

# UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta humanitních studií

Katedra sociální a kulturní ekologie



## Indikátory GUR

### Návrh modelu a sady indikátorů gramotnosti k udržitelnému rozvoji dospělé veřejnosti v ČR

Diplomová práce

**Bc. Alice Končinská**

Praha 2011

Vedoucí práce: RNDr. Viktor Třebický, Ph.D.

### **ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze uvedené prameny a literaturu. Tato práce nebyla dosud využita k získání žádného akademického titulu. Současně dávám svolení k jejímu zveřejnění pro účely studia a výzkumu.

**V Praze dne 16. února 2011**

**Alice Končinská**

### **PODĚKOVÁNÍ**

Za četné věcné konzultace, připomínky a rady děkuji především vedoucímu diplomové práce RNDr. Viktoru Třebickému, Ph.D.

Dále poděkování za odbornou pomoc patří těmto osobám:

PhDr. Janu Činčerovi, Ph.D., RNDr. Janě Dlouhé, Ph.D., PaedDr. Tomáši Hákoví, Ph.D., RNDr. Svatavě Janouškové, Ph.D., RNDr. Jiřímu Kulichovi, Miroslavu Lupačovi, prof. RNDr. Bedřichu Moldanovi, CSc., PhDr. Ivanu Ryndovi.

Za ochotnou pomoc, cenné podněty, inspiraci a podporu děkuji těmto jmenovaným:

MgA. Tomáš Končinský, Mgr. Alena Wollerová, Ervín Woller, DiS., Mgr. Ervín Woller, Ing. arch. Lubomír Končinský, PhDr. Claudine Končinská, Mgr. Zora Pištěcká, Adéla Cihelková, Mgr. Michaela Pomališová, Irena Buřivalová, M.A., Mgr. Lukáš Koucký, MUDr. Hynek Jebavý

## **ABSTRAKT**

V současné době se začíná v České republice uplatňovat Vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Vstupuje do různých strategických dokumentů i do pedagogické a andragogické praxe. K hodnocení tohoto typu vzdělávání vzniká zejména v zahraničí řada indikátorů. Česká republika stojí před úkolem tyto indikátory upravit pro české prostředí či vytvořit vlastní. Tato práce se zabývá výsledkovými indikátory, tedy indikátory dopadu vzdělávání k udržitelnému rozvoji na gramotnost dospělé veřejnosti na místní, mikroregionální a krajské úrovni. Práce analyzuje vybrané národní i mezinárodní strategické dokumenty a českou i zahraniční odbornou literaturu z hlediska koncepcí environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Tyto koncepce pak analyzuje z hlediska vzdělávacích kvalit, ze kterých se skládá gramotnost k udržitelnému rozvoji. Identifikované kvality následně expertně posuzuje podle definice gramotnosti k udržitelnému rozvoji a sestavuje komplexní Model gramotnosti k udržitelnému rozvoji dospělé veřejnosti. Na základě tohoto modelu sestavuje sadu 65 indikátorů gramotnosti k udržitelnému rozvoji dospělé veřejnosti včetně indikátorových listů, která je určena zástupcům veřejné správy na místní, mikroregionální a krajské úrovni. Součástí indikátorových listů jsou i některé již dříve vytvořené nástroje (dotazníky) hodnotící různé vzdělávací kvality gramotnosti k udržitelnému rozvoji, které lze přímo použít pro sběr dat, příp. se jimi inspirovat při operacionalizaci indikátorů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta, Vzdělávání pro udržitelný rozvoj, Gramotnost k udržitelnému rozvoji, Environmentální gramotnost, Ekologická gramotnost, Klíčové kompetence, Kompetence pro udržitelný rozvoj, Vzdělávací kvalita, Indikátory vzdělávání pro udržitelný rozvoj, Indikátory gramotnosti k udržitelnému rozvoji, Indikátorový list, Místní Agenda 21

## **ABSTRACT**

At present, a trend is emerging that shows the increasing application of Education for Sustainable Development in the Czech Republic. This type of education is arriving in various strategic documents and is featuring in pedagogic and andragogical practices. There is a range of indicators, mainly originating from abroad, for the assessment of this type of education and the task ahead for the Czech Republic is to adjust these indicators for the Czech environment, or create its own ones. This thesis deals with result indicators, that is to say indicators of the impact of Education for Sustainable Development on the literacy of the adult public on the local, microregional and regional levels. The thesis analyses selected national and international strategic documents as well as Czech and foreign specialised literature from the perspective of environmental education, bringing-up and further education concepts and Education for Sustainable Development. It then analyses these concepts from the perspective of educational qualities that Literacy for Sustainable Development consists of. Subsequently, it evaluates the identified qualities in an expert

way in accordance with the definition of Literacy for Sustainable Development and it sets a coherent Adult Public Literacy Model for Sustainable Development. Based on this model, it compiles a set of 65 Literacy Indicators for Adult Public Sustainable Development including indicator lists, which are intended for public administration representatives on the local, microregional and regional levels. A proportion of the indicator lists are previously created tools (questionnaires) evaluating different educational qualities of Literacy for Sustainable Development. These can be directly used for the collection of data, or alternatively as an inspiration when operationalising indicators.

### **KEYWORDS**

Environmental Education, Environmental Literacy, Education for Sustainable Development, Literacy for Sustainable Development, Ecological Literacy, Key Competencies, Competencies for Sustainable Development, Educational Quality, Indicators of Sustainable Development, Indicators of Literacy for Sustainable Development, Indicator List, Local Agenda 21

## **Obsah**

<b>1. Úvod.....</b>	<b>8</b>
1.1. Obecný kontext tématu diplomové práce .....	8
1.2. Předmět diplomové práce.....	9
1.3. Výzkumné otázky.....	9
1.4. Metodický postup.....	9
1.5. Cíl diplomové práce .....	10
<b>2. Rešeršní část.....</b>	<b>11</b>
2.1. Rámec pro GUR DV .....	11
2.1.1. Vztahy mezi EVVO a VUR .....	11
2.1.2. Vztahy mezi EG a GUR.....	16
2.1.3. Klíčové kompetence a kompetence VUR .....	21
2.2. Rámec pro indikátory GUR DV na místní úrovni .....	28
2.2.1. Vztah indikátorů UR, VUR a GUR.....	28
2.2.2. Indikátory VUR na mezinárodní úrovni.....	30
2.2.3. Indikátory VUR v českém prostředí .....	33
<b>3. Analytická část – sestavení komplexního modelu GUR DV a Analýza dostupných nástrojů hodnotících GUR dětí, mládeže a DV.....</b>	<b>37</b>
3.1. Analýza národních i mezinárodních strategických dokumentů a české i zahraniční odborné literatury z hlediska koncepcí EVVO, GV a VUR a Analýza koncepcí EVVO, GV a VUR z hlediska vzdělávacích kvalit .....	39
3.1.1. Metoda Analýzy národních i mezinárodních strategických dokumentů a české i zahraniční odborné literatury z hlediska koncepcí EVVO, GV a VUR a Analýzy koncepcí EVVO, GV a VUR z hlediska vzdělávacích kvalit .....	40
3.1.2. Koncepce EVVO, GV a VUR v mezinárodních strategických dokumentech .....	41
3.1.3. Koncepce EVVO, GV a VUR v českých politických dokumentech .....	44
3.1.4. Koncepce EVVO, GV a VUR v zahraniční literatuře.....	58
3.1.5. Koncepce EVVO, GV a VUR v české literatuře.....	70
3.1.6. Výsledky Analýzy mezinárodních i národních strategických dokumentů a české i zahraniční odborné literatury a Analýzy koncepcí EVVO, GV a VUR z hlediska vzdělávacích kvalit.....	78
3.2. Expertní posouzení obecných a specifických kvalit z hlediska koncepce GUR.....	92
3.2.1. Metoda Expertního posouzení obecných a specifických kvalit z hlediska koncepce GUR DV .....	93
3.2.2. Výsledky Expertního posouzení obecných a specifických kvalit z hlediska koncepce GUR .....	94
3.3. Tematická analýza specifických kvalit.....	97
3.3.1. Metoda Tematické analýzy specifických kvalit .....	97
3.3.2. Výsledky Tematické analýzy specifických kvalit .....	98
3.4. Úprava sad specifických kvalit o průřezová témata .....	99
3.4.1. Zhodnocení témat specifických kvalit z hlediska jejich zastoupení napříč sadami specifických kvalit .....	99
3.4.2. Doplnění sad specifických kvalit o průřezová témata.....	100
3.5. Model GUR DV .....	114

<b>3.6. Analýza nástrojů hodnotících GUR dětí, mládeže a DV z hlediska specifických kvalit komplexního Modelu GUR DV.....</b>	<b>116</b>
3.6.1. Metoda analýzy nástrojů hodnotících GUR dětí, mládeže a DV z hlediska specifických kvalit komplexního Modelu GUR DV.....	116
3.6.2. Nástroje hodnotící GUR dětí a mládeže v zahraniční odborné literatuře.....	117
3.6.3. Nástroje hodnotící GUR DV v zahraniční odborné literatuře .....	124
3.6.4. Nástroje hodnotící GUR dětí a mládeže v české odborné literatuře.....	127
3.6.5. Nástroje hodnotící GUR DV v české odborné literatuře .....	133
3.6.6. Výsledky analýzy nástrojů hodnotících GUR dětí, mládeže a DV z hlediska specifických kvalit komplexního Modelu GUR DV.....	138
<b>4. Praktická část – Indikátory GUR DV.....</b>	<b>139</b>
<b>5. Diskuse metody a výsledků .....</b>	<b>142</b>
<b>6. Závěr.....</b>	<b>148</b>
<b>Seznam tabulek a obrázků .....</b>	<b>151</b>
<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>152</b>
<b>Seznam literatury.....</b>	<b>153</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>161</b>

## **1. ÚVOD**

### **1.1. Obecný kontext tématu diplomové práce**

Indikátory jsou typem informace kvantitativního či kvalitativního charakteru, který poskytuje spolehlivé měřítko určitého jevu. Hlavním účelem tvorby indikátorů je snadná a srozumitelná komunikace s cílovou skupinou. S narůstajícím zájmem a starostmi o stav životního prostředí (dále jen ŽP) vzniká podle vzoru vyspělých zemí řada nástrojů environmentálních politik: administrativních, ekonomických, dobrovolných, samoregulačních, ale také výchovných a informačních, mezi něž patří i nástroje environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (dále jen EVVO) a vzdělávání pro udržitelný rozvoj (dále jen VUR). K hodnocení stavu environmentální gramotnosti (dále jen EG) jako výsledku EVVO a gramotnosti k udržitelnému rozvoji (dále jen GUR) jako výsledku VUR či k hodnocení procesu EVVO a VUR byla uskutečněna řada průzkumů a vyvinuta řada indikátorů či jiných nástrojů, a to jak na národní, tak i na mezinárodní úrovni. Většina hodnotících nástrojů má procesní charakter (indikátory procesu/procesní indikátory), zatímco pro měření úspěšnosti a výsledků EVVO a VUR, tedy EG a GUR existuje podstatně méně ukazatelů (indikátory výsledku/výsledkové indikátory) zejména pro jejich nesnadnou tvorbu. Tyto indikátory či jiné nástroje jsou převážně přejaté ze zahraničí a hodnotí různé složky (vzdělávací kvality) EG a GUR.

Autorkou diplomové práce (dále je DP) navržená sada indikátorů hodnotících jednotlivé specifické kvality GUR dospělé veřejnosti (dále jen DV) bude odpovídat komplexnímu Modelu GUR DV, sestavenému na základě několika analýz. Tyto indikátory by měly sloužit zejména zástupcům veřejné správy obcí, mikroregionů a krajů jako ukazatelé specifických vzdělávacích kvalit GUR, v nichž potřebuje DV dovzdělat, a kam tedy VUR směřovat. Tyto výsledkové indikátory mohou navíc sloužit jako zpětná vazba informující o úspěšnosti VUR. Sadu bude možné využít i na národní úrovni, její předností ovšem je právě použitelnost na místní, mikroregionální a krajské úrovni z důvodu možnosti vzájemného porovnávání stejných typů územních jednotek a možnosti zohlednění specifik územních jednotek v nástrojích pro sběr dat.



## **1.2. Předmět diplomové práce**

Předmětem zkoumání jsou vzdělávací kvality GUR DV obsažené jednak v koncepcích EVVO, globální výchovy (dále jen GV) a VUR (uvedených v národních i mezinárodních strategických dokumentech a české i zahraniční odborné literatuře) a jednak v českých i zahraničních nástrojích hodnotících GUR dětí, mládeže a DV. Vybrané vzdělávací kvality jsou součástí nově vytvořeného komplexního Modelu GUR DV, který je prvním hlavním výstupem DP, a na jejichž základě je vytvořena sada indikátorů GUR DV, která je druhým hlavním výstupem DP.

## **1.3. Výzkumné otázky**

1. Z jakých vzdělávacích kvalit lze sestavit komplexní Model GUR DV?
2. Jak vybrané české i zahraniční nástroje hodnotící EG a GUR reflektují nově sestavený komplexní Model GUR DV?
3. Z jakých indikátorů GUR DV lze vytvořit komplexní sadu indikátorů GUR DV tak, aby odpovídala výše zmíněnému Modelu GUR DV?

## **1.4. Metodický postup**

Podrobný metodický postup rozepisují vždy v příslušných kapitolách DP. Zde uvádím rámcové metodické kroky použité v základních částech práce.

**Rešeršní část:** Na základě několika věcných konzultací s odborníky<sup>1</sup> v oblasti EVVO, VUR a jejich evaluace jsem prostudovala řadu důležitých národních i mezinárodních strategických dokumentů a české i zahraniční odborné literatury. Z materiálů jsem následně vytvořila relevantní rešerši s důrazem na vymezení koncepce GUR a indikátorů GUR na místní úrovni vzhledem k historické perspektivě a současným trendům.

**Analytická část:** Tato část se zaměřila na čtyři obsahové analýzy: Analýzu národních i mezinárodních strategických dokumentů a české i zahraniční odborné literatury z hlediska koncepcí EVVO, GV a VUR, Analýzu koncepcí EVVO, GV a VUR z hlediska vzdělávacích kvalit, Tematickou analýzu specifických kvalit a Analýzu dostupných nástrojů hodnotících GUR dětí, mládeže a DV z hlediska specifických kvalit komplexního

---

<sup>1</sup> Jednalo se o tyto osoby: PhDr. Jan Činčera, Ph.D., RNDr. Jana Dlouhá, Ph.D., RNDr. Jiří Kulich, PhDr. Ivan Rynda, RNDr. Viktor Třebický, Ph.D.

Modelu GUR DV. Podle Dismana je obsahová analýza kvantitativní metoda, jejíž součástí musí být „definice kvantitativních jednotek, ve kterých bude měřen rozsah sdělení, který patří do určité kategorie.“ (Disman, 2008: 169) Typy jednotek k jednotlivým obsahovým analýzám uvádím v příslušných kapitolách. Kromě těchto obsahových analýz zahrnuje analytická část expertní posouzení nalezených jednotek (vzdělávacích kvalit) autorkou DP z hlediska vlastní definice koncepce GUR (Expertní posouzení obecných a specifických kvalit z hlediska koncepce GUR), úpravu sady specifických kvalit o průřezová témata a sestavení vlastního komplexního Modelu GUR DV. Tento model je prvním hlavním výstupem DP.

**Praktická část:** Podle nově sestaveného komplexního Modelu GUR DV jsem vytvořila sadu indikátorů GUR DV. K těmto indikátorům jsem vytvořila indikátorové listy podle standardizovaného indikátorového listu občanského sdružení Týmová iniciativa pro místní udržitelný rozvoj (dále jen TIMUR). Tyto indikátorové listy obsahují návrhy možností jejich operacionalizace, které jsem uvedla na základě obsahové Analýzy nástrojů hodnotících GUR dětí, mládeže a DV z hlediska specifických kvalit nově vytvořeného modelu GUR DV. Sada indikátorů včetně indikátorových listů je druhým hlavním výstupem DP.

### **1.5. Cíl diplomové práce**

Teoretickým cílem DP je vytvoření komplexního Modelu GUR DV, který bude obsahovat specifické vzdělávací kvality z oblasti ŽP a udržitelného rozvoje (dále jen UR). Praktickým cílem DP je vytvoření sady indikátorů GUR DV, která bude sloužit zástupcům veřejné správy na místní, mikroregionální a krajské úrovni k hodnocení GUR DV, k porovnávání zjištěných výsledků mezi obcemi, mikroregiony a kraji a zejména k zacílení vzdělávacích opatření (VUR). Také je bude možné použít k hodnocení úspěšnosti VUR. Pokud budou známy specifické kvality komplexního Modelu GUR DV, které měří jednotlivé indikátory GUR DV, bude možno ze získaných dat stanovit, ve kterých specifických kvalitách GUR dospělá populace zkoumané územní jednotky vykazuje podprůměrné hodnoty a na které specifické kvality GUR DV je tedy třeba zaměřit VUR. Indikátory GUR DV budou informovat o stavu GUR DV nejen vzhledem k maximální možné dosažené hodnotě (cíli), ale i pomocí vzájemného porovnávání stejných územních jednotek (obcí, mikroregionů, krajů) – tzv. benchmarkingem.

## **2. REŠERŠNÍ ČÁST**

Cílem DP je vytvoření komplexního Modelu GUR DV a sady indikátorů GUR DV. Tato část se proto věnuje vymezení koncepce GUR a indikátorům GUR na všech úrovních z hlediska historické perspektivy a současných trendů.

### **2.1. Rámec pro GUR DV**

Z důvodu existence mnoha důležitých pojmů v oblasti EVVO a VUR je třeba vyjasnit význam, vývoj a vzájemné vztahy.

#### **2.1.1. VZTAHY MEZI EVVO A VUR**

Pro účely DP je potřeba vymezit pojmy GUR a EG. K tomu je nejprve zapotřebí vyjasnit pojmy VUR (nástroj dosažení GUR) a EVVO (nástroj dosažení EG). Při tomto terminologickém ujasňování je potřeba se alespoň stručně podívat do české historie. Podle Máchala (Máchal, 2007: 3-13) se v 60. letech běžně používal termín **výchova k ochraně přírody**. V 70. letech se přešlo ke komplexnějšímu termínu **výchova k péči o životní prostředí**. Tento termín začal být v 80. letech ne příliš šťastně nahrazován termínem **ekologická výchova**. Zatímco ekologie je vědní obor, který se zabývá vzájemnými vztahy mezi organismy a jejich prostředím, ekologická výchova měla v praxi mnohem širší záběr. Koncem 90. let se Ministerstvo životního prostředí (dále jen MŽP) od tohoto termínu odklonilo ve prospěch pojmu **environmentální výchova**.

Terminologické zaměňování pojmů ekologická a environmentální výchova bohužel trvá dodnes. V praxi obsahují tyto typy výchov navíc prvky VUR. Podle Činčery (Činčera, 2007) po roce 1989 do českého prostředí dorazila **globální výchova**, koncept rozpracovaný v 80. letech v Severní Americe. Její praktikování však není příliš rozšířené, přestože je společně s **rozvojovou výchovou** svou podstatou nejbližší nejnovějšímu termínu – **VUR**. Pojem trvale UR se začal prosazovat po konferenci OSN o ŽP a rozvoji v Riu de Janeiro v roce 1992 a do výchovy se nejprve otiskl jako výchova pro udržitelnost. Ta byla dále modifikována jako výchova o udržitelnosti, k udržitelnosti, jako udržitelnost až k současně používanému a definovanému pojmu VUR.

Porevoluční prosazování různých pojmů v českém prostředí odráží i dva klíčové strategické dokumenty: Státní program EVVO (dále jen SP EVVO) v České republice

(dále jen ČR) z roku 2000 se svými již čtyřmi akčními plány (dále jen AP) a Strategie VUR ČR (dále jen SVUR ČR) na léta 2008–2015 s dosud jedním AP. Implementace SVUR prostřednictvím AP se však v současné době potýká na jedné straně s nedostatkem financí a na druhé straně s ne příliš projevovaným zájmem o implementaci ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) (Dlouhá, 2010). Zatímco SP EVVO ČR je klíčovým strategickým vzdělávacím dokumentem pro oblast ŽP s přímou vazbou na Státní politiku ŽP ČR, je SVUR ČR jedním z klíčových průřezových dokumentů, který začleňuje do stávajících oblastí vzdělávání nové přístupy, metody a témata. SVUR ČR uvádí, že EVVO „je etablována ve Státní politice životního prostředí jako jeden z klíčových preventivních nástrojů ochrany životního prostředí. (...) Vývoj pojetí EVVO v ČR i vývoj zaměření akčních plánů SP EVVO ČR ukazují dlouhodobý trend rozšiřování obsahu EVVO o témata UR. Pro Strategii VUR ČR se jedná o významné východisko, neboť v praktické rovině může VUR v ČR navázat na řadu aktivit a opatření realizovaných v rámci oblasti EVVO“. (Ministerstvo životního, 2008)

Strategie dále vyjasňuje rozdíly mezi EVVO a VUR: „**Základní rozdíl mezi EVVO a VUR** je ten, že v oblasti EVVO je prioritní důraz kladen na **nejrůznější aspekty životního prostředí**, na poznávání životního prostředí, na uvědomování si nezbytnosti zachovávání podmínek života, na poznávání vztahu člověka a životního prostředí apod. Naproti tomu je VUR prioritně zaměřeno na **vzájemnou interakci a souvislosti mezi ekonomickými, sociálními, environmentálními a právními aspekty rozvoje** (globálního i lokálního), je významně interdisciplinární povahy a široce se opírá o společenskovední disciplíny.“ (Ministerstvo životního, 2008; zvýrazněné v originále)

EVVO tak, jak je definováno v Zákoně o ŽP, akcentuje také nejen vytváření pozitivních postojů k ŽP, úctu k životu, znalost a péči o ŽP, ale i pochopení provázanosti sociální, ekonomické a kulturní oblasti: „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 účtě k životu ve všech jeho formách.“ (Zákon č. 17/1992, §16)

Rozdíl mezi EVVO a VUR zdůrazňuje také Strategie VUR EHK OSN: „Environmentální vzdělávání a vzdělávání pro udržitelný rozvoj jsou mnoha lidmi považovány za ekvivalentní. V praxi jsou nicméně mezi nimi rozdíly. Environmentální

vzdělávání se zpravidla soustředí na dopad společnosti na životní prostředí, tedy na znečišťování, odpadové vody, emise z aut, továren atd., jejich příčiny a následky a na otázku, jak je zredukovat, stejně jako na zájem o přírodu a ochranu přírody. Vzdelávání pro udržitelný rozvoj (ESD<sup>2</sup>) se častěji zaměřuje na využívání přírodních zdrojů a důležitost jejich obnovitelnosti (trvalé udržitelnosti). Pedagogickými nástroji ESD, zejména na univerzitách, jsou různé metody mapování zdrojů, jako jsou ekologické stopy nebo toky materiálů. Negativní dopad na životní prostředí je považován v první řadě za následek trvale neudržitelného využívání zdrojů. Je také uznáváno, že se nemůže vyvinout dobrá environmentální situace, pokud lidé nebudou mít slušné sociální a ekonomické postavení, a že zdravé životní prostředí je z dlouhodobé perspektivy nezbytnou podmínkou pro životaschopnou ekonomiku. V ESD jsou tedy provázány environmentální, sociální a ekonomické aspekty. V širším kontextu se významnými složkami ESD stávají etika a spravedlnost, vyjádřené demokratickou vládou a sociální a globální zodpovědností.“ (UNECE, 2005)

Mezi environmentálním vzděláváním a vzděláváním o trvalé udržitelnosti rozlišuje také Organizace pro evropskou hospodářskou spolupráci (dále jen OECD): „**Environmentální vzdělávání** spočívá na základech znalostí o sociálních a ekologických systémech. **Vzdělávání o TU** zahrnuje environmentální vzdělání a zachází ještě dále, a týká se rozvoje individuálních a kolektivních kompetencí pro rozhodování. Oba tyto druhy vzdělání jsou jednoznačně důležité a zahrnují respekt k individuálním a sociálním právům a zodpovědnostem, zájem o blaho přírody i lidské společnosti, kritické myšlení a znalosti, důležité pro spoluúčast veřejnosti.“ (OECD, 2002; zvýrazněné v originále)

K porozumění konceptu VUR a GUR je třeba ujasnit si definici UR. První pokus o definici je učiněn v díle Naše společná budoucnost: „Trvale udržitelný rozvoj je takový způsob rozvoje, který uspokojuje potřeby přítomnosti, aniž by oslaboval možnosti budoucích generací naplňovat jejich vlastní potřeby“ (Světová, 1991) Brundtlandová v ní akcentuje princip odpovědnosti vůči budoucím generacím.

V DP se přikláním k definici, která promýšlí koncept UR do hloubky i do širě: „**Trvale udržitelný rozvoj je komplexní soubor strategií, které umožňují pomocí ekonomických nástrojů a technologií uspokojovat sociální potřeby lidí, materiální i**

---

<sup>2</sup> ESD – angl. zkratka pro VUR (Education for Sustainable Development)

**duchovní, při plném respektování environmentálních limitů. Aby to bylo v globálním měřítku současného světa možné, je nutné nově redefinovat na lokální, regionální i globální úrovni jejich instituce a procesy.**“ (Rynda, 2000; zvýrazněné v originále) Tato definice zahrnuje čtyři roviny: environmentální, ekonomickou, lidskou a socio-politickou. Zatímco strategické dokumenty definující UR hovoří o jeho třech pilířích (environmentální, ekonomický, sociální), tato definice explicitně rozlišuje mezi lidským pilířem, zahrnujícím lidské potřeby a systém hodnot, a socio-politickým pilířem, zahrnujícím politické instituce a demokratické procesy.

V druhé části této kapitoly je třeba vyjasnit pojmy vzdělání, vzdělávání, výchova, osvěta, formální, neformální, informální, celoživotní a další vzdělávání. Vzhledem k cíli DP – vytvoření indikátorů GUR DV – je klíčový pojem osvěty, neformálního, celoživotního a dalšího vzdělávání.

**Výchova** je podle Máchala obvykle vykládána jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“. (Máchal, 2007: 17; zvýrazněné v originále) Pelikán et al. ji definují jako „proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“. (Pelikán et al. citován in Máchal, 2007:17; zvýrazněné v originále)

**Vzdělání** je podle Máchala „systém vědomostí, dovedností a návyků, postojů, přesvědčení a určité úrovně poznávacích sil osobnosti odpovídající potřebám společnosti a umožňující optimální utváření osobnosti, **vzdělávání** je pak procesem, kterým se vzdělání nabývá. Těžiště pojmu ‚vzdělávání‘ spočívá spíše v procesu získávání a upevňování znalostí, dovedností, návyků a postojů“. (Máchal, 2007: 17; zvýrazněné v originále)

**Osvěta** obsahuje podle Máchala „nejrůznější vzdělávací a výchovné aktivity zaměřené na nejširší vrstvy populace nebo na některé specifické cílové skupiny. „Osvěta“ je výchovně-vzdělávací snahou pokoušející se oslovit co nejširší veřejnost pomocí médií, přednášek, besed, letáků, plakátů, samolepek apod.“ (Máchal, 2007: 17; zvýrazněné v originále)

SVUR ČR definuje **formální vzdělávání** jako vzdělávání, které je „realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou definovány a vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejich absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.)“. (Ministerstvo životního, 2008)

Od formálního vzdělávání se odlišuje **neformální vzdělávání**, které je podle SVUR ČR „zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání“. (Ministerstvo životního, 2008)

Třetím typem vzdělávání je **informální učení**, které je podle této strategie chápáno jako „proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované“. (Ministerstvo životního, 2008)

**Celoživotní učení** „zahrnuje všechny možnosti učení (ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo něj), které jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“. (Ministerstvo životního, 2008)

A konečně **další vzdělávání** je definováno jako „učení, které probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Další

vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě“.  
(Ministerstvo životního, 2008)

### **2.1.2. VZTAHY MEZI EG A GUR**

Na základě terminologického ujasnění mezi EVVO a VUR můžeme nyní definovat EG a GUR. Nejprve si však ujasníme pojmy gramotnosti a funkční gramotnosti:

**Gramotnost** je definována jako „dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o ‚základní gramotnost‘, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti. Ve vyspělých zemích je dosažení gramotnosti u všeho obyvatelstva samozřejmostí, avšak v řadě málo rozvinutých zemí Afriky a Asie je gramotnost nízká. Vyšší formou gramotnosti je funkční gramotnost. V současné pedagogické terminologii se používá výraz ‚gramotnost‘ s významem schopnost aplikace některých specifických dovedností, jako je např. čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost, počítačová gramotnost aj“.  
(Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

**Funkční gramotnost** (angl. Functional literacy) znamená na rozdíl od gramotnosti v obvyklém významu „vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod. Výzkumná zjištění dokládají, že ve vyspělých evropských zemích je asi 10 % dospělých funkčně negramotných, a to přesto, že absolvovali povinnou školní docházku“.  
(Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

V současné době probíhá diskuse nad tím, co je cílem EVVO, a to nejen na půdě environmentálně-vzdělávacích neziskových organizací, jako je např. Síť středisek ekologické výchovy Pavučina, ale i na akademické půdě. Někteří, např. Činčera (Činčera, 2009) se domnívají, že cílem EVVO je proenvironmentální chování, jiní, např. Dlouhá (Dlouhá (2009b) vidí jako cíl EVVO nabytí kompetencí ve smyslu velmi komplexních vzdělávacích cílů.

Tento „paradigmatický spor“ kopíruje debatu ve Spojených státech (Disinger, 2001) (překlad vlastní) a týká se cílů školního environmentálního vzdělávání. Formální



vzdělávací systémy se zaměřují na vybavení žáků informacemi, porozuměním a specifickými dovednostmi, ale nepodněčují sociální jednání na základě získaných znalostí a dovedností. Někteří odborníci, např. Harold Hungerford (Hungerford citován in Disinger, 2001) (překlad vlastní) oproti tomu považují vzdělávání za značně vztažené k chování a navrhuje Model občanského chování (Obr. 3). Ohnisko vzdělávání vidí ve změně chování. Kritici této orientace na jednání upozorňují, že „gramotnost nikdy nebyla spojována se složkou chování ve smyslu sociálního či politického jednání“. (Disinger, 2001) (překlad vlastní) Podle Richarda Wilkeho by měli „učitelé environmentalistiky vybavit žáky znalostmi a dovednostmi, které jsou nutné k moudrému rozhodování o environmentálních problémech (dále jen EP). Měli by pomáhat lidem prozkoumat řadu názorů na environmentální problémy a povzbuzovat je k jejich vlastnímu rozhodování. Neměli by se zastávat pouze jedněch názorů či hodnot. Učitelé environmentalistiky poskytují lidem kritické myšlení a dovednosti občanské participace. Nezastávají specifické modely jednání, ale poskytují lidem dovednosti k tomu, aby se chovali jako odpovědní občané, kteří jsou schopni efektivně činit informovaná rozhodnutí“. (Wilke citován in Disinger, 2001) (překlad vlastní)

Breiting et al. (Breiting et al. citován in Činčera, 2009) se také ostře vymezuje proti Hungerfordově Modelu občanského chování. Podle Breitinga tkví zásadní rozdíl v tom, zda má být cílem environmentální výchovy přímo ovlivňovat chování cílové skupiny nebo rozvíjet její akční kompetence bez směřování ke konkrétnímu chování: „*Kritérium úspěchu je, pokud studenti končí jako zralí, samostatní lidé, kteří jsou schopni kriticky myslet a stávají se odpovědnými jedinci a kvalifikovanými účastníky demokratických procesů*“. (Breiting et al. citován in Činčera, 2009; zvýrazněné v originále)

Ať již je environmentální gramotnost coby soubor určitých kompetencí (způsobilostí) k jednání vnímána jako prvořadý cíl EVVO nebo jako prostředek (mezistupeň) k dosažení cíle – proenvironmentálnímu chování, je na tomto místě potřeba vyjasnit si její význam a odlišit ji od ekologické gramotnosti a GUR.

Na definici ekologické gramotnosti podle Kvasničkové (Kvasničková citována in Máchal, 2007: 18) lze ukázat výše nastíněný rozdíl mezi současným významovým uchopením pojmů ve strategických dokumentech a českou praxí. Zatímco ve strategických dokumentech se hovoří o EG či GUR, v praxi se mezi těmito termíny příliš nerozlišuje a

nejčastěji se lze setkat s termínem ekologická gramotnost či „ekogramotnost“. Bývá však praktikována v širším smyslu EG či dokonce GUR **Ekologická gramotnost** je tedy podle Kvasničkové „výsledkem získání základních znalostí a dovedností potřebných k pochopení zákonitostí vztahů člověka a biosféry, k praktickému řešení ekologických problémů a ke včasné prevenci jejich vzniku, k prosazování zásad udržitelného rozvoje do každodenního života rodiny i společnosti“. (Kvasničková citována in Máchal, 2007: 18) Rozbor této definice ukazuje, že základní znalosti a dovednosti potřebné k pochopení zákonitostí vztahů v biosféře jsou součástí ekologické gramotnosti a záležitostí ekologické výchovy (vzdělávání a osvěty). Pochopení vztahů člověka a biosféry, řešení ekologických (environmentálních) problémů a prevence jejich vzniku náleží do EG a nabývá se skrze environmentální výchovu (vzdělávání a osvětu). Prosazování zásad UR do každodenního života rodiny i společnosti náleží již do GUR a nabývá se prostřednictvím VUR.

Jak již bylo řečeno, o pojmu EG existuje již mnoho let diskuse mezi českými odborníky na EVVO a ještě více let mezi zahraničními odborníky. Někteří pojem přesně vymezují, jiní jej zpochybňují a navrhují používat přesnější termíny. Např. Činčera považuje pojem **EG** za poněkud vágní, který je „zpravidla definován jako vymezení určitých okruhů znalostí, hodnot, modelových postojů a dovedností“. (Činčera, Štěpánek, 2007) EG je tedy třeba odlišit od **ekologické gramotnosti**, která je záležitostí přírodovědného vzdělávání, zatímco EG je vyučována nejen v přírodovědných předmětech, ale také ve společensko-vědních a technických.

Pojem **ekologická gramotnost** byl tedy používán spíše v minulosti a akcentoval systémové myšlení a paralelu mezi provázaností vztahů v přírodním systému a provázaností vztahů ve společenském systému. Poprvé jej použil Aldo Leopold roku 1949 ve svém zásadním díle *Obrázky z chatrče*. (Leopold citován in Máchal, 2007: 18) Jeden ze zakladatelů Centra pro ekogramotnost v americkém Berkeley Fridjof Capra akcentoval při vykládání významu **ekologické gramotnosti** právě systémové myšlení: „Prvním krokem musí být to, že se všichni staneme ekologicky gramotnými, tzn. že budeme chápat principy organizace, které vyvinuly ekosystémy tak, aby udržely život... musíme se nejprve naučit myslet systémově, ve všech souvislostech v rámci daných kontextů a procesů. Když potom takovéto systémové uvažování aplikujeme na studium tzv. domácnosti Země, což je

vlastně význam slova ekologie, zjistíme, že principy ekosystémů jsou základními principy organizace všech živoucích systémů...“ (Capra citován in Máchal, 2007: 19)

Většina současných odborníků na EVVO používá pojem **EG**. EG je podle Culena (Culen citován in Mony, 2002) (překlad vlastní) často považována za primární cíl environmentálního vzdělávání. Podle Disingera je **EG** definována jako „schopnost vnímat a interpretovat relativní zdraví environmentálních systémů a přijmout příslušná opatření k podpoře, obnově či zlepšení zdraví těchto systémů.“ (Disinger citován in Mony, 2002) (překlad vlastní) Podle Wilkeho zahrnuje **EG** „porozumění lidské roli v přírodě, důležitost údržby lidského obyvatelného prostoru vhodného pro život a základní vědecké principy vztažené k fungování přírody.“ (Wilke citován in Mony, 2002) (překlad vlastní) Mony k těmto definicím přidává, že „environmentálně gramotný jedinec má navíc znalosti a dovednosti vyžadované k analýze environmentálních problémů, které mu umožňují jednat environmentálně odpovědným způsobem. Taková environmentální akce je označena odpovědným environmentálním jednáním. Výsledek environmentální gramotnosti je často měřen Odpovědným environmentálním chováním (REB<sup>3</sup>).“ (Mony, 2002) (překlad vlastní) Podle Kiberta je EG „základem pro jednání za účelem ochrany našich zdrojů pro nás, budoucnost našeho druhu a budoucnost ostatních druhů, se kterými sdílíme planetu Zemi“. (Kibert citován in Mony, 2002) (překlad vlastní) Linke (Linke citován in Mony, 2002) (překlad vlastní) definuje tři hlavní komponenty EG:

- Rozvinutí hlubšího porozumění celku a dynamice vztahů mezi lidmi a jejich fyzickým, biologickým a sociálním prostředím.
- Starost o údržbu a zlepšení kvality lidského života prostřednictvím ochrany ŽP
- Důraz na pozitivní individuální a kolektivní jednání coby důkazu demonstrace této starosti.

Disinger a Roth rozlišili tři úrovně **EG** na nominální (schopnost rozeznat a poskytnout pracovní definice základních pojmů o životním prostředí), funkční (širší porozumění přírodě a environmentálním interakcím) a operacionalizovanou (rovina souvisících dovedností, schopnost rozpoznat environmentální rizika, pracovat s informacemi, zaujímat stanoviska a promítat je do vlastního jednání). (Disinger, Roth

---

<sup>3</sup> REB – angl. zkratka pro odpovědné environmentální chování (Responsible Environmental Education)

citováni in Činčera, 2009) Podle Moseleyové pouze na této úrovni mohou být lidé chápáni jako skutečně environmentálně gramotní. (Moseley citována in Činčera, 2009)

Zatímco v praxi se stále používá pro výsledek EVVO či VUR pojem ekologická gramotnost nebo v lepším případě EG, ve strategických dokumentech se již pojem ekologické gramotnosti nevyskytuje a jsou akcentovány pojmy EG a GUR. Podle Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR zahrnuje **GUR** „systém znalostí o zákonitostech přírody, o vztazích člověka k prostředí, o současných globálních a regionálních problémech lidstva, o možnostech a způsobech jejich řešení prostředky ekonomickými, sociálně-právními, vědeckými a technickými za aktivní účasti občanů a jejich vzájemné spolupráce na místní, regionální a globální úrovni.“ (Národní vzdělávací, 2000) GUR je tedy typ jakési průřezové gramotnosti, která se prolíná nejen s ekologickou a environmentální gramotností, ale i s ekonomickou, občanskou, informační a dalšími gramotnostmi.

„V minulosti byly vzdělávání a výchova v této oblasti podceňovány nebo byly chápány velmi jednostranně. Teprve v posledních deseti letech se postupně vyjasňuje strategie udržitelného rozvoje a zároveň i pojetí vzdělávání a výchovy v tomto smyslu. Zatímco ve státech Evropské unie byla otázkám gramotnosti k udržitelnému rozvoji věnována postupně se zvyšující pozornost, v naší republice tomu tak nebylo. Za důležitý pozitivní krok je možno pokládat především přijetí zákona 123/98 Sb., o právu na informace o životním prostředí a následující Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty přijatý usnesením vlády,<sup>4</sup> prosazující komplexní přístupy ke vzdělávání a výchově v zájmu udržitelného rozvoje.

Cílem zvýšené gramotnosti k udržitelnému rozvoji je posílit aktivní účast občanů v uplatňování a rozvíjení místních Agend 21 podobně jako je tomu ve vyspělých státech EU. Jiným příkladem jsou iniciativy v podnikové sféře zaměřené k zavádění moderních technologií a racionálních přístupů k hospodaření s přírodními zdroji nebo směřování zájmů občanů ke kulturním a přírodním hodnotám, k úctě k životu, k rodině, k vlasti od zcela jednostranných spotřebitelských návyků.“ (Národní vzdělávací, 2000)

---

<sup>4</sup> Usnesení vlády ČR ze dne 23. října 2000 č. 1048 o Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty

### **2.1.3. KLÍČOVÉ KOMPETENCE A KOMPETENCE VUR**

V této kapitole si ukážeme, jak souvisí nový koncept klíčových kompetencí, který „vznikl na prahu 21. století ze dvou politických doktrín – celoživotního učení a společnosti tažené věděním“ (Novák, 2005) s GUR.

#### **Klíčové kompetence v mezinárodních strategických dokumentech:**

Základem koncepce klíčových kompetencí je tzv. Delorova zpráva „Vzdělávání pro 21. století: Učení je skryté bohatství“. (Dlouhá, 2009a) V ní Mezinárodní komise UNESCO v roce 1996 formulovala čtyři základní pilíře vzdělávání:

1. Učit se poznávat, to znamená osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se.
2. Učit se jednat, to znamená naučit se tvořivě zasahovat do svého životního (tzn. přírodního i společenského) prostředí.
3. Učit se být, to znamená porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami.
4. Učit se žít společně, to znamená umět spolupracovat s ostatními, a moci se tak podílet na životě společnosti, nalézt v ní své místo.

Pojem klíčových kompetencí vymezila v tomtéž roce Skupina expertů Rady Evropy. Vznikl tak soupis 39 klíčových kompetencí pro Evropu. (Národní institut, nepublikováno)

1. Být schopen vzít v úvahu zkušenost
2. Dávat věci do souvislosti a organizovat poznatky různého druhu
3. Organizovat svůj učební proces
4. Být schopen řešit problémy
5. Být zodpovědný za své učení
6. Zvažovat různé zdroje dat
7. Radit se s lidmi ve svém okolí
8. Konzultovat s experty
9. Získávat informace
10. Vytvářet a uspořádávat dokumentaci

11. Chápat kontinuitu minulosti a současnosti
12. Nahlížet aspekty rozvoje společnosti kriticky
13. Být schopen vyrovnávat se s nejistotou a komplexností situací
14. Účastnit se diskusí a vyjadřovat vlastní názor
15. Vnímat politický a ekonomický kontext ve vzdělávacích a pracovních situacích
16. Hodnotit sociální chování související se zdravím, spotřebou a prostředím
17. Vážít si umění a literatury
18. Rozumět a hovořit více jazyky
19. Být schopen číst a psát ve více jazycích
20. Být schopen mluvit na veřejnosti
21. Obhajovat vlastní názor a argumentovat
22. Poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí
23. Vyjadřovat se písemně
24. Rozumět grafům, diagramům a tabulkám
25. Být schopen spolupráce a práce v týmu
26. Činit rozhodnutí
27. Řešit konflikty
28. Posuzovat a hodnotit
29. Navazovat a udržovat kontakty
30. Vytvářet projekty
31. Brát na sebe zodpovědnost
32. Přispívat k práci skupiny a společnosti
33. Organizovat svou vlastní práci
34. Projevovat solidaritu
35. Ovládat matematické a modelové nástroje
36. Využívat informační a komunikační technologie
37. Být flexibilní při rychlých změnách
38. Nalézat nová řešení
39. Být houževnatý v případě obtíží.

V roce 2000 vznikla Pracovní skupina pro základní dovednosti, výuku cizích jazyků a podnikatelství ustanovená při Evropské hospodářské komisi Organizace spojených národů (dále jen EHK OSN) pro účely identifikace a definice klíčových kompetencí. Výsledkem bylo stanovení osmi klíčových kompetencí pro období povinného vzdělávání:

- Komunikace v mateřském jazyce
- Komunikace v cizím jazyce
- Matematické kompetence a kompetence v oblasti vědy a technologií
- Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie
- Kompetence učit se učit
- Sociální a interpersonální kompetence
- Občanské kompetence
- Kompetence v oblasti podnikatelství
- Kompetence v oblasti kulturního povědomí.

Kompetence zde „představují přenosný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost“. (Web 5)

### **Klíčové koncepty v českých strategických dokumentech**

Tyto mezinárodní strategické dokumenty se promítly do českého prostředí v podobě Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílé knihy. Ta (Ministerstvo školství, 2001: 37-39) uvádí nové pojetí kurikula, které klade důraz jednak na klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míru diferenciací a uplatnění nových témat, a jednak na zpracovávání vlastního vzdělávacího programu školy. Takové pojetí kurikula značně zvýší nároky na školy i učitele a bude vyžadovat jejich systematickou přípravu a stálou podporu. Vzdělávací soustava by se měla zaměřit na tyto cíle:

- Realizaci nových rysů v pojetí kurikula
- Podporu rozvoje **klíčových kompetencí** jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání

- Uplatnění nových forem aktivní výuky, zejména projektové výuky, různých forem mezipředmětové integrace, jako jsou mezipředmětová témata a projekty, i dalších forem mimotřídní činnosti. Využití těchto forem i při zavádění nových témat do kurikula.

Bílá kniha definuje klíčové kompetence takto: „Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech. Patří k nim např.: komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi.“ (Ministerstvo školství, 2001: 51)

Na Bílou knihu navazují Rámcové vzdělávací programy pro různé stupně vzdělávání: Podle RVP ZV představují klíčové kompetence „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“. (Výzkumný ústav, 2007b) V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní.

RVP G definuje klíčové kompetence jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“. (Výzkumný ústav, 2007a)

Jejich výběr a pojetí vychází z toho, jaké kompetence jsou považovány za podstatné pro vzdělávání na gymnáziu. Pro lepší pochopení klíčových kompetencí a snazší práci



s nimi v Školním vzdělávacím plánu jsou klíčové kompetence v RVP G zpracovány jednotlivě, ale v praxi se navzájem prolínají a doplňují:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanská
- Kompetence k podnikavosti.

### **Klíčové kompetence v odborné literatuře**

O vymezení klíčových kompetencí a jejich specifikaci se snaží řada českých i zahraničních odborníků.

Klíčové kompetence popsal poprvé Mertens v roce 1974 (Mertens citován in Belz, Siegrist, 2001: 27-28). Tento termín použil pro kognitivně-teoretický přístup orientovaný na jednání, protože pomáhá vyrovnávat se se skutečností a zvládat nároky flexibilního světa práce. Tomu také odpovídá jím předkládaný seznam klíčových kompetencí:

- Základní kompetence: Základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnání nejrůznějších situací a požadavků.
- Horizontální kompetence: Získávat informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifickou.
- Rozšiřující prvky: Základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik (početní operace) a znalostí důležitých pro určité povolání (technika měření, ochrana práce, zacházení s nářadím).
- Dobové faktory: Doplnovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům (moderní dějiny a literatura, počítání s množinami, ústava).

Belz a Siegrist upozorňují, že Mertens definoval klíčové kompetence pro podnikovou sféru a že tento koncept nabývá teprve dnes na významu ve školním a mimopodnikovém vzdělávání. „Klíčové kompetence samy o sobě jsou obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah. Jejich zprostředkování je však vždy nutně vázáno na konkrétní obsah. Například strategiím překonávání konfliktů se lze naučit vždy

jen při řešení nějakého konkrétního konfliktu.“ (Belz, Siegrist, 2001: 27) Klíčové kompetence přesahují hranice jednotlivých oborů a jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, což znamená chovat se kompetentně. „Potenciálem k disponování kompetencemi je individuální kompetence k jednání. Ta se vyvíjí za spolupůsobení sociální kompetence, kompetence ve vztahu k sobě a kompetence v oblasti metod.“ (Belz, Siegrist, 2001: 166-167)

Sociální kompetencí se rozumí:

- Schopnost týmové práce
- Kooperativnost
- Schopnost čelit konfliktním situacím
- Komunikativnost.

Kompetencí ve vztahu k vlastní osobě se rozumí:

- Kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou
- Být svým vlastním manažerem
- Schopnost reflexe vůči sobě samému
- Vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu
- Schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.

Kompetencí v oblasti metod se rozumí:

- Plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, tzn. analyzovat (postupovat systematicky)
- Vypracovávat tvořivé, neortodoxní řešení (jít mimo vyšlapané cesty)
- Strukturovat a klasifikovat nové informace
- Dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti
- Kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací
- Zvažovat šance a rizika.

„Kompetence sestávají z různých schopností a z jejich vzájemného ovlivňování. (...) V praxi jsou požadovány následující schopnosti:“ (Belz, Siegrist, 2001: 167-168)

- Komunikace a kooperace jako schopnost vědomě komunikovat a aktivně, tvůrčím způsobem přispívat ve skupinových procesech
- Řešení problémů a tvořivost jako schopnost poznávat problémy a odpovídajícím způsobem je řešit
- Samostatnost a výkonnost jako schopnost samostatně plánovat, provádět a kontrolovat průběh prací a jejich výsledky
- Odpovědnost jako schopnost přijmout v přiměřeném rámci spoluzodpovědnost
- Přemýšlení a učení jakožto schopnost dále rozvíjet proces vlastního učení a myslet v souvislostech a systémově
- Argumentace a hodnocení jakožto schopnost věcně posuzovat a kriticky hodnotit vlastní, společné i cizí způsoby práce a výsledky.

Z českých odborníků na vzdělávání se konceptem klíčových kompetencí dlouhodobě zabývá Walterová. (Walterová, 1994: 47) Akcentuje tři všeobecné kompetence:

- Kompetence rozhodovat o vlastní budoucnosti
- Kompetence spolurozhodovat při rozhodování o společenských a politických záležitostech
- Kompetence při nalézání identity se skupinou, k níž člověk patří – solidarita.

### **Vztah klíčových kompetencí ke GUR**

Výše popsané klíčové kompetence patří mezi obecné kompetence. Ty jsou podle Dlouhé (Dlouhá, 2009b) vhodné pro porovnávání různých skupin a situací, jsou ale abstraktní, nejednoznačné a těžce posuzovatelné.

Klíčové kompetence jsou definovány pro různé stupně i typy vzdělávání. Nabývají se v průběhu základního, středního i vysokého vzdělávání, ale i v dalším profesním či kontinuálním vzdělávání. Neexistují samy o sobě, ale projevují se až v konkrétní akci. Jsou to způsobilosti, které nejsou vyučovány v rámci jednoho předmětu a pouze teoreticky, nýbrž se vyučují průřezově napříč školním kurikulem a nabývají se vlastní zkušeností.

Kromě obecných kompetencí existují také specifické kompetence, které jsou více konkrétní, snadněji měřitelné a mají význam a uplatnění v určité oblasti nebo oboru.

Důležitou otázkou pro tuto DP je, zda existují kompetence specifické pro VUR. Podle Dlouhé (Dlouhá, 2009a) nad touto otázkou probíhá v současné době široká diskuse. Existují pokusy definovat tyto nové kompetence například jako systémové myšlení, předjímání budoucnosti, kritický pohled či řešení problémů.

V SVUR ČR je nabytí specifických kompetencí v oblasti UR hlavním cílem: „**V základním a středním vzdělávání** je cílem vybavit žáky takovými kompetencemi, které jim umožní realizovat zásady udržitelného rozvoje v praktickém životě. **V dalším vzdělávání** je cílem vytvořit funkční prostředí pro další vzdělávání, které umožní získávat znalosti a kompetence z oblasti UR a které systematicky nabídne aktualizované vzdělávací programy pro vzdělavatele, veřejnou správu, podnikovou sféru a NNO zaměřené na praktické uplatňování UR a zajistí dostupnost VUR veřejnosti rovnoměrně v České republice.“ (Ministerstvo životního, 2008; zvýrazněné v originále)

Klíčové kompetence jsou způsobilosti, které umožňují jedinci, který si je osvojil, adekvátně jednat v určité situaci. GUR můžeme tedy do určité míry chápat jako soubor určitých specifických kompetencí v oblasti VUR. GUR je totiž souborem znalostí, dovedností a postojů, a tím umožňuje rozhodovat a prakticky řešit environmentální problémy (dále jen EP) a konflikty. Zatímco výsledkem klíčových kompetencí je adekvátní a efektivní rozhodování a jednání v různých pracovních a životních situacích, výsledkem GUR je odpovědné rozhodování a jednání v oblasti UR. GUR je tedy souborem určitých specifických kompetencí pro oblast UR (které nejsou dosud kodifikovány), ale prolínají se do značné míry s obecnými kompetencemi (např. občanské kompetence, kompetence řešit problémy, kompetence komunikativní).

## **2.2. RÁMEC PRO INDIKÁTORY GUR DV NA MÍSTNÍ ÚROVNI**

### **2.2.1. VZTAH INDIKÁTORŮ UR, VUR A GUR**

V transformaci k UR mají podle Moldana (Moldan, 2000: 15-18) zásadní význam informace. K úspěšnému přechodu k UR je třeba vytvořit indikátory UR, aby se vytvořila pevná základna pro rozhodovací procesy na všech úrovních. Společenský rozhodovací proces má nejméně pět důležitých fází:

- Rozpoznání problému
- Uznání problému

- Formulace opatření
- Implementace přijatých opatření
- Zhodnocení uskutečněných opatření.

V každé této fázi je zapotřebí informací různého charakteru. Např. v první a poslední fázi, které se účastní spíše specializované instituce, vědci a odborníci, jsou zapotřebí základní a detailní data. V druhé fázi, kdy vstupuje do procesu široká veřejnost, jsou třeba spíše indikátory souhrnného charakteru.

Informace mohou být tedy agregovány na různé úrovni. Nejnižší úroveň agregace představují jednotlivá data, detailní vědecké informace, které se zabývají jednotlivostmi. Na vyšší úrovni to jsou indikátory, které jsou již výsledkem zpracování a interpretace primárních dat. Vysoce agregované indikátory se nazývají indexy. Indikátory tedy „poskytují měřítko, kterým se dají posuzovat a kvantitativně hodnotit environmentální trendy, cíle ekologické politiky a hodnotit dosažený pokrok. Zároveň indikátory poskytují jednodušší, snadněji pochopitelný způsob informace, než jsou složité statistiky nebo jiné druhy ekonomických či vědeckých dat. Indikátory tak jednak kvantifikují informace, takže jejich význam je jasný a srozumitelný a jednak zjednodušují informace o složitých jevech, takže usnadňují komunikaci“. (Moldan, 2000: 25)

Indikátory mají tedy také sociální funkci, neboť zlepšují komunikaci. Musí být standardizované, užitečné svým potenciálním uživatelům a musí mít přímý vztah k jednotlivým opatřením a politice v dané oblasti. Indikátory se mohou skládat z mnoha komponent, ale výsledkem musí být jednoduchá čísla nebo jiné údaje.

V oblasti VUR je také třeba hodnotit úspěšnost, což není podle Dlouhé snadné. „Smyslem indikátorů vzdělávání pro udržitelný rozvoj je pak ukázat, zda a nakolik se výchovou a vzděláním přibližujeme ke konečnému cíli – udržitelné společnosti. (...) Jde nám o celkovou proměnu společnosti, a je tedy třeba sledovat, zda se postupné, dlouhotrvající a velmi komplexní úsilí v tomto směru daří. Samotné vzdělávání podléhá zvláštním kritériím – posuzování jeho kvality musí být také odlišné od tradičních metod, soustřeďuje se hlavně na kvalitativní ukazatele.“ (Dlouhá, 2007)

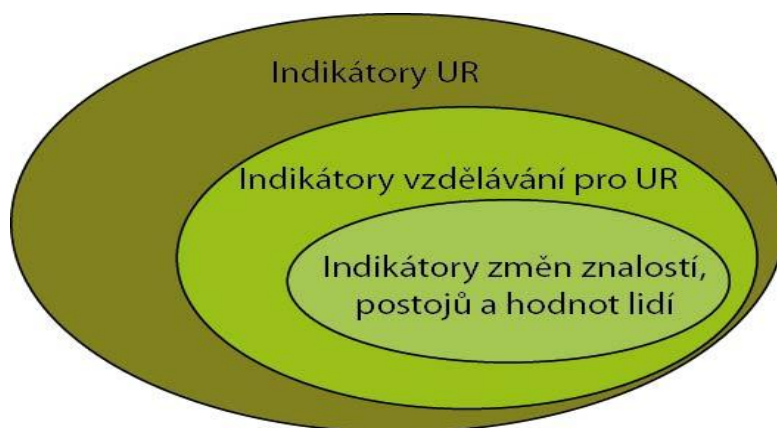
Podle Dlouhé (Dlouhá, 2007) je celkové hodnocení VUR možné, pokud se použije soustava indikátorů, která se vždy zaměří na některý z aspektů VUR. Jednotlivé indikátory

jsou součástí „mozaiky“, která by měla být čitelná pro své uživatele. Při jejich návrhu by mělo být jasné, o čem a komu budou vypovídat. Většinou se jedná o popis stavu určitého systému vzdělávání k individuálním a společenským cílům. Hodnotí se, jak fungují strategie, které byly přijaty buď porovnáváním výstupů oproti vstupům (počátečním podmínkám) nebo se průběžně hodnotí procesy (např. míra spolupráce, účasti, učení).

Sterling také rozlišuje mezi indikátory výkonu a procesními indikátory. „Indikátory výkonu měří výstupy (VUR) a mají technický charakter. Procesní indikátory měří na rozdíl od implementace vzdělávacích cílů kvalitu procesu VUR.“ (Sterling citován in SDC, 2006) (překlad vlastní)

V DP navrhované indikátory GUR DV patří do oblasti Indikátorů změn znalostí, postojů a hodnot lidí, která je součástí oblasti Indikátorů VUR, která je součástí oblasti Indikátorů UR (Obr. 1). Indikátory GUR DV jsou výsledkové indikátory, které měří vstupy (GUR) pro VUR a po realizaci VUR výstupy (GUR). Informují o GUR DV v dané obci, mikroregionu či kraji a jsou určeny zástupcům veřejné správy a dospělé populaci daných územních jednotek.

OBRÁZEK 1. JANOUŠKOVÁ ET AL.: KOMPLEXNÍ MONITORING VZDĚLÁVÁNÍ VE VZTAHU K PROBLEMATICE UDRŽITELNÉHO ROZVOJE (UR)



Zdroj: Janoušková et al., 2010

### **2.2.2. INDIKÁTORY VUR NA MEZINÁRODNÍ ÚROVNI**

V roce 2005 vyhlásilo Valné shromáždění OSN celosvětové Desetiletí VUR. Koordinací aktivit spojených s Desetiletím bylo pověřeno UNESCO, které přijalo v roce 2004 Implementační plán pro Desetiletí VUR (UNESCO, 2005) Dokument zahrnuje základní koncept pro tvorbu indikátorů úspěšnosti implementace VUR.

Indikátory vhodnými pro hodnocení pokroku v rámci Desetiletí OSN VUR (2005-2014) se zabývá uskupení UNESCO-IUCN-CEC – AsiaPacific. (Janoušková et al., 2010) Tyto indikátory mohou být vodítkem i pro další země, které chtějí změřit vlastní pokrok v rámci Desetiletí. Indikátory jsou rozděleny do tří kategorií a dalších typů:

**Indikátory statusu** hodnotí postavení VUR v rámci země. Do této kategorie se řadí **základní indikátory** (např. počet procent nových učitelů, kterým se aktuálně dostává negraduální přípravy ve VUR) .

**Indikátory přístupnosti**, které hodnotí pomoc a podporu v oblasti VUR. Patří sem **indikátory kontextu**, které identifikují existenci podpory v oblasti VUR (např. existence strategie VUR), **indikátory procesu**, které popisují procesy a aktivity v oblasti VUR (např. existence kurzů pro učitele v oblasti VUR – počet a obsah) a indikátory učení, které reflektují VUR (např. jaká poučení do budoucna vzešla z aplikace negraduálních kurzů pro učitele).

**Indikátory účinku** hodnotí jevy vztahující se k aktuálním, střednědobým a dlouhodobým dosaženým výsledkům v rámci Desetiletí. Do této kategorie patří **indikátory výstupu**, které popisují z různých hledisek výstupy, jakými jsou učební a další materiály z kategorie VUR a bezprostřední dopady konkrétních aktivit VUR (např. počet procent učitelů, kteří prošli negraduální přípravou VUR), **indikátory výsledku**, hodnotící změny a zlepšení vlivem implementace VUR (např. zlepšující se kompetentnost mládeže v zdravém životním stylu), **indikátory dopadu**, hodnotící přímé dopady využití dané strategie v praxi (např. aplikace principů UR v denním životě u skupin, které byly v dané problematice vzdělávány) a **indikátory výkonu**, odrážející změnu statusu VUR jako celku v rámci regionu nebo země (např. nárůst počtu škol, které VUR akcentují ve svých kurikulech).

Podle tohoto členění jsou z hlediska DP nejzajímavějším typem indikátorů indikátory výsledku, které hodnotí přímé změny na kompetence (GUR) příjemců.

Druhou mezinárodní iniciativou v tvorbě indikátorů VUR je Expertní skupina pro VUR EHK OSN. Expertní skupina (UNECE, 2008) (překlad vlastní) vytvořila sadu indikátorů implementace strategie VUR EHK OSN, která byla přijata ve Vilniusu v roce 2005. Sada obsahuje čtyři typy indikátorů v šesti kategoriích:

### Typy indikátorů:

- **Dotazníkové indikátory** přinášejí informaci o vnitřní politice, legislativě a správních opatřeních přijatých vládou k implementaci Strategie (např. zda existují koordinační mechanismy, zda je Strategie přeložena do národních jazyků).
- **Vstupní indikátory** nabízejí informaci o širším spektru aktivit, které vedou k implementaci strategie (např. míra finanční podpory materiálů VUR, část veřejně podporovaného výzkumu VUR).
- **Výstupní indikátory** přinášejí informaci o dopadech aktivit (např. výkon zaučených učitelů, množství firem zapojených do projektů VUR, poměr vzdělavatelů, kteří byli zaučeni na témata VUR).
- **Výsledkové indikátory** nabízejí informaci o možném dopadu implementace Strategie, zejména na takové kvalitativní aspekty jako jsou hodnoty, postoje a volby ve prospěch UR (např. výstupy učení vyplývající ze spoluúčasti, komunitních projektů a zapojení firem).

### Kategorie:

- Podpora VUR politickými, regulačními a operačními rámci
- Podpora UR prostřednictvím formálního, neformálního a informálního vzdělávání
- Vybavení učitelů kompetencemi k zahrnutí UR do jejich výuky
- Přístupnost náležitých pomůcek a materiálů pro VUR
- Podpora výzkumu a rozvoje VUR
- Utužení spolupráce na všech regionálních úrovních EHK OSN v oblasti VUR

Z hlediska DP jsou zajímavé výsledkové indikátory, a to indikátory 2.1.1., 2.1.2 a 2.5.3. (UNECE, 2005) **Indikátor 2.1.1.** měří klíčová témata zahrnutá v kurikulu/studijním programu na různých úrovních formálního vzdělávání. Navrhuje 17 klíčových témat UR: mírové studie, etika a filosofie, občanství, demokracie a správa, lidská práva, zmírnění chudoby, kulturní diverzita, biologická a krajinná diverzita, ochrana životního prostředí (dále jen OŽP), ekologické principy/ekosystémový přístup, péče o přírodní zdroje, klimatická změna, osobní a rodinné zdraví, zdraví ŽP, společná společenská odpovědnost, vzorce výroby a spotřeby, hospodářství a rozvoj venkova/měst. **Indikátor 2.1.2.** měří úroveň explicitního zahrnutí kompetencí VUR (učit se poznávat, učít se jednat, učít se být



a učit se žít společně) do kurikula/studijního programu. V rámci každé kompetence definuje očekávané výstupy. **Indikátor 2.5.3.** měří, zda existují vhodné nástroje (výzkumné, přehledové apod.) k hodnocení výstupů VUR (znalostí, dovedností a zkušeností) neformálního a informálního vzdělávání.

V roce 2010 uskutečnili pracovníci Centra pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy obsahovou analýzu těchto dvou mezinárodních strategických dokumentů a došli k tomuto závěru: „Zatímco kategorie pro posuzování, jakými jsou implementace národních politik vzdělávání k udržitelnému rozvoji, podpora vzdělávání pro udržitelný rozvoj nebo způsob vzdělávání v rámci vzdělávání pro udržitelný rozvoj, (...) jsou podrobně rozpracovány pomocí indikátorů, pak tolik akcentovaná změna ve znalostech, postojích a jednání jedinců vůči životnímu prostředí příliš indikátorově ukotvena není.“ (Janoušková et al., 2010) Autoři doporučují inspirovat se mezinárodními výzkumy typu PISA (měření přírodovědné gramotnosti atd.) a TIMSS (měření přírodovědné a matematické gramotnosti), které sice neslouží pro měření dopadů VUR na změnu GUR, ale testují vědomosti a dovednosti žáků navzdory politickým, ekonomickým, kulturním a sociálním rozdílům mezi jednotlivými zúčastněnými zeměmi a jejich vzdělávacími systémy.

Autoři navrhují zaměřit se tedy i na mezinárodní úrovni na tvorbu výsledkových indikátorů/indikátorů výsledku a zejména propojit rovinu Indikátorů změn znalostí, postojů a hodnot lidí (indikátorů GUR) s rovinou Indikátorů VUR a s rovinou Indikátorů UR (Obr. 1). DP se snaží právě o tvorbu těchto výstupových indikátorů pro místní, mikroregionální a krajskou úroveň.

### **2.2.3. INDIKÁTORY VUR V ČESKÉM PROSTŘEDÍ**

#### **Indikátory VUR na národní úrovni**

Na národní úrovni byla v roce 2008 přijata SVUR ČR (Ministerstvo životního, 2008). V prvním AP SVUR ČR (Ministerstvo životního, 2010) na roky 2010-2012 je uvedeno pět kategorií indikátorů:

1. Jsou inovována kurikula a strategie celoživotního učení z hlediska VUR a Vysoké školy zařazují témata UR do výuky.
2. Probíhá mezioborový a mezirezortní dialog přes hranice oborů.

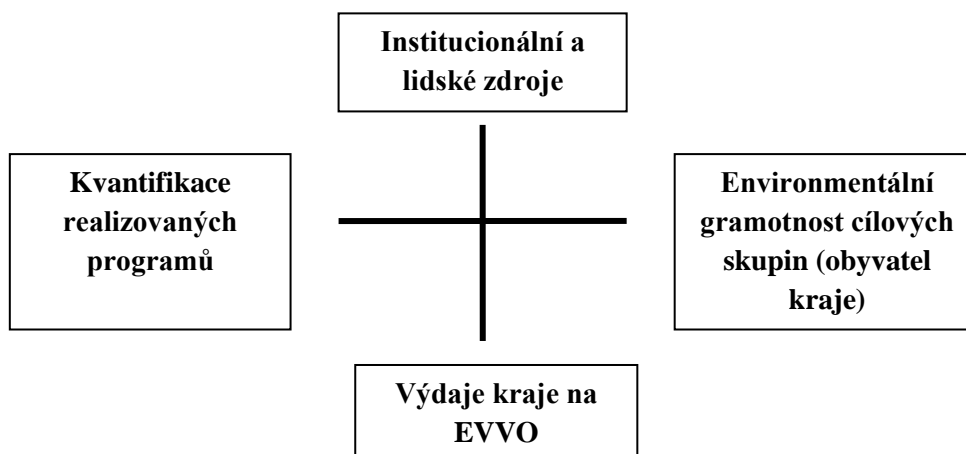
3. Vzdělavatelé jsou ve VUR systémově vzdělávání a metodicky podporováni.
4. Rozvíjí se výzkum v oblasti VUR v ČR.
5. Úřady veřejné správy vzdělávají v klíčových tématech pro VUR.

Indikátory VUR na národní úrovni jsou tedy spíše orientovány na procesní indikátory než indikátory účinku (indikátory výsledku či indikátory dopadu).

### **Indikátory VUR na krajské úrovni**

V současné době sice neexistují SVUR na krajské úrovni, všechny kraje ČR již vypracovaly vlastní krajskou koncepci EVVO. O tvorbu indikátorů pro VUR na krajské úrovni se pokusil Novák (Novák, 2005) ve své DP. Vytvořil pomyslný model (Obr. 2), který zjednodušeně popisuje vztahy mezi vstupy a výstupy krajských systémů EVVO.

**OBRÁZEK 2. NOVÁK: MODEL VSTUPŮ A VÝSTUPŮ KRAJSKÝCH SYSTÉMŮ EVVO**



*Zdroj: Novák, 2005*

Tento model Novák operacionalizoval do podoby tří indikátorů:

B15 - Výdaje krajů na EVVO

B16 - Lidské zdroje v krajských systémech EVVO

C1 - Intenzita environmentálních vzdělávacích programů.

„Vzhledem k tomu, že *pojetí vyhodnocování environmentální gramotnosti* je v současnosti předmětem rozvíjejících se odborných diskusí a vzhledem k velké náročnosti uchopení tohoto tématu, v diplomové práci jsem se jím podrobněji nezabýval. Nicméně

*environmentální gramotnost* zůstává integrální součástí výše uvedeného teoretického modelu.“ (Novák, 2005; zvýrazněné v originále)

Novák nicméně do své sady indikátorů VUR ČR zahrnul indikátor týkající se EG obyvatel (Tab. 1). Sada indikátorů GUR DV, která je výstupem této DP, je rozpracováním tohoto indikátoru, který sice hovoří o EG dospělé populace, ale jak sám uvádí, česká praxe s realizací EVVO se prolíná s realizací VUR.

E1. - Environmentální gramotnost populace

TABULKA 1. NOVÁK: INDIKÁTOROVÝ LIST INDIKÁTORU E1

<b>Název indikátoru:</b>	<b>Environmentální gramotnost populace</b>
<b>Označení ind.:</b>	E1
<b>Operacionalizace:</b>	Návrh autora
<b>Zařazení ind.:</b>	Dopad VUR
<b>Úroveň využití:</b>	Regionální úroveň
<b>Stručná definice:</b>	Ekogramotnost populace. Průřez věkovými kohortami. Srovnání krajů dle dosažených stupňů testovaného vzorku obyvatel.
<b>Jednotka:</b>	Dosažený stupeň
<b>Zdroj dat v ČR:</b>	UIV, CERMAT
<b>Použití ve světě:</b>	-
<b>Širší souvislosti indikátoru:</b>	EVVO je oblastí, která má v ČR dlouhou tradici a je v ČR poměrně etablovaná (má svou státní koncepci a řadu dalších dokumentů, dále existují koncepce na úrovni krajů, v rámci veřejné správy jsou zřízovány pracovní úvazky na EVVO, problematice se věnuje řada NNO, v krajích existují krajské systémy EVVO, krajské portály EVVO). Zároveň, EVVO v pojetí v jakém je realizované v ČR v mnoha aspektech odpovídá VUR. Zde se jedná o indikátor, který je založen na hypotetickém průzkumu environmentální gramotnosti populace. Autor vychází ze struktury realizovaného průzkumu funkční gramotnosti (SIALS), jehož výstupem je 5 úrovní gramotnosti. Indikátor signalizuje stav environmentální gramotnosti, jejíž růst je hlavním cílem existence krajských systémů EVVO.

*Zdroj: Novák, 2005*

Krajské koncepce EVVO (Web 3) a jejich AP obsahují cíle, kterých je třeba v EVVO dosáhnout. Obsahují-li koncepce EVVO či jejich AP některých krajů explicitně indikátory, pak se jedná opět spíše o procesní indikátory a nikoli o indikátory výsledkové.

### **Indikátory VUR na místní úrovni**

Některé obce (např. Přerov) či obce s rozšířenou působností (např. Bruntál, Rakovník, Česká Lípa) vypracovaly místní koncepci EVVO (Web 3). Tyto místní koncepce stejně jako krajské koncepce neobsahují buď žádné indikátory, nebo jen indikátory procesního charakteru.

Pro místní úroveň v ČR nejsou tedy indikátory VUR vypracovány. Testovat lze indikátory (UR) ze sady ECI/TIMUR, které v ČR zaštiťuje TIMUR, o. s. Jedná se o pro ČR uzpůsobené indikátory ze sady Společných evropských indikátorů (ECI<sup>5</sup>).

„V roce 1999 byla Evropskou komisí zahájena iniciativa Společných evropských indikátorů, která proběhla ve dvou fázích: teoretické přípravě a pilotním testování. Původně se diskuse rozvíjela kolem 18 témat pokrývajících více než 100 indikátorů. Výsledkem intenzivního procesu konzultací a jednání s místními úřady desítek evropských měst bylo zúžení seznamu na sadu 10 tematických indikátorů, dodatečně rozšířeným o souborný ukazatel ekologické stopy (Ecological Footprint). (...) Budoucnost iniciativy ECI je nyní v rukou samotných místních samospráv. Evropská komise po ukončení pilotního testování nevyvíjí žádnou systematickou aktivitu týkající se ECI. Rostoucí zájem českých a moravských měst o tyto indikátory ukazuje, že iniciativa je životaschopná i bez ‚bruselského vedení‘. Pro uplatnění indikátorů v našich městech byla nutná úprava a konkretizace obecné evropské metodiky, aby vycházela z místních podmínek a byla ‚přenositelná‘ v rámci měst.” (Web 6)

Přestože se nejedná o indikátory VUR, uvádím je v této rešeršní části DP, neboť jsou ukázkou standardizované indikátorové sady, kterou lze upravit pro všechny evropské obce. Indikátor spokojenosti občanů s místním společenstvím je navíc svým charakterem podobný indikátorům GUR DV, neboť měří postoje občanů a sběr dat se provádí dotazníkovým šetřením.

---

<sup>5</sup> ECI – angl. zkratka pro Společné evropské indikátory (European Common Indicators)

Sada ECI/TIMUR (Web 7) obsahuje 10 indikátorů:

- A1 - Spokojenost občanů s místním společenstvím
- A2 - Místní příspěvek ke globálním změnám klimatu
- A3 - Mobilita a místní přeprava cestujících
- A4 - Dostupnost místních prostranství a služeb
- A5 - Kvalita místního ovzduší
- B6 - Cesty dětí do školy a zpět
- B7 - Dlouhodobá míra nezaměstnanosti
- B8 - Zatížení životního prostředí hlukem
- B9 - Udržitelné využívání území
- B10 - Ekologická stopa města

### **3. ANALYTICKÁ ČÁST – SESTAVENÍ KOMPLEXNÍHO MODELU GUR DV A ANALÝZA DOSTUPNÝCH NÁSTROJŮ HODNOTÍCÍCH GUR DĚTÍ, MLÁDEŽE A DV**

V první části této kapitoly jsem se zaměřila na výběr vzdělávacích kvalit,<sup>6</sup> ze kterých lze sestavit komplexní Model GUR DV. K výslednému modelu jsem dospěla pomocí tří obsahových analýz (Analýzy národních i mezinárodních strategických dokumentů a české i zahraniční odborné literatury z hlediska koncepcí EVVO, GV a VUR, Analýzy koncepcí EVVO, GV a VUR z hlediska vzdělávacích kvalit a Tematické analýzy specifických kvalit), expertního posouzení obecných a specifických kvalit autorkou DP z hlediska koncepce GUR DV a úpravou sad specifických kvalit o průřezová témata.

První obsahová analýza (Analýza národních i mezinárodních strategických dokumentů a české i zahraniční odborné literatury z hlediska koncepcí EVVO, GV a VUR)

---

<sup>6</sup> Tento pojem si ve své DP vypůjčuji od RNDr. Jany Dlouhé, Ph.D., která jej definuje jako „schopnost, učením rozvinout individuální dispozici, již si student ze vzdělání odnese. Slovo samo pomíjí jednotlivé, historicky proměnlivé upřednostňované odlišnosti jednotlivých složek. Zobecnění v pojmu kvality obsažené tak umožňuje převést na společného jmenovatele dílčí a různorodé schopnosti dosažené ve vzdělávacím procesu (znalosti, dovednosti, kompetence atd.), a ty potom chápat jako určité prvky nebo podmnožiny v rámci kvalit obecných. (...) Jde o jev více méně pozorovatelný na jisté osobě nebo skupině osob a související s určitými hodnotami, jichž je možno dosáhnout vzděláním, takových, které jsou pro tento individuální rozvoj považovány za vhodné, žádoucí. Každou kvalitu je možno popsat kvalitativně (právě jako onu individuální dispozici s určitými charakteristikami nebo vlastnostmi) a dále kvantitativně (jakožto míru naplnění této dispozice – například pomocí indikátorů nebo veličin)“. (Dlouhá, 2009a)

byla zaměřena na národní i mezinárodní strategické dokumenty a českou i zahraniční odbornou literaturu, která obsahuje koncepce EVVO, GV a VUR. Typem jednotky této obsahové analýzy byla „Koncepce EVVO, GV a VUR“. Výběr těchto strategických dokumentů a odborné literatury jsem zvolila na základě doporučení českých odborníků na oblast EVVO a VUR,<sup>7</sup> na základě odkazů na další literaturu v těchto dokumentech a na základě vlastní praxe<sup>8</sup> v oblasti EVVO. Cílem této analýzy bylo nalézt všechny koncepce EVVO, GV a VUR obsažené ve strategických dokumentech a odborné literatuře.

Druhá obsahová analýza (Analýza koncepcí EVVO, GV a VUR z hlediska vzdělávacích kvalit) byla zaměřena na koncepce EVVO, GV či VUR ve smyslu cílů, obsahů či předmětů definovaných v dostupných národních a mezinárodních strategických dokumentech a české a zahraniční odborné literatuře (viz výsledky první analýzy). Typem jednotky této obsahové analýzy byla „Vzdělávací kvalita“. Cílem této analýzy bylo nalézt obecné i specifické vzdělávací kvality, které jedinci (děti, mládež i dospělí) nabývají prostřednictvím EVVO, GV a VUR.

V expertním posouzení obecných a specifických kvalit z hlediska koncepce GUR jsem hodnotila všechny nalezené obecné a specifické kvality kritériem koncepce GUR DV, jejíž definici jsem vytvořila na základě rešerše a vlastní praxe v oblasti EVVO a VUR. Cílem tohoto posouzení bylo vybrat ty obecné a specifické kvality, které odpovídají koncepci GUR DV a ze kterých se bude skládat komplexní Model GUR DV. Ten bude základem pro tvorbu sady indikátorů GUR DV ve čtvrté kapitole.

Třetí obsahová analýza (Tematická analýza specifických kvalit) identifikovala mezi specifickými kvalitami témata UR. Typem jednotky této obsahové analýzy tedy bylo „Téma UR“. Nalezená témata se stala základem pro konečnou úpravu sad specifických kvalit.

V posledním kroku (Úprava sad specifických kvalit o průřezová témata) jsem zhodnotila témata specifických kvalit z hlediska jejich zastoupení napříč sadami

---

<sup>7</sup> PhDr. Jan Činčera, Ph.D., RNDr. Jana Dlouhá, Ph.d., RNDr. Jiří Kulich, PhDr. Ivan Rynda, RNDr. Viktor Třebický, Ph.D.

<sup>8</sup> Jedná se zejména o desetiletou praxi v oblasti tvorby a realizace ekologických výukových programů pro mateřské, základní a střední školy a osvětových kampaní pro širokou veřejnost v občanském sdružení 01/71 ZO ČSOP Koniklec, <http://www.ekocentrumkoniklec.cz>

specifických kvalit a vybrala z nich průřezová témata UR. Jednotlivé sady jsem pak podle výsledků zhodnocení upravila do konečné podoby, kterou zobrazuje model GUR DV.

Druhá část této kapitoly se zaměřila na obsahovou Analýzu nástrojů hodnotících GUR dětí, mládeže a DV z hlediska specifických kvalit nově sestaveného komplexního Modelu GUR DV, které testují. Do analýzy byly vybrány hodnotící nástroje, které mi doporučili oslovení odborníci na oblast evaluace EVVO a VUR<sup>9</sup> či další nástroje, na které doporučené nástroje odkazovaly. Typem jednotky této obsahové analýzy tedy byla „Specifická kvalita Modelu GUR DV“. Výsledky této obsahové analýzy jsou obsaženy v jednotlivých indikátorových listech a slouží budoucím tvůrcům hodnotících nástrojů (dotazníků) k nově navrženým indikátorům GUR DV jako inspirace či přímo jako nástroj, který lze pro sběr dat využít.

### **3.1. Analýza národních i mezinárodních strategických dokumentů a české i zahraniční odborné literatury z hlediska koncepcí EVVO, GV a VUR a Analýza koncepcí EVVO, GV a VUR z hlediska vzdělávacích kvalit**

Analýze strategických dokumentů a odborné literatury z hlediska koncepcí EVVO, GV a VUR jsem podrobila 8 mezinárodních strategických dokumentů, 13 národních strategických dokumentů, 12 zahraničních odborných publikací a 5 českých odborných publikací. Analýze koncepcí EVVO, GV a VUR jsem podrobila 9 koncepcí obsažených v 8 mezinárodních strategických dokumentech, 14 koncepcí obsažených ve 13 národních strategických dokumentech, 13 koncepcí obsažených ve 12 zahraničních odborných publikacích a 11 koncepcí obsažených v 5 českých odborných publikacích.

Výsledky této Analýzy koncepcí EVVO, GV a VUR z hlediska vzdělávacích kvalit jsou základem pro sestavení komplexního Modelu GUR DV. Analýze jsem podrobila nejen strategické dokumenty a odbornou literaturu zaměřenou na vzdělávání dospělých, ale i na vzdělávání dětí a mládeže. Domnívám se totiž, že obecné či specifické vzdělávací kvality se mezi těmito věkovými skupinami liší jen úrovní náročnosti a nikoli jejich zastoupení. Žáci základních škol (dále jen ZŠ) a středních škol (dále jen SŠ) jsou vzdělávání k disponováním různými kvalitami proto, aby je mohli používat nejen v současném, ale i budoucím (dospělém) životě. Stejně jako děti a mládež, tak i dospělí

---

<sup>9</sup> PhDr. Jan Činčera, Ph.D., RNDr. Jana Dlouhá, Ph.D., RNDr. Jiří Kulich, RNDr. Viktor Třebický, Ph.D.

potřebují ke kvalifikovanému myšlení, rozhodování a jednání nejen znalosti daného tématu, ale i dovednosti, postoje a další motivy (návyky, senzitivitu, zájem, odpovědnost, přesvědčení o vlastním vlivu). Pro tvorbu komplexního Modelu GUR DV tedy vycházím ze strategických dokumentů a odborné literatury určené nejen pro DV, ale i pro školní vzdělávání. Důvodem není jen výše zmíněný nulový rozdíl v zastoupení vzdělávacích kvalit mezi dětmi, mládeží a DV, ale i komplexnější a podrobnější rozpracování GUR ve strategických dokumentech a odborné literatuře určených pro VUR dětí a mládeže než v těch, určených pro VUR DV.

### **3.1.1. Metoda Analýzy národních i mezinárodních strategických dokumentů a české i zahraniční odborné literatury z hlediska koncepcí EVVO, GV a VUR a Analýzy koncepcí EVVO, GV a VUR z hlediska vzdělávacích kvalit**

Typem jednotky obsahové Analýzy národních i mezinárodních strategických dokumentů a české i zahraniční odborné literatury z hlediska koncepcí EVVO, GV a VUR je „Koncepce EVVO, GV a VUR“. Jednotlivé strategické dokumenty a odborné publikace jsem tedy zanalyzovala tímto kritériem. Výsledné koncepce EVVO, GV a VUR uvádím v kapitolách 3.1.2.-3.1.5. V těchto koncepcích jsem zvýraznila vzdělávací kvality, které jsem následně zanesla do tabulky formátu MS Excel (Příloha 1<sup>10</sup>).

Typem jednotky obsahové Analýzy koncepcí EVVO, GV a VUR z hlediska vzdělávacích kvalit je „Vzdělávací kvalita“. V této analýze jsem postupovala tak, že jsem zvýrazněné kvality přenášela do tabulky ve formátu MS Excel (Příloha 1). V prvním sloupci tabulky uvádím název strategického dokumentu či odborné literatury, která obsahuje koncepci EVVO, GV či VUR. Druhý sloupec pak uvádí přesný název definienda (toho, co má být definováno), další sloupce jsem vytvářela postupně, jak se objevovaly nové kvality. Pro každou nově nalezenou kvalitu jsem tedy vytvořila nový sloupec. V případě identifikace nové i opakované kvality jsem označila, v jakém strategickém dokumentu či odborné literatuře se kvalita nachází. Analýza tedy ukázala nejen jaké obecné a specifické kvality koncepce EVVO, GV a GUR akcentují, ale také jejich četnost v analyzovaných koncepcích. S četností kvalit v analyzovaných koncepcích již tato DP dále nepracuje. Expertní posouzení obecných a specifických kvalit z hlediska koncepce GUR DV v kapitole 3.2. se zabývá obsahovým významem nalezených kvalit.

---

<sup>10</sup> Přílohy 1 - 4 uvádím na CD v elektronické podobě i ve verzi pro tisk.



### **3.1.2. Koncepce EVVO, GV a VUR v mezinárodních strategických dokumentech**

V globálním rámci pro environmentální vzdělávání nazvaném Bělehradská charta z roku 1975 je stanoveno, že cílem environmentálního vzdělávání je „vytvořit světovou populaci, která si **uvědomuje životní prostředí a s ním spojené problémy** a **zajímá se o ně**, a která má **znalosti, dovednosti, postoje, motivace a závazek** jednotlivě pracovat a kolektivně řešit současné problémy a předcházet novým.“ (UNECE, 2005:17; zvýraznění A. K.)

Deklarace z Tbilisi (UNECE, 2005:17-18; zvýraznění A. K.) z roku 1977, která je založena na Bělehradské chartě, si vytyčila následující cíle pro environmentální vzdělávání:

- podporovat jasné **uvědomění a zájem** o ekonomickou, sociální, politickou a ekologickou vzájemnou závislost v městských a venkovských oblastech
- poskytnout každému člověku příležitost dosáhnout **znalostí, hodnot, postojů, závazků a znalostí**, nezbytných pro **ochranu a zlepšování životního prostředí**
- vytvářet **nové modely chování** jednotlivců, skupin a společnosti všeobecně k životnímu prostředí.

Deklarace dále identifikuje pět kategorií cílů pro jednotlivce a skupiny, kterých by mělo být dosaženo pomocí environmentálního vzdělávání:

- **uvědomění a citlivost** vůči ŽP a EP
- **znalosti a porozumění** ŽP a EP
- **zodpovědný přístup** k ŽP
- **znalosti a dovednosti**, potřebné k identifikaci a řešení EP
- **aktivní podíl a účast** při řešení EP.

Na Konferenci OSN o ŽP a rozvoji, která se konala v roce 1992 v Riu de Janeiro v Brazílii, byla přijata Deklarace z Ria o ŽP a rozvoji a Agenda 21: Akční program pro trvale udržitelný rozvoj. V kapitole 36 je zdůrazněno, „že jak formální, tak neformální vzdělávání jsou nenahraditelnými faktory pro změny lidských **postojů**, aby měly **potenciál pro posuzování a řešení otázek UR**. Je také velmi důležité pro získání **environmentálního a etického povědomí, hodnot a postojů, schopností a chování**

**konzistentních s UR a pro efektivní účast veřejnosti na rozhodování.** Aby bylo efektivní, mělo by environmentální a rozvojové vzdělávání řešit otázky dynamiky **fyzikálního/biologického a socio-ekonomického prostředí i lidského** (což může zahrnovat duševní) **rozvoje**, mělo by být integrováno ve všech oborech a mělo by využívat formálních i neformálních metod a efektivních prostředků komunikace. Je nezbytné zvýšit **citlivost** veřejnosti vůči **problémům životního prostředí a rozvoje** a její **zapojení** do **řešení těchto problémů** a prosadit **cit pro osobní odpovědnost za životní prostředí a rozvoj** a větší **motivaci a angažovanost pro UR**. Cílem je podporovat povědomí široké veřejnosti, jako základní součásti celosvětového vzdělávacího úsilí o posílení **postojů, hodnot a akcí, které jsou slučitelné s UR**. Je důležité zdůraznit princip přenesení oprávnění, odpovědnosti a zdrojů na nejvhodnější úroveň, přičemž přednost je třeba dát místní zodpovědnosti a kontrole osvětových činností“. (Ministerstvo životního, 2000a: kap. 36; zvýraznění A. K.)

Mezinárodní konference o ŽP a společnosti v Thessaloniké v roce 1997 stanovila, že „učební osnovy, orientované na trvalou udržitelnost, by měly mezi primárními cíli mít **pojem občanství**. Tradiční prvenství studia přírody musí být vyváženo studiem společenských a humanitních věd. Studenti se musí naučit, jak **kriticky reflektovat své místo ve světě a uvažovat o tom, co udržitelnost znamená pro ně a pro jejich společnost**. Musí si osvojit předvídaté alternativní způsoby rozvoje a života, hodnotit alternativní představy, naučit se jak jednat a jak ospravedlňovat volby mezi těmito představami a tvořit plány pro jejich dosažení, stejně jako podílet se na společenském životě, aby tyto představy uskutečnili. To jsou **schopnosti a dovednosti, které jsou základem dobrého občanství** a činí vzdělávání pro trvalou udržitelnost součástí procesu budování informované, zainteresované a aktivní populace“. (UNECE, 2005: 19; zvýraznění A. K.)

Environmentální výhled OECD do roku 2020 z roku 2002 rozlišuje mezi environmentálním vzděláváním a vzděláváním o trvalé udržitelnosti. „Environmentální vzdělávání spočívá na základech **znalostí o sociálních a ekologických systémech**. Vzdělávání o TU zahrnuje environmentální vzdělání a zachází ještě dále, a týká se rozvoje **individuálních a kolektivních kompetencí pro rozhodování**. Oba tyto druhy vzdělání jsou jednoznačně důležité a zahrnují **respekt k individuálním a sociálním právům a**

**zodpovědnostem, zájem o blaho přírody i lidské společnosti, kritické myšlení a znalosti, důležité pro spoluúcast veřejnosti.**“ (OECD, 2002: 256; zvýraznění A. K.)

Na Summitu OSN o lidském rozvoji v Johannesburgu v roce 2002 byla přečtena zpráva „Vzdělávání pro trvalou udržitelnost od Ria do Johannesburgu: Poučení z desetiletí závazku“, ve které je mimo jiné stanoveno, že „je třeba dát mnoha existujícím vzdělávacím politikám, programům a metodám nové zaměření, aby budovaly **koncepce, dovednosti, motivaci a závazky**, potřebné pro udržitelný rozvoj.“ (UNECE, 2005: 20; zvýraznění A. K.).

Valné shromáždění OSN vyhlásilo v roce 2005 Desetiletí výchovy k UR na léta 2005-2014. Koordinací aktivit bylo pověřeno UNESCO, které přijalo v roce 2004 Implementační plán pro Desetiletí VUR, jehož cílem je implementace principů VUR do jednotlivých vzdělávacích systémů v zemích OSN. Základní vizí je „svět, kde každý jedinec má přístup ke vzdělání a příležitost učit se **hodnotám, jednání a životnímu stylu**, které jsou důležité pro transformaci společnosti k udržitelnosti.“ (UNESCO, 2005: 6; zvýraznění A. K.)

Záměrem SVUR EHK OSN z roku 2005 je „podpořit členské státy EHK OSN, aby rozvíjely a zapracovávaly VUR do svých formálních vzdělávacích systémů ve všech relevantních předmětech a do neformálního a informálního vzdělávání. To lidi vybaví **znalostmi a dovednostmi v udržitelném rozvoji** a učiní je to **kompetentnějšími** a sebevědomějšími a zvýší to jejich příležitosti k tomu, aby **jednali směrem ke zdravému a produktivnímu životu v souladu s přírodou** a s ohledem na **sociální hodnoty, rovnost pohlaví a kulturní rozmanitost**.“ (UNECE, 2005: 4; zvýraznění A. K.)

Zásada 13 této strategie upozorňuje, že je „zapotřebí brát v úvahu vyvíjející se smysl udržitelného rozvoje. Rozvoj udržitelné společnosti by proto měl být chápán jako průběžný proces učení, zkoumající otázky a dilemata, kde se vhodné odpovědi a řešení mohou měnit s tím, jak rostou naše zkušenosti. Cíle učení pro VUR by měly zahrnovat **znalosti, dovednosti, pochopení, postoje a hodnoty**. VUR vyžaduje přeorientování od soustředění se zcela na poskytování znalostí **k řešení problémů a identifikování možných řešení**.“ (UNECE, 2005: 5; zvýraznění A. K.)

Zásada 29 této strategie akcentuje důležitou roli formálních vzdělávacích institucí, které rozvíjejí schopnosti od raného věku tím, že „poskytují **znalosti a ovlivňují postoje a chování**. Je důležité zajistit, aby všichni žáci a studenti získali náležité **znalosti o udržitelném rozvoji (UR)**, a aby si **uvědomovali dopad rozhodnutí, která nepodporují udržitelný rozvoj**. Vzdělávací instituce jako celek, včetně žáků a studentů, učitelů, manažerů a jiných pracovníků a také rodičů, by měly dodržovat principy UR.“ (UNECE, 2005: 8; zvýraznění A. K.)

Zásada 39 se týká profesního a kontinuálního vzdělávání, které „hraje velmi důležitou úlohu, a mělo by se proto nabízet osobám s rozhodovacími pravomocemi a všem odborníkům, zvláště těm, kteří hrají nějakou úlohu v plánování a řízení. Mělo by být zaměřeno na budování znalostí a povědomí o UR. Kontinuální vzdělávání má dvě hlavní oblasti aktivit: (a) **zdokonalování znalostí a dovedností** a (b) **poskytování nových kompetencí potřebných v různých profesích a v různých situacích**. Kontinuální vzdělávání je jednou z oblastí, které by prospěla spolupráce mezi sektorem vzdělávání, zainteresovanými subjekty a širokou komunitou.“ (UNECE, 2005: 9; zvýraznění A. K.)

### **3.1.3. Koncepte EVVO, GV a VUR v českých politických dokumentech**

Termín EVVO je zakotven především v právním řádu České republiky a to v § 16, Zákonu č. 17/92 Sb., o životním prostředí: „Výchova, osvěta a vzdělávání 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.“ (Zákon č. 17/1992, §16; zvýraznění A. K.)

V Souhrnné koncepci resortu Ministerstva životního prostředí pro EOVV<sup>11</sup> a informování veřejnosti v záležitostech životního prostředí je EOVV definováno jako multidisciplinární obor, který „poskytuje **informace, vědomosti, znalosti i dovednosti** a utváří vztah a chování občanů vůči ŽP.“ (Ministerstvo životního, 1999: 4; zvýrazněno A. K.)

---

<sup>11</sup>EOVV - Environmentální osvěta, vzdělávání a výchova. Termín byl používán v minulosti, než jej nahradil pojem EVVO.

OECD v publikaci Politika, stav a vývoj životního prostředí ČR klade důraz při výchově v oblasti životního prostředí na vládní i nevládní organizace. „Cílem tohoto vzdělávání, výchovy a uvědomování veřejnosti je ovlivnit **chování veřejnosti** a změnit **spotřební vzorce**.“ (OECD, 1999: 136-137; zvýrazněno A. K.)

SP EVVO ČR vytyčuje jako základní cíl EVVO naučit další generace žít podle principů (trvale) UR. „To znamená:

- Vytvořit dětem a mládeži podmínky pro získávání **dovedností a znalostí o zákonitostech biosféry**, o vztazích člověka a prostředí, o vývoji a **problémech současné civilizace** i o možnostech a způsobech jejich řešení.
- Zdůrazňovat **souvislosti mezi poznatky a domýšlet možné důsledky jednání a chování** a programově utvářet **postoje k osobní odpovědnosti za stav ŽP**.
- Pěstovat **dovednosti a návyky** žádoucího jednání a chování v přírodním prostředí.
- Působit na utváření **názorů, postojů, hierarchii životních hodnot, životní styl, na pochopení kvality života**.
- Rozvíjet **úctu a cit k živé i neživé přírodě** a jedinečnosti života na Zemi.
- **Motivovat** k aktivnímu zapojení do péče o ŽP.“ (Ministerstvo životního, 2000b; zvýrazněno A. K.)

Přílohu SP EVVO ČR tvoří Akční plány (dále jen AP) EVVO (Web 2), které jsou vytvořeny pro určité období. V současné době je v platnosti čtvrtý AP EVVO na období 2010-2012 s výhledem do roku 2015, který navazuje na předchozí akční plány (první AP EVVO na období 2001-2003, druhý AP EVVO na období 2004-2006, třetí AP EVVO na období 2007-2009). Tyto plány obsahují institucionální cíle, nikoli však specifikaci klíčových vzdělávacích cílů.

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR definuje kromě občanské, informační, ekonomické a jazykové gramotnosti také GUR. Ta zahrnuje „systém **znalostí o zákonitostech přírody, o vztazích člověka k prostředí, o současných globálních a regionálních problémech lidstva i o možnostech a způsobech jejich řešení prostředky ekonomickými, sociálně právními, vědeckými a technickými i za aktivní účasti občanů a jejich vzájemné spolupráce na místní, regionální i globální úrovni**. Ukazuje, jak je třeba a je možno promítat aspekty udržitelného rozvoje do ekonomiky a řízení státu,

podniků, do jednání místních samospráv i každého jedince, objasňuje **souvislosti mezi právy a povinnostmi občanů, učí vnášet zpětné vazby do myšlení i aktivit, podněcuje k odpovědným vztahům k budoucnosti, prosazuje pochopení mezi lokálními a globálními jevy a v neposlední řadě probouzí pocity vlastní aktivity.**“ (Národní vzdělávací, 2000; zvýraznění A. K.)

Strategie dále zdůrazňuje, že „cílem zvýšené gramotnosti k udržitelnému rozvoji je **posílit aktivní účast občanů v uplatňování a rozvíjení místních Agend 21**, podobně jako je tomu ve vyspělých státech EU. Jiným příkladem jsou **iniciativy v podnikové sféře** zaměřené k zavádění moderních technologií a racionálních přístupů k hospodaření s přírodními zdroji nebo směřování **zájmů občanů ke kulturním a přírodním hodnotám, k úctě k životu, k rodině, k vlasti od zcela jednostranných spotřebitelských návyků.**“ (Národní vzdělávací, 2000; zvýraznění A. K.)

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha nehovoří přímo o EVVO, ale jako jeden z osmi cílů vzdělávací soustavy za jednu z životně důležitých podmínek uchování kontinuity lidské společnosti a její kultury navrhuje „ochranu životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, kdy jde nejen o zprostředkování **poznatků**, ale i o vytvoření **citlivého vztahu k přírodě** a získání **schopností i motivace, k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby** v celosvětovém měřítku.“ (Ministerstvo školství, 2001; zvýraznění A. K.)

Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty chápe EVVO široce jako „vzdělávání, výchovu či osvětu všech typů cílových skupin, od nejmenších dětí po dospělé. EVVO klade důraz především na **poznávání životního (přírodního i umělého) prostředí (člověka)**, na **uvědomování si nezbytnosti zachování podmínek života**, na **poznávání vztahu člověka a životního prostředí**. EVVO dále souvisí nebo se významově překrývá s pojmy environmentální výchova, ekologická výchova, vzdělávání pro udržitelný rozvoj a dalšími. EVVO se rozumí všestranné rozvíjení klíčových kompetencí (definovaných v RVP PV, RVP ZV, RVP G, RVP GSP a RVP SOV) v kontextu vzájemných vztahů mezi člověkem a životním prostředím s důrazem na vyvážené působení nejen společenských, ale i přírodních faktorů. Jde tedy o **motivaci** a poskytnutí příležitostí k dosažení **znalostí, dovedností, postojů a**

**návyků k ochraně a zlepšování životního prostředí, k utváření hierarchie životních hodnot** slučitelných s **udržitelným rozvojem**, k smysluplnému **jednání a tvořivosti ve prospěch životního prostředí, k udržitelnému způsobu života a k udržitelným vzorcům chování** jednotlivců, skupin i společnosti jako celku. Nezanedbatelná je provázanost EVVO s problematikou **zdraví a zdravého životního stylu.**“ (Ministerstvo školství, 2007a; zvýrazněno A. K.)

Metodický pokyn (Ministerstvo školství, 2007; zvýrazněno A. K.) uvádí mezi důležité kompetence rozvíjené EVVO tyto:

V oblasti **kompetencí k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální:**

- Aktivně využívat **kooperativní a komunikační dovednosti** jako nástroje pro **řešení problémů ŽP**
- Hledat **různé varianty řešení problémů ŽP**
- Schopnost **kriticky posuzovat a vyhodnocovat informace související s ŽP.**

V oblasti **pracovní kompetence**, v rámci **odborných kompetencí** (ve středním odborném vzdělávání):

- Osvojit si **praktické dovednosti pro chování a pobyt v přírodě** i při zacházení s přírodou a uplatňovat je v každodenním životě
- Uplatňovat **principy UR života v občanském a pracovním jednání** (odpovědně a ekonomicky nakládat s přírodními zdroji a odpady v souladu se strategií UR, minimalizovat negativní vlivy na ŽP).

V oblasti **kompetence občanské:**

- **Znát z vlastní zkušenosti přírodní a kulturní hodnoty** ve svém okolí, chápat příčiny a následky jejich poškozování, rozumět jedinečnosti svého regionu a jeho potřebám
- **Uvažovat v souvislostech**, vnímat závislost rozvoje lidské společnosti na přírodě a na stavu ŽP, porozumět zákonitostem biosféry, ekonomické, sociální a ekologické provázanosti světa, problémům ŽP z globálního i lokálního hlediska a jejich příčinám

- Orientovat se ve **vývoji vztahu člověka a přírody** a poučit se z problémů ŽP od minulosti až po současnost a v tomto kontextu pak uvažovat o budoucnosti
- **Odpovědně jednat vůči přírodě** a prostředí v každodenním životě a **aktivně a kvalifikovaně se účastnit OŽP** včetně zapojení do souvisících veřejných diskusí a rozhodovacích procesů o využívání krajiny
- Projevovat **pokoru, úctu k životu ve všech jeho formách a k hodnotám, které neumí vytvořit člověk**, oceňovat svébytnou hodnotu a krásu přírody a krajiny, vnímat a být schopen hodnotit různé postoje k postavení člověka v přírodě a k chování člověka vůči přírodě.

Průřezové téma Environmentální výchova je jedním ze šesti průřezových témat v Rámcových vzdělávacích programech pro ZŠ a gymnázia.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) (Výzkumný, 2007b) vyjmenovává vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty (Tab. 2), které by měli žáci ZŠ nabýt prostřednictvím průřezového tématu Environmentální výchova:

TABULKA 2. RVP ZV: VĚDOMOSTI, DOVEDNOSTI, SCHOPNOSTI, POSTOJE A HODNOTY

V oblasti <b>vědomostí, dovedností a schopností</b> průřezové téma:	V oblasti <b>postojů a hodnot</b> průřezové téma:
Rozvíjí <b>porozumění souvislostem v biosféře</b> , vztahům člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí	Přispívá k <b>vnímání života jako nejvyšší hodnoty</b>
Vede k <b>uvědomování si podmínek života</b> a možností jejich ohrožování	Vede k <b>odpovědnosti ve vztahu k biosféře</b> , k ochraně přírody a přírodních zdrojů
Přispívá k <b>poznávání a chápání souvislostí</b> mezi vývojem lidské populace a vztahy k prostředí v různých oblastech světa	Vede k <b>pochopení významu a nezbytnosti UR</b> jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti
Umožňuje <b>pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy</b> a	Podněcuje <b>aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost</b> ve vztahu



vlastní odpovědností ve vztazích k prostředí	k prostředí
Poskytuje <b>znalosti, dovednosti a pěstuje návyky</b> nezbytné pro každodenní žádoucí <b>jednání občana</b> vůči prostředí	Přispívá k utváření <b>zdravého životního stylu</b> a k vnímání <b>estetických hodnot</b> prostředí
Ukazuje <b>modelové příklady jednání z hledisek ŽP a UR</b> žádoucích i nežádoucích	Vede k <b>angažovanosti v řešení problémů</b> spojených s OŽP
Napomáhá rozvíjení <b>spolupráce v péči o ŽP</b> na místní, regionální, evropské i mezinárodní úrovni	Vede k <b>vnímavému a citlivému přístupu</b> k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví
Seznamuje s <b>principy UR</b> společnosti	
Učí <b>hodnotit objektivnost a závažnost informací</b> týkajících se ekologických problémů	
Učí <b>komunikovat o problémech ŽP</b> , vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska	

*Zdroj: Výzkumný, 2007b*

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (dále jen RVP G) (Výzkumný, 2007a) specifikuje také průřezové téma Environmentální výchova ve dvou oblastech (Tab. 3):

TABULKA 3. RVP G: VĚDOMOSTI, DOVEDNOSTI, SCHOPNOSTI, POSTOJE A HODNOTY

V oblasti <b>vědomostí, dovedností a schopností</b> má průřezové téma žákovi pomoci:	V oblasti <b>postojů a hodnot</b> má průřezové téma žákovi pomoci:
Poznat složitou <b>propojenost přírodních systémů</b> a pochopit, že narušení jedné složky systému může vést ke zhroucení celého systému	Uvědomovat si <b>specifické postavení člověka</b> v přírodním systému a jeho <b>odpovědnost za další vývoj</b> na planetě
Znát z <b>vlastní zkušenosti přírodní a kulturní hodnoty ve svém okolí</b> , uvažovat	Projevovat <b>pokoru, úctu k hodnotám</b> , které neumí vytvořit člověk, oceňovat

o nich v souvislostech a chápat příčiny a následky jejich poškozování	hodnotu přírody, vnímat a být schopen <b>hodnotit různé postoje k postavení člověka v přírodě</b> a k chování člověka vůči přírodě
Hledat <b>příčiny neuspokojivého stavu ŽP</b> v minulosti i současnosti a hledat <b>možnosti dalšího vývoje</b>	Pochopit, že člověk z hlediska své existence potřebuje <b>využívat přírodní zdroje</b> ve svůj prospěch, ale vždy tak, aby nedošlo k nevratnému poškození ŽP
Pochopit velkou <b>provázanost faktorů ekologických s faktory ekonomickými a sociálními</b> a být schopen vybrat <b>optimální řešení</b> v reálných situacích	Uvědomit si, že k OP může napomoci každý jedinec svým <b>ekologicky zodpovědným přístupem k běžným denním činnostem</b>
Nahlížet různé <b>aspekty ekologických problémů</b> , vytvářet si vlastní názor a postoj k nim	Vnímat <b>místo, ve kterém žije</b> a změny, které v něm probíhají, a cítit <b>zodpovědnost za jeho další vývoj</b> , a to nejen z hlediska ŽP
Uvědomit si <b>vliv znečištěného prostředí na lidské zdraví</b>	
Dozvídat se, jaké <b>možnosti mám jako občan</b> při OŽP a umět je využívat	
Získat <b>praktické dovednosti a návyky pro běžné denní činnosti</b> napomáhající ke zlepšení ŽP	
Propojit <b>poznatky a dovednosti z jednotlivých vzdělávacích oblastí</b> a využívat je při řešení environmentální problematiky	

*Zdroj: Výzkumný, 2007a*

V oblasti středního odborného vzdělávání vzniká pro každý obor samostatný RVP a zároveň se redukuje původních 800 oborů na cca 275 širě koncipovaných oborů. RVP pro odborné školy jsou připravovány postupně v Národním ústavu odborného vzdělávání a jejich schvalování probíhá v několika fázích. Podle něj (Národní ústav, 2008) bylo do 1.

září 2009 schváleno 63 RVP, do 1. září 2010 dalších 82 RVP. Do 1. září 2011 bude schváleno 82 RVP a do 1. září 2012 posledních 49 RVP.

Neexistuje tedy jeden společný RVP pro střední odborné školy, nicméně průřezové téma Člověk a životní prostředí mají všechny programy společné. Uvádím zde proto jako příklad Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 41-44-M/01 Zahradnictví včetně nastavbového studia: „Průřezové téma Člověk a životní prostředí se podílí na zvyšování GUR a přispívá k realizaci jednoho z pěti základních směrů rozvoje lidských zdrojů. Environmentální vzdělávání a výchova poskytuje žákům **znalosti a dovednosti** potřebné pro pochopení **principu udržitelnosti**, podněcuje **aktivní integrovaný přístup** k realitě a ovlivňuje **etické vztahy k prostředí**. V souvislosti s jejich odborným vzděláváním poukazuje na vlivy pracovních činností na prostředí a zdraví a využívání moderní techniky a technologie v zájmu udržitelnosti rozvoje. Hlavním cílem průřezového tématu Člověk a životní prostředí je vést žáky k tomu, aby:

- **Pochopili souvislosti mezi různými jevy v prostředí a lidskými aktivitami**, mezi lokálními, regionálními a globálními EP
- Chápali **postavení člověka v přírodě** a vlivy prostředí na jeho zdraví a život
- **Porozuměli souvislostem** mezi environmentálními, ekonomickými a sociálními aspekty ve vztahu k UR
- Respektovali **principy UR**
- **Získali přehled** o způsobech OP, o používání technologických, ekonomických a právních nástrojů pro zajištění UR
- **Samostatně a aktivně poznávali okolní prostředí**, získávali informace v přímých kontaktech s prostředím a z různých informačních zdrojů
- **Pochopili vlastní odpovědnost za své jednání** a snažili se aktivně podílet na řešení EP
- **Osvojili si základní principy šetrného a odpovědného přístupu k ŽP** v osobním a profesním jednání
- **Dokázali esteticky a citově vnímat** své okolí a přírodní prostředí
- Osvojili si **základy zdravého životního stylu a vědomí odpovědnosti za své zdraví**.

Přínos průřezového tématu je ve třech rovinách:

1. Informativní, směřující k získání potřebných **znalostí a dovedností**, jejich chápání a hodnocení
2. Formativní, zaměřené zejména na vytváření **hodnot a postojů** ve vztahu k ŽP (etických, citových, estetických apod.)
3. Sociálně-komunikativní, zaměřené na rozvoj **dovedností vyjadřovat a zdůvodňovat své názory**, zprostředkovávat informace, obhajovat řešení problematiky ŽP a působit pozitivním směrem na jednání a postoje druhých lidí.“ (Ministerstvo školství, 2007b; zvýrazněno A. K.)

SVUR ČR na léta 2008-2015 definuje VUR jako takové vzdělání, „které může zvyšovat schopnost **kriticky hodnotit nové a neočekávané problémy** v ekonomické, sociální i environmentální oblasti života společnosti, poskytovat **hlubší znalosti a dovednosti** potřebné k nacházení nových myšlenek, postupů a nástrojů, které je umožní řešit v souladu s **principy UR**. Na úrovni jednotlivce VUR působí vyváženě na všechny stránky lidské osobnosti (kognitivní, konativní a afektivní) tak, aby utváření žádoucích **postojů a hodnotové orientace** bylo podpořeno získáním odpovídajících **znalostí a dovedností** a vedlo k přijetí **životního stylu**, který bude v souladu s konceptem UR.“ (Ministerstvo životního, 2008)

VUR nabízí pochopení, proč je UR nezbytný. Toto pochopení je důležité pro rozvoj **schopností, vnímání hodnot**, pro přesvědčení o potřebě vlastního **odpovědného postoje k UR**. „VUR klade požadavky na **základní znalosti** o vztazích člověka a prostředí, na **pochopení objektivně platných principů a souvislostí** (hledisko vývojové, globální, regionální, lokální), na nástroje, možnosti a způsoby řešení problémů. VUR využívá myšlení v souvislostech (holistický přístup). Pro jeho efektivní realizaci jsou nezbytné **přímé kontakty s přírodním prostředím**. VUR vede k jednání v souladu s **principy UR** jak z občanského, tak i profesního hlediska. VUR je takové vzdělávání, které rozvine **kritické myšlení a větší znalosti a dovednosti** potřebné k tvorbě nových myšlenek, koncepcí, metod a nástrojů.“ (Ministerstvo životního, 2008)

K SVUR ČR byl vypracován první Akční plán na léta 2010-2012 SVUR ČR (2008-2015) (Ministerstvo životního, 2010), který reaguje na Strategický rámec UR ČR (dále jen SRUR ČR) z ledna 2010. V něm jsou priority a cíle UR řazeny do pěti prioritních os:

- Prioritní osa 1 – Společnost, člověk a zdraví
- Prioritní osa 2 – Ekonomika a inovace
- Prioritní osa 3 – Rozvoj území
- Prioritní osa 4 – Krajina, ekosystémy a biodiverzita
- Prioritní osa 5 – Stabilní a bezpečná společnost.

Témata akčních programů vycházejí z jednotlivých prioritních os SRUR, první akční plán na léta 2010-2012 obsahuje tato klíčová témata:

- Rozvoj občanské angažovanosti
- Vztah k místu
- Snižování sociálního napětí
- Udržitelná výroba a spotřeba
- Komplexní průřezové začlenění VUR do celkového systému vzdělávání.

Témata prioritní osy 4 AP SVUR ČR neobsahují, neboť jsou řešena samostatně v AP EVVO ČR.

Na prioritní osu 5 navazuje klíčové téma **Rozvoj občanské angažovanosti** a představuje „**motivaci veřejnosti k zapojování se do diskuse o udržitelném rozvoji.** Předpokladem je rozvinutí takových výchovně-vzdělávacích strategií, které vybaví cílové skupiny potřebnými **akčními kompetencemi, jako je relevantní znalost, motivace a odhodlání k řešení, schopnost formulovat vize budoucího vývoje a zkušenosti, kooperativní a výzkumné dovednosti či schopnost kritického myšlení, komunikace a vyjednávání.**“ (Ministerstvo životního, 2010; zvýrazněné A. K.)

Na prioritní osu 3 navazuje klíčové téma **Vztah k místu.** „Volba tohoto tématu koresponduje s celkovým trendem soustředit se ve výchově ve větší míře na **lokální problematiku**, jejímž prostřednictvím mohou žáci i široká veřejnost **lépe porozumět problematice udržitelného rozvoje a nést za něj zodpovědnost.** Lokální výchova klade důraz na **porozumění specifikům i potřebám daného místa** a k **formování vztahu**

**k místu.** Druhou oblastí, která je v rámci tématu Vztah k místu zastoupena, je **interpretace přírodního a kulturního dědictví**, která se zaměřuje na interpretování konkrétní lokality.“ (Ministerstvo životního, 2010; zvýrazněné A. K.)

Na prioritní osu 1 navazuje téma **Snížení sociálního napětí**. „Růst sociálního napětí je neslučitelný s představou udržitelné společnosti. Vzdělávací systém sám o sobě nemůže zajistit sociální začlenění znevýhodněných lidí, může však k němu výrazně přispět v partnerství s dalšími subjekty, které působí např. v oblasti zaměstnanosti a bydlení.“ (Ministerstvo životního, 2010; zvýrazněné A. K.)

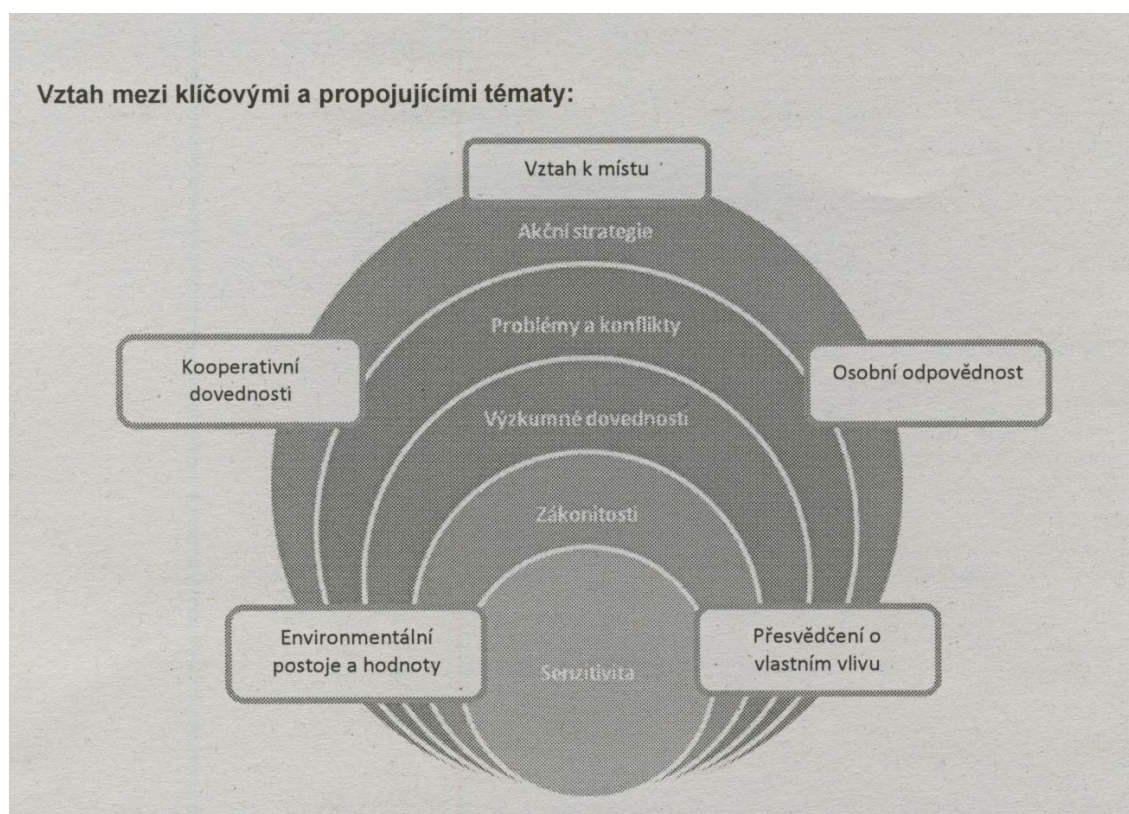
Na prioritní osu 1 a 2 navazuje téma **Udržitelná spotřeba a výroba**. „(Téma) souvisí s **informováním veřejnosti a zejména mládeže o výrobních procesech, udržitelném nakládání s přírodními zdroji, udržitelném zemědělství a lesnictví**. V rámci AP SVUR by měl být kladen důraz na **spotřebitelskou výchovu a osvětu**. Důležité je i zapracování problematiky udržitelné výroby do výuky středních odborných škol a dalších subjektů. Svoji roli zde hraje i rozvoj **kritického myšlení**.“ (Ministerstvo životního, 2010; zvýrazněné A. K.)

Protože stávající průřezové téma Environmentální výchova RVP ZV a RVP G trpí řadou nedostatků, které odráží nedostatečné využití existujících teoretických poznatků v oblasti environmentální výchovy, vypracoval tým odborníků na environmentální výchovu – vysokoškolských pedagogů, pracovníků NNO a učitelů z praxe – návrh Doporučených očekávaných výstupů (dále jen DOV) pro základní vzdělávání pro oblast environmentální výchovy. Tímto textem by bylo podle autorů optimální nahradit stávající průřezové téma Environmentální výchova.

Podle tohoto dokumentu je hlavním cílem environmentální výchovy „vybavit žáky **specifickými kompetencemi**, které směřují k **odpovědnému environmentálnímu chování**, tj. takovému 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 vlastního života. Odpovědné chování nelze ovlivnit pouhým předáváním znalostí o životním prostředí. Je ovlivňováno komplexem vzájemně provázaných **specifických znalostí, dovedností a postojů**, které se u dětí v různém období rozvíjejí a navazují na sebe.“ (Činčera et al., v tisku; zvýraznění A. K.). Autoři navrhují

Model klíčových témat (Senzitivita, Zákonitosti, Problémy a konflikty, Výzkumné dovednosti a dovednosti, Akční strategie) a propojujících témat (Environmentální postoje a hodnoty, Kooperativní dovednosti, Vztah k místu, Osobní odpovědnost, Přesvědčení o vlastním vlivu) a vykládají jejich význam i vztah mezi nimi (Obr. 3):

OBRÁZEK 3. DOV: VZTAH MEZI KLÍČOVÝMI A PROPOJUJÍCÍMI TÉMATY



Zdroj: Činčera et al., v tisku

Autoři (Činčera et al., v tisku; zvýraznění A. K.) definují jednotlivá klíčová a propojující témata následovně:

**Senzitivita:** Environmentální senzitivitou autoři rozumí citlivost, vztah a empatie vůči přírodě a životnímu prostředí včetně citlivého vztahu ke zvířatům a rostlinám. Je základním předpokladem k projevení zájmu učit se o životním prostředí, mít o něj starost a podnikat kroky k jeho ochraně. Rozvíjením environmentální senzitivity ovlivňujeme ranou motivaci dětí diskutovat a zkoumat otázky životního prostředí, jde proto o klíčovou vstupní oblast environmentální výchovy. Čím více žáci pobývají v přírodě, tím více podporují jako dospělí péči o životní prostředí. Pro rozvíjení environmentální senzitivity se doporučuje

zabezpečit žákům častý kontakt s přírodou a prostor pro samotné interakce s přírodou a pro její poznávání. Kontakt s přírodou by měl být pro žáky příjemný a bez stresujících zážitků.

**Zákonitosti:** Zákonitostmi se rozumí znalosti základních principů fungování životního prostředí, tedy to, „jak to obvykle v přírodě chodí“. Nejdůležitější zákonitosti nacházíme:

- V tocích energie a koloběhu látek
- V potravních vztazích (producenti – konzumenti – destruenti)
- Ve vztazích mezi organismy a prostředím (nároky organismů na prostředí, rovnováha a narušení ekosystému, rozmístění organismů ve vztahu ke klimatickým podmínkám, význam limitujících faktorů, nosná kapacita prostředí, adaptace na stresové faktory prostředí)
- V sociální struktuře populací a společenstev (konkurence mezi organismy s podobnými nároky na životní prostředí, rodičovské a sexuální chování atd.)
- V antropogenním vlivu na životní prostředí.

Záměrem je, aby žák těmto zákonitostem porozuměl – všímal si v přírodě jejich projevů, dokázal vyhledávat další příklady a propojoval si je s vlastním životem a chováním.

**Problémy a konflikty:** Jako environmentální problémy zde označujeme objektivně existující problémy životního prostředí, které mohou, ale nemusí být způsobeny lidskou činností. Environmentální problémy jsou kriticky zkoumány pomocí metod přírodních a společenských věd a žáci se seznamují s jejich podstatou a vědeckou reflexí. Environmentální konflikty označují společenskou diskusi o řešení problémů. Konflikty vznikají ze střetu různých názorů a jejich hodnotových východisek na řešení daného problému. Problémy vznikají tehdy, je-li v ohrožení něco, co je pro někoho hodnotou. Konflikty vznikají tehdy, pokud existují různé názory na řešení daného problému.

**Výzkumné dovednosti a znalosti:** Výzkumné dovednosti a znalosti rozvíjejí schopnosti žáků samostatně zkoumat environmentální problémy a konflikty a vyhodnocovat jejich možná řešení. Žáci formulují jednoduché výzkumné otázky a navrhují základní postup výzkumu, sbírají potřebná data a učí se je uspořádat, vyhodnotit a



interpretovat. Na jejich základě vyvozují závěry, vyhodnocují možná řešení, zaujímají k nim vlastní stanoviska s příslušným odůvodněním a prezentují výsledky své práce.

**Akční strategie:** Akčními strategiemi autoři rozumí znalosti a dovednosti potřebné k tomu, aby žáci mohli přijmout takové jednání, které v dané situaci povede k environmentálně nejpříznivějším důsledkům. Odpovědné environmentální chování (dále jen OECH) může souviset s jednou či více z následujících oblastí:

- **Ekomanagement** – jednání, ve kterém jsou žáci v přímém kontaktu s přírodou či přírodními zdroji
- **Spotřebitelství** – jednání, ve kterém žáci ovlivňují trh využitím své kupní síly, např. nákup výrobků s ekoznačkou
- **Přesvědčování** – jednání, kdy žáci ovlivňují jiné lidi k odpovědnému environmentálnímu chování
- **Politické akce** – jednání, ve kterém žáci např. komunikují se zastupiteli, dospělí pak mohou rozhodovat o výběru kandidátů při volbách
- **Právní akce** – jednání, kdy žáci využívají existující právní nástroje, např. píší petice či dávají podněty k trestnímu stíhání, dospělí pak se mohou účastnit různých rozhodovacích procesů.

Přestože žáci jsou výukou motivováni a vedeni k OECH, nesmí být toto chování po žácích požadováno jako součást školních povinností, ale musí zůstat vždy svobodnou volbou každého žáka.

**Vztah k místu:** Vztahem k místu se rozumí rozvíjení vědomí sounáležitosti žáka s místem a regionem, ve kterém žije. Vztah k místu má čtyři základní dimenze: biofyzikální, vyjadřující žákovu znalost geografie a ekologie místa; psychologickou, která odráží žákovu identifikaci s místem a jeho schopnost vnímat a ocenit jedinečnost místa; socio-kulturní dimenzi, která je utvářena znalostí příběhů spojených s místem a interpretací historie a současnosti využívání místa společností a politicko-ekonomickou dimenzi, vyjadřující porozumění názorům na využívání různých zájmových skupin a možnostem pro vlastní aktivní ovlivňování budoucího vývoje místa.

**Přesvědčení o vlastním vlivu:** Přesvědčením o vlastním vlivu (tzv. interní ohnisko kontroly) se rozumí přesvědčení žáka o tom, že je v jeho možnostech ovlivňovat svým

rozhodováním životní prostředí obecně i v konkrétních konfliktech. Současně žák odmítne názor vyjadřující opak – to, že jedinec nic nez může a o problémech rozhoduje někdo jiný – ti nahoře, zákony trhu či přírody.

**Osobní odpovědnost:** Osobní odpovědností je zde míněno to, že žák přijme svůj díl odpovědnosti za existující environmentální problémy a stav životního prostředí, propojí je se svým životem a je ochoten podílet se na jejich řešení. Žáci by proto měli dostat příležitost k tomu, přijímat ve škole odpovědnost za úspěch společných projektů i dílčích aktivit.

**Kooperativní dovednosti:** Schopnost žáka spolupracovat s ostatními a budovat s nimi přátelské a kooperativní klima ve třídě je předpokladem pro práci s aktivními formami výuky environmentální výchovy.

**Environmentální postoje a hodnoty:** Environmentálními postoji se rozumí stanoviska, která žáci zaujímají k životnímu prostředí a jeho složkám, problémům, environmentální politice, technologiím, aktivitám atd. Hodnoty představují určité obecné kvality či objekty, kterých si ceníme (např. „čisté životní prostředí“, „environmentální spravedlnost“ atd.). Samotné zastávání příznivých environmentálních postojů ještě nevede k OECH a je pouze jednou z rozvíjených oblastí.

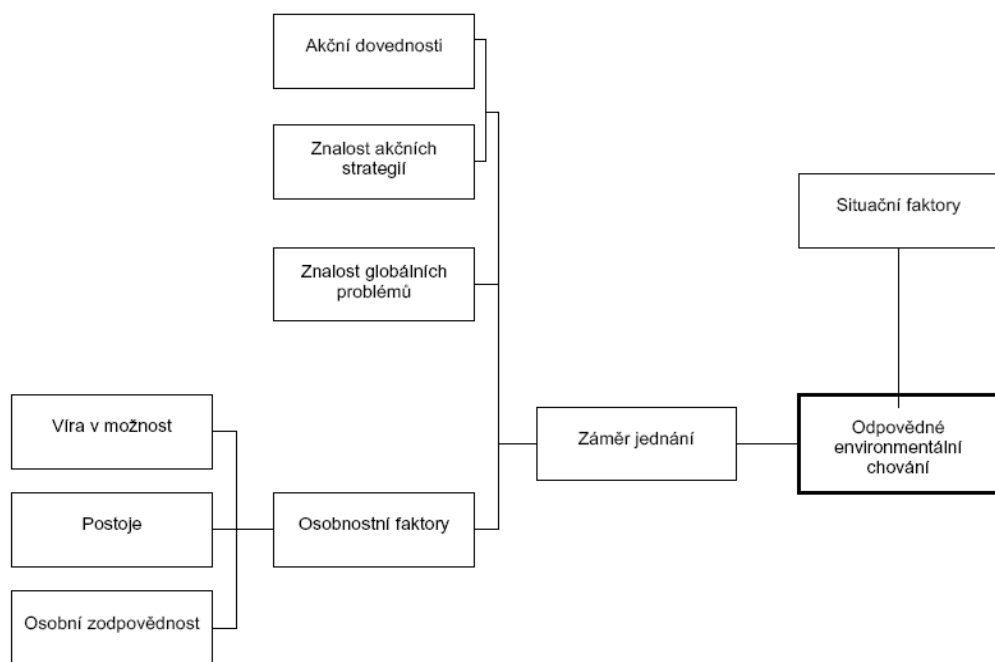
#### **3.1.4. Koncepce EVVO, GV a VUR v zahraniční literatuře**

Jednu z prvních definic formuloval v roce 1969 William Stapp. Cíl environmentální výchovy je „vychovat občana, který se **vědomě zajímá** o biofyzikální životní prostředí a jeho problémy, **ví, jak tyto problémy řešit a je motivován k tomu se do jejich řešení zapojit.**“ (Stapp citován in Činčera, 2009; zvyrazněné A. K.)

V roce 1986/1987 publikoval Hines et al. **Model odpovědného environmentálního chování** (Obr. 4) a došel k těmto závěrům: „Jedinec, který vyjadřuje záměr jednat, bude ve skutečnosti spíše jednat, než ten, který tento záměr nevyjadřuje. Záměr jednat je ovšem kombinací mnoha dalších proměnných (kognitivních znalostí, dovedností a osobnostních faktorů)... Znalosti konfliktů jsou předpokladem jednání. Jedinci také musí disponovat znalostmi takových prostředků jednání, které jsou dostupné a které budou vzhledem k dané situaci nejefektivnější. Další klíčovou komponentou jsou

dovednosti vhodného aplikování znalostí vzhledem k řešení daného problému. Jedinci musí navíc chtít jednat. Záměr jednat se u jedince zdá být ovlivněn několika osobnostními faktory – interním ohniskem kontroly, postoji k životnímu prostředí, připraveností jednat a osobní odpovědností vůči životnímu prostředí. Situační faktory, jako jsou ekonomická omezení, sociální tlaky a příležitosti zvolit si alternativní řešení slouží buď k popření, nebo naopak k upevnění proměnných modelu.“ (Hines et al. Citován in Hungerford, Volk, 1998) (překlad vlastní)

OBRÁZEK 4. HINES ET AL.: MODEL OECH



Zdroj: Hines et al. citován in Hungerford, Volk, 1998 (překlad vlastní)

Pike a Selby (Pike, Selby, 1994: 19-42), autoři environmentálně výchovného směru **GV** rozlišují mezi čtyřmi rozměry své koncepce:

1. Prostorový rozměr globality
2. Časový rozměr globality
3. Vnitřní – lidský – rozměr globality
4. Rozměr globality problémů

Tyto rozměry reflektují znalosti, dovednosti, kompetence a postoje (Tab. 4), které jedinci prostřednictvím GV nabývají:

TABULKA 4. PIKE, SELBY: ZNALOSTI, DOVEDNOSTI A POSTOJE

Znalosti	Dovednosti a kompetence	Postoje
O sobě - sebeuvědomění	Práce s <b>informacemi</b>	Pozitivní <b>sebepojetí</b>
<b>Systémy</b> – teorie, závislosti	Růst osobnosti – <b>tvořivost, hodnoty</b>	<b>Oceňování</b> druhých
<b>Rozvoj</b> – obchodní vztahy, role žen	Mezilidské vztahy – <b>komunikace, důvěra, spolupráce</b>	<b>Respekt ke spravedlnosti a právům</b>
<b>ŽP</b> – ničení ekosystémů, přírodní zdroje	<b>Zpětná vazba</b>	<b>Vztah k nejednoznačnosti</b>
<b>Mír a konflikty</b> – nenásilné protesty, terorismus	<b>Tvořivost</b>	<b>Schopnost tvořit</b>
<b>Práva a odpovědnost</b> – lidská práva, diskriminace		<b>Postoj ke světu</b> – úcta k životu, altruismus
Alternativní <b>vize</b> – budoucnost, udržitelnost		

Zdroj: Pike, Selby, 1994: 79; zvýrazněné A. K.

Skotský národní program ekologické výchovy „Learning for Life“ (Skotský, 2011) uvádí tyto cíle ekologické výchovy:

### 1. Znalosti a porozumění (Knowledge and Understanding)

- **Povědomí** (Awareness), že **ŽP je tvořeno různými složkami**, např. fyzikální, chemickou, biologickou, společenskou, kulturní
- **Povědomí**, že všechny tyto složky jsou navzájem **propojeny**, a tedy změna v jedné může ovlivnit některé nebo všechny ostatní

- **Povědomí**, že každá lidská bytost je **součástí této sítě** a je na ní zcela a neustále závislá
- **Porozumění** (Understanding), že vše živé i neživé má své **životní cykly**, jejichž každý úsek vývoje je důležitý
- **Porozumění**, že složky ŽP jsou organizovány v **systémech**, ať už přírodních nebo vytvořených člověkem: ekosystémy, společenstva, populace, národy, města. Složky těchto systémů jsou navzájem propojeny a jsou přizpůsobeny podobným podmínkám
- **Porozumění**, že tyto systémy se **vyvíjejí** (krátkodobě i dlouhodobě) jako odezva na měnící se podmínky
- **Pochopení procesů**, které jsou základem života, zejména toku energie a informací a koloběhu látek, a pochopení jejich umožňujícího i omezujícího působení
- **Pochopení**, že lidstvo ovlivňuje své prostředí **využíváním** a přemísťováním obnovitelných i neobnovitelných **zdrojů**, jeho fyzickým narušováním a nakládáním (disposal) s odpady, a porozumění, jak je prostředí ovlivněno **růstem populace** a využíváním **technologií**
- **Pochopení**, že naše vlastní vnímání prostředí je **ovlivňováno našimi biologickými potřebami a schopnostmi**, technickými prostředky, našimi zkušenostmi a touhami, a že nemusí být stejné jako u druhých
- **Poznání** (Recognition) různých **souborů kritérií**, podle nichž mohou být hodnoceny změny ŽP: ekologických, ekonomických, energetických, estetických, etických
- **Rozvoj citu/smyslu** (development of a sense) **pro ekologické hodnoty**, přispívající ke kvalitě prostředí, jako jsou rozmanitost, zachování (sustainability), přizpůsobivost, odolnost, spolupráce, rovnováha
- **Rozvoj citu/smyslu pro společenské hodnoty**, které přispívají ke kvalitě prostředí, jako je uspořádání a ztvárnění (structural and design qualities), bezpečnost, pohoda, vztah mezi náklady a užitkem, estetické hodnoty, myšlenky svobody, práv a povinností, kulturní a etické hodnoty, spravedlnost
- **Pochopení**, jak může být usměrňován proces změny ŽP, například pomocí **legislativy**, plánování, přijetím vhodných **ekologických politik** doprovázených

kontrolou, pomocí úsilí **dobrovolníků** a dobrovolných organizací a **osobní aktivitou**.

## 2. Dovednosti (Skills)

- **Pozorování/vnímání** s využitím všech **smyslů**
- **Zaznamenávání**, sbírání/shromažďování, třídění a prezentace **informací**
- **Používání druhotných zdrojů informací** zahrnujících ústní podání a archivní zdroje
- Třídění, hodnocení a **vysvětlování číselných dat**
- **Používání nástrojů pro shromažďování**, zaznamenávání a hodnocení **dat**
- **Formování zdůvodněných názorů**, vyvážených mínění, formulace a ověřování hypotéz
- **Praxe** v ohodnocování, předpokládání, projektování, plánování a **řešení problémů**
- **Tvořivá spolupráce** s ostatními.

## 3. Postoje (angl. Attitudes)

- **Péče a pocit zodpovědnosti** za zdraví a dobrý **stav celého prostředí**
- **Kritický postoj k přijímaným informacím**, prověřování předpokladů, opatrnost vůči spolehlivosti osobních interpretací
- **Respekt k přesvědčení druhých**, k důkazům a racionálním argumentům
- **Smysl pro společenství** s ostatními lidmi i ostatními živými bytostmi
- **Smysl pro souvislost s minulostí a budoucností**
- **Uznání lidské schopnosti pracovat v rámci limitů prostředí** a aktivně tvořit budoucnost
- **Závazek přispívat vrozenými schopnostmi ke zlepšení kvality ŽP.**

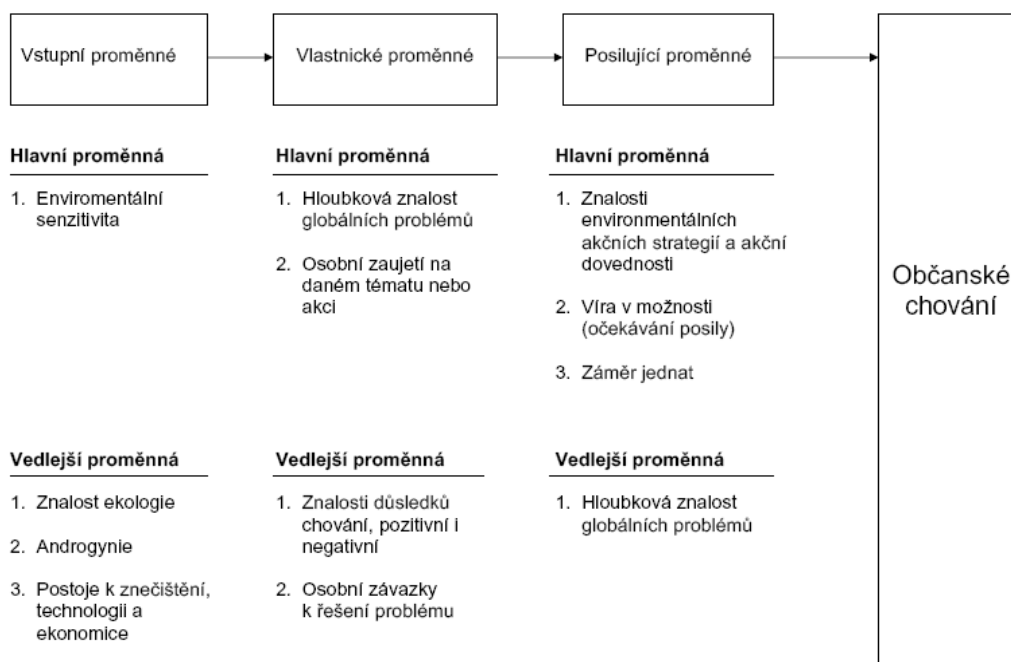
Disinger a Roth (Disinger a Roth citováni in Činčera, 2009), rozlišili v roce 1997 tři úrovně environmentální gramotnosti:

- nominální – schopnost rozeznat a poskytnout **pracovní definice základních pojmů o životním prostředí**
- funkční – širší **porozumění přírodě a environmentálním interakcím**

- operacionalizovaná – rovina souvisících **dovedností**, schopnost rozpoznat **environmentální rizika, pracovat s informacemi, zaujímat stanoviska a promítat je do vlastního jednání** (Disinger a Roth citováni in Činčera, 2009; zvýrazněné A. K.)

Hungerford a Volková (Hungerford, Volk, 1998) (překlad vlastní) na základě řady výzkumů, které se zaměřily na předpoklady chování a na výstupy vypočítané ze vzdělávacích strategií, identifikovali tři kategorie, které přispívají k chování: vstupní proměnné, vlastnické proměnné a posilující proměnné (Obr. 5). „Zatímco kategorie proměnných působí pravděpodobně lineárně, proměnné v každé kategorii nepůsobí nutně stejným způsobem. K plnému porozumění mezi těmito proměnnými a chováním by však bylo třeba více výzkumů.“ (Hungerford, Volk, 1998) (překlad vlastní)

**OBRÁZEK 5. HUNGERFORD, VOLK: MODEL OBČANSKÉHO CHOVÁNÍ**



*Zdroj: Hungerford, Volk, 1998 (překlad vlastní)*

Autoři modelu (Hungerford, Volk, 1998) (překlad vlastní) dále vykládají jeho jednotlivé proměnné:

**Vstupní proměnné:** Vstupní proměnné jsou dobrými předpoklady chování nebo alespoň takovými, u nichž se dá nalézt souvislost s odpovědným občanským chováním. Toto jsou, zdá se, předem dané proměnné nebo přinejmenším takové proměnné, které budou ovlivňovat rozhodování jedince v průběhu akce.

- **Environmentální senzitivita** je definována jako empatický pohled na životní prostředí. Jedná se o tu vstupní proměnnou, která ve výzkumu ukázala dramatickou souvislost s chováním. Vzhledem k těmto okolnostem musí být této proměnné věnována značná pozornost ze strany environmentálních vzdělavatelů.
- **Androgynie** (v psychologickém smyslu) je proměnná, která se často spojuje s lidmi, kteří jsou aktivní při řešení environmentálních problémů. Androgynie je vlastnost, kterou se vyznačují jedinci, kteří vykazují netradiční pohlavní role. Například androgynní muž bývá zpravidla soucitný jedinec, který se projevuje ve smutné situaci pláčem (tradičně ženská vlastnost). Naopak androgynní žena může projevovat určité mužské vlastnosti, jako je například asertivní chování. Nicméně androgynie nepředurčuje chování tak silně jako environmentální citlivost.
- **Znalosti ekologie** jsou v modelu uvedeny, protože jsou téměř vždy předpokladem významných rozhodnutí v oblasti řešení konfliktů. Znalosti ekologie odkazují k ekologickému koncepčnímu základu pro rozhodování, např. ke konceptům spojeným s populační dynamikou, koloběhem živin, sukcesí, homeostází atd. Tento výzkum by mohl signalizovat, že znalost ekologie sama o sobě nevede k environmentálnímu chování. Stále však je důležitou proměnnou, když vezmeme v úvahu důležitost ekologických konceptů při rozhodování.
- **Postoje k znečištění/technologii/ekonomice** se v některých výzkumech ukázaly významnými. Přestože se některé tyto postoje ukázaly souviset s chováním, míra tohoto jejich vztahu je stále neznámá, a tudíž jsou v modelu uvedeny jako vedlejší proměnné.

**Vlastnické proměnné** jsou takové, které z environmentálních konfliktů dělají konflikty velice osobní. Takový jedinec konflikty „vlastní“, respektive tyto konflikty jsou pro něj extrémně důležité v osobní rovině. Tyto proměnné se zdají být rozhodujícími pro odpovědné občanské chování.



- **Hlubková znalost (porozumění) konfliktům** se zdá být pro vlastnictví rozhodující. Je pravděpodobné, že předtím než mohou jedinci přijmout odpovědné občanské chování, musí rozumět povaze konfliktu a jeho ekologickým a společenským důsledkům. Pokud jedinci rozumí konfliktu do hloubky, zdají se více nakloněni přijmout občanskou odpovědnost k tomuto konfliktu.
- **Osobní zaujetí** na daném tématu nebo akci je klíčovou proměnnou v této kategorii. Osobní zaujetí je téměř jako samotné „vlastnictví“. V takovém případě se jedinec silně ztotožňuje s daným tématem, protože na něm má něco co by se mohlo nazvat majetnickým zájmem. Například někdo, kdo hluboce rozumí ekonomice recyklování a kdo využívá podstatné množství recyklovatelného materiálu, může cítit přímé osobní ekonomické zaujetí recyklováním. Motivace ale nemusí být nutně ekonomická. Může být environmentální, pokud má jedinec dobré znalosti ekologických konceptů o odpadovém hospodářství, biodegradabilitě, koloběhu živin a lidských zásahů do těchto procesů. Recyklování potom může být silnou osobní potřebou, kterou můžeme nazvat jako „osobní zaujetí“.

**Posilující proměnné** jsou rozhodující pro procvičování odpovědných občanů v environmentální rovině. Tyto proměnné poskytují lidským bytostem pocit, že mohou činit změny a pomoci řešit důležité environmentální konflikty. „Posílení“ se jeví jako základní kámen procvičování v environmentálním vzdělávání. Bohužel je tento krok často ve vzdělávací praxi ignorován.

- **Uvědomované akční dovednosti** jsou jedním z nejlepších předpokladů chování. Zjednodušeně řečeno, mohou být vyloženy jako víra lidských bytostí v „moc“ použít občanské strategie k vyřešení konfliktů. Těmito dovednostem se mohou učitelé navíc docela snadno naučit. Učitelé zaškolení pro tuto strategii říkají, že studenti jako výsledek této výuky inklinují k vytvoření si značného sebevědomí. Procvičování akčních dovedností vede také ke zlepšení sebereflexe studentů a k víře, že jsou plně začleněni do společnosti. Tyto úvahy jsou velmi důležité při výchově studentů k tomu, aby se stali zodpovědnějšími občany v rámci jejich vlastních společenstev.
- **Znalosti environmentálních akčních strategií** je proměnná, která občas během výzkumu vykáže příbuznost s chováním. Není znám rozsah, ve kterém se odděluje

od uvědomovaných akčních dovedností. Dovednostní složka pravděpodobně do velké míry závisí na znalostní proměnné. Znalost akčních strategií sama o sobě není tak výrazným předpokladem jako proměnná dovedností. To také vysvětluje, proč jsou tyto dvě proměnné ve schématu uvedeny společně. Zde je potřeba upozornění. Ve studiích, které zkoumaly chování, získali studující hluboké znalosti konfliktů stejně tak jako akčních strategií. Je tu velké podezření, že tyto dvě velké proměnné působí synergicky, nikoli odděleně. Není proto pravděpodobné, že by občanské akční dovednosti vyučované bez znalostí o konfliktech vedly jedince k odpovědnému chování.

- Proměnná **Přesvědčení o vlastním vlivu** nepředpokládá odpovědné občanské chování do takové míry jako uvědomované akční dovednosti, nicméně je také důležitá a stejně jako mnoho dalších zde diskutovaných proměnných je i tato pravděpodobně s ostatními propojena. Přesvědčení o vlastním vlivu znamená víru ve vlastní předurčení pro určité chování. Člověk s „niterným přesvědčením o vlastním vlivu“ očekává, že zažije úspěch anebo že ho jeho jednání do určité míry posílí. Úspěch zase zdá se posiluje jeho niterní přesvědčení o vlastním vlivu. Na druhou stranu osoba s povrchním přesvědčením o vlastním vlivu nevěří, že ho činnost, kterou vykoná, posílí, a proto to také pravděpodobně neudělá. (...) Vnitřní přesvědčení o vlastním vlivu nelze pravděpodobně rozvíjet přímo ve třídě. Nicméně jeden výzkum zjistil, že přesvědčení o vlastním vlivu může být zdokonalováno jako důsledek výuky občanských akčních dovedností. K umocnění přesvědčení o vlastním vlivu by mohlo dojít, pokud by studenti měli možnost aplikace těchto dovedností přímo ve společenstvu.
- **Záměr jednat** se zdá být také spřízněn s posilujícími proměnnými. Pokud nějaká osoba zamýšlí určitým způsobem jednat, šance, že tak jednat bude, se zvyšují. Je pravděpodobné, že tato proměnná úzce souvisí s uvědomovanými akčními dovednostmi a s přesvědčením o vlastním vlivu. Záměr jednat současně souvisí s výše zmíněným osobním zaujetím.

Autoři dále uvádějí nadřazený cíl ekologické výchovy: „...podporovat občany, aby se stali **environmentálně vzdělaní a především zkušení a zodpovědní občané**, kteří jsou **ochotni samostatně i kolektivně pracovat na dosažení a/či udržení dynamické**

**rovnováhy mezi kvalitou života a kvalitou životního prostředí.**“ (Hungerford, Volk, 1998) (překlad vlastní)

Breiting et al. (1999) považuje za úspěch environmentální výchovy, pokud studenti „končí jako zralí, samostatní lidé, kteří jsou **schopni kriticky myslet** a stávají se **odpovědnými jedinci a kvalifikovanými účastníky demokratických procesů.**“ (Breiting et al. citován in Činčera, 2009; zvýrazněné A. K.)

McKeownová (2002) (McKeown citována in Dlouhá, 2009a) rozlišuje mezi těmito kompetencemi VUR:

- **Znalosti**
- **Dovednosti**
- **Perspektivy**
- **Hodnoty**
- **Problémy.**

Huckle (Web 1) (překlad vlastní) navrhuje tyto výstupy VUR (Tab. 5):

TABULKA 5. HUCKLE: VÝSTUPY VUR

<b>Znalosti</b>	<b>Dovednosti</b>	<b>Postoje a hodnoty</b>
<b>Znalosti bio-fyzikálních systémů</b> , jejich potenciálů a limitů	<b>Komunikace</b>	<b>Angažovanost</b> pro dobrý způsob <b>existence lidí a jiných živých bytostí.</b>
<b>Znalosti technologií</b> , které společnosti používají k nezbytnému využívání těchto bio-fyzikálních systémů a ŽP (land use), které vytvářejí v procesu	<b>Znalosti základních vědeckých pojmů</b>	<b>Angažovanost pro lidská práva</b> , sociální spravedlnost, kritickou a participativní demokracii
<b>Znalosti ekonomických systémů</b> , které vytvářejí investice do vhodných či nevhodných technologií a alokují tyto náklady a užítky sociálního využití bio-	<b>Studijní dovednosti</b>	<b>Angažovanost pro toleranci</b> , racionalitu a otevřené myšlení

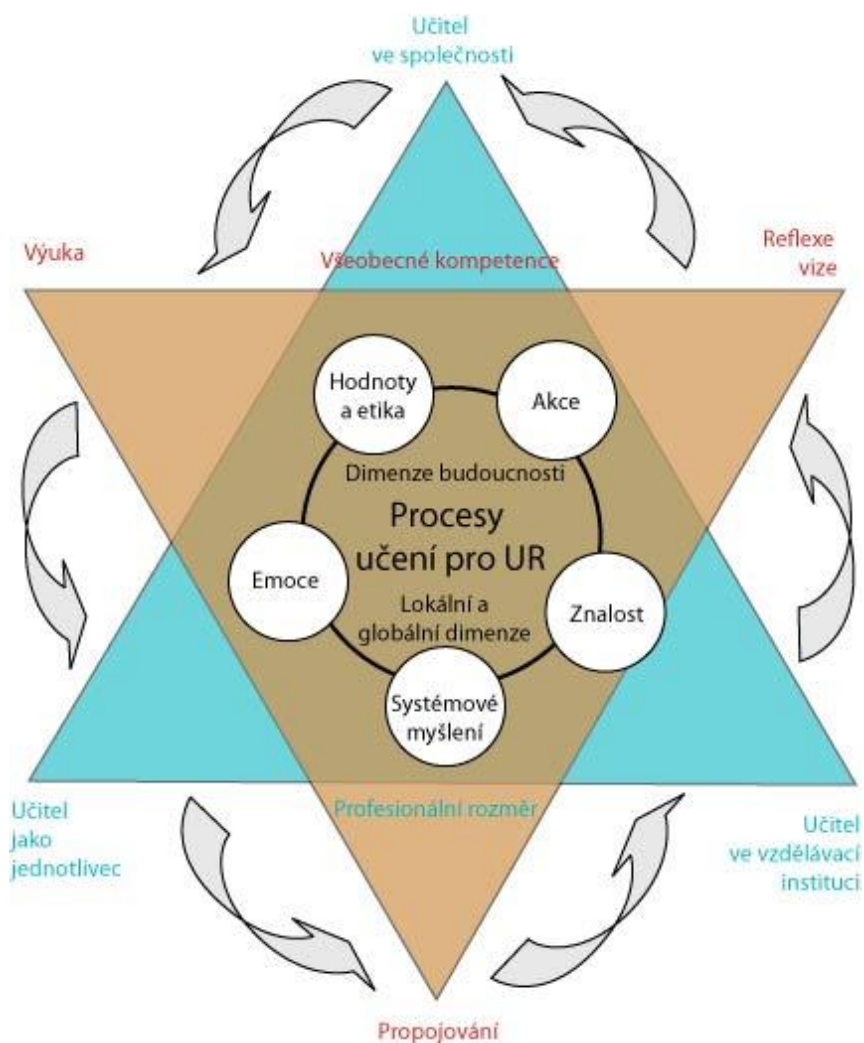
fyzikálních systémů		
<b>Znalosti politických systémů</b> (místního, národního, regionálního a mezinárodního), které regulují sociální využití bio-fyzikálních systémů a ŽP (ŽP a plánování využití území)	<b>Řešení problémů</b>	
<b>Znalosti sociálních systémů</b> (ekonomické, politické, občanské a soukromé sféry lidských životů), které hájí zájmy, moc a strategie různých skupin	<b>Personální a sociální dovednosti</b>	
<b>Znalosti kulturních systémů</b> (technologie, náboženská vyznání a hodnoty), které vytvářejí a jsou vytvářeny různými sférami života a pomáhají či brzdí lidi v pochopení krizové situace jejich životního prostředí	<b>Počítačové technologie</b>	
	<b>Rozumové dovednosti:</b> technologické, ekonomické, politické, sociální a psychologické, které jsou třeba k udržitelnějšímu životu	

*Zdroj: Huckle, 2011 (překlad vlastní)*

Sleurs (2008) (Sleurs citován in Dlouhá, 2009a) upozorňuje, že k důležitým aspektům VUR je třeba přidat i aktivní dimenzi kompetencí (Obr. 6):

- **Kompetence znalostní**
- **Systémové myšlení**
- **Hodnoty, etika**
- **Emocionální složka**
- **Akční kompetence.**

OBRÁZEK 6. SLEURS: KOMPETENCE VUR



Zdroj: Sleurs citován in Dlouhá, 2009a

**Akční kompetence** dále rozvádějí další autoři, např. Wilson-Hill et al. Uvádějí, že „tyto složky ukazují, jak člověk cítí, myslí a jedná, zda je ve vnitřním souladu a harmonii.“ (Wilson-Hill et al. citován in Dlouhá, 2009a)

- **Vize budoucnosti**
- **Znalosti o prostředí**
- **Zkušenost (pocity a reakce)**
- **Reflexe**
- **Pocit sounáležitosti**
- **Akce přímé**
- **Akce nepřímé**

Neveg et al. (Neveg et al., 2008) (překlad vlastní) do izraelského národního průzkumu environmentální gramotnosti žáků šestého a dvanáctého ročníku studia zahrnula rovinu **environmentálních znalostí, postojů a chování** (Tab. 6):

TABULKA 6. NEVEG ET AL.: PROMĚNNÉ ENVIRONMENTÁLNÍ GRAMOTNOSTI

<b>Znalosti</b>	<b>Postoje</b>	<b>Chování</b>
<b>Globální problémy</b>	<b>Uvědomění</b>	<b>Spotřební vzorce</b>
<b>Národní (izraelské) problémy</b>	<b>Ochota jednat</b>	<b>Individuální ochrana</b>
<b>Obecné ekologické principy</b>	<b>Citlivost k environmentálním otázkám a láska k přírodě</b>	<b>Environmentální aktivismus</b>
	<b>Smysl pro odpovědnost</b>	<b>Trávení volného času v přírodě</b>

*Zdroj: Neveg et al., 2008 (překlad vlastní)*

### **3.1.5. Koncepce EVVO, GV a VUR v české literatuře**

Kvasničková definovala v roce 1984 výchovu k péči o ŽP jako „proces, který má umožnit **poznání, pochopení a zhodnocení vztahů v prostředí i vzájemných vztahů člověka a jeho životní prostředí** a má vést k vytvoření takových **znalostí, dovedností, schopností a postojů při rozhodování a jednání** člověka, jakých je (a bude) třeba pro vytváření vhodných podmínek pro zdravou existenci a harmonického rozvoje jednotlivých společenských skupin i celé lidské společnosti“. (Kvasničková citována in Máchal, 2007:6)

Horká chápe ekologickou výchovu jako „proces cílevědomého osvojování a rozvíjení **ekologického poznání, citlivosti a odpovědnosti**, jež se promítají v **chování a**

**jednání jedince**“ (Horká citována in Máchal, 2007:19; zvýrazněné A. K.) Horká dále rozlišuje čtyři principy EVVO:

- Ekologická výchova překonává dílčí **znalosti** o jednotlivých složkách ŽP a paralelní zkoumání přírody a společnosti, zamezuje roztříštěnosti a izolovanosti poznatků o přírodě a společnosti.
- Je uměním **kritického úsudku**, vede k **permanentní diskusi** o našem vlastním obrazu světa a k soustavnému **přehodnocování našich návyků a činností**. Žádá **sebereflexi vlastního jednání a chování** spojenou s procesem sebepoznání a sebehodnocení.
- Má komplexní charakter, z něhož vyplývá potřeba celistvosti **globálního přístupu** k pochopení vztahů, časových a **prostorových souvislostí různých jevů a problémů ŽP**.
- Má kořeny ve vlastní životní zkušenosti. Vyžaduje **poznání, pochopení, prožívání, orientaci na jednání** – z toho vyplývá potřeba vyučovat a učit „živě“, v přímém kontaktu s přírodou včetně praktického tréninku modelových situací.

Máchal popisuje ekologickou výchovu v nejširším slova smyslu jako „veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je především:

- Zvyšovat **spoluodpovědnost** lidí za současný i příští stav přírody i společnosti, za místo, ve kterém žijí a které je jim domovem, za smysluplné využívání místních zdrojů.
- Rozvíjet **citlivost, vstřícnost a tvořivost** lidí k řešení problémů péče o přírodu i problémů lidské společnosti.
- 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 nezbytných odborných ekologických **poznatků s citovými a smyslovými prožitky**, které pomáhají nalézat lásku k přírodě, zvnitřňovat úctu ke všemu životu a zvyšovat úroveň mezilidských vztahů. Formativní stránka EVVO spočívá v utváření environmentálně uvědomělých **hodnotových orientací** v podobě **názorů, postojů, jednání**“ (Máchal, 2007: 15; zvýrazněné A. K.)

Máchal dále rozlišuje tři složky ekologické výchovy, které působí na každodenní utváření žádoucích občanských postojů k ŽP. Nazývá je pracovními činiteli účinnosti ekopedagogického působení (Tab. 7). Podle oblastí jejich vzdělávacího a výchovného působení je můžeme zjednodušeně členit např. na činitele 1) **vědomostní 2) dovednostní a prožitkové 3) postojové**. „Úspěšnost, resp. účinnost jejich spolupůsobení záleží na kvalitě i objemu informativního a formativního obsahu, na míře jejich zastoupení, na jejich vzájemném uspořádání a nepochybně i na prostředí resp. atmosféře, za které výchovné působení probíhá. Konkrétněji řečeno, žádný z oněch tří okruhů není samospasitelný a bez spolupůsobení s ostatními se mívá účinkem. O jejich vzájemnou vyváženost je nutno pečlivě dbát, přičemž žádný zaručený návod k použití neexistuje. Uměřené dávkování jednotlivých složek tak, aby ve své výslednici zapadaly jako dílky skládačky, je především záležitostí pedagogického citu a praxe.“ (Máchal, 2007: 24; zvýrazněné A. K.)

Máchal (Máchal, 2007:24-25; zvýrazněné A. K.) popisuje jednotlivé činitele následovně:

- **Činitelé znalostní a vědomostní** zahrnují širokou škálu informací utvářející **základy ekologické gramotnosti** – od znalostí o fungování ekosystémů, přes globální problémy, po ekologickou etiku a právo na informace o ŽP. Významnou metodou je zde tzv. souvislostní učení.
- **Činitelé dovednostní a prožitkové** obsahují nejrůznější podoby kontaktu s přírodou, s konkrétními místy v krajině i obci, s lidmi, s konkrétními způsoby péče o chráněné části přírody, významné krajinné prvky, parkovou zeleň i o školní pozemky. K účinným metodám patří např. **samostatná pozorování** v biotopech, mapování zeleně, manuální práce v rezervacích, strážní služba, péče o chovaná zvířata, pěstování stromků z náletových semenáčků, výroba, umístění a pozorování ptačích budek apod., ale i v rozvíjení **smyslového vnímání**. Důležitou součástí tohoto okruhu je utváření vztahu k přírodě prostřednictvím **práce s přírodními materiály** včetně upevňování základních dovedností a návyků potřebných pro tyto činnosti (např. práce s ručními nástroji a nářadím včetně základních bezpečnostních opatření). K metodám postupného osvojování spoluodpovědnosti za přírodu patří mj. běžné třídění odpadů, zdravější způsoby stravování, šetření vodou, materiály i energiemi (a mnohé další prvky tzv. **domácí ekologie**) jako praktické příklady šetrného, odpovědnějšího a méně sobeckého



přístupu k životu. Také tam, kde se nelze problému dotknout bezprostředně (např. vztahy Severu a Jihu, problémy Sahelu, tropických deštných lesů apod.) mají své nezastupitelné místo simulační hry a podobné aktivity, které podporují **schopnost vyjádřit názor, vnímat názory druhých, kultivovaně diskutovat, spolupracovat ve skupině.**

- **Činitelé postojové a pospolitostní** se podílejí na utváření předpokladů pro týmovou práci včetně patřičných komunikativních dovedností a formování **žádoucích postojů k ŽP.** Tato hlediska úzce navazují na předchozí dva okruhy a zahrnují např. pobytové ekologické programy, terénní praktika, prázdninové tábory v přírodě včetně pracovních aktivit v terénu apod. Výchovně účinné jsou aktivity probouzející **občanskou společnost a upevňující komunitní pospolitost.** Zahrnujeme sem i vliv místních občanských iniciativ, kterými lidé dávají najevo své postoje a požadavky: petice a kampaně proti výstavbě ekologicky problematických staveb, akce vyjadřující nesouhlas s kácením zdravých stromů na veřejných prostranstvích, ale např. i s vývozy levné elektřiny do zahraničí.

TABULKA 7. MÁCHAL: ČINITELÉ ÚČINNOSTI EKOLOGICKÉ VÝCHOVY

<b>Znalostní a vědomostní činitelé</b>	<b>Dovednostní, prožitkové činitelé</b>	<b>Postojové, pospolitostní činitelé</b>
<p>Základní <b>ekologické souvislosti</b>, rozmanitost, biodiverzita, základy environmentalistiky, principy <b>ekologické etiky</b>, osvojení <b>souvislostního uvažování</b> a jednání, <b>lidské potřeby versus možnosti</b>, smysl <b>skromnosti</b>, vyčerpatelné přírodní zdroje, <b>člověk jako součást přírody a kulturního dědictví</b>, <b>ochrana přírody a krajiny</b></p>	<p>Přímé <b>kontakty s přírodou</b>, s různými podobami ŽP, <b>láska k přírodě</b>, zvýšení její obliby mezi lidmi, posílení <b>sounáležitosti lidí s přírodou</b>, vědomí vyčerpatelnosti přírodních zdrojů, osvojení <b>praktických dovedností k péči o ŽP</b>, obdiv, <b>úcta a pokora k řádu přírody a ke všem formám života</b>,</p>	<p><b>Spolupráce ve skupině</b>, smysl a síla <b>komunitní pospolitosti</b>, upevnění vazeb mezi dětmi, rodiči a prarodiči, <b>úcta k rodině a předkům</b>, <b>komunikace s jinak zaměřenými skupinami</b>, <b>aktivizace lidí</b> k soustavné péči o ŽP, společné hledání <b>optimálních řešení</b>, schopnost <b>vlastního názoru</b>, <b>umění uznat protivníka</b>,</p>

<p>(dále jen OPK), právní a ekonomické souvislosti péče o ŽP, EU, zásady ekologického chování a jednání, alternativy: zelená ekonomika, renesance spolkové činnosti apod.</p>	<p>úcta k lidské práci, k lidové kultuře, tradicím, k dobrovolné skromnosti, naplňování péče o zvlášť chráněná území, osvojení základních rukodělných postupů při práci s přírodními materiály</p>	<p>úcta k jiným kulturám včetně přírodních národů, posílení vztahu a úcty k rodišti, tradicím, regionu, k péči o zemi i Zemi</p>
---	--	--

*Zdroj: Máchal, 2007:27*

Činčera upozorňuje, že EVVO získala mezi ostatními vyučovacími předměty značně specifické místo: „zatímco zjednodušeně bychom mohli říci, že v některých předmětech je cílem především získat určité **znalosti** (biologie např.), v jiných jde spíše o určitou rámcovou formu **porozumění** světa (občanská výchova) a v jiných o předávání jistých žádoucích **dovedností** (např. informatika), usiluje environmentální výchova o formování všech tří A's: **znalostí** (awareness - uvědomění, knowledge - znalosti and understanding - porozumění), **postojů** (attitudes – postoje and personal lifestyle decisions – osobní životní styl) a **kompetencí k jednání** (Action for a better environment). To činí z environmentální výchovy předmět současně klíčový i obtížně uchopitelný, což koresponduje i se značnými rozdíly v jejím chápání.“ (Činčera, 2007: 12-13)

Činčera (Činčera, 2007:52-58) považuje EV, spíše než za jeden výchovný směr, za volný rámec pro větší množství přístupů, odlišujících se ve vymezení jejich dílčích cílů i metodik. Nachází však mezi nimi čtyři společné akcenty:

1. EVVO klade důraz na prostředí, v němž se žáci pohybují.
2. Nedůvěra k předávání dílčích faktografických znalostí.
3. Důraz na rozvoj environmentálních kompetencí (např. systémové myšlení).
4. Důraz na místní specifika a nedůvěra vůči univerzálně vymezenému obsahu environmentální výchovy.

Činčera si pokládá tři základní otázky, se kterými by měli být žáci v environmentální výchově konfrontováni:

1. Jak ve svém životě méně škodit ostatním živým bytostem?
2. Jak ve svém životě ovlivňovat věci k lepšímu?
3. Jak zabránit omylům v obou předešlých pohybech?

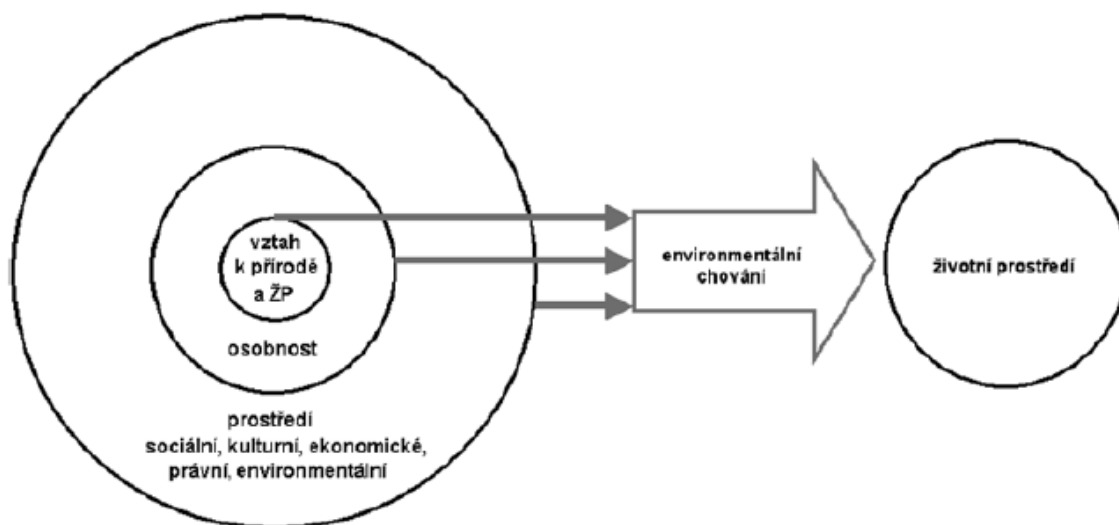
Odpovědi na tyto otázky představuje sedm cílů environmentální výchovy:

1. **Vzájemná provázanost** např. na úrovni ekologických znalostí, časové provázanosti, provázanosti mezi společnostmi a přírodou, chudými a bohatými zeměmi, aplikace základních pravidel systémového přístupu
2. **Krása a radost ze světa** – vztah k místu, kde žijí, jeho přírodní i kulturní specifika, genius loci, symbióza společnosti s přírodou
3. **Aktivní soucit** – porozumění příčinám zbytečného utrpení, jednání ve prospěch zmírňování utrpení
4. **Úcta k životu** – respekt k živým bytostem, etický postoj k jiným kulturám, pohlavím, druhům, k životu, aplikace tohoto respektu
5. **Ekologická stopa** – porozumění dopadům svého spotřebitelského chování, porozumění konceptu ekologické stopy, aplikace zásad vedoucích k zmenšování ekologické stopy
6. **Aktivní občanství** – porozumění demokratickým nástrojům, politickým a právním nástrojům v oblasti ŽP, schopnost použití těchto nástrojů
7. **Kritické myšlení** – hledání a zpochybňování předkládaných názorů, opatrnost vůči dogmatům a podezřívavost vůči ideologiím

Krajhanzl (Krajhanzl, 2009a) se zabývá složkami, kterými je ovlivňováno environmentální chování jedince. Nachází tři základní složky (Obr. 7), kterými jsou:

1. Vztah k přírodě a ŽP
2. Osobnost
3. Prostředí (sociální, kulturní, ekonomické, právní, environmentální)

OBRÁZEK 7. KRAJHANZL: ČÍM JE OVLIVNĚNO ENVIRONMENTÁLNÍ CHOVÁNÍ JEDINCE?



Zdroj: Krajhanzl, 2009a

Krajhanzl (Krajhanzl, 2009a) vykládá jednotlivé složky modelu následovně:

**Osobnostní vlivy** na environmentální chování jsou vlivy charakterových vlastností, motivačních charakteristik (postoje a hodnoty), schopností a duševních nálad jedince na jeho chování k životnímu prostředí. Součástí osobnostních vlivů nejsou environmentální postoje a schopnosti, označované jako vztah k přírodě a životnímu prostředí. Osobnostní vlivy působí na environmentální chování zpravidla bezděky a neuvědomovaně. „Viditelně“ se projevují zejména ve chvílích, kdy se dostávají do konfliktu s vlivy vztahu k přírodě. Mezi osobnostní vlivy na environmentální chování patří **environmentální aspekty životních hodnot, životní styl a vliv vlastností osobnosti** na environmentální chování (např. odpovědnost, aktivita, přesvědčení o vlastním vlivu).

**Vliv prostředí** na environmentální chování je možné chápat jako působení vnějších vlivů (faktorů), které spolu ovlivňují chování lidí k životnímu prostředí. Podle oborů je možné rozlišovat sociální, kulturní, environmentální, právní, ekonomické atd. Vlivy vnějšího světa se proměňují a ovlivňují.

**Vztah k přírodě a ŽP** se projevuje dle Krajhanzla (Krajhanzl, 2009b) pěti způsoby, přičemž upozorňuje, že „dobrý vztah k přírodě“ ještě není zárukou šetrného chování k ŽP. Působí na něj tyto zmíněné vlivy prostředí a osobnosti:

- **Potřeba kontaktu s přírodou**
- **Schopnost pro kontakt s přírodním prostředím** – výkonově zaměřené schopnosti, spojené s dovednostmi a odolností
- **Environmentální senzitivita** – všímavost k přírodě z intelektových, estetických či spirituálních důvodů
- **Ekologické vědomí** – motivace pro OP a OŽP, intelektová i pocitová záležitost, proenvironmentální dovednosti, aktivní soucit, dobrovolná střídmost
- **Postoj k přírodě** – lze rozlišovat typově, např. na panský, správčovský, partnerský, náboženský apod. Obecná přesvědčení o tom, jaká je role přírody vůči člověku a naopak. Postoj k přírodě vyjadřuje, jak konkrétní člověk o přírodě smýšlí, jak k ní obecně přistupuje.

Dlouhá (Dlouhá, 2009b) zdůrazňuje, že VUR má být tzv. holistické – mířit nejen do oblasti **znalostí**, ale také **dovedností, porozumění, hodnot a účasti**. V jiném článku (Dlouhá, 2009a) navrhuje jako cíl environmentálního vzdělávání pěstování určitých kvalit. Ty obecně rozděluje takto:

- **Kognitivní kvality** – např. schopnost syntézy částí do komplexních celků, objeovávání vzorců v komplexních údajích nebo pohlížení na situace z různých úhlů. Jedná se o znalosti nutné pro identifikaci problémů, jejich definici a zacházení s nimi.
- **Emoční kvality**, jako je zájem o své okolí a ŽP.
- **Akční kvality**, jako nezávislost, pružnost, schopnost vyvinout iniciativu a přijmout odpovědnost za své činy a uskutečnit akce k řešení reálných problémů (ŽP ve svém okolí). V důsledku toho je student schopen převzít iniciativu v plánování svého učebního procesu a těžit z rozmanitých zkušeností.
- **Umění rozlišovat hodnoty obecné a dílčí při posuzování informací** – základní orientace v „informačním terénu“ a zvládání práce s textem ve všech jeho podobách a v různých médiích, která mohou být jeho nosiči. Je třeba umět hodnotit kvalitu informací a relevanci.
- **Umění rozlišovat hodnoty obecné a dílčí při hledání priorit a cílů** – studenti by měli považovat znalosti za materiál, ze kterého budují svá díla. Z tohoto důvodu by

v průběhu studia měla být věnována pozornost dovednosti stanovit si cíle – osobní, profesní, obecně humánní – a volit strategie k jejich uskutečnění.

- Jiné typy kvalit zahrnují **reflexivní kvality** (umění monitorovat své aktivity ve vztahu k okolí a ŽP) či **schopnost předjímat budoucnost, tzv. vizionářství**.

### **3.1.6. VÝSLEDKY ANALÝZY MEZINÁRODNÍCH I NÁRODNÍCH STRATEGICKÝCH DOKUMENTŮ A ČESKÉ I ZAHRANIČNÍ ODBORNÉ LITERATURY A ANALÝZY KONCEPCÍ EVVO, GV A VUR Z HLEDISKA VZDĚLÁVACÍCH KVALIT**

První obsahová analýza identifikovala 9 koncepcí obsažených v 8 mezinárodních strategických dokumentech, 14 koncepcí obsažených ve 13 národních strategických dokumentech, 13 koncepcí obsažených ve 12 zahraničních odborných publikacích a 11 koncepcí obsažených v 5 českých odborných publikacích.

Druhá obsahová analýza identifikovala **54 obecných vzdělávacích kvalit**:

1. Znalosti<sup>12</sup>
2. Poznatky<sup>13</sup>
3. Vědomosti<sup>14</sup>
4. Zákonitosti
5. Koncepty
6. Povědomí
7. Informace
8. Pochopení

---

<sup>12</sup>**Znalosti** (angl. Knowledge). „Pojem, který je jak v zahraničí, tak v ČR velmi frekventovaný, ale jeho přesné vymezení je nedokonalé. V užším, didaktickém smyslu, je znalost ekvivalentem pojmu vědomost. Znalosti jsou pak převážně teoretické poznatky osvojené učením, především ve škole. Mohou být tříděny podle vzrůstající kognitivní náročnosti na základě Bloomovy taxonomie cílů. V širším významu zahrnují znalosti nejen poznatky, ale též dovednosti a schopnosti k vykonání určitých činností. Někdy se znalosti v tomto smyslu označují jako praktické nebo pracovní (Workingknowledge nebo Know-how). Ty jsou nezbytné pro vykonávání různých profesních a tvůrčích činností. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 385)

<sup>13</sup>**Poznatek** je „výsledek individuálního poznávání. Dílčí prvek většího celku (např. životních zkušeností daného člověka, individuálního učení a poznávání). Tvrzení, které není snadné výslovně formulovat. Bývá ‘neostré’, nekryje se s podobou objektivních poznatků, neboť je modifikováno zvláštnostmi osobnosti daného jedince, jeho životní cesty.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 212)

<sup>14</sup>**Vědomost** je „soustava faktů a pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, které si jedinec osvojuje prostřednictvím školního vzdělávání, vlastního učení a z jiných zdrojů. Je výsledkem žákova vnímání, poznávání, myšlení, zapamatování, praktického experimentování i životních zkušeností. Odráží tedy jak společensko-historickou zkušenost generací, tak individuální zkušenost jedince. Pojem vědomost bývá u nás používán synonymicky s pojmem znalost, k čemuž přispívá i to, že v angličtině jsou oba pojmy vyjadřovány termínem ‚Knowledge‘.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 337)

9. Porozumění<sup>15</sup>
10. Interpretace
11. Uvědomění
12. Dovednosti<sup>16</sup>
13. Návyky<sup>17</sup>
14. Životní styl<sup>18</sup> a zdraví
15. Schopnosti<sup>19</sup>
16. Motivace<sup>20</sup>
17. Motivy
18. Zájem
19. Osobní investice<sup>21</sup>

---

<sup>15</sup>**Porozumění** je „schopnost jedince 1. pochopit význam obsahu sdělení, ať už je prezentováno ve slovní, obrazové nebo symbolické podobě, 2. Zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná nebo mu je výslovně zadaná, 3. Využít zpracovaný obsah. Porozumění může mít tři úrovně: jednodušší je převod do jiného jazyka, do jiné podoby (vysvětlení metafor, ironie, matematického symbolu, grafu), složitější je interpretace (vyjádření obsahu vlastními slovy, odlišení podstatného a nepodstatného, shrnutí řečeného) a nejsložitější je extrapolace (formování toho, co je v Pohancích či textech obsaženo pouze implicitně, domýšlení důsledků obsažených v souboru tvrzení). Porozumění je základní součástí procesu učení a předpokladem vzdělávání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 208)

<sup>16</sup>**Dovednost (anglicky Skill):** „Jeden ze základních pojmů pedagogiky, avšak stále nedostatečně objasněný. Obecně znamená způsobilost člověka k provádění určité činnosti (např. čtení, řešení úloh určitého typu – dovednosti intelektové, plavání, jízda na kole, obsluha technického zařízení – dovednosti senzomotorické). Podle Švece (1998) je to způsobilost subjektu (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy aj.) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností. Dovednost si subjekt osvojuje záměrným učením, ale také spontánně, např. dítě při hře. Je podmíněna do jisté míry vrozenými předpoklady, ale hlavně je osvojována učením a výcvikem.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 59)

<sup>17</sup>**Návyk** je „sklon člověka vykonávat v určité situaci nebo na určitý podnět sérii činností v ustálené podobě, v neměnném pořadí. Může se jednat o návyk senzomotorický, návyk chování, způsobu myšlení i učení (učební návyk). Upevňuje se opakováním a odměňováním. Vytváření návyků se nazývá habitace. Návyk se liší od dovednosti tím, že není tak rozsáhlý, probíhá zautomatizovaně a obtížně se mění.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 169)

<sup>18</sup>**Životní styl** je „typický způsob uspořádání činností, jednání lidí, vztahů, vědomí hodnot, norem a věcného prostředí ve společnosti, které je integrací životních způsobů jedinců. Na převládajícím životním stylu závisí prestiž vzdělávání, postoj veřejnosti ke škole aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 390)

<sup>19</sup>**Schopnost** je „individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu. Je to možnost, podmíněná do jisté míry vrozenými předpoklady, která se může (ale nemusí) rozvinout v závislosti na tom, do jakého sociálního prostředí je člověk začleněn, jak kvalitní výchovy a vzdělání se mu dostane, co on sám pro rozvoj svých schopností udělá. Příklady schopností: zrakové, sluchové, pohybové, intelektové. Schopnost se liší od dovednosti, která značí způsobilost člověka k provádění určité činnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 262)

<sup>20</sup>**Motivace** je „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které 1. Spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii, 2. Zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout nebo se něčemu vyhnout), 3. Udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků, 4. Navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 158)

20. Potřeba
21. Osobní závazek
22. Osobní zodpovědnost
23. Senzitivita
24. Citlivost<sup>22</sup>
25. Vnímavost<sup>23</sup>
26. Citové postoje
27. Citový vztah
28. Empatie<sup>24</sup>
29. Emoce<sup>25</sup>
30. Cit
31. Emoční kvality
32. Aktivní soucit
33. Sounáležitost
34. Hodnotící vztahy

---

<sup>21</sup>**Osobní zaujetí** na daném tématu nebo akci je klíčovou proměnnou v této kategorii. Osobní zaujetí je téměř jako samotné ‚vlastnictví‘. V takovém případě se jedinec silně ztotožňuje s daným tématem, protože pro něj má něco, co by se mohlo nazvat majetnickým zájmem. Například někdo, kdo hluboce rozumí ekonomice recyklování a kdo využívá podstatné množství recyklovatelného materiálu, může cítit přímé osobní ekonomické zaujetí recyklováním. Motivace ale nemusí být nutně ekonomická. Může být environmentální, pokud má jedinec dobré znalosti ekologických konceptů o odpadovém hospodářství, biodegradabilitě, koloběhu živin a lidských zásahů do těchto procesů. Recyklování potom může být silnou osobní potřebou, kterou můžeme nazvat ‚osobní zaujetí‘.“ (Hungerford, Volk, 1998) (Překlad vlastní)

<sup>22</sup>**Citovost** je „citový aspekt lidského života, poznávání světa, druhých lidí i sebe samého. 2. Stupeň citového reagování na podněty, situace, zátěže, mající původ buď ve vnějším prostředí, nebo ve stavu vnitřního prostředí organismu (nemoc, bolest apod.).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 36)

<sup>23</sup>**Vnímání** je synonymem percepce. Je to „proces získávání a zpracovávání podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka. Skládá se z procesů typu: recipování podnětů, porovnávání s dosavadní zkušeností, udělení významu, redukování (filtrování) podnětů, kódování informací, volba reagování, uskutečnění reakce. Vnímání není jen záležitost smyslů, ale také kognitivních a motivačních procesů, vlivu sociálního prostředí, výcviku.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 340)

<sup>24</sup>**Empatie** je „1. uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim. 2. Přijetí (alespoň v duchu) sociální role jiného člověka, pohled na lidi, problémy, události z jiné perspektivy; snaha vidět svět ‚jinými očima‘. V morálním vývoji jde o důležitou etapu při tvorbě morálních hodnot.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 68)

<sup>25</sup>**Emoce** jsou „podmnožinou širší skupiny psychických jevů, pro kterou se používá označení afektivní jevy. U emocí se rozlišuje pět složek: afekt (příjemnost – nepříjemnost, napětí – uvolnění); situační význam události či pocitované hodnocení události; pocitovaný stav jedince či připravenost k jednání; pocitované tělesné změny jedince; emoční význam toho, co se děje. V tomto pojetí jsou emoce záležitostí krátkodobou, záležitostí přítomného okamžiku. Nad nimi stojí vyšší, rozsáhlejší útvar, který je větší časově i prostorově. Různí autoři ho označují různě: emoční epizoda, emoční vzorec, emoční scénář, skript, adaptační interakce, emoční transakce.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 68)



35. Postoje<sup>26</sup>

36. Stanoviska

37. Přesvědčení

38. Názory<sup>27</sup>

39. Hodnoty<sup>28</sup>

40. Hodnotový systém<sup>29</sup>

41. Hodnotové orientace

42. Záměr jednat<sup>30</sup>

43. Jednání<sup>31</sup>

44. Chování<sup>32</sup>

---

<sup>26</sup>**Postoj** je „hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích. Postoje souvisejí s hodnotovými systémy, a jsou tudíž závislé na kulturních, etnických a vzdělanostních faktorech. Ačkoli školní edukace je v mnohém zaměřena na utváření žádoucích postojů žáka, sociální psychologie dokládá, že k změnám naučených postojů dochází velmi obtížně či nedochází vůbec.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 210)

<sup>27</sup>**Názor** je mínění, chápání či pojetí reality, „vyjádření vztahu, postoje, stanoviska k určitému jevu, obvykle verbalizované.“ (Velký sociologický slovník, 1996: 672)

<sup>28</sup>**Hodnota** je v sociálně-psychologickém pojetí „subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem aj. Hodnoty (hodnotové orientace) jsou osvojovány v procesu socializace a enkulturace. Z pedagogického hlediska jsou důležité hodnoty a postoje jako součást cílů a obsahů školní edukace vymezovaných ve vzdělávacích programech.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 91)

<sup>29</sup>**Hodnotový systém** (hodnotová orientace) je „hierarchicky uspořádaný soubor hodnot, který odráží reálné pořadí (důležitost) hodnot sdílených určitou skupinou populace v určitém období.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 92)

<sup>30</sup>**Záměr jednat** znamená, že „jedinec, který vyjadřuje záměr jednat, bude ve skutečnosti spíše jednat než ten, který tento záměr nevyjadřuje. Záměr jednat je ovšem kombinací mnoha dalších proměnných (kognitivních znalostí, dovedností a osobnostních faktorů). Znalosti konfliktů jsou předpokladem k jednání. Jedinci také musí disponovat znalostmi, které jsou dostupné a které budou mít v dané situaci největší efekt. Další klíčovou komponentou jsou dovednosti, kterými se vhodně aplikují znalosti. Jedinci musí navíc chtít jednat. Jedincova touha jednat je ovlivněna několika personálními faktory – vírou v možnosti, postoji (k životnímu prostředí a přijetí akce) a osobní odpovědností (k životnímu prostředí).“ (Hungerford & Volk, 1998) (příklad vlastní)

<sup>31</sup>**Jednání** je „užší pojem než chování. Takové chování, které je záměrné, motivované, řídí se představou cíle, usiluje o změnu jedince samého, sociální situace nebo věcí a jevů okolního světa.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009:118) **Environmentální chování** (angl. Environmental behaviour) „je v širokém slova smyslu takřka veškeré lidské chování. V užším slova smyslu je environmentálním chováním to chování, které významně působí na životní prostředí. Environmentální chování jedince může být záměrné a nerefléktované, kdy si člověk environmentální dopad svého chování neuvědomuje – jako u mnoha lidí v případě letů letadlem, zakoupení cigaret. V případě, kdy si environmentální dopady svého jednání člověk uvědomuje, je možné mluvit o záměrném environmentálním chování nebo přímo o environmentálním jednání – například vyvážení odpadu do přírody nebo přikrmování sýkorek v zimě. **Pro-environmentální chování** je takové chování, které je obecně (či podle poznatků environmentalistiky) v kontextu dané společnosti hodnoceno jako šetrná varianta environmentálního chování či příspěvek ke zdraví životního prostředí.“ (Krajhanzl, Jan, 2009c)

45. Aktivní podíl
46. Účast
47. Zapojení
48. Aktivní přístup
49. Angažovanost
50. Aktivismus
51. Kompetence<sup>33</sup>
52. Zkušenost<sup>34</sup>
53. Přesvědčení o vlastním vlivu<sup>35</sup>
54. Androgynie<sup>36</sup>

Těchto **54 kvalit** jsem sloučila do **18 obecných kvalit** (Tab. 8) podle jejich významové podobnosti. Jedná se o tyto kvality: Znalosti, Porozumění, Dovednosti, Návyky, Schopnosti, Zájmy a potřeby, Osobní odpovědnost, Senzitivita, Postoje, Hodnoty, Záměr jednat, Jednání, Chování, Aktivní účast, Kompetence, Zkušenost, Přesvědčení o vlastním vlivu a Androgynie.

---

<sup>32</sup>**Chování** je „souhrn všech vnějších projevů člověka, tedy reflexních reakcí, pohybů, činností, jednání. Zahnuje složky vrozené i naučené, složky záměrné i bezděčné, adaptivní i maladaptivní, útočné i obranné, verbální i neverbální, sociální a antisociální apod. U člověka je výsledkem vnitřních stavů, sociálních podmínek, záměrného i nezáměrného působení, situace. V psychologii je chování širší pojem než jednání, jež se chápe jako záměrné chování, naopak není jednoznačně vymezen vztah mezi pojmy chování a činnost (aktivita).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 97)

<sup>33</sup>**Kompetence** v pedagogickém pojetí znamená „schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních a jiných životních situacích.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 129)

<sup>34</sup>**Individuální zkušenost** je „souhrn individuálních vědomostí, dovedností, návyků, zájmů, prožitků, sociálních vztahů a praktických činností získaných během života. Jsou svébytné pro daného člověka, obtížně se předávají jiným. Prostředek i cíl některých pedagogických směrů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 384)

<sup>35</sup>**Přesvědčení o vlastním vlivu**, neboli Interní ohnisko kontroly znamená „víru ve vlastní sílu pro určité chování. Člověk s ‚vnitřní vírou v možnosti‘ očekává úspěch či posilu. Úspěch posiluje jeho víru v možnosti. Na druhou stranu ten, kdo má povrchní víru v možnosti, nečeká podporu pro nějakou činnost, a proto se také do ní pravděpodobně nepustí. Vnitřní víru v možnosti nelze pravděpodobně rozvíjet přímo ve třídě. Nicméně jeden výzkum zjistil, že víra v možnosti se zvyšuje jako důsledek výuky občanských akčních dovedností. K umocnění víry v možnosti také dochází, pokud mají studenti možnost aplikovat tyto dovednosti přímo v komunitě.“ (Hungerford, Volk, 1998) (překlad vlastní)

<sup>36</sup>**Androgynie** je „proměnná, která se často spojuje s lidmi, kteří jsou aktivní při řešení environmentálních problémů. Androgynie je vlastnost, kterou se vyznačují jedinci, kteří vykazují netradiční pohlavní role. Například androgynní muž bývá zpravidla soucitný jedinec, který se projevuje ve smutné situaci pláčem (tradičně ženská vlastnost). Naopak androgynní žena může projevovat určité mužské vlastnosti jako je například asertivní chování. Nicméně androgynie nepředurčuje chování tak silně jako environmentální citlivost.“ (Hungerford, Volk, 1998) (překlad vlastní)

**TABULKA 8. A. K.: SLOUČENÍ OBECNÝCH KVALIT**

1. Znalosti (1-7)	Znalosti, Poznatky, Vědomosti, Zákonitosti, Koncepty, Povědomí, Informace
2. Porozumění (8-10)	Pochopení, Porozumění, Uvědomění
3. Dovednosti (11)	Dovednosti
4. Návyky (12-13)	Návyky, Životní styl
5. Schopnosti (15)	Schopnosti
6. Zájmy a potřeby (15-20)	Motivace, Motivy, Zájem, Osobní investice, Potřeba, Osobní závazek
7. Osobní odpovědnost (21)	Osobní odpovědnost
8. Senzitivita (22-32)	Senzitivita, Citlivost, vnímavost, Citové postoje, Citový vztah, Empatie, Emoce, Cit, Emoční kvality, Aktivní soucit, Sounáležitost
9. Postoje (33-37)	Postoje, Hodnotící vztahy, Stanoviska, Přesvědčení, Názory
10. Hodnoty (38-40)	Hodnoty, Hodnotový systém, Hodnotové orientace
11. Záměr jednat (41)	Záměr jednat
12. Jednání (42)	Jednání
13. Chování (43)	Chování
14. Aktivní účast (44-49)	Aktivní účast, Aktivní podíl, Zapojení, Aktivní přístup, Angažovanost, Aktivismus
15. Kompetence (50)	Kompetence
16. Zkušenost (51)	Zkušenost
17. Přesvědčení o vlastním vlivu (52)	Přesvědčení o vlastním vlivu
18. Androgynie (54)	Androgynie

*Zdroj: vlastní výzkum*

Kromě těchto **18 obecných kvalit** analýza koncepcí EVVO, GV a VUR (Příloha 1) identifikovala **105 specifických kvalit**:

## 1. Obecná kvalita:

### **Znalosti**

#### Specifické kvality (14):

- 1a) Znalosti o sobě
- 1b) Znalosti o biosféře, přírodních systémech, zákonitostech a souvislostech, přírodních zdrojích a limitech jejich čerpání
- 1c) Znalosti místních přírodních a kulturních hodnot, místní geografie, příběhů, současného i historického významu místa pro společnost, místních zájmových skupin a možností vlastního vlivu na rozvoj místa
- 1d) Výzkumné znalosti (znalosti vědeckých pojmů a metod)
- 1e) Znalosti ŽP, jeho složek a vztahu člověka k ŽP
- 1f) Znalosti UR z hlediska časových souvislostí: minulosti, přítomnosti, budoucnosti (vize)
- 1g) Znalosti UR z hlediska prostorových souvislostí: lokálních, regionálních, globálních
- 1h) Znalosti UR z hlediska souvislostí čtyř pilířů: environmentálního, ekonomického, lidského, socio-politického
- 1i) Znalosti principů UR
- 1j) Znalosti národních EP a konfliktů (příčin, důsledků a řešení)
- 1k) Znalosti globálních EP a konfliktů (příčin, důsledků a řešení)
- 1l) Znalosti lidských a občanských práv a povinností
- 1m) Znalosti environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)
- 1n) Znalosti ekologické etiky

## 2. Obecná kvalita:

### **Porozumění**

Specifické kvality (10):

- 2a) Porozumění zákonitostem a souvislostem v biosféře
- 2b) Porozumění místu, kde žijí (přírodnímu a kulturnímu dědictví)
- 2c) Porozumění ŽP, jeho složkám a postavení člověka v přírodě
- 2d) Porozumění důsledkům lidských činností (technologickým, výrobním a spotřebním vzorcům)
- 2e) Porozumění vlastním dovednostem a osobnostnímu rozvoji
- 2f) Porozumění národním a globálním EP a konfliktům (příčinám, důsledkům a řešením)
- 2g) Porozumění environmentálním akčním strategiím (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)
- 2h) Porozumění UR z hlediska časových souvislostí: minulosti, přítomnosti, budoucnosti (vize)
- 2i) Porozumění UR z hlediska prostorových souvislostí: lokálních, regionálních, globálních
- 2j) Porozumění UR z hlediska souvislostí čtyř pilířů: environmentálního, ekonomického, lidského, socio-politického

3. Obecná kvalita:

**Dovednosti**

Specifické kvality (13):

- 3a) Environmentální akční dovednosti (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)
- 3b) Dovednosti v oblasti národních a globálních EP a konfliktů (identifikace, řešení, předcházení)

- 3c) Kritické myšlení<sup>37</sup> (posuzování a vyhodnocování informací o ŽP)
- 3d) Kreativní myšlení (tvořivost<sup>38</sup>)
- 3e) Souvislostní myšlení v oblasti UR z časového hlediska: minulosti, přítomnosti, budoucnosti (vizionářství)
- 3f) Dovednost stanovit si cíle
- 3g) Dovednost spolupráce a týmové práce
- 3h) Výzkumné dovednosti
- 3i) Komunikační dovednost (prezentace, obhajoba názorů a vyjednávání)
- 3j) Dovednost interdisciplinarity – propojování znalostí z různých oblastí při řešení problémů
- 3k) Studijní dovednosti
- 3l) Dovednosti v oblasti počítačových technologií
- 3m) Souvislostní myšlení v oblasti UR z hlediska čtyř pilířů: environmentálního, ekonomického, lidského, socio-politického

#### 4. Obecná kvalita:

##### **Návyky a životní styl**

##### Specifická kvalita (1)

- 4a) Návyky environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)

---

<sup>37</sup> **Myšlení** „úzce souvisí s jazykem a řečí; umožňuje identifikovat podstatné znaky a vztahy, zahrnuje symbolické procesy a umožňuje dospět k zobecnění. Myšlení dovoluje operovat s názornými představami, symboly, slovy, výroky, pojmy, přesvědčeními, záměry. Myšlení se uplatňuje při tvoření pojmů, propozic, rámců, ‚skriptů‘, při řešení problémů, při tvořivých aktivitách.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 160-161)

<sup>38</sup> **Tvořivost** je „duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně také nová, nezvyklá, nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu, dozrávání nápadu, ‚osvícení‘, kontrolu, opracování.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 318)

5. Obecná kvalita:

**Schopnosti**

Specifické kvality (10):

5a) Schopnosti environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)

5b) Schopnost reflexe vlastních aktivit v oblasti ŽP a zpětné vazby

5c) Kreativita (tvořivost)

5d) Schopnost smyslového vnímání

5e) Schopnost rozpoznání národních a globálních EP a konfliktů

5f) Schopnosti odstraňování chudoby

5g) Schopnost přehodnocování a obhajoby vlastních postojů a názorů

5h) Schopnost hodnotit postoje k postavení člověka v přírodě

5i) Schopnost formulovat vize

5j) Schopnosti v oblasti UR

6) Obecná kvalita:

**Zájmy a potřeby**

Specifické kvality (4):

6b) Zájem o snižování chudoby

6c) Zájem o zdravé ŽP a své okolí

6d) Zájem o UR venkovských a městských oblastí

6e) Zájem o národní a globální EP a konflikty (jejich řešení)

## 7. Obecná kvalita:

### **Osobní odpovědnost**

#### Specifické kvality (6):

- 7a) Odpovědnost za fungování přírodních systémů, využívání přírodních zdrojů a jejich ochranu
- 7b) Odpovědnost za environmentální akční strategie (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické akce, právní akce)
- 7c) Odpovědnost za místo, kde žiji a za využívání místních zdrojů
- 7d) Odpovědnost za národní a globální EP a konflikty (jejich řešení)
- 7e) Odpovědnost za UR
- 7f) Občanská odpovědnost za demokratické procesy

## 8. Obecná kvalita

### **Senzitivita**

#### Specifické kvality (8):

- 8a) Senzitivita k přírodě a jejím hodnotám
- 8b) Senzitivita ke společenským hodnotám
- 8c) Senzitivita k místu, kde žiji
- 8d) Senzitivita ke kulturnímu dědictví
- 8e) Senzitivita k vlasti
- 8f) Senzitivita k ŽP
- 8g) Senzitivita k rodině, předkům a potomkům
- 8h) Senzitivita k národním a globálním EP a konfliktům



## 9. Obecná kvalita:

### **Postoje**

#### Specifické kvality (16):

- 9a) Postoj k sobě
- 9b) Postoj k přírodě, krajině a jejich hodnotám
- 9c) Občanské postoje k demokratickým institucím a procesům
- 9d) Postoj k ŽP, jeho složkám a lidskému využívání přírodních zdrojů
- 9e) Postoj k místu, kde žiji
- 9f) Postoje k environmentálním akčním strategiím (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)
- 9g) Postoje k UR z hlediska souvislostí čtyř pilířů: environmentálního, ekonomického, lidského, socio-politického
- 9h) Estetické postoje k ŽP
- 9i) Etické postoje k ŽP (ekologické svědomí<sup>39</sup>)
- 9j) Aktivní a tvořivý postoj k ŽP, ochota jednat a zúčastnit se
- 9k) Postoje k UR a jeho hodnotám (dobrovolná střídmost, kvalita života apod.)
- 9l) Postoje k odpovědnému postavení člověka v přírodním systému
- 9m) Kritický postoj k přijímaným informacím
- 9n) Postoj k ostatním živým bytostem, lidským kulturám a jejich názorům

---

<sup>39</sup>**Ekologické svědomí** „brání člověku v neuvážených skutcích poškozujících životní prostředí nebo jej vybízí k aktivnímu vystupování ve prospěch přírody. Nemáme zde na mysli poměrně pohodlné podepsání internetové petice proti drancování tropických deštných lesů, ale spíše jasně projevový občanský postoj, který může mít pro aktéra i značně konfliktní důsledky – i aktivní ochrana vzrostlého stromořadí za vsí může vyžadovat nebojácnost a vůli věnovat dořešení problému vlastní čas a energii. Ekologické svědomí nám velí bojovat s lhostejností i s vlastní pohodlností třeba tím, že se nebudeme zříkat práva na informace o životním prostředí, budeme se jich na úřadě trpělivě dožadovat a učit se s nimi efektivně nakládat ve prospěch životního prostředí.“ (Máchal, 2007: 18-19)

9o) Postoj k UR z hlediska časových souvislostí: minulosti, přítomnosti, budoucnosti

9p) Postoj k národním a globálním EP a konfliktům

#### 10. Obecná kvalita:

##### **Hodnoty**

##### Specifické kvality (4):

10a) Hodnoty ŽP

10b) Hodnota místa, kde žiji

10c) Hodnoty přírody a krajiny

10d) Hodnoty UR (dobrovolná střídmost, kvalita života, nekonzumní hodnoty)

#### 11. Obecná kvalita:

##### **Chování**

##### Specifické kvality (2):

11a) Chování v oblasti environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)

11b) Chování v oblasti UR

#### 12. Obecná kvalita:

##### **Jednání**

##### Specifické kvality (1):

12a) Jednání v oblasti environmentálních akčních strategií: (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)

#### 13. Obecná kvalita:

##### **Aktivní účast**

Specifické kvality (6):

13a) Aktivní přístup k environmentálním akčním strategiím (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)

13b) Aktivní přístup k zavádění environmentálně šetrných technologií a racionálního hospodaření s přírodními zdroji v podnikové sféře

13c) Angažovanost pro lidská práva, sociální spravedlnost, kritickou a participativní demokracii

13d) Aktivní přístup k uplatňování a rozvíjení MA21

13e) Aktivní přístup k UR

13f) Aktivní přístup k národním a globálním EP a konfliktům a k jejich řešení

14. Obecná kvalita:

**Kompetence**

Specifické kvality (5):

14a) Environmentální akční kompetence (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)

14b) Znalostní kompetence

14c) Kompetence v oblasti UR

14d) Profesní kompetence

14e) Kompetence pro rozhodování

15. Obecná kvalita:

**Záměr jednat**

Specifické kvality (1)

15a) Záměr jednat v oblasti environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)

## 16. Obecná kvalita:

### **Zkušenost**

#### Specifické kvality (2)

16a) Zkušenost s řešením národních a globálních EP a konfliktů

16b) Zkušenost s environmentálními akčními strategiemi (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)

## 17. Obecná kvalita:

### **Přesvědčení o vlastním vlivu**

#### Specifické kvality (1)

17a) Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti ŽP a UR

## 18. Obecná kvalita

### **Androgynie**

#### Specifické kvality (1)

18a) Vliv androgynie na jednání v oblasti ŽP a UR

## **3.2. Expertní posouzení obecných a specifických kvalit z hlediska koncepce GUR**

V této kapitole jsem posuzovala **18 nalezených obecných kvalit** a **105 specifických kvalit** kritériem koncepce GUR DV. Při vytváření definice této koncepce jsem vyšla z rešeršní části DP, obsahové Analýzy koncepcí EVVO, GV a VUR a vlastní praxe. GUR DV definuji v jejím širším smyslu následovně:

**„Jedinec, který je gramotný k udržitelnému rozvoji, disponuje nejen znalostmi o ŽP a porozuměním koncepci UR, dovednostmi a návyky pro kvalifikované rozhodování a řešení EP a konfliktů na všech úrovních, ale i takovými osobními motivy jako je senzitivita, odpovědný přístup, kladný postoj, přesvědčení o vlastním vlivu a zájem o ŽP a UR. Jedinec gramotný k udržitelnému rozvoji je tedy způsobilý**

**jednat ve prospěch ŽP a UR společnosti a v případě příznivých podmínek vnějšího prostředí tak i jedná."**

### **3.2.1. METODA EXPERTNÍHO POSOUZENÍ OBECNÝCH A SPECIFICKÝCH KVALIT Z HLEDISKA KONCEPCE GUR DV**

První sloupec tabulky ve formátu MS Excel (Příloha 2) obsahuje názvy jednotlivých posuzovaných obecných a specifických kvalit, druhý sloupec pak její označení a třetí sloupec rozhodnutí o zařazení do komplexního modelu GUR (ano/ne). Čtvrtý sloupec uvádí odůvodnění rozhodnutí o zařazení do komplexního modelu GUR. V těchto odůvodněních se opírám nejen o řešerskou část této DP, ale i o své znalosti ekopsychologie a lektorské zkušenosti.

Pro vytvoření modelu GUR DV jsem sloučila obecnou kvalitu Znalosti s obecnou kvalitou Porozumění. Znalosti v užším smyslu totiž nevedou ke kvalifikovanému rozhodování a jednání, k tomu je potřeba porozumění. Specifické kvality v kategorii obecné kvality Znalosti jsou navíc téměř shodné se specifickými kvalitami v kategorii obecné kvality Porozumění. Tímto sloučením tak vznikla obecná kvalita **Znalosti a porozumění**.

Kvalita Postoje souvisí s kvalitou Hodnoty a hodnotové orientace. „Postoje souvisejí s hodnotovými systémy a jsou tudíž závislé na kulturních, etnických a vzdělanostních faktorech.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 210) Specifické kvality v kategorii obecné kvality Hodnoty jsou také téměř shodné se specifickými kvalitami v kategorii kvality Postoje. Postoj jedince k nějaké hodnotě značí význam, který hodnotě přisuzuje. Vlivem sloučení těchto dvou obecných kvalit vznikla obecná kvalita **Postoje**.

Kvalita Životní styl souvisí s kvalitou Návyk. Životní styl je typický způsob uspořádání činností. Návyk je sklon člověka vykonávat v určité situaci nebo na určitý podnět sérii činností v ustálené podobě, v neměnném pořadí. Životní styl je tedy dlouhodobý ustálený způsob jednání, návyk se týká opakovaných krátkodobých aktivit. Životní styl tedy spojuji do obecné kvality **Návyky**.

Kvalita Potřeb souvisí s kvalitou Zájmu. Jedná se o dva motivy, které jsou (kromě dalších motivů, jako jsou postoje, hodnoty, návyky, emoce atd.) příčinou činnosti a jednání

člověka. Analýza koncepcí EVVO, GV a VUR z hlediska vzdělávacích kvalit objevila v několika koncepcích motiv zájmu, avšak jen v jedné koncepci motiv potřeby (být v přírodě), proto tuto obecnou kvalitu nazývám pouze **Zájmy**.

Expertní posouzení dále určilo obecnou kvalitu **Dovednosti, Zájmy, Osobní odpovědnost, Senzitivita a Přesvědčení o vlastním vlivu** jako relevantní pro koncept GUR DV. Zároveň vyloučilo obecnou kvalitu **Schopnosti, Chování, Jednání, Aktivní účast, Kompetence, Zkušenosti, Záměr jednat a Androgynii**.

### **3.2.2. VÝSLEDKY EXPERTNÍHO POSOUZENÍ OBECNÝCH A SPECIFICKÝCH KVALIT Z HLEDISKA KONCEPCE GUR**

Model GUR DV v této fázi své tvorby tak obsahuje **8 obecných kvalit** a **55 specifických kvalit**.

#### **1. Obecná kvalita: Znalosti a porozumění UR (původní obecná kvalita č. 1 a 2)**

1. Znalosti a porozumění zákonitostem a souvislostem v biosféře a limitům čerpání přírodních zdrojů
2. Znalosti a porozumění místním přírodním a kulturním hodnotám, místní geografii, příběhům, současnému i historickému významu místa pro společnost, místním zájmovým skupinám a možnostem vlastního vlivu na rozvoj místa
3. Výzkumné znalosti a porozumění vědeckým pojmům a metodám
4. Znalosti ŽP, jeho složek a porozumění vztahu člověka k ŽP
5. Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska časových souvislostí: minulosti, přítomnosti, budoucnosti (vize)
6. Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska prostorových souvislostí: lokálních, regionálních, globálních
7. Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska souvislostí čtyř pilířů: environmentálního, ekonomického, lidského, socio-politického
8. Znalosti a porozumění principům UR
9. Znalosti národních problémů ŽP a konfliktů a porozumění jejich příčinám, důsledkům a možným řešením
10. Znalosti globálních problémů ŽP a konfliktů a porozumění jejich příčinám, důsledkům a možným řešením

11. Znalosti a porozumění environmentálním akčním strategiím (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)
12. Znalosti a porozumění ekologické etice
13. Porozumění dopadům lidské činnosti, zejména technologií, spotřebních a výrobních vzorců na ŽP

## **2. Obecná kvalita: Dovednosti v oblasti UR (původně obecná kvalita č. 3)**

1. Environmentální akční dovednosti (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)
2. Dovednosti v oblasti národních i globálních problémů a konfliktů (identifikace, řešení, předcházení)
3. Kritické myšlení (kritické posuzování a vyhodnocování informací o ŽP)
4. Kreativní myšlení (tvořivost)
5. Dovednost spolupráce a týmové práce
6. Komunikační dovednosti (prezentace, obhajoba názorů a vyjednávání)
7. Souvislostní myšlení v oblasti UR z časového hlediska: minulosti, přítomnosti, budoucnosti (vizionářství)
8. Výzkumné dovednosti
9. Dovednost interdisciplinarity (propojování znalostí z různých oblastí při řešení problémů)
10. Souvislostní myšlení v oblasti UR z hlediska čtyř pilířů: environmentálního, ekonomického, lidského, socio-politického

## **3. Obecná kvalita: Návyky a životní styl v oblasti UR (původně obecná kvalita č. 4)**

1. Environmentální akční návyky (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)

## **4. Obecná kvalita: Zájmy v oblasti UR (původně obecná kvalita č. 6)**

1. Zájem o snižování chudoby
2. Zájem o zdravější ŽP a své okolí
3. Zájem o UR venkovských a městských oblastí
4. Zájem o národní a globální problémy a konflikty (jejich řešení)

### **5. Obecná kvalita: Osobní odpovědnost za UR (původně obecná kvalita č. 7)**

1. Odpovědnost za fungování přírodních systémů, využívání přírodních zdrojů a jejich ochranu
2. Odpovědnost za akční strategie (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické akce, právní akce)
3. Odpovědnost za místo, kde žiji, a za využívání místních zdrojů
4. Odpovědnost za národní a globální problémy a konflikty (jejich řešení)
5. Odpovědnost za UR

### **6. Obecná kvalita: Senzitivita k UR (původně obecná kvalita č. 8)**

1. Senzitivita k přírodě a jejím hodnotám
2. Senzitivita ke společenským hodnotám
3. Senzitivita k místu, kde žiji
4. Senzitivita ke kulturnímu dědictví
5. Senzitivita k vlasti
6. Senzitivita k ŽP
7. Senzitivita k rodině, předkům a potomkům
8. Senzitivita k národním a globálním EP a konfliktům

### **7. Obecná kvalita: Postoje k UR (původně obecná kvalita č. 9 a 10)**

1. Postoje k přírodě, krajině a jejich hodnotám
2. Postoj k ŽP, jeho složkám a lidskému využívání přírodních zdrojů
3. Postoje k místu, kde žiji
4. Postoje k environmentálním akčním strategiím (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)
5. Postoje k UR z hlediska čtyř pilířů: environmentálního, ekonomického, lidského, socio-politického
6. Estetické postoje
7. Etické postoje (ekologické svědomí, hodnoty UR)
8. Aktivní a tvořivý postoj k ŽP, ochota jednat a zúčastnit se
9. Postoje k odpovědnému postavení člověka v přírodním systému
10. Kritický postoj k přijímaným informacím



11. Postoj k ostatním živým bytostem, lidským kulturám a jejich názorům
12. Postoj k UR z hlediska časových souvislostí: minulosti, přítomnosti, budoucnosti
13. Postoj k národním a globálním EP a konfliktům

## **8. Obecná kvalita: Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti UR (původně obecná kvalita č. 17)**

1. Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)

### **3.3. Tematická analýza specifických kvalit**

Dalším krokem před stanovením výsledného komplexního modelu GUR DV je nalezení klíčových témat UR, která se mezi specifickými kvalitami objevují, porovnání těchto témat napříč osmi sadami specifických kvalit a případné doplnění chybějícího tématu do příslušné sady. Např. klíčovým tématem UR je „Příroda“, a je tedy důležité zjistit, zda se toto téma objevuje v podobě specifické kvality v ostatních sadách specifických kvalit. Neobsahuje-li toto téma např. sada specifických kvalit obecné kvality Dovednosti, pak je třeba tuto sadu doplnit o specifickou kvalitu „Dovednosti v oblasti přírody“. Zástupce veřejné správy územní jednotky, jehož záměrem bude zjistit, jaká je gramotnost dospělé populace v oblasti přírody a jejích zákonitostí (jak jsou občané obce kompetentní jednat v oblasti přírody a přírodních zdrojů), tak bude zajímat skutečnost, zda má tato populace nejen znalosti o přírodě a přírodních zdrojích, ale také náležité dovednosti, postoje, odpovědnost, motivaci a další obecné kvality týkající se tohoto specifického tématu.

#### **3.3.1. METODA TEMATICKÉ ANALÝZY SPECIFICKÝCH KVALIT**

Typem jednotky obsahové Tematické analýzy specifických kvalit je „Téma UR“. Při analýze jsem postupovala tak, že jsem do prvního sloupce tabulky ve formátu MS Excel (Příloha 3) umístila názvy všech vybraných specifických kvalit. Poté jsem v každé specifické kvalitě určila základní téma, kterého se kvalita týká (např. u specifické kvality „Znalosti přírody“ jsem identifikovala téma „Příroda“). Název tohoto tématu jsem umístila do druhého sloupce a označila všechny specifické kvality, které se týkají tématu Přírody. Takto jsem postupovala dále napříč všemi specifickými kvalitami. Pro každé nové téma

jsem vytvořila nový sloupec. Obsahová Tematická analýza specifických kvalit obdobně jako obsahová Analýza koncepcí EVVO, GV a VUR z hlediska vzdělávacích kvalit tedy ukázala nejen jaká všechna témata specifické kvality obsahují, ale i četnost jednotlivých témat v analyzovaných specifických kvalitách. Tato četnost byla u Tematické analýzy specifických kvalit významná pro kapitolu 3.4.1. „Zhodnocení témat specifických kvalit z hlediska jejich zastoupení napříč sadami specifických kvalit“.

### **3.3.2. VÝSLEDKY TEMATICKÉ ANALÝZY SPECIFICKÝCH KVALIT**

Analýza ukázala v sadě specifických kvalit obecné kvality **Znalosti a porozumění 13 témat UR:**

1. Biosféra
2. Místo, kde žiji
3. Výzkum
4. ŽP a vztah člověka k ŽP
5. UR z hlediska časových souvislostí
6. UR z hlediska prostorových souvislostí
7. UR z hlediska souvislostí čtyř pilířů
8. Principy UR
9. Národní EP a konflikty
10. Globální EP a konflikty
11. Akční strategie ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)
12. Ekologická etika
13. Dopady lidské činnosti

V sadě specifických kvalit obecné kvality **Dovednosti** bylo objeveno dalších **pět témat:**

14. Kritičnost
15. Tvořivost
16. Spolupráce
17. Komunikace
18. Interdisciplinarita

Třetí sada specifických kvalit obecné kvality **Návyky** nenabídla žádné nové téma.

Čtvrtá sada specifických kvalit obecné kvality **Zájmy** objevila **jedno téma**:

19. Chudoba

Pátá sada specifických kvalit obecné kvality **Osobní odpovědnost** nenabídla žádné nové téma.

Šestá sada specifických kvalit obecné kvality **Senzitivita** objevila **čtyři nová témata**:

20. Společenské hodnoty

21. Kulturní dědictví

22. Vlast

23. Rodina, předci a potomci

Sedmá sada specifických kvalit obecné kvality **Postoje** objevila **jedno nové téma**:

24. Environmentální estetika

Osmá sada specifických kvalit obecné kvality **Přesvědčení o vlastním vlivu** neobsahuje žádné nové téma.

Celkově analýza identifikovala **24 témat UR**.

### **3.4. ÚPRAVA SAD SPECIFICKÝCH KVALIT O PRŮŘEZOVÁ TÉMATA**

Tematická analýza specifických kvalit objevila **24** témat UR. Některá se však neobjevují napříč sadami jako „průřezové téma“ a některá jsou součástí jiných, s nimiž se dají sloučit. Proto je potřeba sady specifických kvalit ještě naposledy upravit.

#### **3.4.1. ZHODNOCENÍ TÉMAT SPECIFICKÝCH KVALIT Z HLEDISKA JEJICH ZASTOUPENÍ NAPŘÍČ SADAMI SPECIFICKÝCH KVALIT**

Následuje zhodnocení 24 nalezených témat UR z hlediska jejich „průřezovosti“, tedy jejich zastoupení napříč osmi sadami specifických kvalit.

Téma **přírody** je klíčové a zůstalo zachováno. Téma **výzkumu** je spíše technikou pro dosažení řešení EP a konfliktů a objevuje se pouze mezi znalostmi a dovednostmi, proto jej nezahrnuji mezi průřezová témata. Téma **místa, kde žiji** je významné, obsahuje

jej většina sad specifických kvalit, zůstává tedy zachováno. Téma **ŽP a vztah člověka k ŽP** bylo doplněno o téma **dopadů lidské činnosti na ŽP**. Témata **UR z hlediska časových souvislostí, prostorových souvislostí, souvislostí čtyř pilířů a principů UR** bylo sloučeno do jednoho průřezového tématu UR. Témata **národních EP a konfliktů a globálních EP a konfliktů** zůstala zachována a byla doplněna o téma **kulturního dědictví**, které se objevilo jen v jedné sadě specifických kvalit. Téma **environmentálních akčních strategií** (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce) zůstalo zachováno. Téma **ekologické etiky** bylo sloučeno s UR, neboť lidský pilíř UR se týká právě ekologických a environmentálních hodnot. Témata **kritičnosti, tvořivosti, spolupráce, komunikace a interdisciplinarity** se týkají pouze dovedností a návyků, proto je nezahrnuji mezi konečnou sadu průřezových témat. Téma **chudoby** je zahrnuto v tématu UR, neboť lidský pilíř se týká právě uspokojování lidských potřeb. Stejně tak téma **společenských hodnot**, které se objevilo jen v jedné specifické kvalitě, spadá pod lidský pilíř UR. Téma **vlasti** je implicitně zahrnuto v tématu národních EP a konfliktů, stejně jako téma **rodiny, předků a potomků** je implicitně zahrnuto v tématu místa, kde žiji. Konečně poslední téma **environmentální estetiky** v sobě zahrnuje téma přírody a téma UR.

Tímto zhodnocením vznikla tedy konečná sada **sedmi průřezových témat UR**, která lze vysledovat napříč většinou sad specifických kvalit a o něž je třeba sady doplnit, pokud je to žádoucí. Jedná se tedy o tato témata:

1. Příroda a její hodnoty
2. ŽP (složky, vztah člověka k ŽP, dopady lidské činnosti na ŽP)
3. Místo, kde žiji, a jeho EP
4. Národní EP a konflikty
5. Globální EP a konflikty
6. UR z hlediska principů, čtyř pilířů, prostorových i časových souvislostí
7. Akční strategie (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)

### **3.4.2. DOPLNĚNÍ SAD SPECIFICKÝCH KVALIT O PRŮŘEZOVÁ TÉMATA**

Nyní následuje zhodnocení, které sady specifických kvalit je třeba doplnit o která průřezová témata, příp. které specifické kvality je možné sloučit s jinými. První sloupec

tabulek obsahuje číslo specifické kvality v dané sadě specifických kvalit. Druhý sloupec obsahuje specifické kvality z původní sady, třetí pak jejich modifikaci podle sady 7průřezových témat. Poslední sloupec obsahuje zkrácené názvy specifických kvalit nové sady, pod kterými se specifické kvality objeví v komplexním modelu GUR DV v závěru této části DP.

### 1. obecná kvalita: Znalosti a porozumění UR (Tab. 9)

TABULKA 9. A. K.: ÚPRAVA SADY SPECIFICKÝCH KVALIT OBECNÉ KVALITY ZNALOSTI A POROZUMĚNÍ UR

Číslo kvality	Původní sada	Nová sada	Zkrácený název
1	Znalosti a porozumění zákonitostem a souvislostem v biosféře a limitům čerpání přírodních zdrojů	Znalosti a porozumění přírodním zákonitostem a souvislostem, přírodním hodnotám, zdrojům a jejich čerpání	Znalosti a porozumění přírodě
2	Znalosti a porozumění místním přírodním a kulturním hodnotám, místní geografii, příběhům, současnému i historickému významu místa pro společnost, místním zájmovým skupinám a možnostem vlastního vlivu na rozvoj místa	Znalosti a porozumění místním přírodním a kulturním hodnotám, místní geografii, příběhům, současnému i historickému významu místa pro společnost, rodině a sousedům, místním zájmovým skupinám a možnostem vlastního vlivu na rozvoj místa	Znalosti a porozumění místu, kde žiji
3	Výzkumné znalosti a porozumění vědeckým pojmům a metodám	Výzkumné znalosti a porozumění vědeckým pojmům a metodám	Výzkumné znalosti
4	Znalosti ŽP, jeho složek a porozumění vztahu člověka	Znalosti ŽP, jeho složek, porozumění vztahu	Znalosti ŽP

	k ŽP	člověka k ŽP a dopadům lidské činnosti na ŽP	
5	Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska časových souvislostí: minulosti, přítomnosti, budoucnosti (vize)	Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska časových souvislostí: minulosti, přítomnosti, budoucnosti (vize)	Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska časových souvislostí
6	Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska prostorových souvislostí: lokálních, regionálních, globálních	Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska prostorových souvislostí: lokálních, regionálních, globálních	Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska prostorových souvislostí
7	Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska souvislostí čtyř pilířů: environmentálního, ekonomického, lidského, socio-politického	Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska souvislostí čtyř pilířů: environmentálního, ekonomického, lidského, socio-politického	Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska souvislostí čtyř pilířů
8	Znalosti a porozumění principům UR	Znalosti a porozumění principům UR	Znalosti a porozumění principům UR
9	Znalosti národních EP a konfliktů, porozumění jejich příčinám, důsledkům a možným řešením	Znalosti národních EP a konfliktů, porozumění jejich příčinám, důsledkům a možným řešením, geografické, historické, kulturní a politické znalosti vlasti	Znalosti a porozumění národním EP a konfliktům
10	Znalosti globálních EP a konfliktů, porozumění jejich příčinám, důsledkům a možným řešením	Znalosti globálních EP a konfliktů, porozumění jejich příčinám, důsledkům a možným	Znalosti a porozumění globálním EP a konfliktům

		řešením, znalosti ostatních národů a kultur	
11	Znalosti a porozumění akčním strategiím (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)	Znalosti a porozumění environmentálním akčním strategiím (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)	Znalosti a porozumění environmentálním akčním strategiím
12	Znalosti a porozumění ekologické etice		
13	Porozumění dopadům lidské činnosti, zejména technologií, spotřebních a výrobních vzorců na ŽP		

*Zdroj: vlastní výzkum*

V této sadě došlo k těmto změnám: První kvalita byla rozšířena o téma přírodních hodnot, druhá pak o téma rodiny a sousedů. Čtvrtá kvalita byla rozšířena o téma dopadů lidské činnosti na ŽP, devátá kvalita pak o téma vlasti. Desátá kvalita byla rozšířena o téma ostatních národů a kultur. Dvanáctá kvalita byla sloučena s kvalitou sedmou, protože lidský pilíř v sobě zahrnuje etický rozměr: hodnoty UR. Třináctá kvalita byla sloučena s kvalitou čtvrtou.

Téma přírody a jejích hodnot je zahrnuto v kvalitě č. 1. Téma místa, kde žijí odráží kvalita č. 2. Téma ŽP, vztahu člověka k ŽP a dopadů lidských činností na ŽP je obsaženo v kvalitě č. 4. Téma UR je zahrnuto v kvalitách č. 5–8. Téma národních EP a konfliktů reflektuje kvalita č. 9. Téma globálních EP a konfliktů je zahrnuto v kvalitě č. 10. Téma akčních strategií v oblasti ŽP je obsaženo v kvalitě č. 12.

## 2. obecná kvalita: Dovednosti v oblasti UR (Tab. 10)

TABULKA 10. A. K.: ÚPRAVA SADY SPECIFICKÝCH KVALIT OBECNÉ KVALITY DOVEDNOSTI V OBLASTI ŽP UR

Číslo kvality	Původní sada	Nová sada	Zkrácený název
1	Environmentální akční dovednosti (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)	Environmentální akční dovednosti (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)	Environmentální akční dovednosti
2	Dovednosti v oblasti národních i globálních EP a konfliktů (identifikace, řešení, předcházení)	Dovednosti v oblasti místních EP a konfliktů (identifikace, řešení, předcházení), ochrana místních přírodních a kulturních hodnot	Dovednosti v oblasti místních EP a konfliktů
3	Kritické myšlení (kritické posuzování a vyhodnocování informací o ŽP)	Kritické myšlení (kritické posuzování a vyhodnocování informací o ŽP)	Kritické myšlení
4	Kreativní myšlení	Kreativní myšlení (tvořivost)	Kreativní myšlení
5	Dovednost spolupráce a týmové práce	Dovednost spolupráce a týmové práce	Dovednost spolupráce
6	Komunikační dovednosti (prezentace, obhajoba názorů a vyjednávání)	Komunikační dovednosti (prezentace, obhajoba názorů a vyjednávání)	Komunikační dovednosti
7	Souvislostní myšlení v oblasti UR z časového hlediska: minulosti, přítomnosti, budoucnosti	Souvislostní myšlení v oblasti UR z časového hlediska: minulosti, přítomnosti, budoucnosti	Souvislostní myšlení v oblasti UR z časového hlediska



8	Výzkumné dovednosti	Výzkumné dovednosti	Výzkumné dovednosti
9	Dovednost interdisciplinarity (propojování znalostí z různých oblastí při řešení problémů)	Souvislostní myšlení v oblasti UR z prostorového hlediska: lokálního, regionálního, globálního	Souvislostní myšlení v oblasti UR z prostorového hlediska
10	Souvislostní myšlení v oblasti UR z hlediska čtyř pilířů: environmentálního, ekonomického, lidského, socio-politického	Souvislostní myšlení v oblasti UR z hlediska čtyř pilířů: environmentálního, ekonomického, lidského, socio-politického	Souvislostní myšlení v oblasti UR z hlediska čtyř pilířů
11		Dovednosti v oblasti národních EP a konfliktů (identifikace, řešení, předcházení), ochrana českých přírodních a kulturních hodnot	Dovednosti v oblasti národních EP a konfliktů
12		Dovednosti v oblasti globálních EP a konfliktů (identifikace, řešení, předcházení)	Dovednosti v oblasti globálních EP a konfliktů

*Zdroj: vlastní výzkum*

První kvalita zůstala nezměněna, nicméně je třeba uvést, že tato kvalita v sobě zahrnuje OPK. Druhá kvalita byla rozdělena do tří nových kvalit: Dovednosti v oblasti místních EP a konfliktů, Dovednosti v oblasti národních EP a konfliktů a Dovednosti v oblasti globálních EP a konfliktů. Devátá kvalita byla sloučena s desátou kvalitou – Dovednost souvislostního myšlení v oblasti UR z hlediska čtyř pilířů: environmentálního, ekonomického, lidského, socio-politického.

Téma přírody a jejích hodnot je zahrnuto v kvalitě č. 1. Téma místa, kde žijí obsahuje kvalita č. 2. Téma ŽP, vztahu člověka k ŽP a dopadů lidské činnosti na ŽP reflektuje kvalita č. 1. Téma UR je zahrnuto v kvalitách č. 7, 9 a 10. Téma národních EP a konfliktů odráží kvalita č. 11. Téma globálních EP a konfliktů obsahuje kvalita č. 12. Téma environmentálních akčních strategií je zahrnuto v kvalitě č. 1.

### 3. obecná kvalita: Návyky v oblasti UR (Tab. 11)

TABULKA 11. A. K.: ÚPRAVA SADY SPECIFICKÝCH KVALIT OBECNÉ KVALITY NÁVYKY V OBLASTI UR

Číslo kvality	Původní sada	Nová sada	Zkrácený název
1	Environmentální akční návyky (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)	Environmentální akční návyky (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)	Environmentální akční návyky
2		Návyk kritického myšlení (kritické posuzování a vyhodnocování informací o ŽP)	Návyk kritického myšlení
3		Návyk kreativního myšlení (tvořivost)	Návyk kreativního myšlení
4		Návyk spolupracovat	Návyk spolupracovat
5		Komunikační návyky	Komunikační návyky
6		Návyk souvislostního myšlení	Návyk souvislostního myšlení
7		Výzkumné návyky	Výzkumné návyky
8		Návyky v oblasti řešení problémů	Návyky v oblasti řešení problémů

*Zdroj: vlastní výzkum*

Návyky nejsou tak rozsáhlé jako dovednosti, probíhají zautomatizovaně a nesnadně se mění. Z těchto důvodů nově vytvořená sada neobsahuje rozsáhlé operace v oblasti UR či EP, obsahuje pouze obecné návyky ve formě Návyků v oblasti řešení problémů a Návyků

souvislostního myšlení. Návyky mohou být senzomotorické, návyky chování, způsobu myšlení, učení apod.

Sadu jsem tedy doplnila o některá průřezová témata (např. Návyky v oblasti řešení problémů), zejména však o některá témata, která se objevila jen mezi specifickými kvalitami obecné kvality Dovednosti v oblasti UR (Návyk souvislostního myšlení, Výzkumné návyky, Návyk kritického myšlení, Návyk kreativního myšlení, Návyk spolupracovat, Komunikační návyky).

Téma přírody a jejích hodnot je zahrnuto v kvalitě č. 1. Téma místa, kde žiji obsahuje kvalita č. 8. Téma ŽP, vztahu člověka k ŽP a dopadů lidské činnosti na ŽP odráží kvalita č. 1. Téma UR je zahrnuto v kvalitě č. 6. Téma národních EP a konfliktů reflektuje kvalita č. 8. Téma globálních EP a konfliktů se odráží v kvalitě č. 8. Téma environmentálních akčních strategií je zahrnuto v kvalitě č. 1.

#### 4. Obecná kvalita: Zájem o UR (Tab. 12)

TABULKA 12. A. K.: ÚPRAVA SADY SPECIFICKÝCH KVALIT OBECNÉ KVALITY ZÁJEM O UR

Číslo kvality	Původní sada	Nová sada	Zkrácený název
1	Zájem o snižování chudoby	Zájem jednat v oblasti environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)	Zájem jednat v oblasti environmentálních akčních strategií
2	Zájem o zdravější ŽP a své okolí	Zájem o místo, kde žiji	Zájem o místo, kde žiji
3	Zájem o UR venkovských a městských oblastí	Zájem o UR	Zájem o UR
4	Zájem o národní a globální problémy a konflikty (identifikace,	Zájem o národní EP a konflikty (identifikace, řešení, předcházení)	Zájem o národní EP a konflikty

	řešení, předcházení)		
5		Zájem o globální EP a konflikty (identifikace, řešení, předcházení)	Zájem o globální EP a konflikty
6		Zájem o přírodu, její hodnoty a udržitelné čerpání jejích zdrojů	Zájem o přírodu
7		Zájem o zdravé ŽP	Zájem o ŽP

*Zdroj: vlastní výzkum*

První kvalita byla zahrnuta do kvality Zájem o UR, neboť je tématem lidského a socio-politického pilíře UR. Druhá kvalita byla rozdělena do dvou kvalit: Zájem o místo, kde žijí a Zájem o ŽP. Čtvrtá kvalita byla rozdělena do dvou kvalit: Zájem o národní EP a konflikty (identifikace, řešení, předcházení) a Zájem o globální EP a konflikty (identifikace, řešení, předcházení). Navíc přibýly dvě nové kvality: Zájem jednat v oblasti environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce) a Zájem o přírodu, její hodnoty a udržitelné čerpání jejích zdrojů.

Téma Přírody a jejích hodnot je zahrnuto v kvalitě č. 8. Téma Místa, kde žijí obsahuje kvalita č. 2. Téma ŽP, vztahu člověka k ŽP a dopadů lidské činnosti na ŽP odráží kvalita č. 7. Téma UR je zahrnuto v kvalitě č. 3. Téma národních EP a konfliktů je obsaženo v kvalitě č. 4. Téma globálních EP a konfliktů odráží kvalita č. 5. Téma environmentálních akčních strategií reflektuje kvalita č. 1.

## 5. obecná kvalita: Osobní odpovědnost za UR (Tab. 13)

TABULKA 13: A. K. ÚPRAVA SADY SPECIFICKÝCH KVALIT OBECNÉ KVALITY OSOBNÍ ODPOVĚDNOST ZA UR

Číslo kvality	Původní sada	Nová sada	Zkrácený název
1	Odpovědnost za fungování přírodních systémů, využívání přírodních zdrojů a jejich ochranu	Odpovědnost za přírodu, její ochranu a čerpání zdrojů	Odpovědnost za přírodu
2	Odpovědný přístup	Odpovědný přístup	Odpovědný přístup

	k environmentálním akčním strategiím (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické akce, právní akce)	k environmentálním akčním strategiím (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické akce, právní akce)	k environmentálním akčním strategiím
3	Odpovědnost za místo, kde žiji a za využívání místních zdrojů	Odpovědnost za místo, kde žiji a za využívání místních zdrojů	Odpovědnost za místo, kde žiji
4	Odpovědnost za národní a globální EP a konflikty (jejich identifikaci, řešení, předcházení)	Odpovědnost za národní EP a konflikty (jejich identifikaci, řešení, předcházení)	Odpovědnost za národní EP a konflikty
5	Odpovědnost za UR	Odpovědnost za UR	Odpovědnost za UR
6	Občanská odpovědnost za demokratické procesy	Odpovědnost za globální EP a konflikty (jejich identifikaci, řešení, předcházení)	Odpovědnost za globální EP a konflikty (jejich identifikaci, řešení, předcházení)
7		Odpovědnost za zdravé ŽP	Odpovědnost za ŽP

*Zdroj: vlastní výzkum*

Čtvrtá kvalita byla rozdělena do dvou kvalit: Odpovědnost za národní EP a konflikty a Odpovědnost za globální EP a konflikty. Šestá kvalita byla sloučena s kvalitou Odpovědný přístup k environmentálním akčním strategiím (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické akce, právní akce). Navíc vznikla kvalita č. 7 Odpovědnost za ŽP.

Téma přírody a jejích hodnot je zahrnuto v kvalitě č. 1. Téma místa, kde žiji je obsaženo v kvalitě č. 3. Téma ŽP, vztahu člověka k ŽP a dopadů lidské činnosti na ŽP odráží kvalita č. 7. Téma UR reflektuje kvalita č. 5. Téma národních EP a K je zahrnuto

v kvalitě č. 4. Téma globálních EP a konfliktů obsahuje kvalita č. 7. Téma environmentálních akčních strategií zahrnuje kvalita č. 2.

## 6. obecná kvalita: Senzitivita k UR (Tab. 14)

TABULKA 14. A. K.: ÚPRAVA SADY SPECIFICKÝCH KVALIT OBECNÉ KVALITY SENZITIVITA K UR

Číslo kvality	Původní sada	Nová sada	Zkrácený název
1	Senzitivita k přírodě a jejím hodnotám	Senzitivita k přírodě a jejím hodnotám	Senzitivita k přírodě
2	Senzitivita ke společenským hodnotám	Senzitivita k hodnotám UR	Senzitivita k UR
3	Senzitivita k místu, kde žiji	Senzitivita k místu, kde žiji	Senzitivita k místu, kde žiji
4	Senzitivita ke kulturnímu dědictví	Senzitivita k národním EP a konfliktům	Senzitivita k národním EP a konfliktům
5	Senzitivita k vlasti	Senzitivita k ŽP, lidskému vztahu k ŽP a dopadům lidské činnosti na ŽP	Senzitivita k ŽP
6	Senzitivita k ŽP	Senzitivita ke globálním EP a konfliktům	Senzitivita ke globálním EP a konfliktům
7	Senzitivita k rodině, předkům a potomkům		
8	Senzitivita k národním a globálním environmentálním problémům a konfliktům		

*Zdroj: vlastní výzkum*

Kvalita č. 2 byla změněna na kvalitu Senzitivita k hodnotám UR. Pátá kvalita byla zahrnuta do kvality Senzitivita k národním EP a konfliktům. Sedmá kvalita byla zahrnuta

do kvality Senzitivita k místu, kde žijí. Čtvrtá a osmá kvalita byla rozdělena na dvě kvality: Senzitivita k národním EP a konfliktům a Senzitivita ke globálním EP a konfliktům. Téma přírody odráží kvalita č. 1. Téma místa, kde žijí reflektuje kvalita č. 3. Téma ŽP, vztahu člověka k ŽP a dopadů lidské činnosti na ŽP je zahrnuto v kvalitě č. 6.

Téma UR obsahuje kvalita č. 2. Téma národních EP a konfliktů odráží kvalita č. 5. Téma globálních EP a konfliktů je zahrnuto č. 8. Téma environmentálních akčních strategií tato sada neobsahuje, neboť se nejedná o hodnotu (strategie nejsou samy o sobě hodnotou, ale nástrojem k prosazování hodnot), a tudíž k nim nelze mít emotivní vztah.

### 7. obecná kvalita: Postoje k UR (Tab. 15)

TABULKA 15. A. K.: ÚPRAVA SADY SPECIFICKÝCH KVALIT OBECNÉ KVALITY POSTOJE K UR

Číslo kvality	Původní sada	Nová sada	Zkrácený název
1	Postoje k přírodě, krajině a jejich hodnotám	Postoje k přírodě a jejím hodnotám	Postoje k přírodě
2	Postoje k ŽP, jeho složkám a lidskému využívání přírodních zdrojů	Postoje k ŽP, jeho složkám a lidskému využívání přírodních zdrojů	Postoje k ŽP
3	Postoje k místu, kde žijí	Postoje k místu, kde žijí	Postoje k místu, kde žijí
4	Postoje k environmentálním akčním strategiím (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)	Postoje k environmentálním akčním strategiím (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)	Postoje k environmentálním akčním strategiím
5	Postoje k UR z hlediska čtyř pilířů: environmentálního,	Postoje k UR	Postoje k UR

	ekonomického, lidského, socio-politického		
6	Estetické postoje	Aktivní a tvořivý postoj k UR	Aktivní a tvořivý postoj k UR
7	Etické postoje (ekologické svědomí, hodnoty UR)	Kritický postoj k přijímaným informacím	Kritický postoj k informacím o ŽP a UR
8	Aktivní a tvořivý postoj k ŽP, ochota jednat a zúčastnit se	Postoj k národním EP a konfliktům	Postoj k národním EP a konfliktům
9	Postoje k odpovědnému postavení člověka v přírodním systému	Postoj ke globálním EP a konfliktům	Postoj ke globálním EP a konfliktům
10	Kritický postoj k přijímaným informacím		
11	Postoj k ostatním živým bytostem, lidským kulturám a jejich názorům		
12	Postoj k UR z hlediska časových souvislostí: minulosti, přítomnosti, budoucnosti (vizionářství)		
13	Postoj k národním a globálním EP a konfliktům		

*Zdroj: vlastní výzkum*

Kvality č. 5, 7 a 12 byly sloučeny do nové kvality Postoje k UR (etické hodnoty jsou součástí lidského pilíře UR). Kvalita č. 6 byla sloučena s kvalitou č. 1 do kvality Postoje k přírodě. Kvalita č. 9 byla zrušena, protože odpovědný postoj k ŽP a UR tvoří samostatnou obecnou kvalitu „Osobní odpovědnost“. Kvalita č. 11 byla zahrnuta do kvality Postoje ke globálním EP a konfliktům. Kvalita č. 13 byla rozdělena na dvě kvality: Postoje k národním EP a konfliktům a Postoje ke globálním EP a konfliktům.



Téma přírody odráží kvalita č. 1. Téma místa, kde žiji zahrnuje kvalita č. 3. Téma ŽP, vztah člověka k ŽP a dopady lidské činnosti na ŽP je obsaženo v kvalitě č. 2. Téma UR je zahrnuto v kvalitě č. 5. Téma národních EP a konfliktů odráží kvalita č. 8. Téma globálních EP a konfliktů reflektuje kvalita č. 9. Téma environmentálních akčních strategií obsahuje téma č. 4.

### 8. obecná kvalita: Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti UR (Tab. 16)

TABULKA 16. A. K.: ÚPRAVA SADY SPECIFICKÝCH KVALIT OBECNÉ KVALITY PŘESVĚDČENÍ O VLASTNÍM Vlivu v OBLASTI UR

Číslo kvality	Původní sada	Nová sada	Zkrácený název
1	Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)	Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)	Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti environmentálních akčních strategií
2		Přesvědčení o vlastním vlivu v místě, kde žiji	Přesvědčení o vlastním vlivu v místě, kde žiji
3		Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti UR	Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti UR
4		Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti národních EP a konfliktů	Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti národních EP a konfliktů
5		Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti globálních EP a konfliktů	Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti globálních

			EP a konfliktů
--	--	--	----------------

*Zdroj: vlastní výzkum*

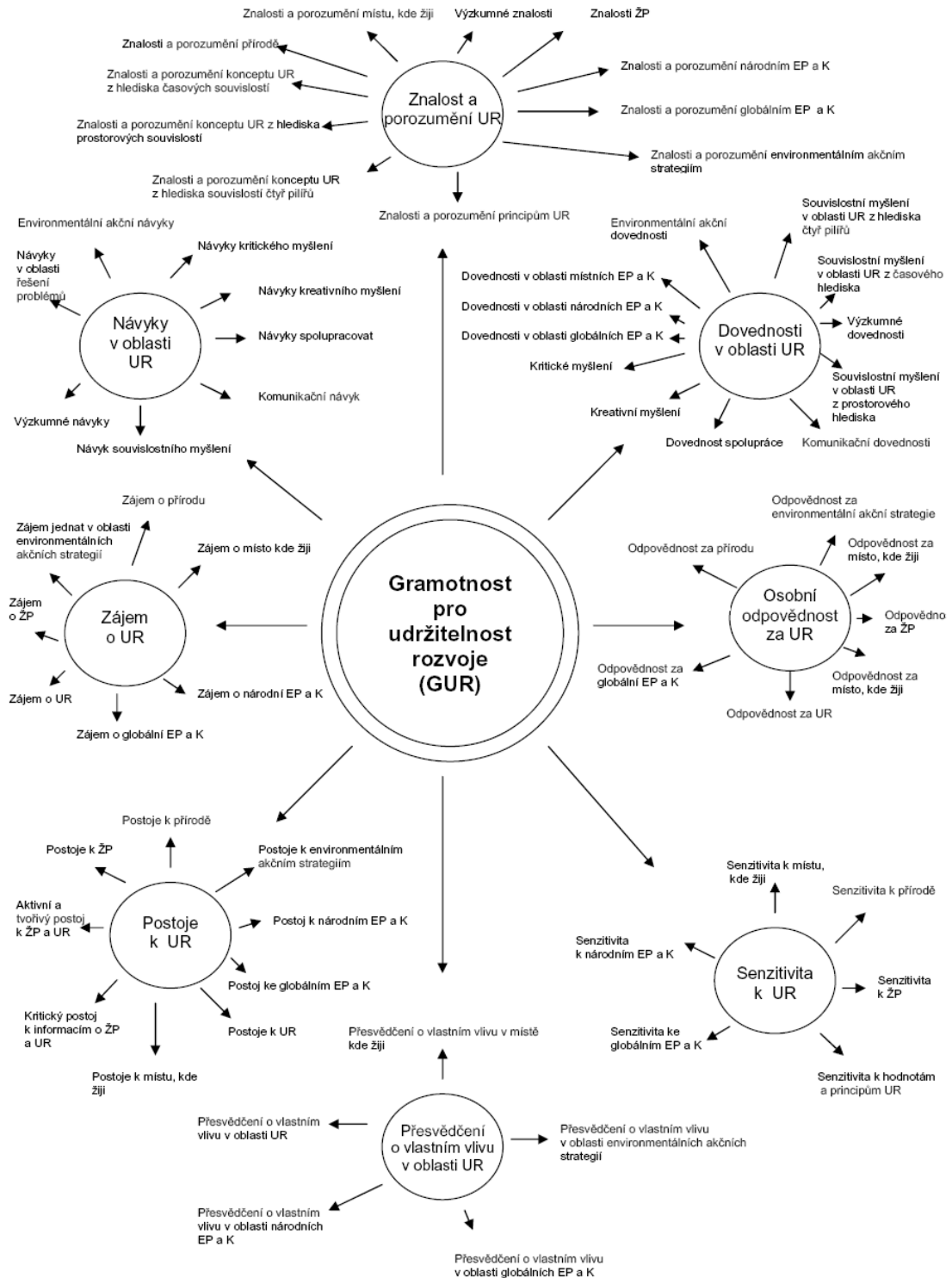
Na základě sedmi průřezových témat byla tato sada doplněna o čtyři nové kvality: Přesvědčení o vlastním vlivu v místě, kde žiji, Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti UR, Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti národních EP a konfliktů, Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti globálních EP a konfliktů.

Téma přírody je tak zahrnuto v kvalitě č. 1. Téma místa, kde žiji je obsaženo v kvalitě č. 2. Téma ŽP, vztahu člověka k ŽP a dopadů lidské činnosti na ŽP odráží kvalita č. 1. Téma UR reflektuje kvalita č. 3. Téma národních EP a konfliktů obsahuje kvalita č. 4. Téma globálních EP a konfliktů je zahrnuto v kvalitě č. 5. Téma environmentálních akčních strategií je obsaženo v kvalitě č. 1.

### **3.5. Model GUR DV**

Na základě výsledků obsahových analýz, expertního posouzení a úpravy sad specifických kvalit o průřezová témata jsem dospěla ke komplexnímu Modelu GUR DV (Obr. 8)

OBRÁZEK 8. A. K.: KOMPLEXNÍ MODEL GUR DV



Zdroj: vlastní výzkum

### **3.6. Analýza nástrojů hodnotících GUR dětí, mládeže a DV z hlediska specifických kvalit komplexního Modelu GUR DV**

V této kapitole nejprve představím některé vybrané nástroje hodnotící GUR dětí, mládeže a DV, které mi byly doporučeny oslovenými odborníky na evaluaci EVVO a VUR<sup>40</sup> a další nástroje, na které doporučené nástroje odkazovaly. Jedná se o **10 nástrojů** hodnotících GUR dětí a mládeže v zahraniční odborné literatuře, **7 nástrojů** hodnotících GUR dětí a mládeže v české odborné literatuře, **4 nástroje** hodnotící GUR DV v zahraniční odborné literatuře a **26 nástrojů** hodnotících GUR DV v české odborné literatuře.

Přestože cílem DP je vytvoření modelu a sady indikátorů GUR DV, vybrala jsem do vzorku nejen nástroje měřící GUR DV, ale i nástroje měřící GUR dětí a mládeže. Důvodem byla skutečnost, že většina nástrojů vytvořených pro dospělou populaci se zaměřuje jen na testování postojů a jednání, zatímco nástroje určené pro hodnocení GUR dětí a mládeže jsou vypracovány i pro testování dalších kvalit (např. porozumění, dovedností, senzitivity, odpovědnosti), které jsou také významnými kvalitami GUR DV.

Tyto nástroje jsem zhodnotila z hlediska specifických kvalit nově vytvořeného komplexního Modelu GUR DV, podle něhož bude v kapitole 4 sestavena sada indikátorů GUR DV. Nástroje, které měří alespoň jednu specifickou kvalitu tohoto modelu, jsou uvedeny v indikátorových listech (Příloha č. 5) v položce „Návrh operacionalizace“.

#### **3.6.1. METODA ANALÝZY NÁSTROJŮ HODNOTÍCÍCH GUR DĚTÍ, MLÁDEŽE A DV Z HLEDISKA SPECIFICKÝCH KVALIT KOMPLEXNÍHO MODELU GUR DV**

Typem jednotky obsahové Analýzy nástrojů hodnotících GUR dětí, mládeže a DV je „Specifická kvalita komplexního Modelu GUR DV“. Nejprve jsem vytvořila tabulku ve formátu MS Excel (Příloha č. 4), do které jsem do prvního řádku zanesla všechny specifické kvality komplexního Modelu GUR DV, které odpovídají indikátorům GUR DV. Do prvního sloupce jsem zanesla názvy všech zkoumaných zahraničních a českých nástrojů hodnotících GUR dětí, mládeže a DV. Při analýze jsem postupovala od jednoho nástroje k druhému a označovala v tabulce ty specifické kvality komplexního Modelu GUR DV, které nástroje hodnotí.

---

<sup>40</sup> Jedná se o tyto odborníky: PhDr. Jan Činčera, Ph.D., RNDr. Jana Dlouhá, Ph.D., RNDr. Jiří Kulich, RNDr. Viktor Třebický, Ph.D.

### **3.6.2. Nástroje hodnotící GUR dětí a mládeže v zahraniční odborné literatuře**

#### **1. Měření efektivity projektu Green School v Irsku**

Výzkum (O'Mahony, Fitzgerald, 2001) (překlad vlastní) se skládal ze dvou částí. Cílem první části bylo získat srovnání v produkci odpadu na školách před zapojením se do programu Green School a po získání zelené vlajky. Druhá část se zaměřovala na znalosti, postoje a jednání dětí ze škol zapojených do projektu Green School.

Dotazník zjišťuje znalosti a postoje žáků na tato témata:

- Globální problémy
- Vliv člověka na ŽP
- Environmentální akční strategie (ekomanagement)
- Odpady a procento třídění různého druhu odpadu v Irsku
- Chování žáků v oblasti environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování)
- Pocit naléhavosti EP (postoj k EP)
- Úroveň třídění v domácnosti (ekomanagement)
- Zdroj informací o problémech ŽP
- Postoje k MA21 (přesvědčení o vlastním vlivu).

#### **2. Dopady environmentálně-vzdělávacího programu na studenty, rodiče a společenství v Molokai v Havaii**

V roce 2001 uskutečnily Volk a Cheak (Volk, Cheak, 2001) (překlad vlastní) podrobnou studii pětiletého environmentálně-vzdělávacího programu „Nalézání a hodnocení environmentálních problémů a jednání“ (IEEIA "Investigating and Evaluating Environmental Issues and Actions"). Výzkumnice srovnávaly studenty z pátého a šestého ročníku, kteří se učili podle tradičního kurikula (50 žáků) s těmi, kteří se učili podle IEEIA kurikula (51 žáků). Vzorek zahrnoval 38 žáků, kteří absolvovali IEEIA program, a 26 žáků, kteří absolvovali tradiční kurikulum. Výzkumnice testovaly jednak jejich kritické myšlení pomocí nástroje CTEE (Critical Thinking Test of Environmental Education) a jednak jejich environmentální gramotnost pomocí nástroje Middle School Environmental Literacy Instrument (dále jen MSEL).

V rámci testu kritického myšlení byly testovány tyto dovednosti kritického myšlení:

- Vyvozování závěrů
- Identifikace předsudků

V rámci měření EG byly testovány:

- Znalosti environmentálních problémů
- Znalosti ekologických základů
- Identifikace problémů
- Analýza problémů
- Plánované jednání
- Vnímané akční znalosti
- Vnímané akční dovednosti
- Jednání.

### **3. Hodnocení EG floridského čtyřletého environmentálně-vzdělávacího programu**

Mony (Mony, 2002) (překlad vlastní) ve své studii zjišťuje EG pomocí měření **EOCH** a některých jeho předpokladů. Pro tento cíl použil výzkumný nástroj MSELI v kratší formě.<sup>41</sup> Výzkum byl zaměřen na studenty čtyřletého vzdělávacího programu ve věku 11-16 let. Porovnával respondenty, kteří absolvovali ve svých čtyřletých vzdělávacích programech environmentálně-vzdělávací kurikulum a kteří jej neabsolvovali. Dotazník byl členěn do šesti částí:

- První část obsahuje identifikační údaje: pohlavní příslušnost, věk, datum počátku čtyřletého studijního programu, typ společenství, ve kterém respondent žije, bydlení ve čtyřletém kampusu, názory respondentovy rodiny na ŽP, zdroj respondentových informací o ŽP.
- Druhá část se dotazuje na problémy, s nimiž je respondent obeznámen. Testuje respondentovo uvědomění národních i světových EP.
- Třetí část testuje znalosti ekologických principů.

---

<sup>41</sup> Nástroj MSELI má své kořeny ve čtvrtém vydání Nástroje environmentální gramotnosti – Environmental Literacy Instrument - ELI od Hungerforda, Ramseye, Volkové a Bluhma.

- Čtvrtá část testuje respondentovy uvědomělé dovednosti environmentálních akčních strategií.
- Pátá část se ptá na respondentovo skutečné chování v uplynulém půl roku.
- Šestá část předkládá respondentovi scénář s jedním EP. Testuje respondentovy občanské akční strategie (výzkumné strategie).

#### **4. Indikátory Spojeného království dopadu formálního vzdělávání na znalosti a vědomí udržitelného rozvoje**

Britská Komise pro UR (Sustainable Development Commission, 2006) (překlad vlastní) navrhla šest přístupů k vytvoření Indikátorů VUR. Jedná se o tyto přístupy a indikátory:

##### **4.1. Přístup gramotnosti udržitelnosti: Indikátor: procento žáků, kteří dosáhli požadované úrovně GUR**

Tento koncept vyvinulo Fórum pro budoucí vyšší vzdělávací partnerství pro udržitelnost (Forum for the Future's Higher Education Partnership for Sustainability).

Autoři identifikovali sedm komponent, které souvisí s GUR. Pokud žák dosáhne přinejmenším pěti z nich, může být považován za gramotného v UR. Testy, které jsou vypracovány pro různé věkové kategorie, obsahují otázky z těchto okruhů:

- Porozumění principům UR
- Porozumění potřebnosti UR
- Rozpoznání rysů UR
- Porozumění široce sdíleným hodnotám a zájmům, o které se opírají udržitelné společnosti
- Schopnost rozpoznat a ocenit jednání jedinců a organizací ve prospěch UR
- Získání dovedností potřebných k rozhodování a jednání ve prospěch UR
- Porozumění klíčovým konceptům UR
- Porozumění způsobu, jakým škola vzdělává v oblasti UR.

**4.2. Přístup udržitelných škol: Indikátor: procento žáků, kteří jsou schopni přiřadit aktivity prováděné ve škole, ke klíčovým tématům UR a kteří dokážou rozpoznat hodnoty, dovednosti a znalosti, které se vztahují k ohleduplnému jednání v těchto oblastech.**

Test je založen na rámci DfES (Department for Education and Skills), který je vytvořen podle „zvyku péče“ většiny škol a který vede k povzbuzení žáků v péči o sebe, péči o ostatní napříč kulturami, vzdálenostmi a časem, péči o vzdálené i blízké ŽP.

Test vznikl na základě tohoto rámce a byl sestaven pro žáky devátých tříd. Snaží se zjistit, zda školy pomáhají rozvinout schopnost péče o sebe, ostatní lidi a ŽP. Nejprve zjišťuje, odkud (výukové hodiny, příklad vlastní školy, místní lidé mimo školu) žáci získávají znalosti o těchto osmi tématech: potraviny, energie a voda, cestování a doprava, nakupování a odpady, budovy a jejich okolí, začlenění a účast, místní blahobyt, globální dimenze. Poté vyžaduje odpovědi na tři otázky:

- Jaké hodnoty vedou žáky k jejich zájmům?
- Jaké znalosti potřebují k informovanému jednání o problematice, která je zaujala?
- Jaké dovednosti by měli procvičovat, aby mohli jednat v problematice, která je zaujala?

**4.3. Přístup občanského přehledu: Indikátor: Procento žáků, kteří zaznamenají znalosti, postoje a aktivity, které se vztahují k aktivnímu občanství pro udržitelnou společnost, do dotazníku, používaného ve NFER studiu občanské výchovy.**

Dotazník testoval žáky devátého ročníku a skládal se z pěti částí (49 otázek):

- První část obsahovala 19 otázek na školní a mimoškolní činnost žáka (jednání ve prospěch UR).
- Druhá část obsahovala dvě otázky na znalosti o politice/občanství.
- Třetí část obsahovala sedm otázek o respondentovi.
- Čtvrtá část obsahovala sedm otázek o postojích/názorech žáků. Ptala se na postoje k lokálnímu i globálnímu ŽP, postoje k přírodnímu prostředí, postoje k sousedství a místnímu společenství, postoje k politickým stranám, k dobrovolnictví, k politikům, k dobrému občanovi, k lidským právům a povinnostem. Dále pak na



názory na to, co by měla dělat vláda, na vliv místní spolupráce občanů, jednání žáků v budoucnosti, vlastní protestní jednání a nesouhlas, školní zvyky a pravidla.

- Pátá část obsahovala čtyři otázky a ptala se na občanskou výchovu ve škole a význam konceptu občanství.

#### **4.4. Přístup výzkumného jednání: Indikátor: Procento žáků, kteří se úspěšně zúčastnili činnostního učení, navrženého k vytváření udržitelnější společnosti**

Výzkumné jednání je forma sociálního či pospolitostního učení, které je zakotveno ve VUR. Tento přístup se hodnotí pomocí testu, který je vytvořen pro žáky ZŠ, SŠ i pro vysokoškoláky. Ti v něm mají za úkol vybavit si školní/univerzitní projekt a napsat, jakého tématu se týkal, co si o něm mysleli na začátku, jak své myšlenky v projektu uskutečnili, co se o tématu naučili, jaké indikátory použili pro hodnocení projektu, resp. zda projekt vedl lidi k udržitelnějším způsobům života s ostatními lidmi a přírodním prostředím, co se naučili o hodnotách, dovednostech a znalostech, které lidé potřebují k rozvinutí udržitelnější společnosti.

#### **4.5. Přístup myšlenkového rámce: Indikátor: Procento žáků, kteří přijali udržitelnost jako svůj myšlenkový rámec**

Podle Michaela Bonnetta by mělo „vzdělávání rozvíjet udržitelnost nikoli jako politický aspekt, ale jako myšlenkový rámec. Žáci budou aktivnějšími občany způsobilými vytvářet udržitelnou společnost, pokud budou mít pozitivní vztah k sobě, ostatním lidem a přírodě, která je živá, spíše než kdyby se učili znalostem, dovednostem a hodnotám předepsaným politiky.“ (Bonnett citován in Sustainable Development Commission, 2006) (překlad vlastní) Test vytvořený pro žáky jedenáctého ročníku zahrnuje sedm částí a ptá se na tato témata:

- Vztah mezi přírodou a společností
- Hodnoty přírody pro lidské psychické i fyzické zdraví
- Udržitelné a neudržitelné vztahy uvnitř lidské společnosti, mezi lidmi a přírodou a uvnitř přírody
- Umělecký výtvar, který ovlivnil žákovo porozumění přírodě
- Jiná kultura, která zachází (zacházela) obezřetně s přírodou, výhody a nevýhody takového zacházení

- Senzitivita k sobě, ostatním lidem a přírodě v souvislosti s jejich hodnotami
- Péče respondenta o jeho zdraví, sebeúctu a štěstí, o zdraví, sebeúctu a zdraví ostatních lidí a zlepšení přírodního prostředí

#### **4.6. Přístup dilematu. Indikátor: Procento žáků, kteří mají dovednost přiřadit imaginární lidská rozhodnutí ke znalostem a hodnotám, které pravděpodobně vedly k těmto rozhodnutím**

Dilemata se mohou zaměřovat na rozhodnutí, která dělají mladí lidé, coby spotřebitelé, občané/voliči či pracující. Test dilematu je sestaven pro žáky v jedenáctém ročníku a je založen na spotřebitelských rozhodnutích. Je možné vytvořit dilemata i pro další věkové skupiny žáků.

Test nejprve představuje vlastnosti tří třináctiletých žáků, kteří se chystají zakoupit bavlněné tričko. Pomocí tabulky test zkouší znalosti žáků o sociálních a ekologických dopadech určitých typů spotřebitelského chování a hodnot, které se váží k tomuto chování. Poté testuje hodnoty, které žáci sami zastávají. Test se dále zaměřuje na hodnoty, které jsou v souladu s koncepcí UR a na souvislost předkládaného příběhu s respondentovou realitou.

Na závěr se test ptá, zda žák potřebuje více znalostí, jaké je jeho přesvědčení o vlastním vlivu, vnímaná potřeba kritického myšlení a vhodného vedení při vyhodnocování informací, vnímaná potřeba vzdělávání ve spotřebitelském chování, postoj ke vzdělávání, vnímané ovlivnění médií a přáteli, vnímaná potřeba být v harmonii sám se sebou a se světem, postoj ke spotřebitelskému chování a zájem o další informace.

Z šesti představených přístupů byl jako nejvhodnější vyhodnocen Přístup udržitelných škol a Přístup myšlenkového rámce.

### **5. Hodnocení environmentální gramotnosti studentů izraelských základních škol a gymnázií**

Autoři (Neveg, 2008) (překlad vlastní) při tvorbě dotazníku z velké části vycházeli z nástroje MSEL, který vytvořili v roce 1995 Wilke, Hungerford, Volková a Bluhm, dále z nástroje Secondary School Environmental Literacy Instrument, který vytvořili v tomtéž roce Nowak, Wilke, Marcinkowski, Hungerford a McKeown-Ice, a dále z Goldmanova

nástroje „Učitel-škola-student“ z roku 2006. Autoři uskutečnili dotazníkové šetření s žáky šestého ročníku ZŠ (po absolvování šesti let školní docházky) a s žáky v posledním ročníku gymnázia (po absolvování dvanácti let školní docházky). EG hodnotili podle měření jejích dimenzí – environmentálních znalostí, postojů a chování. Dotazník obsahuje šest částí:

První část se táže na demografické údaje: velikost města, typ školy, socio-ekonomická situace, sektor.

Druhá část se táže na:

- Znalosti z oblasti environmentálních akčních strategií (ekospotřebitelství)
- Znalosti znečištění ŽP
- Znalosti národních a globálních EP.

Třetí část obsahuje otázky na:

- Postoje k ŽP, vztahu člověka k ŽP
- Postoje k přírodě
- Postoje k národní environmentální politice
- Zájem o znalosti národního ŽP
- Osobní odpovědnost za místní ŽP
- Senzitivitu k přírodě
- Preference v oblasti environmentálních akčních strategií (ekospotřebitelství).

Čtvrtá část se táže na chování v oblasti environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce).

Pátá část zjišťuje, kdo má vliv na EG respondenta.

Šestá část obsahuje otevřené otázky, které „uspořádají kognitivní schopnosti prostřednictvím identifikace environmentálních problémů, jejich zdrojů a možných řešení. Sekce také obsahuje zkušební otázky, které se dotazují na znalosti místních rostlin a jejich využití“. (Neveg, 2008) (překlad vlastní)

### **3.6.3. Nástroje hodnotící GUR DV v zahraniční odborné literatuře**

#### **1. Průzkum postojů a hodnot nového environmentálního paradigmatu obyvatel státu Washington**

V letech 1977-1978 autoři (Dunlap, Van Liere, 1976) vytvořili sadu výroků, odpovídající novému environmentálnímu paradigmatu (dále jen NEP), které má nahradit dominantní sociální paradigma (dále jen DSP), které se vyznačuje vírou v nadbytek a pokrok, úctou k růstu a prosperitě, vírou ve vědu a technologii a odevzdání se volné ruce trhu, omezenému vládnímu plánování a soukromému vlastnickému právu. DSP však vede k poškozování ŽP a ekologické katastrofě, proto je třeba jej nahradit NEP.

Dunlap a Van Liere získali 806 vyplněných dotazníků z washingtonských domácností a 407 vyplněných dotazníků z washingtonských environmentálních organizací. Porovnáváním těchto dvou vzorků zjišťovali platnost měřicího nástroje NEP.

Dotazník začínal otázkami zaměřenými na tato témata:

- Vnímaná kvalita života
- Problémy, kterým čelí stát a místní společenství
- Podpora státních programů atd.

V druhé části bylo mezi dalších 35 otázek o EP – znečištění, populace, přírodní zdroje – vloženo 12 položek týkajících se na postoje NEP/ SDP. 12 položek NEP odborníci vybírali velmi pečlivě tak, aby sada NEP obsahovala všechny klíčové aspekty NEP:

- Limity růstu
- Rovnováha v přírodě
- Antiantropocentrismus
- Ekologická krize.

#### **2. Vnímání environmentálních rizik obyvatel jihovýchodních USA**

Autoři nástroje Vnímaných environmentálních rizik (dále jen PER<sup>42</sup>) (Weber, Hair, Fowler, 2000) (překlad vlastní) vyvinuli škálu, která měří vnímání environmentálních rizik. Tato škála se liší od měření environmentálních znalostí, ale autoři ji považují za

---

<sup>42</sup>PER – angl. zkratka pro Vnímané environmentální riziko (Perceived Environmental Risk)

stejně podstatnou, protože lidé jednají podle svých dojmů bez ohledu na správnost těchto dojmů. Tato škála poskytuje měření specifických EP, proto může měřit efektivitu environmentálních vzdělávacích programů. Autoři definují vnímání environmentálních rizik jako „obecné měřítko rizik, které stanovuje míru, do jaké vnímá jedinec nebezpečí, hrozby či rizika hrozící jemu, společenosti, společnosti či všem“ (Weber, Hair, Fowler, 2000). Autoři dále upozorňují, že již „vzniklo mnoho studií, které měří různé environmentální konstrukty, jako je například environmentální uvědomění, znalosti, chování, účast a rizika. Většina těchto studií shledala, že měřené konstrukty vykazují nízkou úroveň faktických znalostí, průměrnou úroveň uvědomění a účasti. Je tomu tak proto, že vědecké znalosti o funkcích ŽP jsou nutným, ale nevýznamným předpokladem pro vysvětlení chování, účasti a uvědomění. Výzkumníci se shodli, že environmentální vnímání a pocity často převládají nad faktickými environmentálními znalostmi jak u dospělých, tak u dospívajících.“ (Weber, Hair, Fowler, 2000) Vnímání environmentálních rizik tak podle autorů mnohem lépe odráží porozumění interakcím mezi lidmi a společnostmi, než porozumění tomu, jak funguje ŽP.

Do výzkumu bylo zahrnuto 700 učitelů a 2700 studentů na jihovýchodě USA. Dotazník obsahoval výčet 38 environmentálních rizik (např. Konzumace ústřic a garnátů, které byly chyceny ve znečištěných vodách).

Jedná se v podstatě o jiný způsob, jak testovat EG, než jsou běžně používané nástroje, jako například koncepce NEP či OECH. Vnímání environmentálních rizik nejvíce odpovídá proměnné environmentální senzitivita či postoje k jednotlivým rizikovým situacím (EP).

### **3. EG dospělých obyvatel Ohia**

Tato studie (Mancl, Carr, Morrone, 2003) měřila, jaké znalosti a porozumění ekologickým principům mají dospělí obyvatelé Ohia a jak tyto znalosti korespondují s demografickými údaji o nich. Telefonického rozhovoru se zúčastnilo 504 dospělých obyvatel Ohia. Strukturovaný rozhovor se skládal z 36 otázek v sedmi okruzích:

- První otázka se týká respondentova postoje k stavu a vývoji ŽP v Ohiu.
- Otázky č. 2-5 se týkají respondentových zdrojů informací o ŽP, významu, který jim přisuzuje, přesvědčení o vlastní (ne)dostatečné informovanosti o ŽP.

- Otázky č. 6-9 se týkají respondentových postojů k postavení člověka na Zemi, k přírodě a ŽP.
- Otázka č. 10 se ptá na respondentovo přesvědčení o vlastním vlivu.
- Otázky č. 11-14 se tážou, zda respondent cítí osobní odpovědnost za místo, kde žije, stát, ve kterém žije, kontinent, ve kterém žije či za celý svět.
- Otázky č. 15-28 se týkají respondentova chování v oblasti environmentálních akčních strategií.
- Otázky č. 29-36 jsou zaměřeny na získání demografických údajů, jako je rok narození, dosažené vzdělání, etnická a náboženská příslušnost, rodinný stav, způsob bydlení a příjem domácnosti.

#### **4. Výzkum EG izraelských studentů učitelství: Postoje, znalosti a environmentální chování začínajících studentů**

Autoři (Pe'er, Goldman, Yavetz, 2007) v roce 2003 zkoumali environmentální postoje a znalosti 765 studentů prvních ročníků tříletého vysokoškolského studia učitelství v Izraeli. Dotazník se inspiroval Modelem OECH Hinese et. al. a NEP škálou. Obsahoval pět částí:

- První část se tázala na identifikační údaje: hlavní studijní obor, věk, pohlaví, etnickou příslušnost, dosažené vzdělání rodičů.
- Druhá část se týkala zdrojů informací o globálních EP.
- Třetí část testovala ekologické a environmentální znalosti: základy ekologických principů a procesů, globální environmentální konflikty, lokální environmentální konflikty a environmentální akční strategie.
- Čtvrtá část se zaměřovala na tyto postoje: důležitost zařazení environmentálního vzdělávání do vzdělávacího systému, priority národní politiky nakládání s přírodními zdroji, využívání environmentální legislativy a podpory jako nástroje OŽP, přesvědčení o vlastním vlivu a hodnota přírodního prostředí.
- Pátá část se tázala na chování v oblasti environmentálních akčních strategií.

### **3.6.4. Nástroje hodnotící GUR dětí a mládeže v české odborné literatuře**

#### **1. Průzkum ekogramotnosti žáků ZŠ a SŠ v ČR**

V roce 2001 zpracovaly organizace STUŽ a SEVER (Kulich, Dobiášová, 2001) na zakázku MŠMT plošný průzkum ekologické gramotnosti žáků ZŠ a studentů SŠ. „Cílem výzkumu bylo zjistit celkovou úroveň znalostí, dovedností a postojů žáků a studentů v oblasti životního prostředí a udržitelného rozvoje (ekogramotnost), její vývoj v průběhu školního vzdělávání a vliv cílené ekologické výchovy na tyto znalosti, dovednosti a postoje.“ (Kulich, Dobiášová, 2001) Tematické oblasti byly vybrány z programu výchovy k udržitelnému způsobu života na ZŠ a SŠ „Člověk a prostředí“, který byl součástí projektu STUŽ „Člověk a prostředí“. Z každé tematické oblasti byl vybrán minimálně jeden „indikátor ekologické gramotnosti“, který představuje minimální standard po ukončení povinného vzdělávání (klíčové kompetence). Ke každému indikátoru byla opět vybrána nejméně jedna otázka, která měřila míru jeho osvojení. Dotazník tvořilo 7 tematických okruhů a 16 indikátorů:

První okruh: Fungování lidské společnosti, mezilidské vztahy – význam pro péči o ŽP

- Ocenění významu spolupráce pro řešení problémů ŽP

Druhý okruh: Příroda a ŽP v místě, v regionu a v ČR

- Praktické dovednosti pro zacházení s rostlinami, živočichy, přírodou, pro pobyt v přírodě
- Znalost přírodních i kulturních hodnot místa a regionu
- Schopnost smyslového vnímání přírody, vnímání rozmanitosti a krásy přírody, ocenění hodnot místa, ocenění hodnoty přírody, láska k domovu, láska k přírodě
- Znalost základních pojmů a procesů v oblasti ekologie a ŽP

Třetí okruh: Vývoj vztahu člověka a přírody – historický vývoj a budoucí perspektivy

- Znalost změn krajiny způsobených člověkem

#### Čtvrtý okruh: Postavení člověka v přírodě

- Schopnost odlišit funkce organismů ve společenstvech od subjektivního emocionálního vztahu k nim
- Odmítnutí či identifikace s „panským“ vztahem člověka k přírodě (postoj k postavení člověka k přírodě)
- Chápání společného původu člověka a ostatních tvorů

#### Pátý okruh: Globální souvislosti a globální problémy

- Přehled o nejznámějších globálních problémech
- Souvislostní myšlení. Kritické myšlení (schopnost vybírat podstatné, posuzovat důvěryhodnost informací apod.)
- Vzájemná závislost ekonomického a sociálního rozvoje a ŽP
- Praktické schopnosti udržitelného zacházení s obnovitelnými a neobnovitelnými zdroji
- Chápání pojmů: obnovitelné a neobnovitelné přírodní zdroje, únosná kapacita prostředí, UR

#### Šestý okruh: Nástroje OŽP

- Občanská angažovanost
- Znalost nástrojů a možností OŽP (znalosti OŽP)
- Spotřebitelské návyky – ekologicky šetrné jednání (ekospotřebitelství).

Identifikační část obsahuje otázky na respondentův věk, pohlavní příslušnost, ročník školní docházky, vzdělání rodičů, počet členů domácnosti a počet obyvatel obce, ve které respondent bydlí.

## **2. Průzkum ekogramotnosti v prvních a čtvrtých ročnících středních odborných škol**

V roce 2006 byl proveden průzkum (Činčera, Štěpánek, 2006) v prvních a čtvrtých ročnících Střední průmyslové školy strojní a elektrotechnické a Vyšší odborné školy Liberec a Střední průmyslové školy strojnické (SPŠS) a Vyšší odborné školy Chrudim. Vzorek tvořilo 183 studentů ve věku od 15 do 21 let. Žáků prvního ročníku bylo 91 a žáků



čtvrtého ročníku 92. Průzkum pro ověření tří hypotéz využil dotazníkové formy, která obsahovala pět částí.

První část: Revidovaná NEP/ DSP škála

- Znalosti budoucího vývoje (vizionářství)
- Postoje k vztahu člověka k ŽP a dopadům činnosti na ŽP
- Uvědomění limitů růstu

Druhá část:

- Postoje k přírodě
- Senzitivita k místu, kde žiji
- Postoj k místu, kde žiji
- Porozumění konceptu UR z hlediska prostorových souvislostí
- Morální závazek (motivace)
- Přesvědčení o vlastním vlivu

Třetí část: Škála zvažovaného proenvironmentálního jednání

- Zvažované proenvironmentální jednání (přesvědčování, politické a právní akce)

Čtvrtá část: Rozšiřující škála proenvironmentálního jednání

- Skutečné jednání (ekomanagement, ekospotřebitelství, politické a právní akce)
- Zájem o přírodu
- Zájem o informace
- Občanská angažovanost
- Spotřebitelské chování (snižování své ekostopy, ochota přispívat finančně)

Pátá část: Porozumění provázanosti – anketní otázka (kritické myšlení).

### **3. Vliv environmentální profilace středních škol na proenvironmentální postoje a jednání studentů**

Autoři (Bezouška, Činčera, 2007) se pomocí tohoto průzkumu snažili vyhodnotit postoje a vzorce jednání studentů posledních ročníků environmentálně orientovaných škol

a porovnat je s postoji a jednáním studentů jinak se profilujících středních škol. Základní výzkumná otázka byla: „Ovlivňují ekologicky orientované střední školy postoje a jednání svých žáků ve větší míře, než jinak profilované střední školy?“ (Bezouška, Činčera, 2007)

Sběr dat proběhl v posledních ročnících dvou škol s proenvironmentálním zaměřením. Kontrolní skupinou byli žáci posledních ročníků jinak zaměřených středních škol. Odpovědi byly získány od 201 respondentů, z toho 89 studentů z experimentální skupiny a 112 studentů z kontrolní skupiny.

Ke sběru dat byl využit stejný nástroj – dotazník použitý v Průzkumu ekogramotnosti v prvních a čtvrtých ročnících středních odborných škol. (Činčera, Štěpánek, 2007) Pouze poslední otevřená otázka obsahovala dotaz na vliv nákupu mobilního telefonu na ŽP namísto původního vlivu nákupu MP3 přehrávače na ŽP.

#### **4. Evaluace programu Ekoškola**

Ekoškola je mezinárodní projekt, jehož hlavním cílem je, aby žáci snižovali ekologický dopad školy a svého jednání na ŽP a zlepšovali prostředí ve škole i jejím okolí. Úspěšné školy získávají mezinárodní titul, vlajku a logo Ekoškola. V ČR zajišťuje realizaci projektu Sdružení Tereza (Web 4). Cílem vytvořeného nástroje (Činčera, 2008) je porozumět fungování programu Ekoškola v českém prostředí. „Evaluace vyhodnocuje předpokládané výstupy programu na úrovni znalostí, dovedností, postojů a chování žáků, současně se zaměřuje i na jeho vliv na školní klima.“ (Činčera, 2008)

Výzkum byl realizován s žáky sedmých tříd ze škol, které teprve nedávno vstoupily do programu Ekoškola (kontrolní skupina) a s žáky sedmých tříd ze škol, které získaly zelenou vlajku (experimentální skupina). Z experimentální skupiny bylo získáno 139 dotazníků a z kontrolní skupiny 192. Sběr dat proběhl formou dotazníku, který se skládal z devíti částí:

- První část se tázala na identifikační údaje jako je věk, pohlaví a členství v Ekotýmu.
- Druhá část obsahovala jen jednu otázku týkající se přesvědčení o vlastním vlivu.
- Třetí část tvořilo sedm otázek týkajících se na OECH (ekomanagement, ekospotřebitelství).

- Čtvrtá část byl test názorového vůdcovství v environmentální oblasti (přesvědčování).
- Pátá část byl test znalostí environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství).
- Šestá část testovala subjektivně pociťovanou míru partnerství s pedagogy.
- Sedmá část se tázala na subjektivně pociťovanou míru spokojenosti ve škole.
  
- Osmá část předkládala problémovou úlohu měřící environmentální akční dovednosti (ekospotřebitelství).
- Poslední otázka zjišťovala nejsilnější zážitky respondentů spojené s programem.

## **5. Evaluace výukového programu environmentální výchovy Ochránci planety**

Autoři (Hornová, 2008) použili pro výzkum změn v oblasti environmentálních postojů dotazník „Jaký je můj názor?“, který vznikl úpravou nástroje pro měření EG, tzv. rozšířené NEP/DSP škály proenvironmentálních postojů. (Činčera, Štěpánek, 2007) Z celkového počtu 16 položek bylo vybráno 10 a upraveno pro věkovou skupinu žáků šesté a sedmé třídy. Třídenní program Ochránci planety byl zrealizován v červnu 2007 na Mariánsko-horských boudách v Jizerských horách ve spolupráci se Společností přátel přírody. Pobytu se zúčastnilo 16 žáků jedné šesté a jedné sedmé třídy ZŠ. Položky v dotazníku zjišťovaly:

- Postoje k přírodě
- Odpovědnost za ŽP
- Postoje k postavení člověka na Zemi
- Přesvědčení o vlastním vlivu
- Postoj k budoucnosti (vize)
- Senzitivitu k přírodě.

## **6. Evaluace pobytového programu Podblanického ekocentra**

Program (Činčera, Macháčková, 2009) byl koncipován jako celoroční se dvěma třídenními pobyty žáků v ekocentru a provázejícími aktivitami během celého školního roku. Hlavním tématem byl původ věcí (dovoz, ekologická stopa, práva a ochrana zvířat,

tradiční výroba a region). Experimentální skupina byla tvořena 22 žáky 7. třídy ZŠ, kteří se zúčastnili programu v roce 2007 i jeho pokračování v roce 2008. Kontrolní skupinou bylo 20 žáků 8. třídy téže ZŠ. Po ukončení programu dostaly experimentální i kontrolní skupiny test, který se skládal ze čtyř částí:

- První část: Porozumění problémům ŽP
- Druhá část: Znalosti akčních strategií
- Třetí část: Odhodlání (záměr) jednat v oblasti ekospotřebitelství
- Čtvrtá část: Spotřebitelské chování.

## **7. Jak hodnotili čeští patnáctiletí žáci základních škol a studenti víceletých gymnázií environmentální problémy**

Výzkum (Schmutzerová, Bílek, 2010) se zaměřil na část dotazníku vytvořeného za účelem srovnávacího projektu ROSE<sup>43</sup> zabývající se tvorbou a ochranou ŽP s názvem „Já a výzvy ŽP“. Dotazník obsahuje 18 položek, které byly zaměřeny na:

- Starost (zájem) o ŽP
- Postoje k EP ŽP
- Postoje k vědě a technologii
- Přesvědčení o vlastním vlivu
- Postoje k lidské odpovědnosti za EP
- Osobní odpovědnost za ŽP
- Postoj k budoucnosti (vize)
- Postoje k přírodě
- Vztah člověka k ŽP
- Senzitivitu k přírodě.

---

<sup>43</sup> „Projekt ROSE začal na přelomu let 2001-2002, kdy byl vytvořen mezinárodní dvanáctičlenný poradní tým, jehož úkolem bylo připravit dotazník pro patnáctileté žáky, který by umožňoval detekovat globální ale především lokální ‚relevanci‘ přírodovědného a technologického vzdělávání pro samotné žáky. (...) Na konci roku 2004 projevilo zájem o provedení šetření více než 40 zemí všech obydlených kontinentů a na počátku roku 2005 byla k dispozici data z téměř třiceti zemí. Tehdy se do projektu zapojila i Česká republika.“ (Bílek citován in Schmutzerová, Bílek, 2010) „Na podzim roku 2004 byla připravena česká mutace dotazníku a za pomoci obětavých spolupracovníků z jednotlivých krajů České republiky bylo provedeno na přelomu 2004-2005 empirické šetření. Dotazníky byly zadávány v 9. ročnících ZŠ a v kvartách osmiletých gymnázií. (...) Celkově bylo v České republice do výzkumu zařazeno 2005 respondentů, z toho bylo 1024 žáků ZŠ a 981 žáků gymnázií.“ (Schmutzerová, Bílek, 2010)

### **3.6.5. Nástroje hodnotící GUR DV v české odborné literatuře**

#### **1. Výzkum sociologického ústavu AV ČR**

##### **1.1. Postoje k ŽP**

Výzkum (Jandová, 2001) kladl důraz na zjištění rozdílu mezi proklamovanými postoji respondentů k problematice ŽP a jejich skutečným chováním. Dotazník se ptal na tato témata:

- Ochota omezit se v zájmu ŽP (ekospotřebitelství)
- Pocit ohrožení ŽP (ohrožení složek znečištěním a globálními problémy)
- Zelené chování v domácnosti (ekomanagement, ekospotřebitelství, přesvědčování, politické a právní akce)
- Identifikační údaje (náboženské vyznání, politická a třídní příslušnost respondentů atd.).

##### **1.2. Ještě jednou k ŽP**

Soukup (Soukup, 2002) doplnil výzkum Jandové o problematiku teorie postmaterialismu a jejího vztahu k ŽP a ve svém dotazníku testoval:

- Znalosti z oblasti klonování lidských buněk a genetických manipulací potravin a postoje k této oblasti
- Znalosti globálních problémů a postoje k nim.

#### **2. Výzkum antropocentrických a biocentrických postojů k přírodě v ČR**

V roce 2006 provedlo Zájmové sdružení Toulcův dvůr výzkum „Odcizování člověka přírodě“, který měl několik částí, zaměřených na děti a mládež. Jednu část však tvořil i výzkum DV. Franěk (Franěk 2006) zkoumal antropocentrické a biocentrické postoje k přírodě v české dospělé populaci. Použil škálu NEP, kterou použila ve svém výzkumu v Nizozemí v roce 2005 Van den Bornová. Dotazník obsahoval 14 výroků, které se týkaly těchto témat:

- Postoje k postavení člověka na Zemi
- Postoje k přírodě

- Postoje k ŽP
- Postoje k OP a OŽP
- Senzitivita k přírodě.

### **3. Centrum pro otázky veřejného mínění**

Centrum pro otázky veřejného mínění provádí každoročně od roku 2002 několik průzkumů týkajících se ŽP.

V roce 2002 se uskutečnily tyto průzkumy:

#### **3.1. Česká veřejnost ke globálním problémům (Rezková, 2002a):**

- Hodnocení globálních ekologických problémů

#### **3.2. Chování obyvatel a podnikatelské sféry k ŽP (Rezková, 2002b):**

- Hodnocení některých oblastí spojených s ekologií
- Jednání v oblasti environmentálních akčních strategií (ekospotřebitelství)

V roce 2004 byly uskutečněny tyto průzkumy:

#### **3.3. Spokojenost s životními podmínkami v místě bydliště (Kunštát, 2004):**

- Spokojenost s životem v místě bydliště
- Hodnocení životních podmínek v místě bydliště
- Participace na veřejném životě v místě bydliště

#### **3.4. Náš vztah k ŽP (Chludilová, 2004a)**

- Spokojenost v místě bydliště
- Jednání v oblasti environmentálních akčních strategií (ekospotřebitelství, ekomanagement, politické a právní akce)
- Přesvědčení o vlastním vlivu
- Postoje k ekologické krizi

#### **3.5. Spokojenost se ŽP (Chludilová, 2004b)**

- Spokojenost s ŽP (v ČR, v místě bydliště)

- Jednání v oblasti environmentálních akčních strategií (ekospotřebitelství)

V roce 2005 byly uskutečněny tyto průzkumy:

### **3.6. Ekologické jednání (Šamanová, 2005a):**

- Přesvědčení o vlastním vlivu
- Postoj ke globálním EP
- Postoj k ŽP
- Jednání v oblasti environmentálních akčních strategií (ekospotřebitelství, ekomanagement, politické a právní akce)

### **3.7. Hodnocení ŽP (Šamanová, 2005b):**

- Spokojenost s ŽP (v ČR, v místě bydliště)
- Spokojenost s oblastmi ŽP

V roce 2006 proběhlo několik průzkumů:

### **3.8. Ekologické jednání (Šamanová, 2006a):**

- Hypotetické jednání v oblasti environmentálních akčních strategií (ekospotřebitelství)
- Jednání v oblasti environmentálních akčních strategií (ekospotřebitelství, ekomanagement, politické a právní akce)

### **3.9. Hodnocení OŽP (Šamanová, 2006b):**

- Hodnocení činnosti různých institucí ČR v oblasti ŽP
- Starost České republiky o ŽP
- Zájem o informace týkající se ŽP v ČR
- Závažnost ekologických problémů

### **3.10. Hodnocení ŽP (Šamanová, 2006c):**

- Spokojenost s ŽP (v ČR, v místě bydliště)
- Spokojenost s oblastmi ŽP
- Hodnocení ekologické situace v ČR

V roce 2007 proběhly tyto průzkumy:

**3.11. Ekologické chování Čechů (Dimitrová, 2007):**

- Ekologické chování v oblasti environmentálních akčních strategií (ekospotřebitelství, politické a právní akce)
- Hypotetické chování v oblasti environmentálních akčních strategií (ekospotřebitelství)
- Postoje k aktuálním politickým krokům v oblasti ŽP

**3.12. Občané o ŽP a jeho ochraně (Červenka, 2007a):**

- Spokojenost s ŽP (v ČR, v místě bydliště)
- Spokojenost s oblastmi ŽP
- Hodnocení ekologické situace v ČR
- Hodnocení činnosti institucí v oblasti ekologie

**3.13. ŽP a globální problémy očima české veřejnosti (Červenka, 2007b):**

- Zájem o informace týkající se ŽP
- Míra informací o stavu ŽP v ČR
- Starost ČR o ŽP
- Závažnost globálních problémů

V roce 2008 proběhly tyto průzkumy:

**3.14. Globální ekologické problémy očima české veřejnosti (Veselský, 2008a):**

- Závažnost globálních problémů

**3.15. Hodnocení ekologické situace v ČR (Dimitrová, 2008)**

**3.16. Jak chráníme ŽP (Veselský, 2008b):**

- Ekologické chování domácností v oblasti environmentálních akčních strategií (ekomanagement, ekospotřebitelství, politické a právní akce)



**3.17. Názory veřejnosti na OŽP (Veselský, 2008c):**

- Hypotetické jednání v oblasti environmentálních akčních strategií (ekospotřebitelství)
- Přesvědčení o vlastním vlivu
- Postoje k ekologické krizi

**3.18. Zájem občanů o informace o ŽP (Tabery, 2008):**

- Zájem občanů o informace o ŽP
- Hodnocení dostatku informací o stavu ŽP v ČR

V roce 2009 proběhly tyto průzkumy:

**3.19. Ekologické chování domácnosti (Štohanzlová, 2009):**

- Jednání v oblasti environmentálních akčních strategií (ekospotřebitelství)
- Postoj k ekologické krizi
- Přesvědčení o vlastním vlivu

**3.20. Globální ekologické problémy očima české veřejnosti (Veselský, 2009a):**

- Závažnost globálních problémů

**3.21. Hodnocení stavu ŽP v ČR a v místě bydliště (Veselský, 2009b):**

- Spokojenost s ŽP (v ČR, v místě bydliště)
- Spokojenost s vybranými oblastmi ŽP v místě bydliště
- Hodnocení ekologické situace v ČR
- Hodnocení ekologičnosti chování v ČR

**3.22. Hodnocení činnosti v oblasti OŽP (Tabery, 2009):**

- Starost ČR o ŽP
- Hodnocení činnosti institucí ČR v OŽP
- Zájem o informace týkající se ŽP v ČR
- Hodnocení dostatku informací o stavu ŽP v ČR

V roce 2010 proběhly tyto průzkumy:

**3.23. Česká veřejnost o ŽP (Šamanová, 2010):**

- Spokojenost s ŽP (v ČR, v místě bydliště)
- Starost ČR o ŽP
- Hodnocení činnosti institucí ČR v OŽP
- Hodnocení dostatku informací o stavu ŽP v ČR
- Závažnost globálních problémů.

**3.6.6. VÝSLEDKY ANALÝZY NÁSTROJŮ HODNOTÍCÍCH GUR DĚTÍ, MLÁDEŽE A DV Z HLEDISKA SPECIFICKÝCH KVALIT KOMPLEXNÍHO MODELU GUR DV**

Výsledky analýzy jsou zaneseny do indikátorových listů (Příloha č. 5) do položky „Návrh operacionalizace“. Pokud se v určitém nástroji hodnotícím GUR dětí, mládeže či DV objevila specifická kvalita obsažená v komplexním Modelu GUR DV, tak je tento nástroj uveden v položce „Návrh operacionalizace“ indikátorového listu daného indikátoru GUR DV, který tuto kvalitu měří. Většina indikátorových listů obsahuje více nástrojů, kterými se lze inspirovat při tvorbě nástroje sběru dat (dotazníku) k danému indikátoru, některé obsahují pouze jeden nástroj a některé žádný. V tom případě bude třeba pro využití daného indikátoru vytvořit dotazník zcela nově nebo se inspirovat nástroji, které nebyly zahrnuty do analýzy (existují-li). Zde (Tab. 17) uvádím přehlednou tabulku výsledků analýzy (Příloha č. 4). V prvním sloupci jsou zaneseny obecné kvality a v prvním řádku specifické kvality, které jednotlivé indikátory měří. Např. indikátor znalostí a porozumění přírodě (A1) se skrývá pod souřadnicemi [1; znalosti a porozumění ŽP a UR]. Tabulka informuje o tom, že k tomuto indikátoru existuje 6 hodnotících nástrojů.

TABULKA 17: A. K.: TABULKA ČETNOSTI EXISTUJÍCÍCH HODNOTÍCÍCH NÁSTROJŮ K INDIKÁTORŮM GUR DV

Specifická kvalita/ Obecná kvalita v oblasti ŽP a UR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Znalosti a porozumění	6	12	3	8	8	3	3	5	4	9	1		

<b>Dovednosti</b>	3	2	2	5	5	5	6	4	6	2	2	2	
<b>Návyky</b>	0	2	16	0	2	0	0	0					
<b>Zájmy</b>	1	7	1	0	1	0	1						
<b>Odpovědnost</b>	0	1	2	1	1	0	0						
<b>Senzitivita</b>	6	1	2	2	2	2							
<b>Postoje</b>	13	26	16	18	18	13	10	2	1				
<b>Přesvědčení o vlastním vlivu</b>	3	0	0	1	11								

*Zdroj: vlastní výzkum (Příloha č. 4)*

#### **4. PRAKTICKÁ ČÁST – INDIKÁTORY GUR DV**

Sada indikátorů GUR DV obsahuje **65 dílčích indikátorů**. Jedná se o jednoduché, nikoli agregované indikátory. Řada vztahů mezi jednotlivými specifickými kvalitami totiž dosud není zcela vyjasněna a vyžaduje další vědecký výzkum. Proto jsem usoudila, že je vhodnější pro oblast GUR DV vytvořit indikátorovou sadu namísto agregovaného indikátoru (indexu).

Výsledná sada indikátorů GUR DV je vytvořena podle komplexního Modelu GUR DV (Obr. 6), který vznikl na základě výše popsanych analýz. Je zpracovaná do podoby vhodné pro expertní posouzení a tvoří ji Příloha č. 5.

Pro tvorbu jednotné formy indikátorové sady jsem použila standardizovaný indikátorový list, který používá pro indikátory ECI/TIMUR občanské sdružení TIMUR.

Příloha č. 5 tedy obsahuje **65 zkrácených indikátorových listů** (pro každý indikátor GUR DV jeden) se všemi položkami první části vzorového indikátorového listu „Popis indikátoru“ (položky 1.1.-1.8.) a s položkou 2.1. z druhé části vzorového indikátorového listu „Kvalita indikátoru“. Zbylé položky z druhé části a ostatní položky z dalších tří částí vzorového indikátorového listu – „Data“, „Zpracování dat“ a „Administrativa“ tvoří jeden indikátorový list, který je společný pro všech 65 indikátorů GUR DV a který je uveden na konci Přílohy č. 5.

Zde uvádím titulkový přehled všech indikátorů GUR DV v sadě (Tab. 18).

TABULKA 18. A. K.: VÝSLEDNÝ PŘEHLED SADY INDIKÁTORŮ GUR DV

Označení indikátoru	Název indikátoru
<b>A</b>	<b>Znalosti a porozumění UR</b>
A1	Znalosti a porozumění přírodě
A2	Znalosti ŽP
A3	Znalosti a porozumění místu, kde žijí
A4	Znalosti a porozumění národním EP a konfliktům
A5	Znalosti a porozumění globálním EP a konfliktům
A6	Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska časových souvislostí
A7	Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska prostorových souvislostí
A8	Znalosti a porozumění konceptu UR z hlediska souvislostí čtyř pilířů
A9	Znalosti a porozumění principům UR
A10	Znalosti a porozumění environmentálním akčním strategiím
A11	Výzkumné znalosti
<b>B</b>	<b>Dovednosti v oblasti UR</b>
B1	Dovednosti v oblasti místních EP a konfliktů
B2	Dovednosti v oblasti národních EP a konfliktů
B3	Dovednosti v oblasti globálních EP a konfliktů
B4	Souvislostní myšlení v oblasti UR z časového hlediska
B5	Souvislostní myšlení v oblasti UR z prostorového hlediska
B6	Souvislostní myšlení v oblasti UR z hlediska čtyř pilířů
B7	Environmentální akční dovednosti
B8	Výzkumné dovednosti
B9	Kritické myšlení
B10	Kreativní myšlení
B11	Dovednost spolupráce
B12	Komunikační dovednosti
<b>C</b>	<b>Návyky v oblasti UR</b>
C1	Návyky v oblasti řešení problémů

C2	Návyk souvislostního myšlení
C3	Environmentální akční návyky
C4	Výzkumné návyky
C5	Návyk kritického myšlení
C6	Návyk kreativního myšlení
C7	Návyk spolupracovat
C8	Komunikační návyk
<b>D</b>	<b>Zájem o UR</b>
D1	Zájem o přírodu
D2	Zájem o ŽP
D3	Zájem o místo, kde žiji
D4	Zájem o národní EP a konflikty
D5	Zájem o globální EP a konflikty
D6	Zájem o UR
D7	Zájem jednat v oblasti environmentálních akčních strategií
<b>E</b>	<b>Osobní odpovědnost za UR</b>
E1	Odpovědnost za přírodu
E2	Odpovědnost za ŽP
E3	Odpovědnost za místo, kde žiji
E4	Odpovědnost za národní EP a konflikty
E5	Odpovědnost za globální EP a konflikty
E6	Odpovědnost za UR
E7	Odpovědnost za environmentální akční strategie
<b>F</b>	<b>Senzitivita k UR</b>
F1	Senzitivita k přírodě
F2	Senzitivita k ŽP
F3	Senzitivita k místu, kde žiji
F4	Senzitivita k národním EP a konfliktům
F5	Senzitivita ke globálním EP a konfliktům
F6	Senzitivita k hodnotám a principům UR
<b>G</b>	<b>Postoje k UR</b>

G1	Postoje k přírodě
G2	Postoje k ŽP
G3	Postoje k místu, kde žiji
G4	Postoje k národním EP a konfliktům
G5	Postoje ke globálním EP a konfliktům
G6	Postoje k UR
G7	Postoje k environmentálním akčním strategiím
G8	Kritický postoj k informacím o ŽP a UR
G9	Aktivní a tvořivý postoj k ŽP a UR
<b>H</b>	<b>Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti UR</b>
H1	Přesvědčení o vlastním vlivu v místě, kde žiji
H2	Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti národních EP a konfliktů
H3	Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti globálních EP a konfliktů
H4	Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti UR
H5	Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti environmentálních akčních strategií

*Zdroj: vlastní výzkum*

## **5. DISKUSE METODY A VÝSLEDKŮ**

### Diskuse metody:

Výběr vzorku strategických dokumentů a odborné literatury pro obsahovou analýzu z hlediska koncepcí EVVO, GV a VUR byl učiněn metodou doporučení odborníků z oblasti EVVO a VUR. Je možné diskutovat nad tím, zda by další potenciálně oslovení odborníci doporučili stejné či další strategické dokumenty a odbornou literaturu a nakolik by toto rozšíření vzorku ovlivnilo výsledný komplexní Model GUR DV. Domnívám se, že vzhledem k dostatečné saturaci vzdělávacích kvalit obsažených v koncepcích EVVO, GV a VUR, by další strategické dokumenty a odborná literatura nepřinesly výrazně jiné koncepce, které by obsahovaly zásadně jiné vzdělávací kvality.

Expertní posouzení specifických kvalit z hlediska koncepce GUR DV proběhlo na základě definice GUR DV vytvořené autorkou DP. Je možné, že posouzení specifických kvalit panelem expertů by mohlo přinést objektivnější či přesnější výsledek. Nicméně tato

definice byla vytvořena na základě relevantní rešerše a snaží se o důsledné rozlišení GUR a EG.

Indikátorové listy byly vytvořeny podle standardizovaného indikátorového listu TIMUR, o. s. Existují i jiné standardizované indikátorové listy, např. indikátorové listy vytvořené podle metodiky organizace EEA, která je primárně určena pro tvorbu environmentálních indikátorů (Novák, 2005). Domnívám se však, že se mezi jednotlivými metodikami nenalézají výrazné rozdíly.

#### Diskuse výsledků:

V úvodu DP jsem předložila tři výzkumné otázky, jejichž zodpovězení bylo klíčovým cílem DP. Pro přehlednost je uvádím i zde:

#### Výzkumná otázka č. 1:

Z jakých vzdělávacích kvalit lze sestavit komplexní model GUR DV?

#### Diskuse:

Komplexní model GUR DV byl vytvořen na základě analýzy 47 koncepcí EVVO, GV a VUR, obsažených ve 38 vybraných národních i mezinárodních strategických dokumentech a české i zahraniční odborné literatuře z hlediska vzdělávacích kvalit a expertního posouzení těchto kvalit kritériem definice koncepce GUR DV.

Analýza koncepcí EVVO, GV a VUR identifikovala 18 obecných a 105 specifických vzdělávacích kvalit v oblasti ŽP a UR. Můžeme diskutovat nad tím, nakolik by výběr jiných dokumentů a literatury s jinými koncepcemi EVVO, GV a VUR pozměnil výslednou sadu obecných a specifických vzdělávacích kvalit v oblasti ŽP a UR. Domnívám se, že nikoli zásadně. Při analýze 47 koncepcí byla většina identifikovaných kvalit obsažena ve více koncepcích a menšina kvalit byla obsažena pouze v jedné koncepci. Můžeme tedy považovat vzorek za téměř saturovaný. Podle mého názoru by analýza dalších koncepcí již nepřinesla významné nové kvality.

Definice GUR DV pro expertní posouzení vznikla na základě rešerše a vlastní praxe v oblasti EVVO a VUR. Komplexní model GUR DV se tak skládá z 65 specifických

kvalit v oblasti UR. Je sestaven na základě výše zmíněné obsahové analýzy koncepcí EVVO, GV a VUR obsažených ve strategických dokumentech a odborné literatuře, reflektuje tedy modely jiných českých i zahraničních autorů, proto se jedná o model komplexní. Nově sestavený model nicméně nezahrnuje všechny osobnostní vlivy tak, jak je ukazuje model environmentálního chování jedince od Krajhanzla (Obr. 7). Model GUR DV zahrnuje vztah lidí k přírodě, který obsahuje environmentální postoje a schopnosti. Zahrnuje také takové osobnostní vlivy, jako jsou environmentální aspekty životních hodnot (např. konzumerismus/dobrovolná střídmost), životní styl (návyky) a přesvědčení o vlastním vlivu. Nezahrnuje ale takové osobnostní vlivy, jako jsou charakterové vlastnosti (např. pohodlnost, roztržitost), schopnosti (např. pohybové, intelektové) a duševní nálady. Ty totiž působí zpravidla neuvědomovaně, „viditelně“ se projevují až ve chvílích, kdy se dostávají do konfliktu s vlivy vztahu k přírodě. Ovlivňují jedincovo chování v oblasti ŽP a UR, nicméně se nejedná o vzdělávací kvality. Jsou do velké míry neměnné a nelze na ně příliš působit prostřednictvím vzdělávacích opatření.

Na rozdíl od jiných modelů, např. Hinesova Modelu OECH (Obr. 4), Modelu občanského chování od Hungerforda a Volkové (Obr. 5) či Modelu DOV (Obr. 3) od Činčery et al., komplexní Model GUR DV zahrnuje nejen obecné kvality (např. senzitivitu), ale i specifické kvality (senzitivitu k přírodě, senzitivitu k místu, kde žijí atd.). Od modelů OECH či občanského chování se komplexní Model GUR DV také liší tím, že se zaměřuje nejen na oblast ŽP nebo občanství, ale na oblast UR, která obě oblasti zahrnuje. Nově navržený model má tedy v tomto ohledu větší rozsah. Na druhou stranu nezahrnuje vnější (situační) faktory, jako jsou ekonomické, environmentální, kulturní, právní, sociální a další podmínky, protože se jedná o model gramotnosti (GUR DV) nikoli chování (OECH).

Zde je možné polemizovat nad tím, jaké všechny vzdělávací kvality spadají do oblasti GUR. Např. náleží specifická vzdělávací kvalita „znalosti základních lidských práv“ do oblasti GUR nebo do oblasti občanské gramotnosti? Nakolik se GUR prolíná s ostatními gramotnostmi, jako je např. již zmíněná občanská gramotnost, jazyková gramotnost, informační gramotnost či ekonomická gramotnost? Jistě velkou měrou. Není však možné zahrnout do GUR ostatní gramotnosti zcela, neboť pak by se z GUR stala jakási „komplexní neoperacionalizovatelná lidská gramotnost“. Do komplexního Modelu



GUR DV jsem zcela zahrнула specifické kvality náležící do ekologické a environmentální gramotnosti, ale také některé specifické kvality, které patří do např. informační či občanské gramotnosti, ale které jsou nutné pro myšlení, rozhodování a jednání v oblasti UR. Nezahrнула jsem do něj např. kvalitu „Znalosti základních lidských práv“, ale kvalitu „Znalosti environmentálních akčních strategií“, která obsahuje znalosti politických a právních akcí v oblasti ŽP a UR, stejně jako kvalitu „Znalosti konceptu UR z hlediska čtyř pilířů“, kde lidský pilíř obsahuje právě lidská a občanská práva a socio-politický pilíř obsahuje politické instituce a demokratické procesy.

#### Výzkumná otázka č. 2:

Jak vybrané české i zahraniční nástroje hodnotící EG a GUR reflektují nově sestavený komplexní Model GUR DV?

#### Diskuse:

Do obsahové Analýzy nástrojů hodnotících GUR dětí, mládeže a DV z hlediska specifických kvalit komplexního Modelu GUR DV bylo zahrnuto 10 zahraničních nástrojů hodnotících GUR dětí a mládeže, 4 zahraniční nástroje hodnotící GUR DV, 7 českých nástrojů hodnotících GUR dětí a mládeže a 26 českých nástrojů hodnotících GUR DV.

Obsahová analýza ukázala, že k některým specifickým kvalitám komplexního modelu GUR DV již existuje řada nástrojů hodnotících GUR dětí a mládeže či DV a lze je buď plně využít ke sběru dat či se jimi inspirovat při tvorbě nástrojů pro sběr dat. Zajímavé je, že k některým obecným kvalitám, např. ke znalostem, dovednostem a senzitivitě (Tab. 17) existuje řada hodnotících nástrojů, zatímco některé kvality dosud nebyly vůbec testovány. Např. v obecné kvalitě Odpovědnost za UR existují tři specifické kvality, ke kterým neexistuje žádný hodnotící nástroj. Oproti tomu k jednotlivým specifickým kvalitám obecné kvality Postoje k UR existuje řada nástrojů (např. k specifické kvalitě Postoje k ŽP existuje 26 hodnotících nástrojů). Můžeme se tedy zamýšlet nad důvody této nerovnoměrnosti v zastoupení nástrojů hodnotících jednotlivé specifické kvality komplexního Modelu GUR.

Jako jeden důvod se nabízí historický vývoj EVVO, GV a VUR obecně a také přejímání zahraničních trendů VUR do českého prostředí s určitým zpožděním.

Oproti minulosti, kdy byl kladen důraz zejména na znalosti a postoje (a tuto skutečnost reflektovaly i hodnotící nástroje), se v současné době objevují další kvality, které je třeba prostřednictvím VUR posilovat (např. dovednosti, přesvědčení o vlastním vlivu, osobní odpovědnost, senzitivita, zájmy). Zatímco v zahraničí již k těmto „nově objeveným kvalitám“ existují některé nástroje hodnotící GUR DV (např. hodnocení environmentální gramotnosti obyvatel Ohia), v českém prostředí tyto nástroje existují jen pro hodnocení GUR dětí a mládeže. Např. Sociologický ústav AV ČR dlouhodobě sleduje „pouze“ proenvironmentální postoje české veřejnosti a jejich návyky. „Nově objevené kvality“, jako je osobní odpovědnost, senzitivita či dovednosti, pronikají v českém prostředí pouze do nástrojů hodnotících GUR dětí a mládeže, a to většinou k hodnocení úspěšnosti různých environmentálně-vzdělávacích programů. Nově navržený komplexní Model GUR DV se tak snaží o urychlení vývoje nástrojů hodnotících komplexně GUR dospělé české populace.

Druhým důvodem nerovnoměrnosti v zastoupení existujících nástrojů hodnotících jednotlivé specifické kvality komplexního Modelu GUR DV může být specifikace obecných kvalit v tomto modelu. Např. obecná kvalita Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti UR zahrnuje specifickou kvalitu Přesvědčení o vlastním vlivu environmentálních akčních dovedností, ke které existuje 11 hodnotících nástrojů, zatímco ke specifické kvalitě Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti národních EP a konfliktů neexistuje žádný hodnotící nástroj. Příčinu lze vidět v tom, že existující hodnotící nástroje se zpravidla ptají obecně na přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti ŽP a UR a již nespecifikují, zda si respondent věří v oblasti místních, národních či globálních EP a konfliktů. Model GUR DV tedy specifikuje obecné kvality podle více různých témat UR. Analýza hodnotících nástrojů z hlediska tohoto modelu pomohla ukázat, ke kterým specifickým kvalitám dosud nebyl vytvořen hodnotící nástroj.

Na druhou stranu není vyloučeno, že obsahová analýza hodnotících nástrojů neidentifikovala k některým indikátorům žádné hodnotící nástroje z toho důvodu, že tyto nástroje nebyly do analýzy zařazeny (nebyly doporučeny odborníky na evaluaci EVVO, GV a VUR). Nicméně vzhledem k tomu, že k 53 z 65 (81,5 %) navrženým indikátorům GUR DV existuje alespoň 1 hodnotící nástroj a k 18 indikátorům více než 5 hodnotících nástrojů (27,7 %), považují vzorek doporučených hodnotících nástrojů za dostatečný.

Výzkumná otázka č. 3:

Z jakých indikátorů GUR DV lze vytvořit komplexní sadu indikátorů GUR EV tak, aby odpovídala výše zmíněnému modelu EG?

Diskuse:

Sada indikátorů GUR DV obsahuje 65 dílčích indikátorů, přičemž každý dílčí indikátor hodnotí míru dosažení určité specifické kvality komplexního Modelu GUR DV. Zařazení indikátorů do sady zcela odpovídalo zařazení specifických kvalit do komplexního Modelu GUR DV. Výběr dílčích indikátorů tak závisel v první řadě na výběru národních i mezinárodních strategických dokumentů a české i zahraniční odborné literatury a na koncepcích v nich obsažených, které byly analyzovány z hlediska vzdělávacích kvalit a v druhé řadě na definování koncepce GUR DV, jakožto kritéria, kterým byly specifické kvality expertně posouzeny.

Z rešerše odborné literatury vyšlo najevo, že indikátory GUR jsou zpracovány nejen na národní, ale ani na mezinárodní úrovni. Výsledkové indikátory typu GUR, které měří změnu vzdělávacích kvalit (např. znalostí, dovedností a postojů), jsou přitom z hlediska OŽP a UR společnosti klíčové. Problémem pro vytvoření takovýchto indikátorů na mezinárodní úrovni se zdá být zejména odlišnost ŽP v jednotlivých zemích, EP a konfliktů, které země v rámci EU či dokonce OSN řeší či další ekonomické, kulturní a sociální faktory. Tato DP se pokusila o vytvoření výsledkových indikátorů „zdola“ a pro potřeby českých obcí, mikroregionů a krajů. Nově navržená sada indikátorů GUR DV může sloužit k vyhodnocení GUR dospělé populace a vzájemnému porovnávání na místní, mikroregionální a krajské úrovni. Nyní je vytvořena ve formě vhodné pro expertní posouzení a vypracování standardizovaných nástrojů sběru dat (dotazníků) k jednotlivým indikátorům. Při tomto posouzení bude třeba řešit takové problémy, jakou náročnost mají otázky určené pro dospělou populaci ČR mít, jak mají být otázky formulované, aby byly srozumitelné pro všechny sociální a věkové skupiny dospělé populace, jak docílit standardizace nástrojů, ale přitom ponechat určitý prostor pro modifikaci otázek podle místních, mikroregionálních a krajských podmínek.

Na závěr se můžeme ještě zamyslet, jak odpovídá sada indikátorů GUR DV současnému trendu ve výchově, vzdělávání a osvětě, tedy jak vybavit populaci funkční

gramotností ve smyslu obecných (klíčových) a specifických kompetencí, které spojují nabyté znalosti a dovednosti s konkrétními akcemi a jednáním. Přestože dílčí indikátory GUR DV jsou konkrétní a měří např. specifické znalosti či specifické postoje, je možné je využít i k vyhodnocení specifických kompetencí – kompetencí v oblasti UR. Obsahová Tematická analýza specifických kvalit totiž objevila několik témat, která lze vysledovat napříč všemi sadami obecných kvalit. Jedná se o téma přírody, ŽP, UR, místa, kde žijí, národních EP a konfliktů, globálních EP a konfliktů a environmentálních akčních strategií. Sada indikátorů GUR DV tak nabízí možnost vyhodnotit kompetence v oblasti konkrétního tématu (např. přírody), neboť tu lze vyhodnotit pomocí kombinace několika indikátorů (konkrétně Indikátoru znalostí a porozumění přírodě, Indikátoru environmentálních akčních dovedností, Indikátoru environmentálních akčních návyků, Indikátoru zájmu o přírodu, Indikátoru odpovědnosti za přírodu, Indikátoru sensitivity k přírodě a Indikátoru přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti environmentálních akčních strategií).

## **6. ZÁVĚR**

Závěrem mohu konstatovat, že DP našla odpovědi na výzkumné otázky a splnila stanovené cíle. Prvním hlavním cílem bylo vytvoření komplexního Modelu GUR DV, který zahrnuje 65 specifických vzdělávacích kvalit, jež lze nabýt prostřednictvím VUR. Výhodou tohoto modelu je, že byl konstruován na základě analýzy českých i zahraničních dokumentů a odpovídá současným trendům ve výchově, vzdělávání a osvětě a také současnému apelu na funkční gramotnost a klíčové i specifické kompetence.

Druhým hlavním cílem DP bylo navržení sady indikátorů GUR DV včetně metodických listů s doporučenými hodnotícími nástroji. Tato sada obsahuje dílčí indikátory, které odpovídají specifickým kvalitám komplexního Modelu GUR DV. Vzhledem k tomu, že specifické kvality tohoto modelu byly identifikovány pomocí analýzy koncepcí EVVO, GV a VUR obsažených v, podle mého názoru, saturevaném vzorku strategických dokumentů a odborné literatury a pomocí expertního posouzení podle definice konceptu GUR DV, jedná se o sadu reprezentativní.

Sada indikátorů GUR DV je primárně určena zástupcům veřejné správy na místní, mikroregionální a krajské úrovni. Ze sady je možné volně vybírat indikátory podle potřeby či z nich skládat různé sestavy. Žádný indikátor není operacionalizovaný, ale k 53 z 65

navržených indikátorů byl pomocí obsahové Analýzy nástrojů hodnotících GUR dětí, mládeže a DV nalezen alespoň jeden hodnotící nástroj, který lze přímo využít pro sběr dat nebo se jím alespoň inspirovat. Zároveň lze konstatovat, že žádná skupina obecných kvalit neobsahuje pouze ty specifické kvality, ke kterým by nebyl nalezen alespoň jeden hodnotící nástroj (Tab. 17). Přehled indikátorů je uveden v tabulce č. 16. Podrobnější popis jednotlivých indikátorů ze sady tvoří přílohu č. 5 DP.

Zástupci veřejné správy mohou dosáhnout zlepšení ŽP či UR dané územní jednotky jednak technickými opatřeními (např. výstavbou čistírny odpadních vod) nebo prostřednictvím vzdělávacích opatření (např. zvýšením motivace dospělé populace k používání biodegradabilních mycích prostředků). Sada indikátorů GUR DV podporuje zástupce veřejné správy k úspěšnému zavedení druhého typu opatření, tedy ve vyhodnocování vstupů a výstupů vzdělávacích opatření (VUR). Operacionalizace indikátorů GUR DV a jejich využití by tedy mohly přispět k řešení místních environmentálních problémů a konfliktů nebo dokonce k UR dané územní jednotky.

Strategické dokumenty, např. krajské koncepce EVVO se svými AP navrhuje měřit implementaci navržených cílů procesními indikátory. Z rešerše strategických dokumentů a odborné literatury vyplynulo, že výsledkové indikátory, které jsou pro OŽP a UR společnosti klíčové, nejsou dosud navrženy v žádném strategicko-politickém dokumentu na místní, krajské či národní úrovni. Přínosem sady indikátorů GUR DV je tedy jednak její charakter zaměřený na změnu vzdělávacích kvalit (výsledků VUR), jednak použitelnost pro místní, mikroregionální a krajskou úroveň s ohledem na zvláštnosti dané územní jednotky a jednak zasazení do české praxe. Zástupce veřejné správy se může rozhodnout, jaké specifické kvality GUR DV dané územní jednotky, kterou zastupuje, je zapotřebí změřit. Řada indikátorů navíc může být operacionalizována s ohledem na místní podmínky. Např. dotazník pro hodnocení znalostí o přírodních zákonitostech může tyto zákonitosti demonstrovat na příkladě místní přírody a jejích složek (např. potravní řetězec vytvořený z rostlin a živočichů, které se vyskytují přímo v místě bydliště testované dospělé populace). Přes tyto rozdíly v konkrétním naplnění hodnotících nástrojů může sada indikátorů GUR DV sloužit ke standardizaci. Územní jednotky stejného typu se mohou vzájemně poměřovat, v jakých specifických kvalitách ta která vyniká. Aby bylo toto porovnávání možné, je třeba dbát na zajištění stejné náročnosti zejména těch nástrojů, které

testují znalosti a porozumění. Zjištěné výsledky mohou být dány do souvislosti s místními historickými, kulturními, sociálními a politickými podmínkami, ale měly by každopádně sloužit každé dané obci, mikroregionu a kraji jako „odrazový můstek“, od kterého je třeba se odrazit (a vůči kterému se lze zpětně poměřovat) a přijmout vzdělávací opatření (VUR) v dané územní jednotce.

Sada indikátorů GUR DV je tedy určena nejen k vzájemnému porovnání obcí, mikroregionů a krajů, ale zejména ke sledování vývoje GUR DV v jednotlivých územních jednotkách. Cílem využití indikátorů GUR DV je přijetí následného vzdělávacího opatření (VUR) ke zlepšení situace. Po realizaci vzdělávacího opatření, ať už formou osvětové kampaně, přednášek, letáků, plakátů, programů pořádaných samosprávou či místními neziskovými organizacemi nebo osvětou v regionálních médiích, je třeba opět danou kvalitu změřit pomocí indikátoru a v případě potřeby přijmout další vzdělávací opatření. Dodržení tohoto indikátorového cyklu je významné pro úspěšnou realizaci vzdělávacího opatření i pro motivaci občanů se do rozvoje lidských zdrojů dané územní jednotky zapojit.

Dovolují si tedy tuto sadu indikátorů po expertním posouzení a operacionalizaci doporučit zástupcům veřejné správy obcí, mikroregionů a krajů či environmentálně-vzdělávacím institucím a neziskovým organizacím, které by mohly zástupcům veřejné správy s využitím této sady indikátorů pomoci. V případě naměření dobrých výsledků GUR DV v územní jednotce, kde zástupci veřejné správy či sami občané nejsou spokojeni se svým environmentálním chováním, doporučuji obohatit výzkum o využití dalších nástrojů, zjišťujících příčiny skutečného chování občanů. Takový výzkum by mohl odhalit, proč občané, kteří vykazují dobré výsledky v oblasti GUR, nevykazují adekvátní chování. Příčina v tom případě bude ležet v sociálních, ekonomických, kulturních, politických či dalších vnějších podmínkách, které mohou zástupci veřejné správy změnit, a dosáhnout tak chtěného výsledku v oblasti environmentálního chování občanů v obci.

Přes tato směrlá doporučení je nicméně zapotřebí dále zkoumat vzájemné vztahy mezi dílčími indikátory v sadě, respektive vzájemné vztahy obecných i specifických kvalit komplexního Modelu GUR DV. Jak vlastně v českém prostředí souvisí znalosti dospělé populace s jejími proklamovanými postoji? Jak souvisí návyky se zájmy a senzitivitou? Odpovědi na tyto otázky a upřesnění těchto vztahů je předmětem dalších výzkumů, které

jsou významné z hlediska správného zacílení VUR. Všechny dílčí indikátory GUR DV ze sady je také potřeba ověřit, aby bylo možné prohlásit, že se jedná o validní indikátory.

DP se v druhém plánu snažila o ujasnění problematice situace na poli terminologie v oblasti vzdělávání o ŽP a UR. Snažila se od začátku striktně rozlišovat mezi EVVO a VUR a mezi EG a GUR. Věřím, že se tento plán podařilo splnit.

## **SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ**

### **Seznam tabulek:**

TABULKA 1. Novák: Indikátorový list indikátoru E1 .....	35
TABULKA 2. RVP ZV: Vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty .....	48
TABULKA 3. RVP G: Vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty.....	49
TABULKA 4. Pike, Selby: Znalosti, dovednosti a postoje .....	60
TABULKA 5. Huckle: Výstupy VUR.....	67
TABULKA 6. Neveg et al.: Proměnné environmentální gramotnosti .....	70
TABULKA 7. Máchal: Činitelé účinnosti ekologické výchovy .....	73
TABULKA 8. A. K.: Sloučení obecných kvalit .....	83
TABULKA 9. A. K.: Úprava sady specifických kvalit obecné kvality Znalosti a porozumění UR .....	101
TABULKA 10. A. K.: Úprava sady specifických kvalit obecné kvality Dovednosti v oblasti ŽP UR .....	104
TABULKA 11. A. K.: Úprava sady specifických kvalit obecné kvality Návyky v oblasti UR.....	106
TABULKA 12. A. K.: Úprava sady specifických kvalit obecné kvality Zájem o UR.....	107
TABULKA 13: A. K.: Úprava sady specifických kvalit obecné kvality Osobní odpovědnost za UR .....	108
TABULKA 14. A. K.: Úprava sady specifických kvalit obecné kvality Senzitivita k UR.....	110
TABULKA 15. A. K.: Úprava sady specifických kvalit obecné kvality Postoje k UR .....	111
TABULKA 16. A. K.: Úprava sady specifických kvalit obecné kvality Přesvědčení o vlastním vlivu v oblasti UR.....	113
TABULKA 17: A. K.: Tabulka četnosti existujících hodnotících nástrojů k indikátorům GUR DV .....	138
TABULKA 18. A. K.: Výsledný přehled sady indikátorů GUR DV .....	140

### **Seznam obrázků:**

OBRÁZEK 1. Janoušková et al.: Komplexní monitoring vzdělávání ve vztahu k problematice udržitelného rozvoje (UR) .....	30
OBRÁZEK 2. Novák: Model vstupů a výstupů krajských systémů EVVO .....	34
OBRÁZEK 3. DOV: Vztah mezi klíčovými a propojujícími tématy .....	55
OBRÁZEK 4. Hines et al.: Model OECH .....	59
OBRÁZEK 5. Hungerford, Volk: Model občanského chování .....	63
OBRÁZEK 6. Sleurs: Kompetence VUR .....	69
OBRÁZEK 7. Krajhanzl: Čím je ovlivněno environmentální chování jedince? .....	76
OBRÁZEK 8. A. K.: Komplexní model GUR DV .....	115

## **SEZNAM ZKRATEK**

AP – akční plán

ČR – Česká republika

DOV – doporučené očekávané výstupy

DP – diplomová práce

DSP – dominantní sociální paradigma

DV – dospělá veřejnost

ECI – European common indicators

EG – environmentální gramotnost

EHK OSN – Evropská hospodářská komise Organizace spojených národů

EP – environmentální problém/y

ESD – Education for Sustainable Development

EVVO – environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

GP – globální problém/y

GUR – gramotnost k udržitelnému rozvoji

GV – globální výchova

MA21 – Místní Agenda 21

MSELI – Middle School Environmental Literacy Instrument

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MŽP – Ministerstvo životního prostředí

NEP – nové environmentální paradigma

OECD - Organization for Economic Co-operation and Development

OECH - odpovědné environmentální chování

OP – ochrana přírody

OPK – ochrana přírody a krajiny

OŽP – ochrana životního prostředí



PER – Perceived Environmental Risk

REB – Responsible Environmental Behavior

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SP – Státní program

SP EVVO ČR – Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty České republiky

SRUR ČR – Strategický rámec udržitelného rozvoje České republiky

SVUR ČR – Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky

SŠ – střední škola/y

UR – udržitelný rozvoj

VUR – vzdělávání pro udržitelný rozvoj

ZŠ – základní škola/y

ŽP – životní prostředí

## **SEZNAM LITERATURY**<sup>44</sup>

### Přednášky:

Rynda, Ivan. (nepublikováno) (a). *Přednáška Sociální ekologie I 2006/2007*. Praha: FHS UK.

Rynda, Ivan. (nepublikováno) (b). *Přednáška Sociální ekologie II 2006/2007*. Praha: FHS UK.

### Literatura:

Belz, Horst; Siegrist, Marco. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

Bilošová, Alena. (nepublikováno). *Personální kompetence - část 3. Studijní materiál* [online] Praha: FS VSB-TUO [cit. 2011-01-25] Dostupné z: [http://www.337.vsb.cz/materialy/personalni\\_kompetence/PKOMP\\_3.pdf](http://www.337.vsb.cz/materialy/personalni_kompetence/PKOMP_3.pdf)

Činčera, Jan. (2007). *Environmentální výchova. Od cílů k prostředkům*. Brno: Paido.\*

Činčera, Jan. (2009). „Výstupy či procesy: paradigmatický (kvazi)spor environmentální výchovy“. *Envigogika* [online] 4 (2009) 2 [cit. 2011-01-08] Dostupné z:

---

<sup>44</sup> Zdroje označené „\*“ jsou uvedeny dvakrát, jednou jako literatura či webové zdroje a jednou jako analyzované zdroje. Zdroje označené „\*\*“ jsou uvedeny dvakrát, jednou jako literatura či webové zdroje a jednou jako použité výzkumy. Zdroje označené „\*\*\*“ jsou uvedeny dvakrát, jednou jako výzkumné zdroje a jednou jako analyzovaná literatura.

<[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-2/vystupy-ci-procesy-paradigmaticky-kvazi-spor-environmentalni-vychovy\\_cs/](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-2/vystupy-ci-procesy-paradigmaticky-kvazi-spor-environmentalni-vychovy_cs/)>.\*

Činčera, Jan; Petr Štěpánek. (2007). „Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol“. *Envigogika* [online] 2 (2007) 1 [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2007-ii-1/vyzkum-ekologicke-gramotnosti-studentu-strednich-odbornych-skol\\_cs/](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2007-ii-1/vyzkum-ekologicke-gramotnosti-studentu-strednich-odbornych-skol_cs/)>.\*\*

Činčera, Jan; Kateřina Jančaříková; Jana Kindlmannová; Petra Šimonová; Alena Volfová et al. (v tisku). *Environmentální výchova - Doporučené očekávané výstupy pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.\*

Disinger, John, F. (2001). K-12 education and the environment: Perspectives, expectations, and practice. *The Journal of Environmental Education* 33 (2001) 1: 4-12.

Disman, Miroslav. (2008). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Dlouhá, Jana. (2007). „Jak na hodnocení vzdělávání pro udržitelný rozvoj“. *Envigogika* [online] 2 (2007) 2 [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2007-ii-2/jak-na-hodnoceni-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj\\_cs/](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2007-ii-2/jak-na-hodnoceni-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj_cs/)>.

Dlouhá, Jana. (2009a). „Kompetence v environmentálním vzdělávání“. *Envigogika* [online] 4 (2009) 1 [cit. 2011-01-13] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-1/page-8\\_cs/](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-1/page-8_cs/)>.\*

Dlouhá, Jana. (2009b). „Obecné vzdělávací kvality a pojem kompetence“. *Envigogika* [online] 4 (2009) 1 [cit. 2011-01-10] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-1/obecne-vzdelavaci-kvality-a-pojem-kompetence\\_cs/](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-1/obecne-vzdelavaci-kvality-a-pojem-kompetence_cs/)>.\*

Dlouhá, Jana. (2010). "Otevřený dopis ministru školství, mládeže a tělovýchovy, Mgr. Josefu Dobešovi". *Envigogika* [online] 5 (2010) 2 [cit. 2011-01-13] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2010-v-2/otevreny-dopis-ministru-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-mgr-josefu-dobesovi\\_en/](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2010-v-2/otevreny-dopis-ministru-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-mgr-josefu-dobesovi_en/)>.

Hungerford, Harold; Trudi L. Volk. (1998). „Changing Learner Behavior Through Environmental Education“. *The Journal of Environmental Education* 30 (1998) 1: 8-21.\*

Janoušková, Svatava; Tomáš Hák; Jan Maršák; Lenka Pachmanová. (2010). „Charakter indikátorů udržitelného rozvoje a indikátorů vzdělávání pro udržitelný rozvoj na mezinárodní úrovni“. *Envigogika* [online] 5 (2010) 3 [cit. 2011-01-28] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2010-v-3/charakter-indikatoru-udrzitelneho-rozvoje-a-indikatoru-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-na-mezinarodni-urovni\\_cs/](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2010-v-3/charakter-indikatoru-udrzitelneho-rozvoje-a-indikatoru-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-na-mezinarodni-urovni_cs/)>.

Keller, Jan. (1995). Přemýšlení s Josefem Vavrouškem. Praha: G+G

Máchal, Aleš. (2007). Průvodce praktickou ekologickou výchovou. Brno: Rezekvítek.\*

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bilá kniha*. [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf/>>.\*

Ministerstvo životního prostředí. (2008). *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj*. [online] Praha: Ministerstvo životního prostředí [cit. 2010-10-10] Dostupné z: <[http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie\\_vzdelavani/\\$FILE/OEV-Strategie\\_VUR\\_%C4%8CR-20080808.pdf/](http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_vzdelavani/$FILE/OEV-Strategie_VUR_%C4%8CR-20080808.pdf/)>.\*

Moldan, Bedřich. (2000). Indikátory trvale udržitelného rozvoje. Praha: Univerzita Karlova, Centrum pro otázky životního prostředí

- Mony, Preethi R. S. (2002). *Assessing Environmental Literacy in Florida's 4-H Environmental Education Program*. 2002. Gainesville: University of Florida.\*\*
- Národní institut pro další vzdělávání. (nepublikováno). 39 klíčových kompetencí pro Evropu. *Materiál k semináři v rámci projektu Koordinátor*.
- Národní vzdělávací fond. (2000). *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro českou republiku*. [online] Praha: Národní vzdělávací fond [2011-01-17] Dostupné z: <[http://www.nvf.cz/rozvoj\\_lz/dokumenty/strategie2003.pdf](http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/strategie2003.pdf)>.\*
- Novák, Miroslav. (2005). Indikátory jako nástroj evaluace pro oblast vzdělávání k udržitelnému rozvoji v ČR. *Diplomová práce*. Praha: FHS UK.
- OECD. (2002). *Environmentální výhled OECD do roku 2020*. OECD.\*
- Plamínek, Jiří. (2010). *Tajemství úspěchu*. Praha: Grada.
- Průcha, Jan; Eliška Walterová; Jiří Mareš. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.\*
- Rynda, Ivan. (2000). „Trvale udržitelný rozvoj a vzdělávání“. *Dlouhá, Jana (ed.) In: Hledání odpovědí na výzvy současného světa*, s. 10–16. Praha: UK/CZP/Společnost pro trvale udržitelný život.
- Sustainable Development Commission. (2006). *A UK indicator of the impact of formal learning on knowledge and awareness of sustainable development*. [online] London: Sustainable Development Commission. [cit. 2011-01-28] Dostupné z: <[http://john.huckle.org.uk/publications\\_downloads.jsp](http://john.huckle.org.uk/publications_downloads.jsp)>.\*\*
- Světová komise pro životní prostředí a rozvoj. (1991). *Naše společná budoucnost*. Praha: Academia.
- UNECE. (2005). *Strategie pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj*. [online] Vilnius: UNECE [cit. 2010-10-20] Dostupné z: <<http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinczech.pdf>>.\*
- UNECE Expert Group on Indicators for Education for Sustainable Development. (2008). *Draft Guidance for Reporting*. [online] Paris: UNECE Expert Group on Indicators for Education for Sustainable Development [2011-01-29] Dostupné z: <[http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/GRconsolidated\\_EG-ESD\\_8\\_2.pdf](http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/GRconsolidated_EG-ESD_8_2.pdf)>.
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme*. [online] Paris: UNESCO ED/PEQ/ESD [cit. 2010-10-25] Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>>.\*
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007a). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický [2011-01-04] Dostupné z: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)>.\*
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický [2011-01-04] Dostupné z: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.\*
- Walterová, Eliška. (1994). *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.

### Analyzované dokumenty:

Činčera, Jan. (2007). *Environmentální výchova: Od cílů k prostředkům*. Brno: Paido.\*

Činčera, Jan. (2009). „Výstupy či procesy: paradigmatický (kvazi)spor environmentální výchovy“. *Envigogika* [online] 4 (2009) 2 [cit. 2011-01-08] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-2/vystupy-ci-procesy-paradigmaticky-kvazi-spor-environmentalni-vychovy\\_cs/](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-2/vystupy-ci-procesy-paradigmaticky-kvazi-spor-environmentalni-vychovy_cs/)>.\*

Činčera, Jan; Kateřina Jančaříková; Jana Kindlmannová; Petra Šimonová; Alena Volfová et al. (v tisku). *Environmentální výchova - Doporučené očekávané výstupy pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.\*

Dlouhá, Jana. (2009a). „Kompetence v environmentálním vzdělávání“. *Envigogika* [online] 4 (2009) 1 [cit. 2011-01-13] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-1/page-8\\_cs/](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-1/page-8_cs/)>.\*

Dlouhá, Jana. (2009b). „Obecné vzdělávací kvality a pojem kompetence“. *Envigogika* [online] 4 (2009) 1 [cit. 2011-01-10] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-1/obecne-vzdelavaci-kvality-a-pojem-kompetence\\_cs/](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-1/obecne-vzdelavaci-kvality-a-pojem-kompetence_cs/)>.\*

Hungerford, Harold; Trudi L. Volk. (1998). „Changing Learner Behavior Through Environmental Education“. *Journal of Environmental Education* 30 (1998) 1: 8-21.\*

Skotský národní program Learning for life. *Klíčové rysy ekologické výchovy*. [online] CENIA [cit. 2011-01-07] Dostupné z: <[http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/\\$pid/MZPMSFGSJ1VT/\\$FILE/klicove\\_rysy\\_ev.pdf/](http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFGSJ1VT/$FILE/klicove_rysy_ev.pdf/)>.

Krajhanzl, Jan. (2009a). „Čím je ovlivňováno environmentální chování lidí“? In Zelený kruh. *Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh, s. 45-51.

Krajhanzl, Jan. (2009b). „Exkurz do osobní charakteristiky vztahu k přírodě“. In Zelený kruh. *Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh, s. 2-7.

Krajhanzl, Jan. (2009c). „Podpora environmentálně udržitelného chování“. In Zelený kruh. *Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh, s. 42-44.

Máchal, Aleš. (2007). *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek.\*

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf/>>.\*

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2007a). *Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO)*. [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2011-01-05] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-msmt-k-zajisteni-environmentalniho/>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2007b). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Zahradnictví 41-44-M/01*. [online] Praha: Národní ústav odborného vzdělávání [cit. 2011-01-05] Dostupné z: <<http://zpd.nuov.cz/uvod1.htm/>>.

Ministerstvo životního prostředí. (1999). *Souhrnná koncepce resortu pro osvětu, vzdělávání, výchovu a informování veřejnosti v záležitostech životního prostředí*. Praha: MŽP.

- Ministerstvo životního prostředí. (2000a). *Agenda 21*. [online] Praha: Ministerstvo životního prostředí [cit. 2011-01-14] Dostupné z: <<http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/e26dd68a7c931e61c1256fbc0033a4ee/b56f757c1507c286c12570500034ba62?OpenDocument/>>.
- Ministerstvo životního prostředí. (2000b). *Státní program EVVO*. [online] Praha: Ministerstvo životního prostředí [cit. 2011-01-05] Dostupné z: <[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/$FILE/OEV-OVO_SP%20EVVO-20081105.pdf/)>.
- Ministerstvo životního prostředí. (2008). *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj*. [online] Praha: Ministerstvo životního prostředí [cit. 2010-10-10] Dostupné z: <[http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie\\_vzdelavani/\\$FILE/OEV-Strategie\\_VUR\\_%C4%8CR-20080808.pdf/](http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_vzdelavani/$FILE/OEV-Strategie_VUR_%C4%8CR-20080808.pdf/)>.\*
- Ministerstvo životního prostředí. (2010). *Akční plán 2010 - 2012 Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj (2008 - 2015)*. [online] Praha: Ministerstvo životního prostředí [cit. 2011-01-06] Dostupné z: <<http://www.komora.cz/pomahame-vasemu-podnikani/pripominkovani-legislativy-2/nove-materialy-k-pripominkam-1/nove-materialy-k-pripominkam/160-10-akcni-plan-na-leta-2010-2012-strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky-2008-2015-t-14-7-2010.as/>>.\*
- Národní vzdělávací fond. (2000). *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro českou republiku*. [online] Praha: Národní vzdělávací fond [2011-01-17] Dostupné z: <[http://www.nvf.cz/rozvoj\\_lz/dokumenty/strategie2003.pdf/](http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/strategie2003.pdf/)>.\*
- Neveg, Maya; Gonen Sagy; Yaakov Garb; Alan Salzberg; Alon Tal. (2008). „Evaluating the Environmental Literacy of Israeli Elementary and High School Students“. *The Journal of Environmental Education*. 39 (2008) 2: s. 3-20.\*\*\*
- OECD. (2002). *Environmentální výhled OECD do roku 2020*. OECD.\*
- OECD. (1999). *Politika, stav a vývoj životního prostředí ČR*. Praha: MŽP.
- Průcha, Jan; Eliška Walterová; Jiří Mareš. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.\*
- Pike, Graham; David Selby. (1994). *Globální výchova*. Praha: Grada.
- UNECE. (2005). *Strategie pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj*. [online] Vilnius: UNECE [cit. 2010-10-20] Dostupné z: <<http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinczech.pdf/>>.\*
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme*. [online] Paris: UNESCO ED/PEQ/ESD [cit. 2010-10-25] Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf/>>.\*
- Velký sociologický slovník I*. (1996). Praha: Karolinum.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007a). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický [2011-01-04] Dostupné z: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf/](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf/)>.\*
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický [2011-01-04] Dostupné z: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf/](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf/)>.\*

Web 1: [http://john.huckle.org.uk/efsdetail.jsp?efsDisplay\\_id=2087](http://john.huckle.org.uk/efsdetail.jsp?efsDisplay_id=2087), John Huckle. Educating for sustainability [2011-01-05]

Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí.\*\*\*

#### Webové stránky:

Web 2: [http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/\\$pid/MZPMSFIJSZHW](http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFIJSZHW), CENIA [2010-12-28]

Web 3: [http://www.cenia.cz/\\_C12571B20041E945.nsf/\\$pid/MZPMSFI173CO](http://www.cenia.cz/_C12571B20041E945.nsf/$pid/MZPMSFI173CO), CENIA [2011-02-02]

Web 4: <http://www.ekoskola.cz/>, Ekoškola [2011-02-02]

Web 5: <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>, Národní ústav odborného vzdělávání [2011-01-13]

Web 6: <http://www.timur.cz/indikatory/indikatory-eci-historie-2.html>, Týmová iniciativa pro místní udržitelný rozvoj [2011-01-31]

Web 7: <http://www.timur.cz/indikatory/indikatory-eci-timur-4.html>, Týmová iniciativa pro místní udržitelný rozvoj [2011-01-31]

#### Použité výzkumy:

Bezouška, Aleš; Jan Činčera. (2007). „Vliv environmentální profilace středních škol na proenvironmentální postoje a jednání studentů“. *Envigogika* [online] 2 (2007) 3 [cit. 2011-11-12] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2007-ii-1/vyzkum-ekologicke-gramotnosti-studentu-strednich-odbornych-skol/vsechny-strany\\_cs](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2007-ii-1/vyzkum-ekologicke-gramotnosti-studentu-strednich-odbornych-skol/vsechny-strany_cs)>.

Červenka, Jan. (2007a). *Občané o životním prostředí a jeho ochraně*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2011-01-28] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100698s\\_oe70615.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100698s_oe70615.pdf)>.

Červenka, Jan. (2007b). *Životní prostředí a globální problémy očima české veřejnosti*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2011-01-28] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100710s\\_oe70820.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100710s_oe70820.pdf)>.

Činčera, Jan. (2008). „Evaluace programu Ekoškola“. *Envigogika* [online] 3 (2008) 2 [cit. 2010-11-12] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2008-iii-2/evaluace-programu-ekoskola\\_cs](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2008-iii-2/evaluace-programu-ekoskola_cs)>.

Činčera, Jan; Petra Macháčková. (2009). „Evaluace pobytového programu Podblanického ekocentra“. *Envigogika* [online] 4 (2009) 3 [cit. 2011-01-25] Dostupné z: <[http://envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-3/evaluace-pobytoveho-programu-podblanickeho-ekocentra\\_cs](http://envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-3/evaluace-pobytoveho-programu-podblanickeho-ekocentra_cs)>.

Činčera, Jan; Petr Štěpánek. (2007). „Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol“. *Envigogika* [online] 2 (2007) 1 [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2007-ii-1/vyzkum-ekologicke-gramotnosti-studentu-strednich-odbornych-skol\\_cs](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2007-ii-1/vyzkum-ekologicke-gramotnosti-studentu-strednich-odbornych-skol_cs)>. \*\*

Dimitrová, Michaela. (2007). *Ekologické chování Čechů*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100703s\\_Oe70627.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100703s_Oe70627.pdf)>.

Dimitrová, Michaela. (2008). *Hodnocení ekologické situace v ČR*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100801s\\_oe80616.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100801s_oe80616.pdf)>.

Dunlap, Riley E.; Kent D. Van Liere. (2008). „The „New Environmental Paradigm““. *The Journal of Environmental Education*. 40 (2008): 19-28.

Franěk, Marek. (2005). „Výzkum antropocentrických a biocentrických postojů k přírodě v české populaci“. In Zájmové sdružení Toulcův Dvůr. *Závěrečná zpráva pilotního projektu: Výzkum odcizování člověka přírodě*. Praha: Zájmové sdružení Toulcův Dvůr, s. 47-64.

Hornová, Karolína. (2007) „Evaluace výukového programu environmentální výchovy Ochránci planety“. *Envigogika* [online] 2 (2007) 3 [cit. 2011-01-25] Dostupné z: <<http://envigogika.cuni.cz/index.php/texty/20073/139-evaluace-vyukoveho-programu-environmentalni-vychovy>>.

Chludilová, Iva. (2004a). *Náš vztah k životnímu prostředí*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2011-01-28] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100343s\\_oe40408.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100343s_oe40408.pdf)>.

Chludilová, Iva. (2004b). *Spokojenost s životním prostředím*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2011-01-28] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100350s\\_oe40423.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100350s_oe40423.pdf)>.

Jandová, Natálie. (2001). *Postoje k životnímu prostředí*. [online] Praha: Sociologický ústav AV ČR [cit. 2009-02-16] Dostupné z: <<http://www.soc.cas.cz/articles/cz/24/858/Jandova-N.-2001.-8222-Postoje-k-zivotnimu-prostredi-8220--Data-Fakta-13.02.2001..html>>.

Kulich, Jiří; Milada Dobiášová et al. (2003). „Průzkum ekogramotnosti“. *Příloha časopisu Bedrník*. 1 (2003) 2: 2-16.

Kunštát, Daniel. (2004). *Spokojenost s životními podmínkami v místě bydliště*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2011-01-28] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100342s\\_pd40408.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100342s_pd40408.pdf)>.

Mancl, Karen; Kathleen Carr; Michele Morrone. (2003). *Profile of Ohio Adults with Low Environmental Literacy*. [online] Columbus: The Ohio State University [cit. 2011-01-17] Dostupné z: <[https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/23967/V103N3\\_038.pdf?sequence=1](https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/23967/V103N3_038.pdf?sequence=1)>.

Mony, Preethi R. S. (2002). *Assessing Environmental Literacy in Florida's 4-H Environmental Education Program*. 2002. Gainesville: University of Florida.\*\*

Neveg, Maya; Gonen Sagy; Yaakov Garb; Alan Salzberg; Alon Tal. (2008). „Evaluating the Environmental Literacy of Israeli Elementary and High School Students“. *The Journal of Environmental Education*. 39 (2008) 2: 3-20.\*\*\*

O'Mahony, Michael John; Fitzgerald, Frances. (2001). *The performance of the Irish Green-schools. Results of the Green-schools research projects*. [online] Dublin: Environmental Education Unit An Taisce [cit. 2011-01-25] Dostupné z: <[http://www.greenschoolsireland.org/Javascript/tiny\\_mce/plugins/filemanager\\_net/files/materials/ireland\\_research\\_report\\_2001.pdf](http://www.greenschoolsireland.org/Javascript/tiny_mce/plugins/filemanager_net/files/materials/ireland_research_report_2001.pdf)>.

Pe'er, Sara; Daphne Goldman, Bela Yavetz. (2007) „Environmental Literacy in Teacher Training: Attitudes, Knowledge, and Environmental Behavior of Beginning Students“. *The Journal of Environmental Education* 39 (2007) 1: 45-59.

Rezková, Miluše. (2002a). *Česká veřejnost ke globálním ekologickým*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2011-01-28] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100103s\\_OE020823.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100103s_OE020823.pdf)>.

- Rezková, Miluše. (2002b). *Chování obyvatel a podnikatelské sféry*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2011-01-28] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100095s\\_OE20731II.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100095s_OE20731II.pdf)>.
- Schmutzerová, Linda; Bílek, Martin. (2010). „Jak hodnotili čeští patnáctiletí žáci základních škol a studenti víceletých gymnázií environmentální problémy“. *Envigogika* [online] 5 (2010) 2. [cit. 2010-11-12] Dostupné z: <[http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2010-v-2/jak-hodnotili-cesti-patnactileti-zaci-zakladnich-skol-a-studenti-viceletych-gymnazii-environmentalni-problemy\\_cs](http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2010-v-2/jak-hodnotili-cesti-patnactileti-zaci-zakladnich-skol-a-studenti-viceletych-gymnazii-environmentalni-problemy_cs)>.
- Soukup, Petr. (2002). *Ještě jednou k životnímu prostředí*. [online] Praha: Sociologický ústav AV ČR [cit. 2009-02-16] Dostupné z: <<http://www.soc.cas.cz/articles/cz/24/2812/Petr-Soukup.-2002.-Jeste-jednou-k-zivotnimu-prostredi.-Data-a-Fakta.html>>.
- Sustainable Development Commission. (2006). *A UK indicator of the impact of formal learning on knowledge and awareness of sustainable development*. [online] London: Sustainable Development Commission. [cit. 2011-01-28] Dostupné z: <[http://john.huckle.org.uk/publications\\_downloads.jsp](http://john.huckle.org.uk/publications_downloads.jsp)>. \*\*
- Šamanová, Gabriela. (2010). *Česká veřejnost o životním prostředí*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2011-01-28] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101045s\\_oe100701.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101045s_oe100701.pdf)>.
- Šamanová, Gabriela. (2005a). *Ekologické jednání*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100503s\\_oe50815.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100503s_oe50815.pdf)>.
- Šamanová, Gabriela. (2006a). *Ekologické jednání*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100593s\\_oe60614.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100593s_oe60614.pdf)>.
- Šamanová, Gabriela. (2006b). *Hodnocení ochrany životního prostředí*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100594s\\_oe60616.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100594s_oe60616.pdf)>.
- Šamanová, Gabriela. (2005b). *Hodnocení životního prostředí*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2011-01-28] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100501s\\_oe50728.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100501s_oe50728.pdf)>.
- Šamanová, Gabriela. (2006c). *Hodnocení životního prostředí*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100592s\\_oe60613.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100592s_oe60613.pdf)>.
- Štohanzlová, Iva. (2009). *Ekologické chování domácností*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100928s\\_oe90616.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100928s_oe90616.pdf)>.
- Tabery, Paulína. (2009). *Hodnocení činnosti v oblasti ochrany životního prostředí*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100934s\\_oe90707.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100934s_oe90707.pdf)>.
- Tabery, Paulína. (2008). *Zájem občanů o informace o životním prostředí*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100812s\\_oe80710.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100812s_oe80710.pdf)>.
- Veselský, Michal. (2008a). *Globální ekologické problémy očima české veřejnosti*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100806s\\_oe80625a.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100806s_oe80625a.pdf)>.
- Veselský, Michal. (2009a). *Globální ekologické problémy očima české veřejnosti*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100930s\\_oe90619b.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100930s_oe90619b.pdf)>.



Veselský, Michal. (2009b). *Hodnocení stavu životního prostředí v ČR a v místě bydliště*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100929s\\_oe90619a.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100929s_oe90619a.pdf)>.

Veselský, Michal. (2008b). *Jak chráníme životní prostředí*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100805s\\_oe80625b.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100805s_oe80625b.pdf)>.

Veselský, Michal. (2008c). *Názory veřejnosti na ochranu životního prostředí*. [online] Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR [cit. 2010-10-22] Dostupné z: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100807s\\_oe80626.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100807s_oe80626.pdf)>.

Volk, Trudi L., Marie J. Cheak, (2001). „The Effects of an Environmental education program on students, parents, and community“. *The Journal of Environmental Education*. 34 (2003) 4: 12-25.

Weber, John Michael; Joseph F. Hair, Jr.; Claudia R. Fowler. (2000). „Developing a Measure of Perceived Environmental Risk“. *The Journal of Environmental Education*. 32 (2000) 1: 28-35.

### Zákony:

Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí.\*\*\*

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Tabulka zastoupení vzdělávacích kvalit v koncepcích EVVO, GV a VUR uvedených v mezinárodních a národních strategických dokumentech a zahraniční a české odborné literatuře

Příloha č. 2: Tabulka posouzení obecných a specifických kvalit z hlediska koncepce GUR DV

Příloha č. 3: Tabulka zastoupení témat ŽP a UR ve specifických kvalitách GUR DV

Příloha č 5: Výsledná sada indikátorů GUR DV (hlavní výstup DP)

Příloha č. 6: Projekt DP z 10. prosince 2010