skutečnosti nahlíží v souvislosti s celou společností.

Jak bylo uvedeno poznatky ze SP, jsou pro ekologickou výchovu ve společnosti přínosné. Problémy na téma ekologická výchova, ochrana životního prostředí apod., to jsou témata, která tato moderní společenská věda reagující na vzniklé problémy ve společnosti za pomoci pedagogických prostředků, nemůže opomenout.

5. LEGISLATIVNÍ NÁSTROJE

Teoretický podklad právní ochrany přírody se vytvářel již od středověku. V této době měla ochrana především důvody estetické, historické a kulturní, ale dochází i k prvním vědeckým pokusům o odůvodnění ochrany zejména krajiny a jejího vzhledu. První právní akty se týkaly především majetku, který tehdy tvořily také přírodní zdroje, včetně zvěře. Cílem zde byla právní ochrana proti pytláctví apod. a většinou se jednalo o nařízení k ochraně lesů a lesních a vodních živočichů, lovených jako zvěř a ryby. První právní normy tak vznikaly již ve 12. – 14. století.

(http://www.cittadella.cz/europarc/index.php?historie_ochrany&site=zakladni_udaje_cz)

Právní úprava ochrany přírody v moderním slova smyslu se datuje na území dnešní ČR teprve začátkem 20. století, se vznikem samostatné Československé republiky.

O samostatný zákon o ochraně přírody usilovali čeští odborníci a politici již od počátku 20. století, do roku 1956 byla předložena řada návrhů, které však nebyly schváleny. Až v roce 1956 byl schválen první zákon o státní ochraně přírody na území dnešní ČR, zákon č. 40/1956 Sb., o státní ochraně přírody. Předmětem ochrany byla chráněná území, chráněné přírodní výtvořky a chráněné přírodní památky a dále chráněné druhy živočichů, rostlin, nerostů a zkamenělin. V době svého přijetí představoval tento zákon významný příspěvek k ochraně přírody. Počátkem 70. let 20. století však již bylo zřejmé, že ochrana přírody založená na představách vyjádřených tímto zákonem, tedy že stačí chránit jen vybraná území, je naprosto nedostačující. Tzv. konzervační přístup k ochraně přírody, panující na území ČR od 19. století, nebyl schopen zabránit rozsáhlé degradaci přírody a krajiny. Nepočítal rovněž s dynamickým vývojem přírodních stanovišť a ekosystémů.

(http://www.cittadella.cz/europarc/index.php?p=historie_ochrany&site=zakladni_udaje_cz)

Neutěšený stav přírody i ve zvláště chráněných územích dokazoval, že nestačí chránit přírodu jen na vybraných územích, ale že je nezbytné chránit ji na území celého státu. Jednou z příčin špatného stavu přírody a krajiny byla i skutečnost, že socialistický stát dával často přednost hospodářským zájmům.

(http://www.cittadella.cz/europarc/index.php?p=historie_ochrany&site=zakladni_udaje_cz)

Proto po roce 1989 bylo přikročeno, též v souvislosti s rozsáhlými politickými, hospodářskými a společenskými změnami, k přijetí nové právní úpravy ochrany přírody a krajiny.

(http://www.cittadella.cz/europarc/index.php?p=historie_ochrany&site=zakladni_udaje_cz

V roce 1992 byl přijat dosud platný zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny. Tato úprava již vychází ze zásad prevence, předběžné opatrnosti, udržitelného využívání přírodních zdrojů, integrované ochrany atd. a doplňuje stávající konzervační přístup k ochraně dochovaného přírodního prostředí aktivním přístupem za účasti jak státu, tak soukromých osob, často vlastníků pozemků, či nevládních ekologických sdružení. Rovněž je v České republice platná celá řada dalších právních norem s víceméně přímým vztahem k ochraně přírody.

(http://www.cittadella.cz/europarc/index.php?p=historie_ochrany&site=zakladni_udaje_cz

5.1 Legislativa v ČR

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice vychází z platných právních norem, vládních usnesení, novelizované Státní politiky životního prostředí, mezinárodních závazků, kterými je Česká republika vázána a z předpisů Evropské unie. Ministerstvo životního prostředí v rámci své kompetenční působnosti koordinovalo spolupráci ministerstev a jiných partnerských organizací, včetně nestátních institucí, na základě usnesení vlády České republiky č. 232/1992, ke strategii státní podpory ekologické výchovy na 90. léta.

([http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_dokumenty_evvo_cr/\\$FILE/OEV-OVO_SP%20EVVO-20081105.pdf](http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_dokumenty_evvo_cr/$FILE/OEV-OVO_SP%20EVVO-20081105.pdf)).

Toto usnesení bylo nahrazeno usnesením vlády ČR č. 1048/2000 v odst. 2/II. Jelikož počet právních norem v podobě zákonů, nařízení vlády, vyhlášek a dále také mezinárodních norem je velmi obsáhlý, nebudou v této kapitole zmiňovány všechny právní akty, které souvisejí s ekologickou popř. environmentální výukou nebo výchovou v ČR. Z tohoto důvodu zde uvedu jen nejdůležitější platné právní normy:

Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky a č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod – Preambule Ústavy ČR vyjadřuje mimo jiné odhodlání střežit zděděné přírodní bohatství a v čl. 7 zavazuje stát povinností dbát o šetrné využívání přírodních zdrojů a ochranu přírodního bohatství. Konkrétní ústavní základy ochrany životního prostředí jsou zakotveny v Listině. Ta v čl. 35 uvádí, že každý má právo na příznivé životní prostředí,

právo na včasné a úplné informace o stavu životního prostředí a že při výkonu svých práv nikdo nesmí ohrožovat ani poškozovat životní prostředí, přírodní zdroje, druhové bohatství přírody a kulturní památky nad míru stanovenou zákonem.

(http://www.cittadella.cz/europarc/index.php?p=zakony&site=zakladni_udaje_cz)

Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, ve znění pozdějších předpisů – definuje některé základní pojmy, jako např. životní prostředí, ochrana, znečišťování a poškozování životního prostředí, ekologická stabilita apod., zavádí některé principy či prostředky ochrany jako limity znečišťování, předběžná opatrnost a stanoví povinnosti jako předcházet znečištění u zdroje, minimalizovat nepříznivé důsledky atd. Ustanovení mají vesměs deklaratorní charakter a v praxi je lze použít jen společně s jiným „úžeji specializovaným“ zákonem.

Zákon č. 100/2001 Sb., o posuzování vlivů na životní prostředí a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o posuzování vlivů na životní prostředí), ve znění pozdějších předpisů – cílem EIA je posoudit vlivy určitého záměru na životní prostředí předtím, než je rozhodnuto o jeho uskutečnění.

V rámci zákona se rozlišuje posuzování koncepční (strategické), jehož předmětem je posouzení vlivů realizace koncepčních dokumentů, plánů apod., a posuzování záměrů (projektové posuzování), jehož předmětem je posouzení vlivů určitých konkrétních záměrů. (http://www.cittadella.cz/europarc/index.php?p=zakony&site=zakladni_udaje_cz)

Zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny. Základní pramen práva v ochraně přírody a krajiny v České republice. Jde o komplexní právní normu upravující zvláštní ochranu územní i druhovou i obecnou ochranu přírody a krajiny, flory a fauny a neživé přírody. Tato úprava již vychází ze zásad prevence, předběžné opatrnosti, udržitelného využívání přírodních zdrojů, integrované ochrany atd. a doplňuje stávající konzervační přístup k ochraně dochovaného přírodního prostředí aktivním přístupem za účasti jak státu, tak soukromých osob, často vlastníků pozemků, či nevládních ekologických sdružení. Tato část rovněž upravuje zavedení a ochranu součástí soustavy Natura 2000. (http://www.cittadella.cz/europarc/index.php?p=zakony&site=zakladni_udaje_cz)

Zákon č. 106/1999 Sb. o svobodném přístupu k informacím. Zákon upravuje podmínky práva svobodného přístupu k informacím a stanoví základní podmínky jejich poskytování.

Povinnost poskytovat informace vztahující se k jejich působnosti mají státní orgány, orgány územní samosprávy a veřejné instituce hospodařící s veřejnými prostředky.

Žádat může každá fyzická i právnická osoba. Zákon upravuje mj. náležitosti žádosti; způsob poskytování informací; omezení práva na informace; postup při podávání a vyřizování písemných žádostí; odvolání; hrazení nákladů.

(<http://www.otevrete.cz/legislativa-a-analyzy/zakon-106-1999/zakon-c-1061999-sb-o-svobodnem-pristupu-k-informacim-aktualni-zneni-124.html>)

Usnesení vlády ke Státnímu programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice a související příloha - Akční plán SP EVVO ČR, jako součást implementace směrnice č. 90/313/EHS, o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí.

Souhrnná koncepce resortu pro osvětu, vzdělávání, výchovu a informování veřejnosti v záležitostech životního prostředí, kdy koncepci zpracovalo a schválilo v roce 1999 Ministerstvo životního prostředí jako závazný dokument resortu. Cílem autorů byla snaha vytvořit výchozí materiál pro zpracování Státního programu EVVO České republiky. ([http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/\\$pid/MZPMSFHZA1MF](http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFHZA1MF))

Meziresortní dohoda o spolupráci v oblasti environmentální osvěty, vzdělávání a výchovy mezi Ministerstvem životního prostředí a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 8. 12. 1999. Dohoda byla podepsána dne 5. února 2004 a navazuje na již zahájenou a dlouhodobou spolupráci mezi oběma ministerstvy.

V předcházejícím období byla tato spolupráce upravena Meziresortní dohodou o spolupráci v oblasti environmentální osvěty, vzdělávání a výchovy, mezi Ministerstvem životního prostředí a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy z prosince 1999. ([http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/\\$pid/MZPMSFHZA1MF](http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFHZA1MF))

5.2 Mezinárodní právo

Environmentální vzdělávání, které je v ČR podle realizováno Státního programu EVVO a v mezinárodním kontextu vychází z platných právních norem, vládních usnesení, novelizované Státní politiky životního prostředí, mezinárodních závazků, kterými je ČR vázána a z předpisů EU.

Jsou to především:

- **Agenda 21**, zvláště kapitola 36, ve které se pojednává o podpoře vzdělávání, veřejném povědomí a odborném školení. O Agendě 21 je pojednáno v odstavci 2.3, proto zde nebude podrobněji popisována.

- **Směrnice č. 90/313/EHS, o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí** ve které je uvedeno, že „členské státy zajistí, aby orgány veřejné moci měly povinnost, v souladu s ustanoveními této směrnice, poskytovat informace o životním prostředí v jejich držení nebo pro ně držené každému žadateli na jeho žádost, aniž by žadatel musel svůj nárok uplatňovat.“ ([http://obcan.ecn.cz/index.shtml?apc=pz135596-1-#Článek 2](http://obcan.ecn.cz/index.shtml?apc=pz135596-1-#Článek%202))

- **Úmluva o přístupu k informacím, účasti veřejnosti na rozhodování a přístupu k právní ochraně v záležitostech životního prostředí na základě Aarhuské úmluvy z června 1998**, kde se v této uvádí, že Aarhuská úmluva je průlomovou mezinárodní smlouvou v oblasti ochrany životního prostředí. Vychází z principu, podle nějž právo na příznivé životní prostředí patří k základním lidským právům. Má-li veřejnost toto právo uplatňovat, musí mít přístup k informacím, právo účastnit se rozhodování a právo na soudní ochranu ve věcech životního prostředí. Aarhuská úmluva požaduje, aby signatářské státy vtělily tato tři oprávnění do svého vnitrostátního práva.

Česká republika ratifikovala Aarhuskou úmluvu dne 4. října 2004. Tímto dnem se pro ni stala závaznou. Ministerstvo životního prostředí prezentovalo při ratifikaci názor, že český právní řád je s Úmluvou v plném souladu.

(Radek, Motzke, Sandra, Podskalská, [http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/E24BD91EAB985E0AC12572590045770C/\\$file/planeta6.pdf](http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/E24BD91EAB985E0AC12572590045770C/$file/planeta6.pdf))

- **Úmluva o právech dítěte - sdělení 104/1991 Sb.**, v článku 29, odst. 1e) uvádí, že státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se shodují, že výchova dítěte má směřovat k výchově zaměřené na získávání úcty k životnímu prostředí.

(Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s. 7,8)

- **Meziresortní dohoda o spolupráci v oblasti environmentální osvěty, vzdělávání a výchovy** mezi Ministerstvem životního prostředí a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 8. 12. 1999, v níž je uvedeno, jak je třeba zabezpečit vzájemnou spolupráci resortních pracovních skupin EVVO a vzdělávání k udržitelnému rozvoji (VUR), dále vzájemnou spolupráci při zpracovávání koncepčních materiálů

s environmentálně vzdělávací, výchovnou a osvětovou tematikou, a také vzájemně si poskytovat k pracovnímu připomínkovému řízení koncepční a strategické záměry.

- **Implementace předpisů EU** a dalších závazků ČR souvisejících se SP EVVO ČR.

- **Nařízení Evropské rady č. 1257/1999**, o podporování rozvoje venkova prostřednictvím Evropského orientačního a záručního fondu pro zemědělství (EAGGF) – kapitola III Výcvik, článek 9, týkající se podpory odborného výcviku farmářů a pracovníků v lesním hospodářství při uplatňování praktik na ochranu životního prostředí, zachování a rozvoj krajiny, zlepšení ekologických nebo sociálních funkcí lesů.

- **Směrnice č. 91/676/EHS**, k ochraně vod před znečištěním dusičnany ze zemědělských zdrojů – článek 4 pojednávající mj. o zpracování programů školicích a informačních opatření pro zemědělce k rozšiřování pravidel správné zemědělské praxe v zemědělství.

(Státní program environmentální výchovy ČR, 2000, s. 7,8)

Legislativa nevládních neziskových organizací je založena na spolupráci a komunikaci environmentálních organizací při tvorbě a prosazování politiky životního prostředí. Jejím cílem je úspěšné prosazování připomínek členských organizací a spolupráce veřejnosti na připravovaných zákonech v duchu Aarhurské úmluvy.

(http://cs.wikipedia.org/wiki/Nadnárodn_nevládní_neziskové_organizace_v_oblasti_životního_prostředí)

Mezinárodní organizace OSN, která sdružuje více než 193 států, patří k průkopníkům v prosazování rozvoje mezinárodního práva v oblasti životního prostředí a sjednávání smluv, které přispívají k celosvětové ochraně životního prostředí. Program OSN pro životní prostředí (UNEP) dohlíží na uplatňování mnoha dohod týkajících se životního prostředí. Toto je výčet některých z nich.

- *Rámcová úmluva OSN o klimatických změnách (1992) zavazuje státy k omezení emisí skleníkových plynů způsobujících globální oteplování a s tím spojené atmosférické poruchy. Její Kjótský protokol (1997) zesiluje mezinárodní reakci na klimatické změny stanovením emisních limitů vyspělým zemím pro období 2008-2012. Protokol však též zavádí několik mechanismů, které umožňují jistou flexibilitu při snižování a měření emisí.*

- *Úmluva o dálkovém znečišťování ovzduší překračujícím hranice států/Úmluva o kyselých deštích/ (1979) a její protokoly dojednané pod záštitou Evropské hospodářské komise OSN (ECE) stanovují způsoby kontroly a omezení znečištění ovzduší v Evropě a v Americe.“*
(<http://www.osn.cz/mezinarodni-pravo/?kap=65>)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. VÝZKUM NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Před započítím samotného výzkumu byl proveden předvýzkum, na základě kterého byli telefonicky kontaktováni ředitelé základních škol, kterým byla nastíněna podstata diplomové práce. S jejich souhlasem byl proveden výzkum na pěti základních školách v Třebíči, a to ZŠ Na Kopcích, ZŠ Benešova, ZŠ Kpt. Jaroše, ZŠ Bartušková, ZŠ Týnská, kde byly rozdány dotazníky do 6. a 9. třídy na každé škole. Výjimku tvořila pouze ZŠ Bartušková, kde je zřízena specializovaná třída pro děti s poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie). V této je umístěno 6 – 12 dětí, které mají individuální přístup pedagogů a speciálního pedagoga, čímž děti nejsou podle vyjádření ředitele odtrženy od svých vrstevníků. Po domluvě s ředitelem školy byly dotazníky předány i v 7. třídě této speciální třídy. Pedagogové dostali dotazníky s jinými otázkami.

Původně jsem zamýšlel pomocí kvalitativního výzkumu porovnat úroveň ekologické výchovy mezi vybranými školami, ale při zjišťování informací před provedeným výzkumem, jsem z dostupných materiálů a z rozhovorů s řediteli škol, zjistil, že ekologická výchova je na školách vyučována začleněním do ostatních předmětů na základě RPV a Státního programu environmentální výchovy a osvěty. Z toho důvodu je ekologická výchova na základních školách organizována a prováděna podle předem daných pravidel a větší rozdíly se v ní proto ani nemohou vyskytovat. ZŠ se mohou lišit počtem ekologicky zaměřených exkurzí, možným nadstandardním přístupem pedagoga, nebo jinými pomůckami při výuce. Tyto skutečnosti však nevypovídají o celkové kvalitě ekologické výchovy a je problematické změřit jejich efektivitu. Vzhledem k těmto zjištěným skutečnostem jsem od zjišťování úrovně ekologické výchovy na základních školách odstoupil.

Samotný výzkum jsem proto pojal kvantitativně a zaměřil se na pedagogy a žáky těchto základních škol. Cílem výzkumného šetření v této práci je tedy zjistit informace o vlivu společenských aspektů na úroveň znalostí ekologické výchovy u žáků základních škol, a porovnat tyto vlivy s cílem zjistit jejich pořadí a míru působení.

Skutil uvádí, že cílem pedagogického výzkumu je edukační realita, která má za účel systematicky popisovat, analyzovat a objasňovat různé edukační reality.

(Skutil a kol. 2001,s.19)

V souladu s touto skutečností je proveden výzkum ke zjištění úrovně ekologické výchovy na základních školách v Třebíči. V souladu s etickými principy je při výzkumu

garantováno pravidlo anonymity respondentů a tato informace je součástí dotazníků jak pro žáky, tak i pedagogy. Podle Skutila je nutné dodržovat ve fázích výzkumu etické principy, a to zejména při zpracování dat a formulování výsledků výzkumu. (Skutil a kol., 2011, s.31)

6.1 Metody, cíle výzkumu, stanovení hypotéz

Metody

V praktické části jsou uplatněny zejména systematické, logické a empirické metody vědeckého zkoumání a získaná data jsou zpracována kvantitativní analýzou.

Dotazník obsahuje 23 otázek pro žáky a 12 otázek pro pedagogy. V dotazníku jsou použity uzavřené a polouzavřené otázky, ve kterých je respondentům dána možnost odpovědi formou předepsaných odpovědí, nebo vlastní odpovědi do naznačeného řádku.

Pomocí dotazníku je u žáků zjišťován vliv rodiny, školy, okolí, médií, volnočasových aktivit na jejich zájem o životní prostředí. Ze strany pedagogů je mimo jiné dotazníkem zkoumán názor na ekologickou výchovu ve škole a na legislativní systém ochrany životního prostředí v ČR i k výuce ekologie.

Cíle výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit názor pedagogů na ekologickou výchovu na Základních školách v Třebíči.

Cíle parciální jsou - komparace sociálních aspektů na ekologické smýšlení u žáků, to znamená:

1) vliv médií, 2) vliv rodiny, 3) vliv školy, na jejich povědomí v oblasti ekologie, 4) zda prakticky vykonávají ve svém volném čase činnost směřující k ochraně životního prostředí.

Stanovení hypotéz

V praktické části budou verifikovány, či falzifikovány tyto hypotézy:

H1) Pedagogové na základních školách v Třebíči hodnotí kladně úroveň ekologické výchovy.

H2) Žáci nejčastěji tráví svůj volný čas v přírodě.

H3) Žáci se prakticky podílejí na ochraně životního prostředí.

H4) Pro utváření proekologických postojů u žáků je vliv školy větší než vliv rodiny.

6.2 Výběr respondentů

Pro praktickou část práce jsem vybral základní školy v Třebíči, a to ZŠ Na Kopcích, ZŠ Benešova, ZŠ Kpt. Jaroše, ZŠ Bartušková, ZŠ Týnská. V těchto školách jsem se zaměřil na žáky druhého stupně, konkrétně ze šestých a devátých tříd, neboť se domnívám, jsou rozumově vyspělejší než žáci prvního stupně. Byl tedy proveden záměrný kvalifikovaný výběr respondentů kombinovaný s náhodným výběrem skupin. V každé škole byla po dohodě s ředitelem vybrána jedna šestá a jedna devátá třída, kde učitelé rozdali dotazníky. Dále byly u ředitelů, nebo u některého z učitelů, ponechány dotazníky pro pedagogy, a bylo na dobrovolnosti, kdo z nich se výzkumu zúčastní.

Vzhledem ke zjištěným skutečnostem, které byly zjištěny z vyplněných dotazníků, nebyl nakonec zohledněn stupeň žáků, kteří dotazník vyplňovali, a to z důvodu nepřítomnosti rozdílů v odpovědích žáků ze šestých a devátých tříd dotazovaných základních škol. Na každé škole odpovídalo cca 50 žáků, celkem bylo navraceno celkem 219 vyplněných dotazníků ze strany žáků a 22 dotazníků vyplněných pedagogy. Pedagogové se výzkumu zúčastnili v počtu nejméně 2 a nejvíce 5 na každé škole. Ve výzkumu není rozlišována příslušnost žáků k jednotlivým školám. V dotazníku jsem také nerozlišoval faktografické údaje respondentů, jelikož tato skutečnost nemá pro tento výzkum výpovědní hodnotu.

V dotazníku pro žáky jsou otázky sestaveny následovně. Otázky č.1 a č.3 se týkají bydliště a okolí žáků, tedy sociálního prostředí ve kterém se pohybují a tráví svůj čas. Otázky č.4-6 a č.23 jsou zaměřeny na volnočasové aktivity žáků, otázky č.8, 9, 12-14 jsou položeny ke zjištění vlivu rodiny a školy při předávání informací o ochraně životního prostředí, další otázky č.11, 17, 20, 22 slouží ke zjištění názoru žáků na smysl ekologické výchovy a ochrany životního prostředí, dále otázky č.10, 14, 21 zjišťují vliv médií a dalších sociálních aspektů na informovanost žáků o životním prostředí, otázky č.15, 16, 18, 19 se zaměřují na ekologickou výchovu ve škole, přístupu pedagogů a povědomost žáků o jejím začlenění do ostatních předmětů. Otázka č.2 je ke zjištění přítomnosti chovaných zvířat v domácnosti žáků a jejich případného vlivu na postoj žáků k přírodě. Dotazník je rozložen oboustranně na 2 listy formátu A4 a v případě žáků i pedagogů je anonymní.

Dotazník pro pedagogy je rozložen taktéž oboustranně na 1 list formátu A4. Otázky č.5, 6, 9, 10 by měly vést ke zjištění spokojenosti pedagogů s koncepcí výuky na základní škole, kde působí a spokojenosti se současnou legislativou k ekologické výchově a ochraně životního prostředí, otázky č.1, 3, 4, 7, 8, 11, 12 jsou sestaveny ke zjištění stavu ekologické

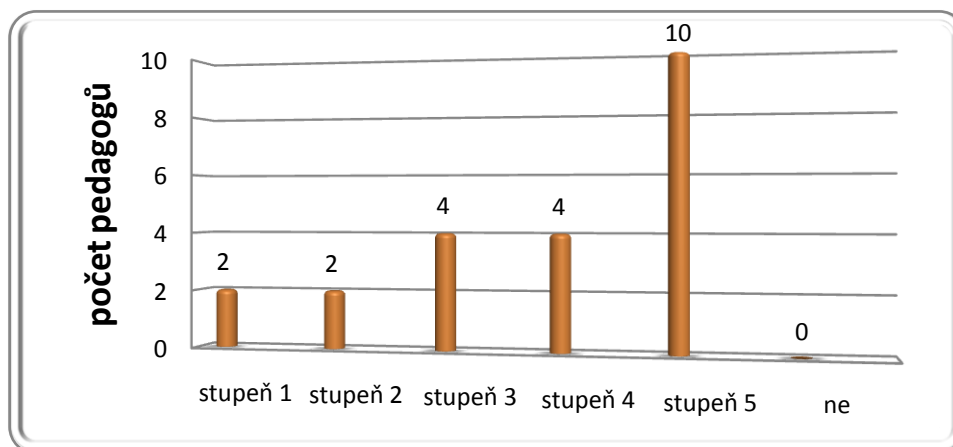
výuky na základní škole a otázka č.2 zjišťuje osobní iniciativu na péči o životním prostředí, tedy zda jde pedagog příkladem svým žákům. Zjištěné závěry z dotazníkového šetření jsou analyzovány a prezentovány v další kapitole práce a jsou kvantitativně vyhodnoceny v podobě grafů s popisem zjištěných skutečností.

6.3 Analýza a prezentace výsledků výzkumu

Vyhodnocení dotazníkového šetření dotázaných pedagogů

Otázka č. 1, je šalovací a je jí zjišťována míra intenzity odpovědi, zda na základní škole mají žáci dostatek informací o ekologii a péči o životní prostředí. Prostřednictvím této otázky je zjišťován názor pedagogů, zda předávají žákům dostatek informací o ekologii a životním prostředí. V této otázce je možnost odpovědi „ano“ s numerickou posuzovací škálou 1-2-3-4-5 (1 nejméně důležité, 5 nejdůležitější) a možnost „ne“. Všichni pedagogové zvolili odpověď „ano“ přičemž deset z nich označili č.5, na bodovací škále. Čtyři z učitelů označili č.4 na bodovací škále, další čtyři označili č.3 na bodovací škále, a dva z učitelů zvolili č.2 na bodovací škále. Stejně tak označili dva z učitelů č.1 na této škále. Odpovědi jsou zaznamenány v grafu. č.1.

Graf č. 1 - Informovanost žáků o ochraně životního prostředí

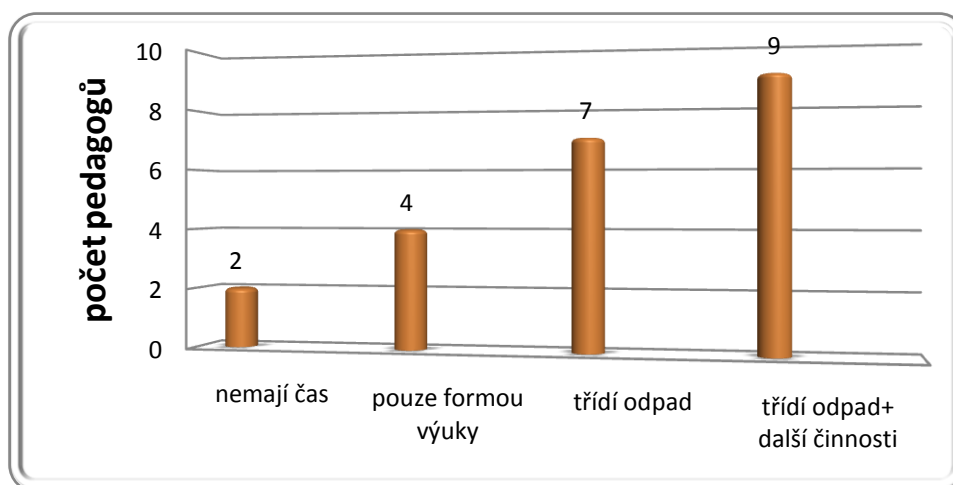


Ze zjištěných údajů je patrné, že většina pedagogů je přesvědčena o dostatku informací, které mají žáci na základní škole k dispozici. To může svědčit o určité efektivnosti Státního programu environmentální výchovy a RVP, podle kterých probíhá na základních školách environmentální výchova. Jelikož je však v ČR více než 4500 základních škol, k potvrzení tohoto zjištění by bylo třeba provést výzkum na více než pěti základních školách.

Otázka č. 2 je polouzavřená otázka a zkoumá činnost pedagogů při ochraně životního prostředí.

U této otázky odpověděli pouze dva učitelé, že nemají dostatek času, zbylých dvacet učitelů uvedlo, že se osobně podílí na péči o životní prostředí různými činnostmi. Sedm učitelů uvedlo, že pouze třídí odpad. Čtyři učitelé se osobně podílejí na péči o životní prostředí tak, že v tomto směru provádí výuku, popř. plánují praktické činnosti apod. Zbylých devět učitelů uvedlo spolu s tříděním odpadů i jiné činnosti, např. používání úsporných žárovek, sběrem papíru, šetření energiemi, výsadbou stromů, údržbou zeleně, péčí o volně žijící ptáky, péčí o okolí školy, nebo jezdí častěji na kole než autem, či chodí častěji pěšky. Odpovědi jsou zaznamenány v grafu č. 2 rozdělením učitelů do čtyř skupin. První skupina, která provádí více než jednu činnost, druhá pouze třídí odpad, třetí se podílí v rámci přípravy a provádění výuky a čtvrtá se nepodílí vůbec.

Graf č. 2 – Činnost pedagogů při ochraně životního prostředí



Bylo zjištěno, že šestnáct z dvaadvaceti učitelů se osobně podílí na péči o životní prostředí tím, že recyklují odpad a vykonávají další činnosti k ochraně životního prostředí. Pouze dva učitelé uvedli, že na péči o životní prostředí nemají čas. Podrobněji se ke svému zdůvodnění v dotazníku nevyjádřili.

Otázka č. 3 je polouzavřená otázka a zjišťuje provádění ekologické výchovy na ZŠ

Z odpovědí vyplynulo, že na žádné ze zkoumaných základních škol, není ekologická výchova vyučována jako samostatný předmět, ale je včleněna do předmětů – chemie, přírodopis, výchova ke zdraví, vlastivěda, zeměpis, člověk a jeho svět, člověk a příroda, fyzika, výchova k občanství, výtvarná výchova atd. Ve dvou dotaznících je uvedeno, že ekologická výuka je začleněna průřezově do všech předmětů. Odpovědi učitelů ukazují na shodu při provádění výuky ekologické výchovy s myšlenkou Státního programu EVVO a RVP, ve kterých je rozpracováno právě začlenění environmentální výchovy pomocí tzv. průřezových témat, mezi které patří Environmentální výchova, a to do stávajících předmětů.

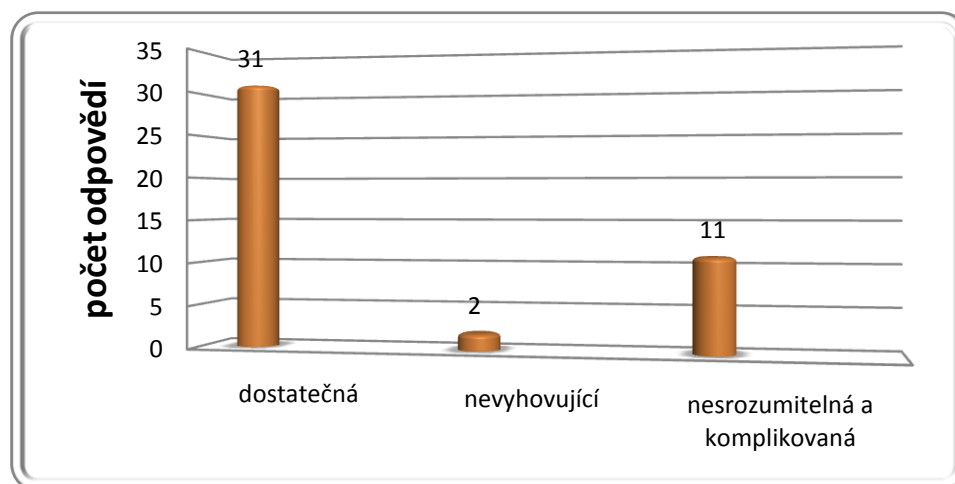
U všech pěti zkoumaných škol probíhá ekologická výchova také formou exkurzí čistíčky odpadních vod, spalovny TTS, Heraltické vodárny, skládky apod. Dále v případě, že škola disponuje vlastním pozemkem na pěstitelské práce, žáci na tomto pozemku pracují v rámci výuky. V tomto případě nelze porovnávat zjištěné hodnoty, protože školy postupují podle vzdělávacích programů a musí splnit nastavená kritéria za strany státu a veřejné správy. Zjištěné informace se tedy mohou různit pouze ve školních environmentálních aktivitách, které, jak bylo zjištěno, jsou vykonávány především v rámci regionu, a proto jsou víc méně podobné.

V otázce č. 4 je polouzavřená otázka, ve které je zjišťováno, jaké vzdělávací programy a projekty jsou na škole v rámci ekologické výchovy používány.

Jako nejčastější odpovědi byly RVP a SP EVVO, výjimečně byly uvedeny programy M.R.K.E.V. a GLOBE. Při vyhodnocení dotazníku se ukázalo, že někteří učitelé se k této otázce vůbec nevyjádřili. Je možné, že otázce buď nepochopili, nebo nevěděli jakou odpověď zvolit. Je faktem, že otázka mohla být jinak formulována, aby při odpovědi nenastaly u respondenta žádné pochybnosti. Na základě těchto skutečností nebudou v této otázce porovnávány školy z hlediska používaných vzdělávacích programů a projektů.

Otázky č. 5 a 6 jsou otázky uzavřené a budou vyhodnoceny ve společném grafu, neboť v těchto otázkách je společné téma, a to spokojenost pedagogů s legislativou k ochraně životního prostředí a k ekologické výchově.

Graf č. 3 – Spokojenost pedagogů s legislativou k ekologické výchově

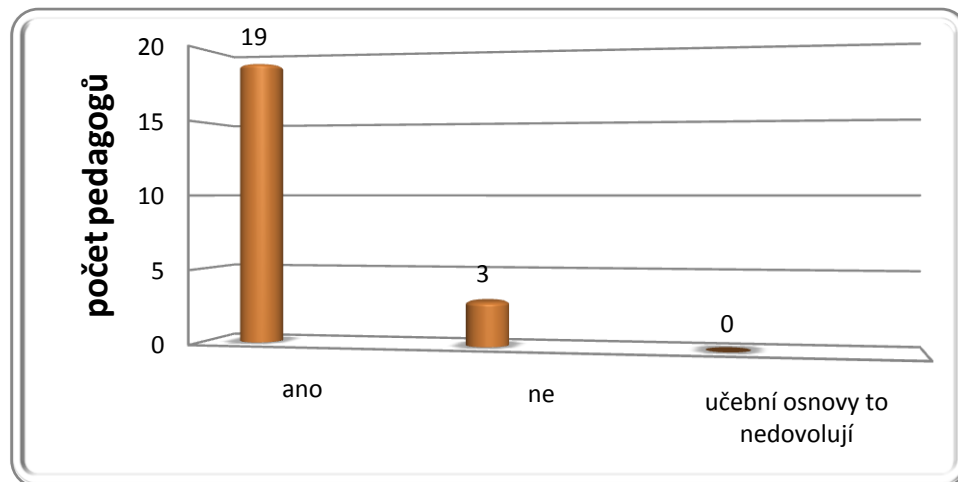


Z grafu je více než jasné, že naprostá většina odpovědí hodnotí legislativu pro ochranu životního prostředí a k ekologické výchově, jako dostatečnou. Je třeba zmínit, že ne každý učitel uvedl na obě otázky stejné odpovědi, např. „vyhovuje“ a „vyhovuje“. Z toho důvodu jsou v grafickém znázornění uvedeny počty shodných odpovědí nikoliv počet pedagogů, kteří takto odpověděli. Je však k zamyšlení, poměrně vysoký počet odpovědí, podle kterých je legislativa nesrozumitelná a komplikovaná. Z tohoto zjištění by si mohlo ministerstvo školství a mládeže, vzít ponaučení a vyslechnout názory pedagogů, kteří na základě práce ministerských úředníků musejí každý den vzdělávat žáky.

Otázka č. 7 je otázka uzavřená a zkoumá, zda pedagog přináší do výuky s ekologickou tematikou vlastní iniciativu, nápady, apod.

Z celkového počtu dvaadvaceti učitelů pouze tři uvedli, že do výuky nepřináší vlastní nápady a iniciativu. Nikdo z pedagogů nevedl, že by vlastní přístup učební osnovy nedovolovaly.

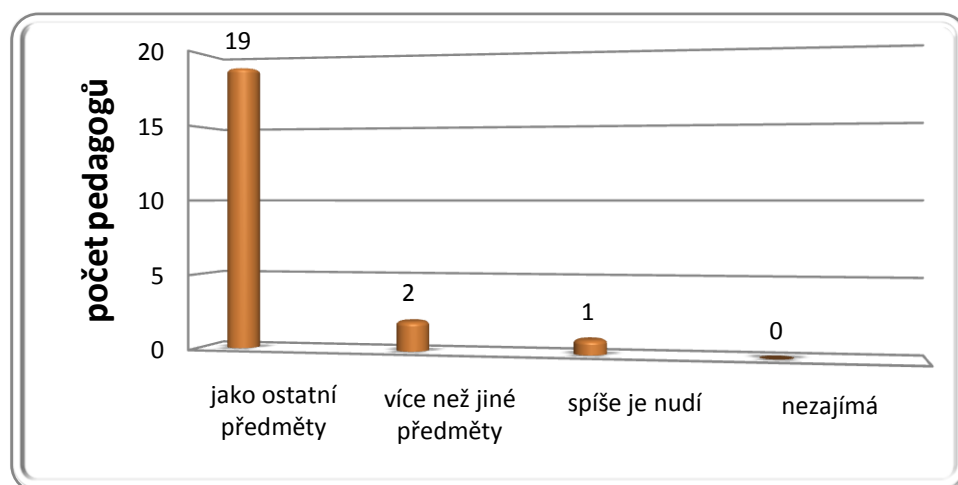
Graf č. 4 – Vlastní nápady a iniciativa pedagogů



Z grafu vyplývá, že šestnáct pedagogů z oslovených základních škol při ekologické výchově používá vlastní nápady a iniciativu. Bylo by jistě zajímavé zjistit důvody, které vedou zbývající pedagogy k odmítání vlastní iniciativy při výuce v průřezových předmětech. Možná jsou jen znechuceni ze stávající situace, kdy dochází ke snižování platů ve školství a z přílišné byrokracie, která je s pedagogickou činností spojená. Každopádně vlastní iniciativou pedagogové zkvalitňují ekologickou výchovu.

Otázka č. 8 je otázka uzavřená a zjišťuje, názor pedagoga na zájem žáků k tématu ekologie, péči a ochranu životního prostředí.

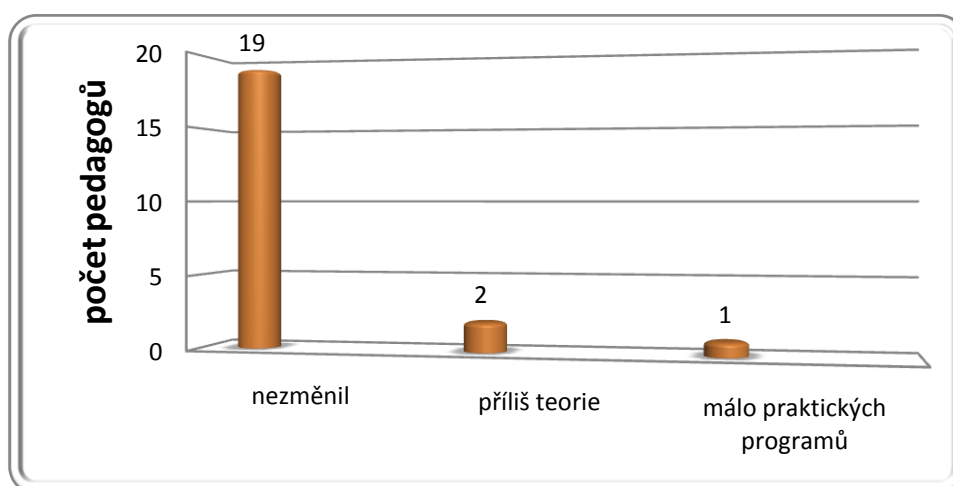
Graf č. 5 – Pedagogové hodnotí zájem žáků o ekologickou výchovu



Podle pedagogů je zájem žáků o ekologická témata stejný jako u ostatních předmětů. Pouze dva učitelé zhodnotili, že toto téma zajímá žáky více než jiné předměty. Zajímavé je, že každý z pedagogů je z jiné základní školy a jejich kolegové jsou jiného názoru. V tomto případě může sehrát roli ve výuce osobnost pedagoga a jeho dovednost motivovat žáky ke spolupráci. Z grafu je patrné, že žáci berou dle pedagogů ekologickou výchovu většinou stejně, jako ostatní předměty až na jednu výjimku. Zájem o ekologickou výchovu je tedy průměrný oproti ostatním předmětům, což svědčí o standardech vzdělávání, které jsou na školách naplněny.

V otázce č. 9 je otázka polouzavřená a zjišťují názor pedagoga na koncepci výuky ekologické výchovy na škole, kde vyučuje, zda by ji chtěl změnit a pokud ano, tak z jakého důvodu.

Graf č. 6 – Názor pedagogů na koncepci ekologické výchovy

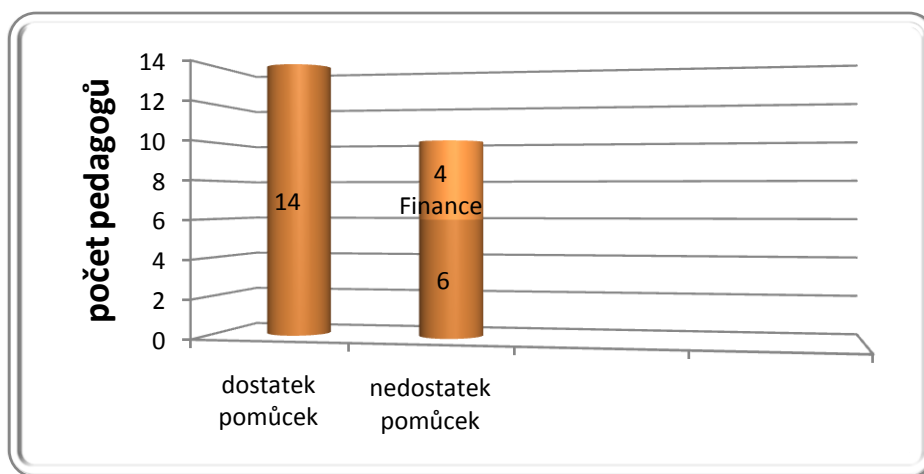


Devatenáct pedagogů je s koncepcí výuky ekologické výchovy spokojeno a neměnil by ji. V grafu č. 3 je ve dvou otázkách celkem třináct nesouhlasných názorů s legislativou související s ochranou životního prostředí a ekologickou výchovou. Oproti tomu jen tři učitelé by změnili koncepci výuky ekologické výchovy. Z toho je možné dedukovat, že i přes složitost legislativy není koncepce výuky tak špatná, jak by se mohlo jevit z grafu č.3.

V otázce č. 11 je otázka uzavřená, a v ní se pedagogové vyjádřili, zda má ekologická výchova ve škole smysl, pokud k tomuto postoji není žák veden v rodině. Deset pedagogů uvedlo, že pokud žák není v rodině veden k ochraně životního prostředí, vliv školy na změnu jeho postoje nestačí. Dvanáct pedagogů je naopak přesvědčeno o vlivu školní výchovy i přes opačný postoj rodiny žáka. Při vyhodnocení dotazníků žáků, jsem zjistil, že někteří žáci nejsou v rodině vedeni k ekologicky prospěšnému chování, ale přesto třídí odpad. Ke zjištění zásadního vlivu na jejich postoj, by bylo zapotřebí provést kvalitativní výzkum formou rozhovoru.

Otázka č. 12 je otázka uzavřená a zjišťuje, zda pedagogové mají dostatek pomůcek k ekologické výchově. V tomto případě se členové pedagogického sboru rozdělili přesně na dvě poloviny. Dvanáct učitelů uvedlo, že má dostatek pomůcek a dvanáct učitelů nebylo se stavem pomůcek pro ekologickou výchovu spokojeno, z toho čtyři učitelé uvedli jako důvod nedostatek financí v rozpočtu jejich školy. Na některých školách nebyl jednotný názor na tento problém.

Graf. č. 7 – Pedagogové hodnotí stav učebních pomůcek k ekol. výchově



V této otázce je mezi pedagogy také většina těch, kteří jsou se stavem učebních pomůcek k ekologické výchově spokojeni, i když je deset z dvaadvaceti pedagogů se stavem pomůcek nespokojeno. Čtyři z nespokojených pedagogů uvedlo, že důvodem jejich nespokojenosti je nedostatek financí k nákupu učebních pomůcek k ekologické výchově.

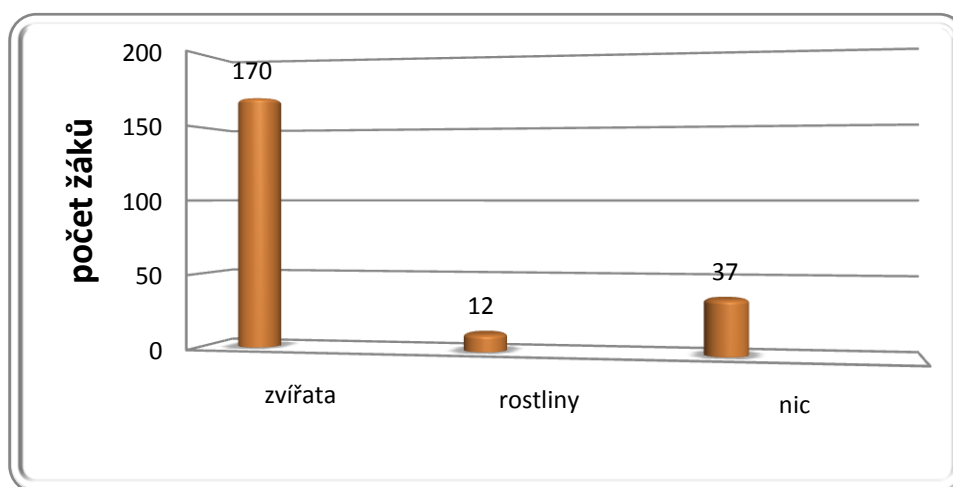
Vyhodnocení dotazníkového šetření dotázaných žáků

Na začátek je třeba uvést, že vyplněné dotazníky ze strany žáků, byly řádně vyplněny a vyhodnoceny. Pouze jeden vyplněný dotazník byl vyřazen pro nepoužitelnost, a to z důvodu častých vulgarismů a jiných nepodstatných informací, které nejsou pro téma této práce podstatné. Celkový počet vyplněných odevzdaných dotazníků je tedy 219.

Otázka č. 1 je uzavřená a zjišťuje místo bydliště žáka k posouzení možného vlivu na environmentální jednání dětí. Vyhodnocením dotazníku bylo zjištěno, že jen necelá pětina žáků z celkového počtu 219 oslovených je z venkova. Porovnávat tyto dvě skupiny, které jsou početně ve velkém nepoměru, by nezaručilo věrohodný výsledek výzkumného šetření. Z tohoto důvodu nebude ve výzkumu brán zřetel na výsledek této otázky v souvislosti s dalšími zjištěnými výsledky.

Otázka č. 2 je polouzavřená a zjišťuje, zda žáci chovají zvířata nebo rostliny. Tato otázka je v dotazníku zařazena ke zjištění vztahu žáků k přírodě obecně. Z odpovědí samozřejmě nelze vyhodnotit reálný vztah žáka k přírodě, k tomu by bylo třeba provést s každým žákem interview v rámci kvalitativního výzkumu, ale podle mého názoru, chov zvířete či pěstování rostlin svědčí o kladném vztahu k přírodě. V dotazníku uvedlo 170 žáků, že chovají doma jedno či více zvířat někteří v kombinaci s pěstováním rostlin. Nejsou výjimečné žáci se třemi a více chovanými zvířaty. Dalších 12 žáků uvedlo, že pouze pěstuje rostliny, převážně kaktusy. Poslední skupiny 37 žáků žádné zvíře nechová ani nepěstuje rostliny.

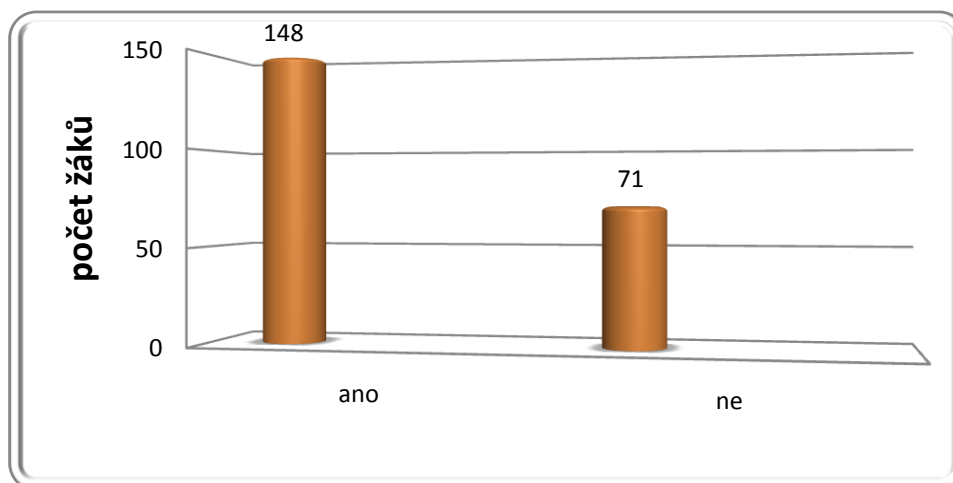
Graf. č. 8 – Žáci chovající jedno či více zvířat, nebo pěstují jen rostliny



Z grafu je patrné, že většina žáků, buď chová zvířata, nebo pěstuje rostliny. V grafu nejsou uváděny kombinace obou případů, které se také často v dotazníku vyskytují.

Otázka č. 4 je polouzavřená a zjišťuje, zda žáci tráví volný čas s rodiči v přírodě formou výletů, jízdy na kole, apod.

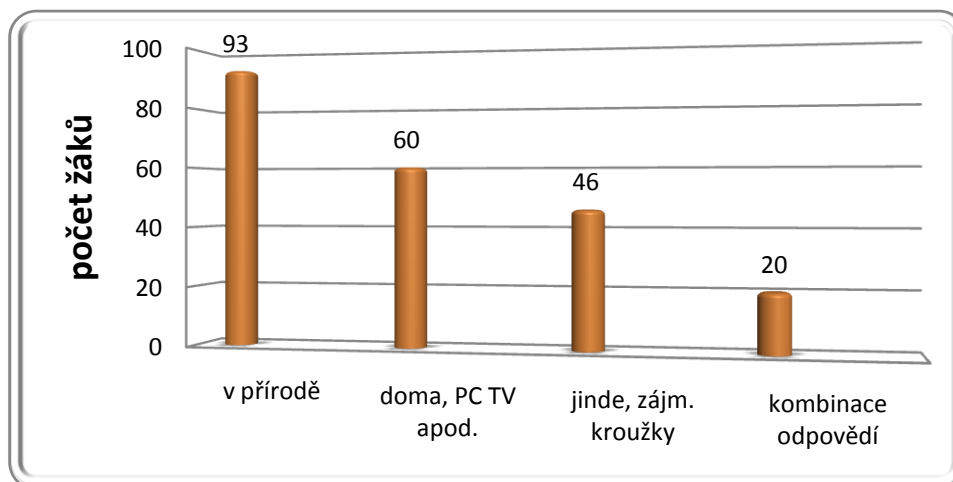
Graf. č. 9 – Žáci ve volném čase tráví čas s rodiči v přírodě



U odpovědi „ano“ žáci uváděli různé frekvence výletů s rodiči do přírody. Někteří žáci uváděli dobu 3 – 4 krát v týdnu, jiní 1 krát za 14 dní, 1 krát za měsíc, další pouze v létě apod. Časté odpovědi byly „občas“, „když je venku hezky“, „když mají rodiče čas“ apod. Z takových výsledků nelze sestavit objektivně vypovídající výsledek. Nicméně z odpovědí je patrné, že většina dotázaných žáků tráví čas s rodiči v přírodě při výletech, procházkách sportovních aktivitách apod. Téma „volný čas“ by samostatně vydalo na diplomovou práci. V tomto výzkumu byla tato otázka položena spíše pro orientační zjištění venkovních aktivit žáků se svými rodiči.

Otázka č. 5, je polouzavřená a zjišťuje, kde nejraději tráví žáci svůj volný čas. Zda upřednostňují pobyt v přírodě či doma popř. někde jinde. Z výsledků bylo zjištěno, že 93 žáků je nejraději venku v přírodě, což je ale široký pojem, neboť uváděli, že chodí ven s kamarády, nebo se psem na procházky, popř. uváděli kombinace nabízených odpovědí. 60 žáků je nejraději doma u počítačů, televize, herních konzolí atd. Skupina 46 žáků uvedla, že tráví svůj čas jinde, a to ve sportovních kroužcích, na diskotéce, s kamarády apod. Dále byly vyhodnoceny žáky uváděné kombinace odpovědí, kterých bylo 20.

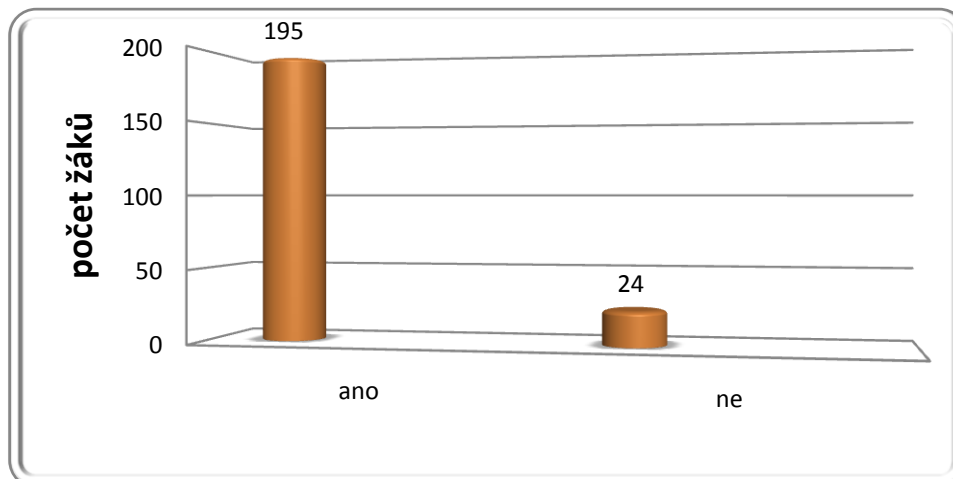
Graf č. 10 – Kde žáci tráví nejraději svůj volný čas



Z grafu je patrné, že žáci tráví svůj volný čas více venku, ovšem neuvádějí, jak dlouhou dobu zde tráví, a ani v dotazníku neupřesňují konkrétní činnost, které se venku věnují, byť to typ odpovědi umožňuje. Vyhodnocení alespoň ukazuje, že ne všechny děti tráví veškerý čas doma u počítače nebo televize.

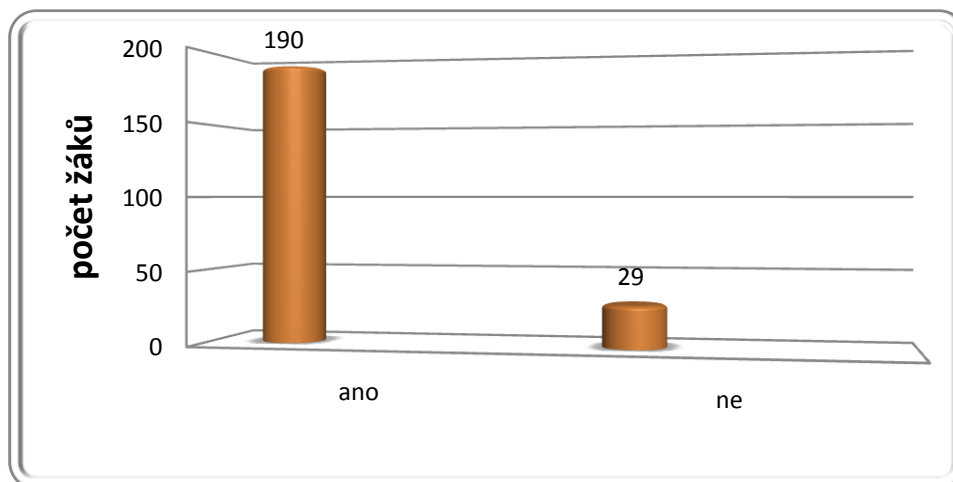
Otázka č. 8 je polouzavřená a zkoumá, zda rodiče žáka třídí odpad, nebo jinak šetří životní prostředí. Žáci odpověděli, že 195 rodičů třídí odpad, jako jedinou možnost šetrného chování k přírodě. 24 žáků uvedlo, že jejich rodiče netřídí odpad, ani jinak nešetří životní prostředí. Oproti tomu 7 žáků uvedlo, že třídí odpad, i když je k tomu rodiče nevedou. Nejčastěji je k tomuto jednání vede učitel, a to ve čtyřech případech, a ve třech případech jsou to vedoucí v zájmovém kroužku.

Graf č. 11 – Rodiče třídí odpad



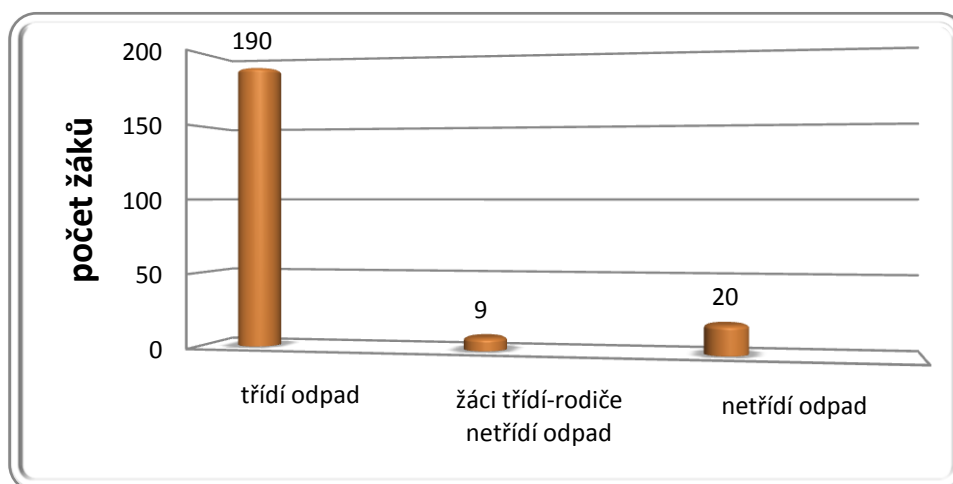
Otázka č. 9 je polouzavřená a zjišťuje, zda rodiče vedou děti k ochraně životního prostředí. Přesně 190 žáků uvedlo, že rodiče je vedou k třídění odpadů a pouze 29 žáků uvedlo, že je rodiče k ochraně přírody ani třídění odpadů, nevedou.

Graf č. 12 – Rodiče vedou děti (žáky) k ochraně životního prostředí (třídění odpadů)



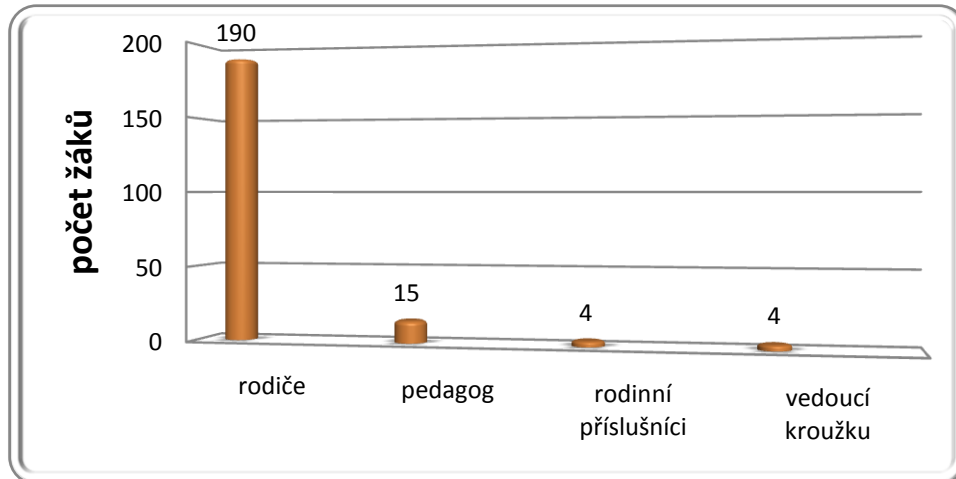
Na výsledku grafu č. 11 a 12 je vidět souvislost mezi aktivní rolí rodičů při třídění odpadů, kdy 195 žáků uvedlo, že jejich rodiče odpad třídí a 190 žáků, kteří tuto skutečnost uvedli, odpad třídí také. Pět žáků, jejichž rodiče třídí odpad, uvedlo, že jej přesto netřídí. Je tedy patrné, že pokud rodiče prakticky provádějí např. třídění odpadů, nebo jinou činnost má to přímý vliv na postoj jejich dětí. Oproti tomu je z dotazníku patrné, že rodiče, kteří odpad netřídí, nevedou k tomu ani své děti, které uvádí, že se osobně nepodílí na ochraně životního prostředí. Devět žáků, jejichž rodič netřídí odpad a nevedou děti (žáky) k ochraně životního prostředí, uvádí, že i přesto odpad třídí.

Graf č. 13 – Žáci rodičů, kteří třídí odpad a jejich postoj k třídění odpadů



Z dotazníku byl vyhodnocen vliv rodičů, pedagogů, vedoucích zájmových kroužků, a jiných rodinných příslušníků. Tyto žáci v dotazníku uvedli s tím, že je vedou k ochraně životního prostředí.

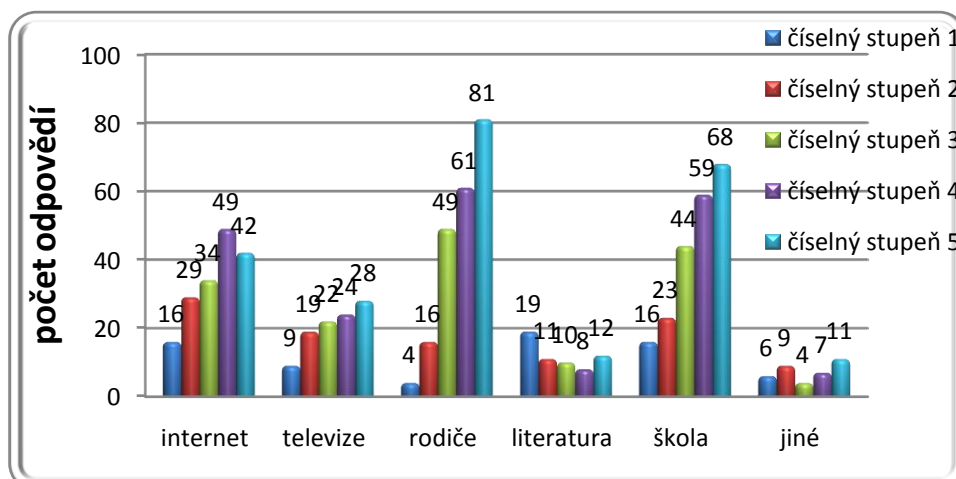
Graf č. 14 – Vliv rodičů, pedagoga, jiných rodinných příslušníků na žáka



Z grafu je patrné, že žáky k ochraně životního prostředí nejčastěji vedou rodiče, poté pedagog a jako další rodinní příslušníci jako sestra, babička, dědeček. Stejný počet uvedli i k vedoucím různých zájmových kroužků.

V otázce 14 a 21 je zjišťován zdroj informací o životním prostředí, který žáci používají. Otázka č. 14 je škálovací s numerickou posuzovací škálou a zjišťuje míru jednotlivých zdrojů informací o životním prostředí. Otázka č. 21 je uzavřená a zjišťuje také možné zdroje informací o životním prostředí.

Graf č. 15 – Žáky využívané zdroje informací



Většina respondentů v dotazníku uvedla, že nejvíce informací získává u svých rodičů, což může souviset s vedením dětí ze strany rodičů k proenvironmentálnímu chování, které se v dotazníkovém šetření také potvrdilo. Jako druhý největší vliv se ukázala působnost školy, kde také získává informace o životním prostředí velká část žáků. Jako třetí největší zdroj informací ohledně životního prostředí žáci označili internet.

Hypotézy

Hypotéza č. 1: Pedagogové na základních školách v Třebíči, hodnotí kladně úroveň ekologické výchovy, se **potvrdila**.

Z celkového počtu 22 pedagogů všichni souhlasně uvedli, že informovanost žáků v rámci ekologické výchovy je dobrá a žáci mají dostatek potřebných informací. Na škále 1 – 5 hodnotilo 10 pedagogů číselný stupeň pět, který je nejlepší hodnocení. V hodnocení zájmu žáků o ekologická témata 19 pedagogů uvedlo, že zájem je stejný jako u ostatních předmětů a 2 uvedli zájem větší než u ostatních předmětů. Pouze jeden pedagog uvedl, že to žáky nezajímá. V hodnocení koncepce environmentální výchovy školy 19 pedagogů uvedlo, že je v pořádku a 3 měli výhrady na příliš teoretické zaměření. Co se týče pomůcek k environmentální výchově, bylo 14 pedagogů spokojeno a 10 uvedlo nedostatečný počet učebních pomůcek při výuce. V názoru na legislativu mělo 6 pedagogů výhrady k nesrozumitelnosti a komplikovanosti právních norem, za kterých ekologická výchova vychází. V celkové bilanci odpovědí se tedy hypotéza potvrdila.

Hypotéza č. 2: Žáci nejraději tráví svůj volný čas v přírodě, se **nepotvrdila**.

Z celkového počtu 219 žáků, uvedlo 93 žáků, že nejraději tráví svůj čas v přírodě. Dalších 60 žáků zvolilo činnosti doma a 46 žáků tráví čas jinak. I přesto je výsledek podle mého názoru optimistický, neboť tak vysoký počet žáků, kteří nejraději tráví čas v přírodě, je překvapivý.

Hypotéza č. 3: Žáci se prakticky podílejí na ochraně životního prostředí, se **potvrdila**.

Tedy alespoň ve smyslu třídění odpadů, které je v ČR podle mého názoru, nejvyužívanější forma ochrany životního prostředí. 199 žáků z 219 dotazovaných uvedlo, že doma třídí odpad. Pouze 20 žáků uvedlo, že se nijak nepodílí na ochraně životního prostředí. V dotazníku 9 žáků uvedlo, že ačkoliv je doma k ochraně životního prostředí nevede, třídí

odpad sami. Tito žáci většinou uváděli vedení ze strany vedoucích zájmového kroužku a pedagogů.

Hypotéza č. 4: Pro utváření proekologických postojů u žáků je vliv školy větší než vliv rodiny, se **nepotvrdila**.

Jak potvrdily výsledky v grafu č. 11,12,13,14 a 15, vliv rodičů je pro vytváření proekologických postojů u žáka velmi důležitý. Funkce školy se však ukázala také velmi důležitá, neboť je žáky uváděna po rodičích jako další zdroj informací. Spojením těchto obou zdrojů informací z oblasti ekologie je žák, pokud je správně motivován, naplněn příslušnými vědomostmi o ochraně životního prostředí.

Jako třetí možnost přístupu k informacím, žáci uvedli internet, který je v dnešní době velmi rozšířen. Očekával jsem, že toto masmédiu bude u žáků na prvním místě v získávání informací k ochraně životního prostředí, ovšem nestalo se tak. Žáci často v dotazníku uváděli, že na počítači hrají nejčastěji hry a komunikují na sociálních sítích. V malé míře žáci uvedli, že získávají informace také z televize, kde sledují dokumentární pořady s ekologickou tematikou.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zhodnotit vliv společenských aspektů na postoje žáků druhého stupně základní školy v Třebíči, k životnímu prostředí a pokusit se ukázat, jak tyto společenské aspekty ovlivňují stav životního prostředí u nás. Také jsem se pokusil naznačit provázanost těchto vlivů se současným stavem ekologické výchovy, kdy je třeba brát v potaz např. ekonomické potřeby státu a občanů. Dalším cílem bylo navrhnout možnosti sociální pedagogiky v souvislosti s ekologickou výchovou. Sociální pedagogika se svým zaměřením na společnost stejně jako ekologická výchova má podobný cíl. Pomocí sociální pedagogiky lze působit na žáky ve školách a to způsobem, který je sociální pedagogice vlastní, v širším interdisciplinárním pochopení ekologických problémů, na které je třeba dívat se z více úhlů pohledu a tím pomáhat celé společnosti. Tím, že se zabývá jak člověkem, tak i sociálním prostředím, může pomoci při ekologické výchově ve vztahu jedinec, společnost a příroda.

Pomocí dotazníkového šetření jsem zjišťoval názor pedagogů na úroveň ekologické výchovy na základních školách v Třebíči, (kraj Vysočina) a názory žáků ohledně ekologické výchovy, jejich volnočasových aktivit a vliv společenských aspektů na ekologickou výchovu u těchto žáků. Cílem výzkumu bylo potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy:

Hypotéza č. 1: Pedagogové na základních školách v Třebíči, hodnotí kladně úroveň ekologické výchovy, se potvrdila.

Hypotéza č. 2: Žáci nejraději tráví svůj volný čas v přírodě, se nepotvrdila. Při vyhodnocení dotazníku jsem si uvědomil nedostatky dotazníkového šetření pro tuto hypotézu, neboť je třeba přesněji zjistit, co si žáci představují pod pojmem „být v přírodě,“ a co konkrétně zde vykonávají za činnost. I přesto je výsledek podle mého názoru optimistický, neboť tak vysoký počet žáků, kteří nejraději tráví čas v přírodě, jsem nečekal.

Hypotéza č. 3: Žáci se prakticky podílejí na ochraně životního prostředí, se potvrdila.

Hypotéza č. 4: Pro utváření proekologických postojů u žáků je vliv školy větší než vliv rodiny, se nepotvrdila.

Je zřejmé, že dotazníkové šetření je ze strany žáků subjektivní a žák tady nemusí přesně pochopit smysl otázky. Může uvádět nepravdivé informace, což bylo z některých dotazníků patrné. Některé otázky zůstaly nezodpovězené a to i ze strany některých

pedagogů. Uvědomuji se, že některé otázky nebyly vhodně formulované a mohly vést k nepochopení otázky. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal ve dvou třídách na každé škole, není vhodné výsledky vyhodnotit jako závazné. Výzkumná část mohla být více propracována a pro kvalitnější výstup bylo třeba oslovit více žáků z uvedených základních škol.

Hlavní cíle práce se i přes některé nedostatky podařilo splnit, a to uvést sociálně pedagogické aspekty ekologické výchovy, jejich vzájemnou provázanost s ochranou životního prostředí a splnění stanovených hypotéz.

Pokud se potenciální čtenáři povznesou nad dílčí nedostatky, můžou v této práci najít přínos např. studenti environmentálního, sociálního či pedagogického zaměření, jelikož do těchto směrů svým obsahem zasahuje, nebo může sloužit k zamyšlení nad výukou ekologické výchovy, popřípadě ji mohou využít pracovníci neziskových organizací, při ekologické výchově dětí apod. Na žádost pedagogických pracovníků ze základních škol, které se zapojili do výzkumu, jim bude poskytnuta zpětná vazba ve formě výsledků výzkumu této práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] **BADINER, A. H.** *Dharma Gaia, soubor esejů o buddhismu a ekologii*. Bratislava: CAD PRESS / RI-EL, 1994, orig. 1990, ISBN 80-85349-35-3
- [2] **BARTŮNĚK, D.** *Hry v přírodě s malými dětmi: hry a cvičení v přírodě pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Vyd. 1. Ilustrace Jana Kudličková. Praha: Portál, 2001, 159 s. ISBN 80-717-8539-3
- [3] **CORNELL, J.B.** *Objevujeme přírodu: učení hrou a prožitkem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 141 s. ISBN 978-802-6201-458
- [4] **ČERVINKA, P. a kol.**, *Ekologie a životní prostředí: učebnice pro střední odborné školy a učiliště*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, 2005, 118 s. ISBN 80-860-3463-1
- [5] **ČINČERA, J.** *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007, 116 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-147-8
- [6] **FRANC, D. ZOUNKOVÁ, D. MARTIN, A.** *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, vii, 201 s. Edice aktivit a her. ISBN 978-802-5117-019
- [7] **GROLIGOVÁ I., DVOŘÁK J.** *Makroekonomie*, Brno: Vysoké učení technické v Brně, Fakulta podnikatelská, 2000, 72 s. ISBN 80-214-1687-4
- [8] **HEDERER, J.** *Životní prostředí a výchova*. vyd. 1. Praha: Portál, 1994, 51 s. *Výchova dětí od 3 do 8 let*. ISBN 80-852-8288-7
- [9] **HELUS, Z.** *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-1168-3
- [10] **HORKÁ, H.** *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. 1. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2005, 158 s. ISBN 80-210-3750-4
- [11] **HORKÁ, H.** *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. rozš. a dopl. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2000, 127 s. ISBN 80-859-3185-0
- [12] **HUŇÁČKOVÁ, P.** *Sociálně pedagogické aspekty ekologické výchovy*. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta Humanitních studií, Institut mezioborových studií Brno, Brno, 2007 gf

- [13] **JAKRLOVÁ, J.** *Ekologický slovník terminologický a výkladový*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, 1999, 144 s. ISBN 80-716-8644-1
- [14] **JŮVOVÁ, A.** 11.konference ČAPV–Sociální a kulturní souvislosti výchovy avzdělávání,s.5:<http://www.ped.muni.cz/capv11/6sekce/6_CAPV_Juvova.pdf (14.3.2013)
- [15] **KADRNOŽKA, J.** *Země se ubrání*. Vyd. 1. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7204-678-2.
- [16] **KELLER, J.** *Šok z ekologie, aneb, Politické systémy v rozpacích*. Vyd. 1. Praha: Český spisovatel, 1996, 52 s. ISBN 80-202-0606-X.
- [17] **KELLER, J.** *Až na dno blahobytu*. 3. vyd. Praha: EarthSave CZ, 2005, 132 s. ISBN 80-903-0857-0
- [18] **KIRCHNER, J.** *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2009, vi, 135 s. ISBN 978-802-5125-625
- [19] **KOHOUTEK, R.** *Sociální psychologie (skripta)*,vyd. IMS Brno, BonyPress,2004, 215 s.
- [20] **KRAUS, B.** *Teorie výchovy, (skripta)*, vyd. IMS Brno, BonyPress, 2006, 30 s.
- [21] **KRAUS, B. SÝKORA, P.** *Sociální pedagogika (skripta)*,vyd. IMS Brno, 2009, 63 s.
- [22] **KRATOCHVÍL, I., a CÍLEK, V.** *O přírodě, řízení a naději: nabeton*. Vyd. 1. Praha: Alfa Publishing, 2005, 207 s. ISBN 80-868-5121-4
- [23] **KVASNIČKOVÁ, D.** *Základy ekologie*. 3., upr. vyd. Praha: Fortuna, 2007, 103 s. ISBN 80-716-8902-5
- [24] **LAŠTŮVKA, Z., KREJČOVÁ, P.** *Ekologie*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2000,183 s. ISBN 80-856-1593-2
- [25] **MAZÁNKOVÁ, L.** *Základy didaktiky, (skripta)*vyd.IMS Brno, BonnyPress,2006, 33 s.
- [26] **MÁCHAL, A. a HUSTÁK., J.** *Malý ekologický a environmentální slovníček*. vyd. Ilustrace Galina Slámová. Brno: Rezekvítek, 1996, 48 s. *Hrách na zdi*. ISBN 80-238-0356-5

- [27] **MÁČHAL, A.** *Průvodce praktickou ekologickou výchovou.* Brno: Rezekvítek Brno, 2000, 205 s. ISBN 80-902-9540-1
- [28] **MEZŘICKÝ, V.** *Environmentální politika a udržitelný rozvoj.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 207 s. ISBN 80-736-7003-8
- [29] **MOLDAN, B.** *(Ne)udržitelný rozvoj: Ekologie hrozba i naděje.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, 141 s. ISBN 80-246-0286-5
- [30] **NAKONEČNÝ, M.** *Sociální psychologie.* Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [31] **PELIKÁN, J.** *Výchova pro život.* 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2004, 123 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6623-4
- [32] **SKUTIL, M.** *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787.
- [33] **STORCH, D.** *Úvod do současné ekologie.* vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 156 s. ISBN 80-717-8462-1
- [34] **VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I.** *Aplikovaná sociální psychologie.* vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 383 s. ISBN 80-7178-269-6
- [35] **ZAPLETAL, L., ŠVANDOVÁ, B., PERNICA, R.** *Základní pojmy a kategorie z oblasti pedagogiky (slovníček).* vyd. 3, IMS Brno, 2003
- [36] **STÁTNÍ PROGRAM ENVIRONMENTÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, VÝCHOVY A OSVĚTY V ČESKÉ REPUBLICĚ:** *součást implementace směrnice č. 90/313/EHS, o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí.* Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2000, 108 s. ISBN 80-721-2151-0

Internetové zdroje

- [37] **BALNAR, A.** *Příčiny a důsledky vlivu člověka na životní prostředí z fyzikálního hlediska,*s.5,http://www.wigym.cz/nv/wpcontent/uploads/docs/opory/evvo_balnar.pdf (31.1.2013)
- [38] **FAZEKAŠOVÁ, D.** <http://posedu.science.upjs.sk/sis/ekologia/material/ucebnetxy/s18htm>,22.8. 2000(20.3.2013)

- [39] **HORKÁ, H.** *Environmentální výchova: nové cesty, Koncepční polarity a komplementarity v ekologické výchově*, vyd. Technická univerzita v Liberci, 2007, ISBN978-80-7372-164-0, s.14: [http://www.ekovychovalk.cz/cs/poprazdninova-setkani-v-sedmihorkach/konference-a-workshop-2006\(17.3.2013\)](http://www.ekovychovalk.cz/cs/poprazdninova-setkani-v-sedmihorkach/konference-a-workshop-2006(17.3.2013))
- [40] **JŮVOVÁ, A.** 11.konference ČAPV–Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání, s.5: http://www.ped.muni.cz/capv11/6sekce/6_CAPV_Juvova.pdf (17.3.2013)
- [41] <http://www.cnews.cz/csu-jak-vypada-typicky-cesky-surfar> (31.1.2013)
- [42] http://cs.wikipedia.org/wiki/Immanuel_Kant (31.1.2013)
- [43] <http://www.cenia.cz/> (1.2.2013)
- [44] http://cs.wikipedia.org/wiki/Ochrana_přírody.(9.2.2013)
- [45] <http://www.agenda21.cz/> (15.2.2013)
- [46] http://www.mzp.cz/cz/vzdelavani_udrzitelnemu_rozvoji(15.2.2013)
- [47] http://www.cittadella.cz/europarc/index.historie_ochrany&sitezakladni_udaje_cz (18.2.2013)
- [48] <http://www.businessinfo.cz> (18.2.2013)
- [49] http://www.ekologie.upol.cz/ku/och/Historie_ochrany_prirody.ppt(16.1.2013)
- [50] <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcovevzdelavaciprogramy> (1.3.2013)
- [51] <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv/> /file/213(1.3.2013)
- [52] <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv-upraveny-RVP.pdf>(8.3.2013)
- [53] <http://www.pavucina.cz> (12.3.2013)
- [54] <http://globe.terezanet.cz/>(12.3.2013)
- [55] http://cs.wikipedia.org/wiki/Nadnárodn_nevládní_neziskové_organizace_v_oblasti_životního_prostředí(12.3.2013)
- [56] http://www.neziskovky.cz/data/prehled_nnotxt8382.pdf (12.3.2013)
- [57] <http://obcan.ecn.cz> (12.3.2013)
- [58] <http://www.otevrete.cz> (12.3.2013)
- [59] <http://wiki.rvp.cz> (13.3.2013)
- [60] http://cs.wikipedia.org/wiki/Hromadný_sdělovací_prostředek(15.3.2013)

- [61] <http://www.ceskaskola.cz/2012/01/soukrome-skoly-k-reforme-financovani.html>, zveřejněno 26.1.2012, online (20.3.2013)
- [62] http://ekologie.upol.cz/ku/och/Historie_ochrany_prirody.ppt(19.3.2013)
- [63] <http://zakony-online.cz/?s42&q42=89> (19.3.2013)
- [64] <http://www.sedmagenerace.cz/text/detail/meze-rustu-po-40-letech> (20.3.2013)
- [65] <http://www.czp.cuni.cz/Osoby/Moldan/moldan1.htm>(20.3.2013)
- [66] [http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/\\$pid/MZPMSFGSJ1VT/\\$FILE/vyvoj_evvo_1918_89.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/$pid/MZPMSFGSJ1VT/$FILE/vyvoj_evvo_1918_89.pdf) (20.3.2013)
- [67] <http://www.agenda21.cz/k02.php> (20.3.2013)
- [68] [http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/B56F757C1507C286C12570500034BA62/\\$file/8.htm](http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/B56F757C1507C286C12570500034BA62/$file/8.htm) (20.3.2013)
- [69] [http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/\\$pid/MZPMSFGSIOKM/\\$FILE/system_ma21.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/$pid/MZPMSFGSIOKM/$FILE/system_ma21.pdf) (20.3.2013)
- [70] <http://www1.cenia.cz/www/evvo/evvo-a-verejna-sprava>(20.3.2013)
- [71] http://nuv.cz/file/213_1_1/(20.3.20123)
- [72] <http://www.osn.cz/mezinarodni-pravo/?kap=65>(21.3.2013)
- [73] http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/Environmentální_výchova (24.3.2013)

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- M.R.K.E.V. Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy
- RVP Rámcový vzdělávací program.
- SP EVVO Státní program environmentálního vzdělávání a osvěty.

SEZNAM OBRÁZKŮ

SEZNAM TABULEK

Graf č. 1 - Informovanost žáků o ochraně životního prostředí.

Graf č. 2 – Činnost pedagogů při ochraně životního prostředí.

Graf č. 3 – Spokojenost pedagogů s legislativou k ekologické výchově.

Graf č. 5 – Pedagogové hodnotí zájem žáků o ekologickou výchovu.

Graf č. 6 – Názor pedagogů na koncepci ekologické výchovy.

Graf č. 7 – Pedagogové hodnotí stav učebních pomůcek k ekologické výchově.

Graf č. 8 – Žáci chovající jedno či více zvířat, nebo pěstují jen rostliny.

Graf č. 9 – Žáci ve volném čase tráví čas s rodiči v přírodě.

Graf č. 10 – Kde žáci tráví nejraději svůj volný čas.

Graf č. 11 – Rodiče třídí odpad.

Graf č. 12 – Rodiče vedou děti (žáky) k ochraně životního prostředí.

Graf č. 13 – Žáci (děti) rodičů, kteří třídí odpad a jejich postoj k třídění odpadů.

Graf č. 14 – Vliv rodičů, pedagoga, jiných rodinných příslušníků na žáka.

Graf č. 15 – Žáky využívané zdroje informací.

SEZNAM PŘÍLOH

- 1) Dotazník pro žáky základních škol v Třebíči
- 2) Dotazník pro pedagogy základních škol v Třebíči

PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Dobrý den, jmenuji se Martin Kalina a tento dotazník slouží ke zjištění informací pro moji diplomovou práci na téma: *Sociálně pedagogické aspekty ekologické výchovy*.

Tento dotazník je anonymní. U každé z otázek můžete označit jednu, či více odpovědí, nebo je heslovitě doplnit, pokud Vám nabízené možnosti nevyhovují. Pěkně prosím, pište čitelně, ☺ děkuji.

Dále děkuji za Váš čas při vyplnění dotazníku.

1. Místo bydliště

- venkov
- město (- centrum, - okraj)

2. Chovám nějaké zvíře, rostliny

- ano (jaké)
- ne

3. V okolí mého bydliště je příroda, kde trávím volný čas

- ano - ne
- občas (jak často.....)

4. Ve volném čase podnikáme s rodiči výlety do přírody, pěšky, na kole, jinak

- ano (jak často)
- ne

5. Kde trávím nejraději svůj volný čas

- v přírodě, jízda na kole, procházky apod. (oblíbené)
- doma při jiné činnosti, PC, televize apod. (oblíbené)
- jinde (kde)

6. Sleduji pořady s ekologickou tematikou, čtu literaturu

- ano (internet, televize, jiné, jak často)
- ne

7. V případě, že bych si mohl(a) vybrat místo vlastního bydlení, bylo by pro mne důležité (označte číselný stupeň 1 nejnižší, 5 nejvyšší)

- okolní příroda 1-2-3-4-5
- blízkost obchodů a služeb 1-2-3-4-5
- mít vlastní zahradu 1-2-3-4-5

8. Moji rodiče třídí odpad, nebo jinak šetří životní prostředí, např. kupují ekovýrobky, chovají se šetrně k život. prostředí apod.

- ano třídí
- jiný způsob (jak
- ne

9. Vedou mě rodiče k ochraně životního prostředí ?

- ano (jak
- ne

10. Můj oblíbený pořad, kniha, jiné zdroje s ekologickou tematikou

(jaké

11. Ochrana životního prostředí je pro lidstvo důležitá

- ano 1-2-3-4-5 - ne

12. Osobně se podílím na ochraně životního prostředí

- ano (jak
- ne (proč

13. Vede mě k ochraně životního prostředí někdo jiný ? Vedoucí, pedagog, apod.

- ano (kdo
- ne

14. Odkud mám nejvíce informací o problematice ochrany životního prostředí ?

- internet 1-2-3-4-5
- televize 1-2-3-4-5
- rodiče 1-2-3-4-5
- literatura 1-2-3-4-5
- škola 1-2-3-4-5
- jiné 1-2-3-4-5 (kde

15. Součástí výuky je ekologická výchova jako samostatný předmět, (možno i pod jiným názvem)

- ano (název
- ne

16. Toto téma je zařazeno v jiných předmětech

- ano (v jakých
- ne

17. Ekologická výchova a ochrana životního prostředí podle mého názoru

- je důležitá
- nemá smysl
- je velice důležitá
- by neměla bránit lidem, aby žili v blahobytu, příroda si nějak poradí

18. Zúčastnila se vaše třída nějakého programu s ekologickou tematikou ?

- ano (kolik, kdy, jakého
- ne

19. Mám výhrady k práci pedagogů, kteří nám poskytují informace s ekologickou tematikou

- ano (jaké
- ne

20. Přemýšlím o tom, zda některým svým jednáním poškozují životní prostředí

- stále
- někdy
- téměř nikdy
- nikdy

21. V případě, že chci zjistit informace o životním prostředí hledal bych

- v knihovně
- zeptal bych se vyučujícího
- zeptal bych se některého z rodičů
- internetu

22. Informací o životním prostředí a ekologii je podle mého názoru

- mnoho
- přiměřené množství
- málo
- nevím

23. Navštěvuji volnočasovou aktivitu „kroužek“, který je zaměřen na péči o životní prostředí

- ano (jaký)
- ne

PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Dobrý den, jmenuji se Martin Kalina a tento dotazník slouží ke zjištění informací pro moji diplomovou práci na téma: *Sociálně pedagogické aspekty ekologické výchovy*.

Tento dotazník je anonymní. U každé z otázek můžete označit jednu, či více odpovědí, nebo je heslovitě doplnit, pokud Vám nabízené možnosti nevyhovují. Pěkně prosím, pište čitelně, ☺ děkuji.

Dále děkuji za Váš čas při vyplnění dotazníku

1. Na naší škole mají žáci dostatek informací o ekologii, péči o životní prostředí

- ano 1-2-3-4-5 - ne

2. Osobně se podílím na péči o životní prostředí

- ano (jak)
- ne
- nemám na to dostatek času

3. Jak je na vaší škole prováděna ekologická výchova ?

- jako samostatný předmět
- je včleněna do ostatních předmětů (jakých)
- osobní návštěvou ekologických center, středisek apod.
- pořádáme pro žáky volnočasové aktivity s tematikou péče o životní prostředí, pokud ano kolikrát ve školním roce ?.....)

4. Jaké vzdělávací programy, projekty jsou na vaší škole v rámci ekologické výchovy používány ?

- RVP
- M.R.K.E.V
- EVVO
- jiné (jaké.....)

5. Legislativa, která řeší ochranu životního prostředí v ČR je:

- nevyhovující
- dostatečná
- nesrozumitelná a zbytečně komplikovaná

6. Legislativa, která řeší výuku ekologie na ZŠ v ČR je:

- nevyhovující
- nesrozumitelná a zbytečně komplikovaná
- dostatečná

7. Jako pedagog přináším do výuky s ekologickou tematikou vlastní iniciativu, nápady apod.

- ano - ne
- učební osnovy to nedovolují

8. Žáky téma ekologie, péče a ochrana životního prostředí zajímá

- vůbec ne
- stejně jako ostatní předměty
- více než ostatní předměty
- mám dojem, že je to spíše nudí

9. Osobně bych koncepci výuky ekologické výchovy na naší ZŠ (*nezměnil*), (*změnil*), protože (*nehodící se škrtněte*)

- je příliš teoretická
- je pro žáky nedostatečná
- v této podobě nemá pro žáky žádný praktický přínos do dalšího života
- je pro žáky málo praktických programů s ekotematikou

10. Pokud bych měl(a) možnost změnit legislativu týkající se výuky ekologie na ZŠ v ČR

- určitě bych toho využil(a), je to více než nutné
- nevyužil(a)
- pokud ano, jaké úrovně legislativy by se to týkalo (zákona, vládních usnesení, rezortních dokumentů, krajských dokumentů, školních dokumentů) - *podtrhněte*.

11. Výuka k ochraně životního prostředí na ZŠ nemá smysl, pokud k tomu není žák veden také ze strany rodičů.

- ano - ne

12. K výuce ekologie mám jako pedagog dostatek pomůcek, aktuálních materiálů a pod.

- ano
- ne zcela, škola musí šetřit fin. prostředky
- ne