

## Výzkum faktorů ovlivňujících úroveň rozvoje ekopedagogické kompetence

Hana Horká

### Vymezení konceptuálního rámce ekopedagogické kompetence

Pod vlivem ekologických (environmentálních) tendencí ve společnosti a jejich reflexe v oblasti vzdělávací politiky je zřejmý určitý obrat v členění profesionálních kompetencí učitelů. Dostává se mezi ně kompetence „environmentální“, zaměřená „na oblast uchování životního prostředí, aktivní úsilí o ochranu životního prostředí“ a úzce související s kompetencí všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující, prosociální a kompetencí zdravého životního stylu (podrobněji Vašutová, 2001, s. 33-37). V některých pramenech (např. Čerovský 2001, Hindson 1999, Sterling 1998, Thonhauser 1993) je učitelova způsobilost k realizaci ekologické výchovy označována jako **kompetence ekopedagogická**. Její existence je spojována s hledáním odpovědi na otázky typu: Čím by měl disponovat učitel, aby byl schopen úspěšně utvářet a kultivovat vztah žáků k životnímu prostředí? Co potřebuje k tomu, aby je dokázal zaujmout a získat pro péči o životní prostředí? Co umožňuje učiteli kultivovat jejich jednání a názory či prosadit do jejich vědomí nový systém hodnot, nový smysl pro míru, orientující člověka ke skromnosti a umírněné spotřebě?

Vzhledem k tomu, že usilujeme o vyváženou funkční syntézu a integraci učitelského vzdělávání pro EV, volíme k vymezení struktury **ekopedagogické kompetence** koncepce, převládající v soudobé pedeutologii<sup>1</sup>, které vymezují, co má učitel minimálně **teoreticky znát, prakticky umět a jaký má být**.

V rovině **koncepce vědní** respektujeme skutečnost, že vysoké školy připravující učitele nepřipravují odborníky v oboru „životní prostředí“, ale vzdělané učitele, kteří budou schopni odborně a metodicky rozvíjet „ekologickou gramotnost“, vytvářet předpoklady pro kultivaci ekologického myšlení i pro ekologickou etiku jako způsob chování a jednání. (srv. Kunc, 1996).

Z hlediska **činnostní koncepce** jde o rozvíjení klíčových dovedností didaktických a psychodidaktických, diagnostických a hodnotících, komunikativních, metodologických, informačních atd.

**Pro osobnostní koncepci je zvlášť důležité vzít jako kritérium vztahy člověka a jeho světa** (vztahy k sobě, k druhým lidem, k přírodě apod.). Je zdůrazňována **subjektivní dimenze kompetence**, kterou tvoří **angažovaný styl uvažování o světě, pojetí života, hodnoty, kognitivní úroveň, autentičnost, postoje a životní orientace, empatie, nadšení pro obor (pro EV), kultura jednání**. Z obecných úvah o stavu světa lze vyvodit, že základem všech kompetencí učitele by měla být **kompetence hodnotová- ekosociální – životně-orientační**.

### Ekopedagogická kompetence a možnosti zkoumání jejího rozvoje

V rámci projektů sledujících stav ekologické přípravy budoucích učitelů na učitelských fakultách v ČR<sup>2</sup> dlouhodobě analyzujeme studentovo **pojetí problematiky životního**

<sup>1</sup> Vědní, činnostní, osobnostní koncepce (podrobněji Bližkovský, 2000, s. 193 -197).

<sup>2</sup> (např. „Modelový projekt pregraduální a postgraduální ekologické přípravy učitelů na všech stupních škol, vychovatelů a vedoucích vzdělávacích institutů a státní správy“ (1995). „Analýza environmentálního vzdělávání a výchovy na fakultách připravujících učitele“, „Ekologické vzdělávání jako součást všeobecné přípravy

**prostředí a EV** a zjišťujeme **faktory, ovlivňující vnitřní svět osobnosti** (představy, očekávání, prožívané hodnoty, obavy, naděje ap.)<sup>3</sup>čili především subjektivní dimenzi ekopedagogické kompetence. Snažíme se identifikovat typické názory a myšlenky respondentů vztahující se k problematice životního prostředí, jejich postoje a hodnoty, které lze považovat za základ při rozhodování v environmentálním/ekologickém kontextu. Podle M. Bubeliniové (2003) jde o zkoumání diskurzu v „aréně“ environmentální problematiky, tzn. způsobu komunikace v otázkách životního prostředí. Zjišťujeme, jak studenti uvažují o tématech životního prostředí; co je nejvíc zajímavá; jakým pojmovým aparátem disponují a jak jsou schopni jej aplikovat při úvahách o environmentálních tématech. V druhém plánu odvozujeme vliv přírodních a společenských věd na myšlení studentů o problémech ŽP.

Opíráme se o analýzy teoretických přístupů a výzkumů u nás i v zahraničí (zejména sociologických), dokumentů (Bílá kniha, Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, návrh Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání), existujících nástrojů ke zmapování a analýze diskurzu studentů o environmentálních otázkách, který umožní proniknout do způsobu jejich uvažování.

### **Volba výzkumných nástrojů pro posouzení studentova pojetí ekologické (environmentální) problematiky (faktorů ovlivňujících rozvoj ekopedagogické kompetence)**

Ukazuje se, že psychometrické kvantitativní způsoby zkoumání (různé typy škál, metody ke zjišťování hodnot..) nepřinášejí uspokojivé a komplexní odpovědi. Proto se shodujeme s názorem (např. Hubík, 1999) realizovat výzkum na úrovni sociálního diskurzu, neboť v něm vytvářející konstrukce se mohou stát podkladem strategií chování člověka v přírodě, resp. ŽP. I pro naše účely je vhodné využít narativní přístup, který se plně realizuje v procesu sociálního diskurzu.

Z výzkumné zprávy M. Bubeliniové (2003) přebíráme metodologickou linii uvažující v intencích sociálního poznání a poznávání a interpretativního paradigmatu (srv. Berger a Luckman, 2002, Mead, Schutz - In Hubík, 1999). Předmětem zkoumání je komunikace, na jejímž základě se snažíme zjistit stav uchopení problematiky. Z vyjádření studentů (z jazyka) jsou identifikována typická zkušenostní schémata týkající se environmentální problematiky, která jsou relevantní pro skupinu respondentů. Vychází se z toho, že jedinec zaujme nějaký postoj až tehdy, když o věcech veřejně hovoří. Zaujmout postoj tedy vyžaduje angažovanost, aktivní zájem. Předpokládá se, že jedinec, který se nezajímá o dané otázky, zaujímá indiferentní postoj.

### **Sonda do způsobu komunikace o environmentálních otázkách se zřetelem k ekologicko-výchovnému působení učitele**

Teoretickou reflexi sledovaného problému tak doplňujeme diagnostickou sondou. Jejím cílem je zachytit a zmapovat způsob komunikace respondentů o otázkách vztahu člověka k životnímu prostředí se zvláštním zřetelem na ekologicko-výchovné působení, identifikovat jejich postoje a hodnoty v dané oblasti. Výsledky šetření hodláme využít pro inovaci kurikula přípravného vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy.

---

učitelů“ „Didaktické aspekty environmentální výchovy“ (1999-2003), „Kurz ekologické výchovy a environmentálního vzdělávání – Ekologické a environmentální minimum pro studenty oboru učitelství“ (2002-3).

Kladli jsem si tyto otázky: Co charakterizuje (které kategorie) studentovo pojetí problematiky životního prostředí? Jaké názory o problematice životního prostředí a ekologické výchovy je možno u nich identifikovat? Které postoje a hodnoty ovlivňují jejich jednání v prostředí?

Jako nástroj hledání odpovědí na výzkumné otázky volíme metodu **obsahové analýzy prací** (esejí, pojmových map). Formulace zadání je dána rámcově tématy Já a životní prostředí, Já a péče o životní prostředí, v podtextu jsou otázky : a) co dělám a co bych chtěl(a) dělat, b) jak žiji a jak by chtěl(a) žít, c) co dosud pokládám za hodnoty. Pojmové mapy jsou významné pro svůj potenciál přesného vyjádření vztahů existujících v mysli studentů-respondentů. Ukazují na vztahy a souvislosti v sociálních konstrukcích respondentů.

Při praktických cvičeních k ekologické výchově jsme využívali metody skupinového rozhovoru, založené na interakci uvnitř skupiny samotné. Pokusili jsme se o aplikaci metody ohniskových skupin (Morgan 2001). Charakteristickým znakem těchto skupin je explicitní využívání skupinové interakce na získání údajů a vhledů, které by bez interakce ve skupině, byli těžko dostupné. Odkrývají se aspekty zkušeností a perspektiv, které by byly bez skupinové interakce nedosažitelné. Důležitý je způsob, jak na sebe navzájem účastníci reagují, vyjadřují souhlas či nesouhlas kladou otázky a odpovídají na ně. Mají šanci sdílet a srovnávat vlastní představy a zkušeností s představami a zkušenostmi ostatních (podrobněji Bubeliniová 2003).

Vzorek respondentů tvořilo 216 studentů 2. ročníku studia oboru učitelství 1. stupně ZŠ (209 žen, 7 mužů). Šetření probíhá od roku 1997 dosud.

### **Některé závěry z interpretace výsledků šetření**

Obsahovou analýzou výpovědí respondentů jsme zjistili, že téma životního prostředí je spojováno s následujícími klíčovými pojmy: příroda, kultura, ekologie, zdraví, životní styl, hodnoty, katastrofy, lhostejnost, skromnost, občanská angažovanost, odpovědnost, rodina, škola. Tematicky se studenti věnují následujícím oblastem: odpady, životní styl a jeho vliv na životní prostředí (stravování, doprava, rekreace, trávení volného času, konzumní přístup k životu), reklama, péče o vodu, vzduch, půdu, ekologické instituce, ekologická/environmentální výchova a její meze.

V posledních pěti letech sledujeme zřetelný posun v **názorech studentů oboru učitelství na existenci problému životního prostředí**. Ubývá lehkovážnosti ( pocitu, že růst průmyslu a stálé čerpání přírodních zdrojů jsou nevyhnutelné anebo odmítání varovných signálů o možných důsledcích průmyslové exploze) a vlivu té části tradice, zděděné po předcích, podle níž máme považovat za správné a žádoucí úsilí mít se stále lépe, zvyšovat svou životní úroveň a blahobyť, zkrátka mít všeho více.

Většina respondentů hodnotí stav životního prostředí spíše pesimisticky jako velmi špatný a vyjadřuje se o přírodě s úctou. Řešení problému vidí převážně „v lidech“, v jejich *přístupu k věci*, protože jsou to „právě oni, kdo ovlivňují růst techniky a sedí na příslušných vlivných místech v politice, odkud mohou mnohé změnit“. Vrátit se k životnímu způsobu a tradicím našich předků by „sice bylo krásné“, ale více jak polovina si nedokáže představit, že by tak nyní byla schopná žít. Domnívají se však, že charakter společenského prostředí (kultury), v němž se odehrává jejich každodenní život, jim nedovoluje proekologické hodnoty naplňovat. Zdůvodňují to také tím, že snaha změnit nevyhovující hodnoty a lhostejnost k materiální prosperitě v dnešní době odsouvá člověka na okraj „normální“ společnosti (srv. Frič, 1996). Oceňují roli školy jako reprezentanta kultury při ovlivňování myšlení a jednání člověka, ovšem skepticky se vyjadřují k nedostatečné spolupráci s rodinou a veřejností.

Mezi hodnoty, reprezentující „lepší/spokojenější život“, zařazují respondenti především **mezilidské vztahy** - harmonii v rodině, skutečné, opravdové **přátelství**, psychickou **pohodu**, **mít práci a zdraví**.

Ve shodě s J. Kellerem (1996, s. 90) je jejich orientace převážně „pohodová a environmentální“. O tom, že **učitelé** jsou **založeni** spíše **proekologicky** než promateriálně, vypovídá i to, že většina považuje **skromnost a odříkání** za hodnoty jim vlastní.

V jejich výpovědích, reprezentujících především **emoční odezvu**, prolíná řada aspektů (od obavy, strachu z budoucnosti přes kritické posouzení nezájmu, lhostejnosti, sobectví člověka až po hledání cest k nápravě). Objevují se i **pozitivní emoce** (radost, citový vztah k rodnému místu, obdiv ke kráse přírody, ocenění estetické a zdravotní funkce zejména přírodního prostředí).

Sledujeme-li míru angažovanosti učitele v oblasti péče o životní prostředí jako civilní osoby a jako pedagoga, docházíme k závěrům, že mimo svůj obor se angažuje mizivá část respondentů. Učitelé jsou zřídka zaangažováni do regionálního dění a málo přispívají k řešení problémů ve svém okolí. Ve škole se snaží seznamovat děti s krásami životního prostředí v regionu a možnostmi péče o životní prostředí. Větší regionální angažovanost a spolupráce s obecními úřady, intimnější znalost poměrů je v menších obcích. Systematická ekologická výchova však chybí ve většině škol.

Vztah mezi deklarovanou hodnotovou orientací, včetně ocenění významu EV, a skutečným chováním a jednáním není jednoznačný. Deklarovaná orientace na proekologické hodnoty má jen mírný vliv na konkrétní aktivity učitele. Dejme za pravdu J. Kellerovi (1996, s. 41), který doporučuje "nepovažovat tyto lidi hned za pokrytce". Podle jeho názoru dříve než budou mít čas věnovat se svým preferovaným hodnotám, „musejí velmi často vykonat spoustu všední práce, která s ochranou přírody, s láskou ani se zdravím obvykle příliš společného nemá.“ Se zřetelem na shrnující typologii postojů k problémům životního prostředí lze učitele zařadit mezi tzv. **vlažné tradicionalisty**<sup>4</sup>, s proekologicky lepším smýšlením než u běžné populace a s poměrně značným potenciálem k ovlivňování budoucí generaci. Tyto předpoklady jsou podle P. Friče (1996, s. 358-359) však zatím zbytečně promarněny.

Vrátíme-li se k hlavnímu tématu našeho příspěvku, můžeme konstatovat, že **motivační činitelé**, otevírající pozitivní vztah k hodnotám životního prostředí, korelují s pohnutkami, jež vedou k volnému úsilí, k ekologicky žádoucímu jednání a konání. Mezi **objektivní faktory** patří: a) přírodní prostředí, b) sociální prostředí (rodina, škola i mimoškolní instituce).

**Vliv rodiny** při utváření postojů k životnímu prostředí je zřejmý u většiny respondentů<sup>5</sup>. Z jejich výpovědí vyplývá, že rodina je skutečně místem, odkud se přejímají modely chování, získávají se základní dovednosti a návyky. Dochází zde k uvědomělé i neuvědomělé interiorizaci (akceptaci) získávaných poznatků z oblasti životního prostředí:

Z výsledků je patrné, že interiorizaci pozitivního vztahu k prostředí ovlivňují (ohrožují) následující faktory převážně objektivní povahy, které se jedinci vnucují jako „daná realita“: a) civilizační ohrožení (výživa, planeta, válka, přelidnění); b) společenské ohrožení (alkohol, kriminalita, vzory z masmédií apod.); c) interakční ohrožení (rodina, škola, vztahy mezi lidmi); d) psychické ohrožení v podobě deprivací, stresů, frustrací (srv. Zelina, 1994, s. 103).

---

<sup>4</sup> Podle P. Friče (1996, s. 359) je vlažný tradicionalista opřený o tradiční technokraticko - optimistickou vizi řešení problému životního prostředí. Na druhé straně má značné sympatie k cílům i aktivitám ekologického hnutí, z různých důvodů se ovšem jeho aktivita v tomto směru opírá nanejvýše u odhodlání podepsat petici.

<sup>5</sup> V našich dosavadních šetřeních 60% respondentů uvádí vliv rodiny, 15% vliv učitelů, 20% vedoucí zájmových kroužků, 5% vliv stavu prostředí.

Tyto „danosti“ kladou na jedince a jeho osobnostní integritu velké nároky, nemá-li jim konformně podlehnout.

K **subjektivním faktorům** řadíme:

- úroveň **ekologického poznání** (kognitivní stránka ekologické kultury studentovy osobnosti, pochopení významu, hodnoty přírody - životního prostředí, vztahů a souvislostí v životním prostředí)
- **emotivně hodnotící (hodnotově-orientační)** - citová vazba na přírodu, domov, ocenění estetické hodnoty přírody, láska k přírodě spojená s obavou o budoucnost, skepse až pesimismus
- snaha o sebereflexi, sebepoznání, sebetvorbu, autoregulaci ke změně životního stylu,
- **volní (činnostní, akční)** - snaha pomoci, změnit se, potřeba chránit, kultivovat

### Závěrem

Změna jednání a chování v životním prostředí je dlouhodobým procesem, který je do značné míry ovlivněn přístupem k němu, tedy i způsobem uvažování. Proto se snažíme do tohoto způsobu uvažování proniknout, abychom porozuměli případným reakcím respondentů a vent. je byli schopni korigovat. I když nelze jednoznačně hledat souvislosti mezi konkrétními proměnnými a jednáním respondentů (např. mezi určitým typem přemýšlení o problematice životního prostředí a kvalitou výchovného působení ve třídě nebo shoda chování respondentů s deklarovanými výpověďmi), považujeme toto zkoumání za velmi potřebné z hlediska změn, které bude třeba realizovat v kurikulu přípravného vzdělávání. Uvažujeme o spolupráci s týmem kolem M. Bubeliniové, která vypracovala a ověřila velmi zajímavou a přínosnou metodiku výzkumu.

Výsledky našeho šetření byly zatím využity pro zpracování standardu přípravy učitelů na EV, který je publikován ve sborníku „Minimální všeobecný základ znalostí a dovedností studentů učitelství o životním prostředí ...“ (2003). Materiál je doporučen k realizaci všem vysokým školám připravujícím učitele v souvislosti s plněním Akčního programu Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty.

Literatura:

BERGER, P. ; LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*. Brno : CDK, 2002.

BLÍŽKOVSKÝ, B.; KUČEROVÁ, S.; KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615- 95-9.

BUBELINIOVÁ, M. *Environmentálna tematika v reči učiteľov a študentov učiteľstva*. Dizertačná práca. Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2003.

ČEŘOVSKÝ, J. Nejnovější trendy v mezinárodní ekologické (environmentální) výchově. In Sborník *Environmentální vzdělávání a výchova na vysokých školách připravujících učitele a výchovné pracovníky*. Uherské Hradiště: JOKER, 1999, s. 3-6.

FRIČ, P. *Postoje obyvatel ČR a SR k životnímu prostředí*. Praha, Gfk – Institut pro výzkum trhu, 1996.

HINDSON, J. *Metodická příručka pre učiteľov a trénerov environmentálnej výchovy (materiál Field Studies Council Environmental Education, Shrewsbury)*. Banská Bystrica: Brummer- Brummer , 1999, s. 103. ISBN 80-8055-323-8.

HORKÁ, H. Ekologická příprava učitelů 1.stupně základní školy na pedagogické fakultě MU v Brně. In *International Workshop on Environmental Education in Central and Eastern European Universities: Experience and challenge*. 15 - 16 April 1996. Praha : MŽP ČR 1997, s. 15-18. ISBN 80-7078-400-8.

HORKÁ, H. Kompetence budoucích učitelů k ekologické (environmentální) výchově se zvláštním zřetelem ke složce osobnostní. In *Environmentální výchova jako součást všeobecného základu v přípravě budoucích učitelů. Sborník z česko-slovenské konference v Uherském Hradišti 23. – 24. listopadu 2000*. Práce katedry biologie a ekologické výchovy Univerzity Karlovy v Praze - SVAZEK č. 4. Praha : UK, 2001, s. 17-23. ISBN 80-7290-069-2.

HORKÁ, H. Ekologická kultura osobnosti studenta oboru učitelství 1.stupně ZŠ. *Pedagogika*, roč.XLVI, č.3, 1996, s. 224-230. ISSN 3330-3815.

HORKÁ, H. Hodnotová kompetence jako jádro pedagogických kompetencí učitelů 1. stupně základní školy. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Zborník príspevkov z vedecko – pedagogickej konferencie s medzinárodnou účasťou. 27.-27. januára 1999 Banská Bystrica*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2000, s. 45 – 55. ISBN 80-8055-317-3.

HUBÍK, S. *Sociologie vědění*. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 1999. ISBN 80-85850-58-3.

KELLER, J.; GÁL, F.; FRIČ, J. *Hodnoty pro budoucnost*. Praha : G plus G, 1996.

LIŠKOVÁ, E. (ed.) *Minimální všeobecný základ znalostí a dovedností studentů učitelství o životním prostředí, udržitelném rozvoji a environmentální výchově. Sborník prací katedry biologie a ekologické výchovy University Karlovy v Praze – PedF*. Praha : Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-123-0.

LUKŠÍK, I. ; BIANCHI, G. Q – metodológia alternatívny spôsob skúmania sexuálneho zdravia. In: *Internetová stránka Kabinetu výskumu sociálnej a builologickej komunikácie*. Bratislava, 2000.

MORGAN, D.L. Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Brno : Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4.

SCHMOLLGRUBER, Ch.; MITTERBAUER, E. *Učení - vědomí - jednání. Metody ekologické výchovy*. 3. díl. Wien, Arge, 1997.

STERLING, S. *Education for sustainable development in the schools sector:a report to the DfEE(QCQ by the Panel for Education for Sustainable Development, CEE*. Reading, 1998.

THONHAUSER, J. *Umwelterziehung in Osterreich. Osterreichischer Studien Verlag*, Innsbruck, 1993, s. 285.

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl*. Sborník z celostátní konference. Praha: UK, 2001, s. 19-46.

ZELINA, M. *Stratégie a metody rozvoja osobnosti*. Bratislava: Iris, 1994.