

## **Centra environmentálního vzdělávání z pohledu učitelů**

---

**Jan Činčera, Filip Havlíček**

**Envigogika 11 (2) – Recenzované články/ Reviewed Papers**

Published/ Publikováno 25. 11. 2016

DOI: [10.14712/18023061.534](https://doi.org/10.14712/18023061.534)

### **Abstrakt**

Studie prezentuje průzkum provedený na množině učitelů (N=165) zapojených do sítě pro metodickou podporu environmentální výchovy M.R.K.E.V. a Mrkvička. Průzkum hodnotil význam, jaký respondenti přikládají centrům environmentální výchovy, a jejich důvody pro volbu služeb nabízených těmito centry. Výsledky ukazují, že učitelé považují roli center environmentální výchovy za nezastupitelnou a úroveň jejich služeb za velmi kvalitní. Od center si poptávají především krátké programy, služby využívají opakovaně v průběhu roku a vybírají si je na základě dobré zkušenosti, ceny a vzdálenosti. Studie dále diskutuje některé problematické aspekty, které z těchto výsledků vyplývají.

### **Klíčová slova**

centra environmentálního vzdělávání, poptávka, učitelé, školy, programy

### **Abstract**

The study presents a survey conducted with a group of teachers (N=165) participating in M.R.K.E.V. and Mrkvička, a network for instructional support in environmental education. The survey was focused on the meaning of the environmental education centers for the respondents and the reasons for choosing some of the services offered. The results suggest that teachers perceive the environmental education centers as irreplaceable and that they highly appreciate the level of the services offered. They use mainly the short educational programs, they use their services repeatedly throughout the year, and their choice is based on their previous positive experiences, its cost, and geographical proximity. The study also discusses some of the problematic issues arising from the results.

### **Key words**

environmental education centers, demand, teachers, school, programs.

## Úvod

Významnou roli pro rozvoj environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty hrají v České republice centra, stojící často stranou formální vzdělávací sféry. Tyto subjekty, označované v následujícím textu jako centra environmentálního vzdělávání a v jiných zdrojích „střediska ekologické výchovy“, „centra environmentální výchovy“, či „nezávislá expertní centra“ (Činčera, 2014), nabízejí školám krátké i dlouhodobé programy pro žáky, vzdělávací kurzy pro učitele, vydávají podpůrné materiály, organizují mimoškolní kroužky i akce pro širokou veřejnost, budují naučné stezky či poskytují poradenské služby. Kulich et al. (2009) identifikovali přibližně sto padesát takových center, čtyřicet z nich bylo sdruženo ve Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina. Jen v rámci této sítě je ročně realizováno kolem pěti tisíc denních programů pro přibližně sto tisíc žáků a studentů a sto pobytových programů pro přibližně tři tisíce účastníků (SSEV Pavučina, 2015). Podle Kulicha et al. (2009) pracují centra v průměru s několika tisíci klientů ročně a jejich celkový impakt lze odhadnout na čtvrt milionu osob. Podle výzkumu SSEV Pavučina (2009) využívalo až 62 procent škol (N=827) několikahodinové až celodenní programy realizované centry environmentálního vzdělávání či jinými typy organizací. Takové rozšíření tohoto typu subjektů řadí Českou republiku na jedno z předních míst v rámci zemí bývalého sovětského bloku.

Centra environmentálního vzdělávání bývají jen málokdy předmětem samostatného výzkumu. Grimm et al. (2011) zkoumali centra nabízející ve spolkové zemi Porýní-Westfálsko programy lesní pedagogiky. Podle jejich výzkumu hrají tato centra důležitou roli, která je současně omezena nedostatečnými finančními zdroji, personálním zabezpečením a někdy i málo inovativními metodami. Problémem jsou i málo spolehlivé metody používané pro evaluaci. Mucunguzi (1995) hodnotil poměrně kriticky úroveň center environmentálního vzdělávání v Ugandě, vzhledem ke stáří studie je třeba jeho výzkum již dnes chápat jako historický. Lai (1998) v (dnes již také historické) studii o situaci v Hong Kongu upozornil na závislost center na finančních zdrojích od sponzorů. Centra se pak v důsledku orientovala na programy atraktivní pro sponzory (zejména osvětové akce pro širokou veřejnost s mediálním ohlasem) a pomáhala někdy ekologicky problematickým firmám zlepšovat image.

Rouhiainen a Vuorisalo (2014) zkoumali ideologické kořeny neformální environmentální výchovy ve Finsku, které podle jejich analýzy leží především v úsilí nevládních organizací prosazovat šetrný přístup ke zvířatům (welfare) prostřednictvím výchovy dětí.

Taylor a Caldarelli (2004) zkoumali učitelské koncepty (teaching beliefs) lektorů z amerických státních a místních přírodních parků. Ti podle nich vytvářejí určitou komunitu praxe, která definuje sdílenou představu o učení, respektive o tom co je a není vhodná praxe. Výsledná sada přesvědčení a norem je pak předávána novým lektorům, kteří ji zpravidla bez zpochybnování přijímají. Lektoři také často zastávají vnitřně nekompatibilní představu sebe samotných jako současně expertů předávajících předem definované znalosti a současně pedagogů podporujících konstruktivistický, žákem řízený přístup k výuce.

V České republice se centra environmentálního vzdělávání stala předmětem několika výzkumných šetření. Studie Kulicha et al. (2009) se zaměřila především na rozšířenost center a rozsah jejich práce. Studie organizací Agentury Koniklec a BEZK (2009) zkoumala využívanost center environmentálního poradenství. Výzkum ukázal poměrně malé využití poraden, na druhé straně pak význam osobního kontaktu pro určitý typ klientů. Činčera (2013a) zkoumal přístup center k evaluaci a metodickým přístupům environmentální výchovy. Výzkum popisoval dynamický vývoj center a nejednoznačné přijetí „teorie“, kterou některá centra vítala, zatímco jiná ji vnímala jako ohrožující.

Význam center pro zajišťování environmentální výchovy bývá někdy také problematizován. Na obecné rovině se nabízí otázka, zda by výuka neměla zůstat v kompetenci státem garantovaných škol a zda delegování některých oblastí vzdělávání externím subjektům nevede k nežádoucímu pronikání tržního neoliberálního myšlení do školství (Kaščák & Pupala, 2012). Autoři ovšem nemíří svoji kritiku explicitně na činnost neziskových organizací či center environmentálního vzdělávání a zaměřují se spíše na problematiku pronikání tržního sektoru do vzdělávání.

V kontextu environmentální výchovy se taková kritika objevuje u Kvasničkové (2010a, b), která ve své stati považuje poskytování metodických materiálů školám za „velmi problematické“, kritizuje rozsah finanční podpory center a zpochybňuje kvalitu jejich lektorů. V letech 2010-2011 byla role center environmentálního vzdělávání obdobně problematizována i v dalších médiích (Doubrava, 2010; Příbyl, 2011). V širším kontextu diskusí o inkluzi se otázka zapojení neziskových organizací do vzdělávání vynořila znovu v roce 2016, kdy neziskové organizace byly obviněny z vysávání finančních zdrojů učitelům a z politického lobbingu (Blesk.cz, 2016; Klaus, 2016). Na diskusi pak reagovala další média, např. EduIn (2016), který roli neziskových organizací obhajoval.

Přestože použitá argumentace má často spíše názorový charakter, je třeba zmínit, že vztah mezi školami a centry je složitě strukturovaný a má nejméně dvě vzájemně se ovlivňující roviny (Činčera, 2013a). Pracovníci center jsou ke své práci nejčastěji motivováni pocitem společenské prospěšnosti (Kulich et al., 2009). Potřeba hledání smyslu této práce je často zdrojem diskusí uvnitř komunity a také důvodem inovace programů a hledání nových cest pro naplňování své „mise“ (Činčera, 2013a). Centra se proto snaží posouvat kvalitu environmentální výchovy a stimulovat ji u svých partnerů – učitelů, pro které pak hrají mentorskou roli. Protože pregraduální příprava učitelů na environmentální výchovu často není dostačující, centra do určité míry zastupují úlohu vysokých škol a organizují pro školy metodické kurzy a další formy podpory (Činčera, 2013a). Kulich et al. (2009) identifikovali nejméně deset takových metodických center. Při relativně slabé roli vysokých škol ale ani samotní metodici z center většinou nedisponují takovým vzděláním, které by jim zajistilo potřebný vhled do oboru (Činčera, 2013a). Metodické kurzy pak často mají charakter pouhého předávání praktických zkušeností.

Centra současně prodávají školám své služby a vstupují tak do určitých (často dotacemi či zakázkami zkraslených) tržních vztahů. To je vede k přizpůsobování své nabídky poptávce, jakkoliv ta nemusí odrážet skutečné potřeby školy v oblasti environmentální výchovy (Činčera, 2013a). Výsledkem je paradoxní situace, kdy učitelé v největší míře objednávají krátké, několikahodinové programy pro žáky, jejichž účinnost je problematizována v odborných studiích (Zelezny, 1999; Dillon et al., 2006; Rickinson et al., 2009), ale často i v neformálních diskusích mezi samotnými pracovníky center (Činčera, 2013a). Protože ale o tento typ služeb mají učitelé největší zájem, představuje i největší část služeb nabízených centry environmentálního vzdělávání (Kulich et al., 2009).

Jiný problém pak představují zmíněné metodické kurzy pro učitele. Ti se jich zpravidla účastní s očekáváním nových nápadů, zkušeností a inspirací pro hry. Oproti tomu často neočekávají, že by kurz měl výrazněji změnit jejich praxi. Na její zpochybnění pak negativně reagují (Činčera, 2013b). V relativně tržním prostředí, ve kterém se kromě neziskových center pohybují i další typy subjektů, pak mohou být organizace, usilující o kvalitnější vzdělávací programy, znevýhodněny.

Přestože o struktuře poptávky škol můžeme získat dostatečné informace z existující nabídky středisek a počtu realizovaných programů, dosud nebylo ověřováno, podle jakých faktorů si učitelé programy vybírají. Chybí také data, která by potvrdila či vyvrátila před-

pokládané dobré hodnocení center školami, které odebírají jejich služby. Zodpovězení těchto otázek je předmětem předkládaného výzkumu.

## Metodologie

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký význam mají pro učitele, zabývající se environmentální výchovou, centra environmentálního vzdělávání.

Specificky pak výzkum hledal odpovědi na následující otázky:

- Jaké typy služeb poskytovaných centry environmentálního vzdělávání si učitelé nejčastěji objednávají? Jak často učitelé využívají služeb těchto center? Podle jakých kritérií si služby vybírají? Odpovídá význam jednotlivých kritérií pro volbu programu odhadu pracovníků z center environmentálního vzdělávání?
- Jak učitelé hodnotí význam těchto center? Jaké faktory mají vliv na jejich hodnocení?

Pro získání dat byl využit jednoduchý dotazník zpracovaný v prostředí GoogleDocs<sup>1</sup>. O jeho vyplnění byli požádáni všichni učitelé zapojení do celostátní sítě M.R.K.E.V. (Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy), propojující školy s dlouhodobým zájmem o environmentální výchovu, a dále ze sítě Mrkvička, propojující mateřské školy. Síť koordinuje Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina. O zapojení do výzkumu byli e-mailem požádáni kontaktní učitelé z obou sítí, tj. osloveno bylo 600 učitelů ze základních a středních škol a 760 pedagogů z mateřských škol. Učitelé byli kontaktováni nejprve v polovině srpna a následně (pro připomenutí těm, kteří na první e-mail nereagovali) na počátku září.

Celkem se podařilo získat data od 165 respondentů. Podrobnější údaje v. tab. č. 1 a graf č 1.

Tab. č. 1 Popis vzorku

Počet respondentů	Mužů	Žen	Průměrný věk	Délka praxe	Koordinátoři EVVO (%)	Absolventi specializačního studia (%)
165	7	158	47,1	22,9	50	33,9

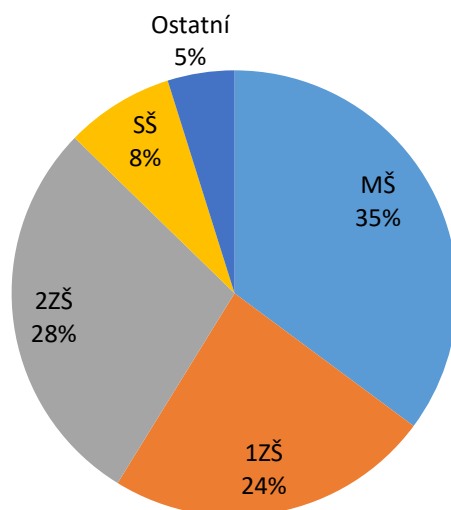
*Poznámka: Sloupec „Koordinátoři EVVO“ udává procentuální podíl respondentů ze vzorku, kteří na své škole vykonávají funkci koordinátora environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. Sloupec „Absolventi specializačního studia“ pak podíl z celkového počtu respondentů, kteří absolvovali tzv. specializační studium pro koordinátory EVVO.*

<sup>1</sup> Dotazník je k nahlédnutí na [https://docs.google.com/forms/d/1MBI9nE99xR9pgmk2wIT6r33Yk8SzTyc-t76BbRhIQB8/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1MBI9nE99xR9pgmk2wIT6r33Yk8SzTyc-t76BbRhIQB8/viewform?edit_requested=true)

Pro doplnění perspektivy center environmentálního vzdělávání na kritéria pro volbu programů byla dále použita data ze souvisejícího průzkumu provedeného mezi vedoucími pracovníky center environmentálního vzdělávání. Průzkum byl proveden pomocí dotazníků v prostředí GoogleDocs a probíhal souběžně s průzkumem mezi učiteli. V jeho rámci byly získány odpovědi od pracovníků 72 center (35 mužů, 35 žen, dva respondenti nevyplnili údaj o genderu), průměrná délka praxe v centru 10,1 let. Data byla získávána pomocí dotazníku, který kromě uzavřených položek obsahoval i otevřené položky, do kterých respondenti mohli zaznamenávat své zdůvodnění a komentáře. Hlavní část průzkumu je prezentována v jiné studii, v této stati jsou uvedena pouze data týkající se názoru pracovníků středisek na kritéria pro volbu programů učitelů.

Je zřejmé, že zvolený výzkumný design má určité limity. Vzhledem k relativně malému vzorku nejsou výsledky reprezentativní pro celou základní množinu (učitelé se zájmem o environmentální výchovu). Je oprávněné předpokládat, že vzorek respondentů bude centrem environmentálního vzdělávání spíše pozitivně nakloněn. Výsledky proto představují spíše orientační sondu do problematiky, nežli přesnou výpověď.

**Graf č. 1 Zastoupení respondentů podle typů škol (%)**



*Poznámka: Složení respondentů z průzkumu mezi učiteli. MŠ=mateřská škola, 1ZŠ=první stupeň základní školy, 2ZŠ= druhý stupeň základní školy, SŠ=střední škola. Počet respondentů N=165.*

## Prezentace výsledků

Zdaleka největší část respondentů ve školním roce 2014/2015 využívala z nabídky center environmentálního vzdělávání (CEV) jednodenní vzdělávací programy. Ostatní typy programů (pobytové, dlouhodobé) si objednala méně než pětina respondentů. Několik respondentů dále uvedlo další typy služeb, např. výukové materiály (11 respondentů), pomoc s organizací soutěží (2 respondenti) či pomoc s budováním školních zahrad

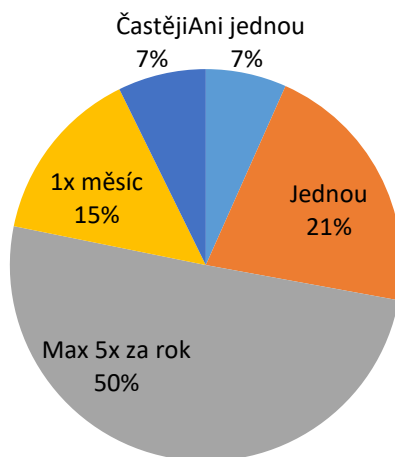
(2 respondenti). Osm respondentů uvedlo, že v minulém školním roce nevyužívali žádnou ze služeb nabízených CEV. Podrobnější údaje viz tab. č. 2.

Tab. č. 2 Které typy služeb nabízených centry environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty jste ve školním roce 2014/2015 využíval/a? (můžete vybrat více možností)

	Počet respondentů	%
Jednodenní vzdělávací programy (pro žáky či učitele)	142	86.0
Pobytové vzdělávací programy (pro žáky či učitele)	26	15.7
Dlouhodobé vzdělávací programy (pro žáky či učitele)	23	13.9
Výukové materiály	11	6.6
Soutěže	2	1.2
Školní zahrady	2	1.2
Žádné	8	4,8

Respondenti využívali služby CEV poměrně často. Lze říci, že více než dvě třetiny z nich je v uplynulém školním roce využilo nejméně pětkrát. Podrobnější přehled viz graf č. 2.

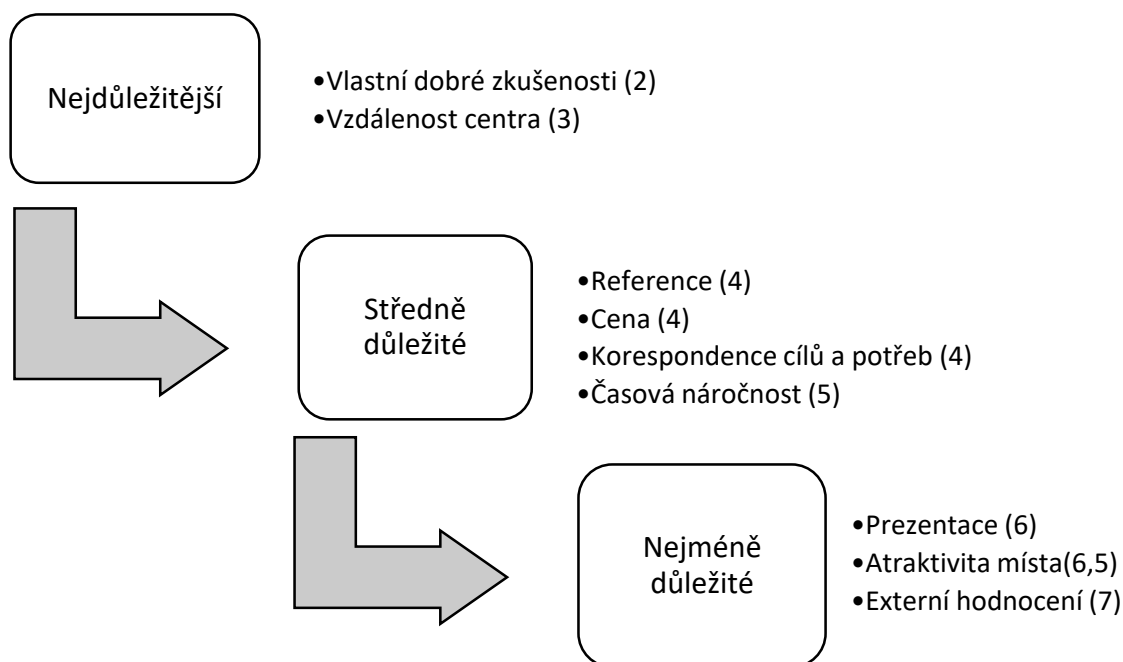
**Graf č. 2 Jak často ve školním roce 2014/2015 respondenti využívali služeb CEV**



*Poznámka: Četnost využívání služeb nabízených CEV z průzkumu mezi učiteli. Počet respondentů N=165.*

Při volbě programu hraje pro respondenty hlavní roli jejich vlastní spokojenost s kvalitou služeb, vzdálenost centra od školy, reference od známých a cena. Kvalita prezentace služby, atraktivita prostředí či hodnocení kvality služby nezávislým hodnotitelem naopak hrají nejmenší roli. Úplný přehled priorit uvádí schéma č. 1:

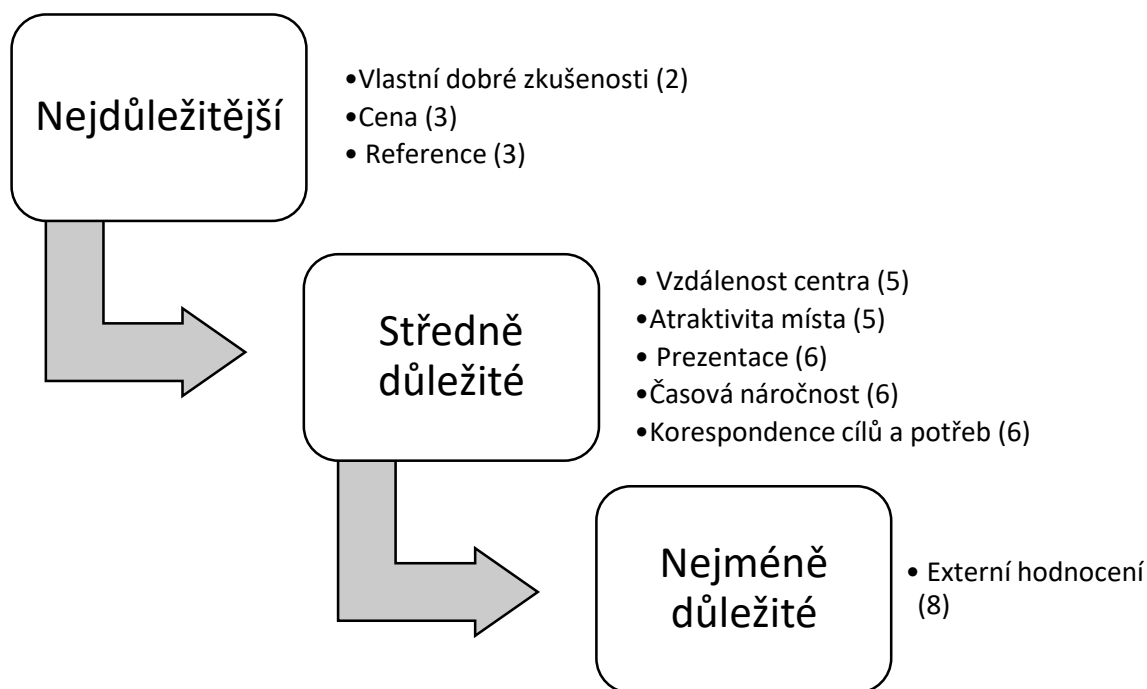
Schéma č. 1 Priority při výběru programu z pohledu učitelů



*Poznámka: Respondenti (učitelé) měli za úkol seřadit uvedená kritéria od 1 (nejdůležitější) po 9 (nejméně důležité). Číslo v závorce uvádí mediány (střední hodnoty). Nižší hodnoty tedy znamenají vyšší důležitost kritéria pro respondenta. Počet respondentů N=165.*

Pracovníci center uvedli kritéria, podle kterých si klienti vybírají jejich služby, v podstatě shodně, jako samotní klienti (v. schéma č. 2). Je zjevné, že rozhodujícím kritériem jsou opět vlastní dobré zkušenosti a důležitou roli hrají také cena a reference od známých. Nejmenší význam přisuzují pracovníci center opět externímu hodnocení účinnosti programu.

Schéma č. 2 Priority učitelů při výběru programu z pohledu center environmentálního vzdělávání



*Poznámka: Respondenti z center environmentálního vzdělávání měli za úkol seřadit uvedená kritéria od 1 (nejdůležitější) po 9 (nejméně důležité). Číslo v závorce uvádí mediány (střední hodnoty). Nižší hodnoty tedy znamenají vyšší důležitost kritéria pro respondenta. Počet respondentů N=72.*

Z pohledu pracovníků CEV učitele kromě výše uvedených kritérií často na programech zajímá jejich „zážitkový charakter“ – příležitost poskytnout žákům přímý kontakt s přírodou a zvířaty, pobyt venku v atraktivní lokalitě. Respondenti dále často uváděli předpoklad, že učitelé vnímají jejich služby jako kvalitní, ať již jde o lektory, zázemí či program samotný:

„...je to kombinace ceny, vlastních zkušeností s kvalitou programu a atraktivita místa.“ (muž, vedoucí, 11 let v centru)

Učitelé vysoce hodnotili význam CEV pro zabezpečení environmentální výchovy na škole i kvalitu jejich služeb. Převažujícím názorem bylo, že CEV by rozhodně měla být dále podporována z evropských i veřejných zdrojů a že tato centra pomáhají respondentům významným způsobem naplnit průřezové téma Environmentální výchova. Respondenti naopak výrazně nesouhlasili s tím, že by kvalita služeb CEV byla slabá či že by je školy se stejnou finanční podporou zvládly na stejné úrovni. Celkový přehled odpovědí uvádí tab. č. 3.



Tab. č. 3 Hodnocení významu center environmentálního vzdělávání učitelů

Proměnná					
	Počet	Průměr	Modus	Četnost modu	Směrodatná odchylka
CEV u nás hrají pro zajištění kvalitního environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) zásadní roli.	164	3,8	4	78	1,1
CEV mi významně pomáhají v naplnění průřezového tématu Environmentální výchova.	162	4,1	4	81	0,9
CEV by měla být i nadále finančně podporována z veřejných zdrojů a grantů Evropské unie.	164	4,6	5	114	0,8
Služby, které CEV nabízí, by školy jako ta naše se stejnou finanční podporou zvládly na stejné či vyšší úrovni.	162	2,5	2	72	1
Celkově považují úroveň služeb nabízených CEV za velmi slabou.	164	1,6	1	97	0,8
V kvalitě služeb nabízených CEV jsou velké rozdíly.	163	3,1	3	79	0,9

*Poznámka: Respondenti vypovídali na škále, kdy hodnota „1“ indikuje nejnižší míru souhlasu s výrokem a „5“ nejvyšší.*

Vzhledem k malému počtu mužů ve vzorku nemělo smysl porovnávat vliv genderu respondenta na hodnocení významu služeb. Prakticky zanedbatelný vliv hrály i další sledované faktory. Statisticky významný rozdíl se objevil pouze u první položky („CEV u nás hrají pro zajištění kvalitního environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) zásadní roli.“), kdy respondenti, kteří vykonávají na škole funkci koordinátora environmentální výchovy, projeví vyšší hladinu souhlasu ( $m=4,02$ ), než ne-koordinátoři ( $m=3,57$ ,  $t=2,61$ ,  $p=0,009$ ). Rozdíl mezi respondenty, kteří absolvovali či neabsolvovali specializační studium, nebyl statisticky významný. Věk ani praxe respondentů nemá na jejich hodnocení statisticky významný vliv.

## Diskuse

Výsledky do značné míry korespondují s očekáváním. Školy si v největší míře objednávají relativně krátké programy, zatímco delší programy si objednává méně než dvacet procent škol ze vzorku. Takový výsledek přináší specifické otázky. Přestože není sporu o tom, že i krátké programy mohou žáky pozitivně ovlivnit, například v oblasti znalostí (Bogner, 1998), řada studií dokládá, že jejich účinnost je relativně nižší, než u delších programů (Zelezny, 1999; Dillon et al., 2006; Rickinson et al., 2009). Pokud školy nedokážou krátké programy funkčně napojit na vlastní dlouhodobější koncepci environmentální výchovy, hrozí, že formálně vykáží plnění průřezového tématu, aniž by došlo k podstatnějšímu zvýšení environmentální gramotnosti žáků. Formálnost při plnění environmentální výchovy reflektovali jako problém i respondenti výzkumu prezentovaného ve studii Činčera et al. (in press).

Problém preference krátkých programů přivádí diskusi zpět k tématu pronikání tržních principů do vzdělávání a výchovy. Přestože centra fungují na neziskové bázi a hlavním motivem jejich zaměstnanců není finanční profit, v kontextu nutnosti udržet provoz se do určité míry musí jejich nabídka přizpůsobovat poptávce „trhu“ (Činčera, 2013b). Zkušenosti z jiných zemí ukazují, že tento problém není typický pouze pro centra v České republice (Lai, 1998). Centra pak mohou být vnímána jako svého druhu komerční subjekty, paradoxně i jako konkurenti škol v nabídce programů a získávání finančních zdrojů (Doubrava, 2010; Švecová, 2012).

Preference krátkých programů ale může být způsobena nejenom vyšším zájmem škol o tento typ služeb, ale i disproporcí reálné nabídky krátkodobých versus dlouhodobých programů center. Je proto možné, že by školy větší nabídku dlouhodobých programů uvítaly a že by se v budoucnu podíl krátkých programů v poptávce škol začal relativně snižovat. Takový předpoklad by ale bylo třeba ověřit dalším výzkumným šetřením.

Většina učitelů ze zapojených škol využívá služeb center opakovaně, několikrát za rok. Takové zjištění může naopak představovat opačný trend. Lze předpokládat, že častější kontakt žáků s environmentální výchovou může do určité míry pomoci snížit výše uvedené riziko a pomůže prohloubit efekt krátkých programů. Takový předpoklad by ale bylo nutné dále ověřit.

Poměrně malý podíl škol, které si objednávají od center pobytové programy (16%) zajímavě kontrastuje se zjištěním, podle kterého žáci druhého stupně na téměř dvou třetinách škol jezdí dvakrát a vícekrát na pobytové akce (Činčera et al., in press). Pravděpodobné vysvětlení je, že většina škol si pobytové akce organizuje sama. To ukazuje na zajímavý paradox – zatímco školy si od center objednávají především krátké programy, které by mohly mít kapacitu a podmínky nahrazovat běžnou výukou, poměrně málo využívají pobytové programy, na jejichž realizaci mají centra nepoměrně vyšší možnosti, zkušenosti i kompetence.

Při výběru programů se učitelé řídí především zkušeností – vlastní či lidí, kterým důvěřují. Druhým důležitým faktorem pak jsou praktické aspekty, jako je cena a vzdálenost centra. Současně je zřejmé, že respondenti nepovažují za důležité řídit se názorem externích hodnotitelů. To může mít několik důvodů. Vzhledem k počtu provedených evaluací a jejich publikaci v odborných časopisech je pravděpodobné, že se učitelé s žádným externím hodnocením dosud nesetkali, případně že jej zaměňují s formálním hodnocením výuky, jakou realizuje Česká školní inspekce. Situace také pravděpodobně koresponduje s nedostatečně rozvinutou evaluační kulturou českého školství (Santiago et al., 2012). V situaci, kdy učitelé nemají ze své pregraduální přípravy teoretický přehled o problemati-

ce a jejich vzdělávání je v této oblasti do značné míry utvářeno právě centry environmentálního vzdělávání (Činčera, 2013a), je pravděpodobné, že se hlavním kritériem jejich spokojenosti stane atraktivita nabízeného programu (např. použití zajímavých aktivizujících metod, grafické zpracování pracovních listů, atd.), ale nikoliv jeho skutečný dopad na žáky. Při srovnatelné atraktivitě pak učitelé mohou preferovat programy kratší, bližší a levnější, což může negativně postihnout programy účinnější a finančně náročnější.

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že učitelé považují centra za velmi důležitá pro zajištění environmentální výchovy a jejich služby hodnotí jako velmi kvalitní a nezastupitelné. Podle jejich názoru by centra rozhodně měla být dále podporována. Jakkoliv je třeba tyto výsledky interpretovat v kontextu uvedených metodologických limitů (výběr vzorku) a předchozí diskuse, poskytují přesvědčivou evidenci pro další podporu tohoto typu vzdělávacích subjektů.

Je zjevné, že centra poskytují školám služby, které jsou žádané a školami dobře hodnocené. Z tohoto hlediska je možné považovat rétoriku používanou kritiky role neziskových organizací ve školství (alespoň v této oblasti výchovy) za nepodloženou. Paradoxně větší problém může představovat snaha některých center odvozovat svoje aktivity od toho, co po nich školy chtějí, namísto od podstaty své mise. Ta podle našeho názoru leží, obdobně jako vyjádřili Rouhiainen a Vuorisalo (2014) ve své analýze, v prosazování určitého společností akceptovaného ideálu, ať již vyjádřeného rétorikou čistého životního prostředí či udržitelného života. Úlohou center by proto mělo být společně s dalšími aktéry domácí vzdělávací prostředí kultivovat, šířit povědomí o účinných postupech environmentální výchovy a snažit se je společnými silami zavádět do praxe. V případě řady center environmentálního vzdělávání v České republice je možné vidět, že se snaží tuto roli aktivně naplňovat.

V kontextu otázek nastolených Kaščákem a Pupalou (2012) se domníváme, že jakkoliv představuje pronikání „trhu“ do sféry vzdělávání kontroverzní téma, v určitých oblastech může být role nezávislých expertních subjektů velmi podstatná. Je přitom důležité, aby souhra škol a center nebyla explicitně ani implicitně řízena komerčními principy a neztratila étos společného hledání toho, co je nejlepší pro žáky a životní prostředí.

V kontextu činnosti center environmentálního vzdělávání to může znamenat otevření kritické reflexe krátkých výukových programů a ujasnění si hranic a podmínek jejich účinnosti. Dlouhodobě by pravděpodobně bylo vhodné motivovat centra k postupné proměně struktury své nabídky tak, aby namísto velkého počtu krátkých programů nabízely raději menší počet programů delších, propracovanějších a (pokud možno) ověřených. Zkušenosti prvního z autorů ze spolupráce s centry ukazují, že k takové transformaci v současné době skutečně dochází.

## Závěr

Výzkumné šetření potvrdilo význam, jaký učitelé jako odběratelé služeb přisuzují centrům environmentálního vzdělávání. Podle jejich názoru je role těchto center pro zajištění environmentální výchovy na školách nezastupitelná a měla by být dále finančně i jinak podporována. Na základě těchto zjištění se domníváme, že kritika role neziskových organizací ve vzdělávání, která se čas od času objevuje v médiích, není odborně podložena a vychází spíše z ideologického vnímání reality. V kontextu výchovy se zdá, že omezení činnosti center environmentálního vzdělávání by mělo negativní dopad především na samotné školy, které by přišly o důležitého partnera pro spolupráci při naplňování daného průřezového tématu.

Šetření současně ukázalo, že se učitelé při své volbě rozhodují především podle zkušenosti či praktických aspektů, jako je cena nabízených programů či vzdálenost centra od školy, zatímco případné externí hodnocení pro ně není důležité. Důležitou roli proto může hrát postupné posilování kompetencí učitelů kriticky reflektovat nabídku neziskových organizací. Učitelé by především měli být schopni vymezit, jaké kompetence svých žáků chtějí ve spolupráci s centry environmentální výchovy rozvinout, jaké výchovně-vzdělávací strategie by k tomu bylo vhodné použít a následně rozhodnout, který z nabízených programů jejich požadavkům nejlépe vyhovuje.

Studie dále poukazuje na nepoměr v objednávání si krátkých a dlouhých programů školami a doporučuje postupnou transformaci tohoto stavu.

## Použitá literatura

- Agentura Koniklec, & BEZK (2009). Analýza potřebnosti a využívání environmentálních poraden a poradců na území České republiky. Praha: Agentura Koniklec, BEZK.
- Blesk.cz (2016). Jde skutečně o inkluzi? Ministryně školství v obklopení spřátelených neziskovek: Kdo to válí s Valachovou. 10. 10. 2016. Retrieved from <http://www.blesk.cz/clanek/zpravy-politika/380866/jde-skutecne-o-inkluzi-ministryne-skolstvi-v-obklopeni-spratelenych-neziskovek-kdo-to-vali-s-valachovou.html>
- Bogner, F. X. (1998). The Influence of Short-Term Outdoor Ecology Education on Long-Term Variables of Environmental Perspective. *The Journal of Environmental Education*, 29(4), 17–29. DOI: 10.1080/00958969809599124
- Cincera, J. (2013b). Managing cognitive dissonance: Experience from an environmental education teachers' training course in the Czech Republic. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15(2), 42-51. DOI: 10.2478/jtes-2013a-0010.
- Činčera, J. (2013a). *Střediska ekologické výchovy mezi teorií a praxí*. Brno: Masarykova univerzita; Praha: Agentura Koniklec, BEZK.
- Činčera, J. (2014). Význam nezávislých expertních center pro šíření badatelsky orientované výuky v České republice. *Scientia in educatione*, 5(1), 74-81.
- Činčera, J.; Jančaříková, K.; Matějček, T.; Šimonová, P.; Bartoš, J.; Lupač, M., & Broukalová, L. (in press). *Environmentální výchova na českých školách*. Brno: Masarykova univerzita; BEZK; Agentura Koniklec.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science review*, 87(320), 107.
- Doubrava, L. (2010). MŠMT: Systém výběru projektů byl špatně nastaven. *Učitel-ské noviny*, 8. Retrieved from <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3229>

- EduIn (2016). Lidové noviny: Bulvarizace politické strany? Retrieved from <http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-bulvarizace-politicke-strany/>
- Grimm, A., Mrosek, T., Martinsohn, A., & Schulte, A. (2011). Evaluation of the non-formal forest education sector in the state of North Rhine-Westphalia, Germany: organisations, programmes and framework conditions. *Environmental Education Research*, 17(1), 19–33. DOI: 10.1080/13504621003602577
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelavanie v ére neoliberalizmu*. Brno: Slon.
- Klaus, V. (2016). Komentář: Mzdy učitelů a kdo na nich parazituje. Novinky.cz. Retrieved from <https://www.novinky.cz/komentare/400757-komentar-mzdy-ucitelu-a-kdo-na-nich-parazituje-vaclav-klaus-ml.html>
- Kulich, J., Gollová, D., Činčera, P., Lupač, M., Kunssberger, D. & Činčera, J. (2009). *Analýza potřebnosti a využívání environmentálních vzdělávacích center na území České republiky*. Závěrečná zpráva. Horní Maršov: SEVER; Praha: Agentura Koniklec, BEZK.
- Kvasničková, D. (2010a). K pojetí vzdělávání pro udržitelný rozvoj. *The international conference on Education. Education & sustainable life*. 23.-26.10.2010 Svatý Jan pod Skálou. Svatý Jan pod Skálou: Centrum ekologického výzkumu a výchovy, 167-176.
- Kvasničková, D. (2010b). K pojetí vzdělávání pro udržitelný rozvoj. In *Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů*. <Publ. 2010-06-30>. Retrieved from <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOE/9211/K-POJETI-VZDELAVANI-PRO-UDRZITELNY-ROZVOJ.html>
- Lai, O. (1998). The Perplexity of Sponsored Environment Education: a critical view on Hong Kong and its future. *Environmental Education Research*, 4(3), 269–284. DOI: 10.1080/1350462980040303
- Mucunguzi, P. (1995). A Review of Non-formal Environmental Education in Uganda. *Environmental Education Research*, 1(3), 337–344. DOI: 10.1080/1350462950010308
- Příbyl, M. (2011). Dobeš: Cítím na ministerstvu hysterii, když mluvím o zeštíhlení úřadu. *Novinky.cz*, 20.2.2011.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research, King's College London. Retrieved from [https://www.field-studies-council.org/media/268859/2004\\_a\\_review\\_of\\_research\\_on\\_outdoor\\_learning.pdf](https://www.field-studies-council.org/media/268859/2004_a_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf)
- Rouhiainen, H., & Vuorisalo, T. (2014). In search for the ideological roots of non-formal environment-related education in Finland: the case of Helsinki Humane Society before World War II. *Environmental Education Research*, 20(2), 145–160. DOI: 10.1080/13504622.2013.771735

- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing. Retrieved October 10, 2013, from [DOI: 10.1787/9789264116788-en](https://doi.org/10.1787/9789264116788-en)
- SSEV Pavučina (2009). *Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty*. Praha: SSEV Pavučina.
- SSEV Pavučina (2015). *Činnost členských organizací*. Retrieved from <http://www.pavucina-sev.cz>
- Švecová, M. (2012). *Role a funkce koordinátora environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- Taylor, E. W., & Caldarelli, M. (2004). Teaching beliefs of non-formal environmental educators: a perspective from state and local parks in the United States. *Environmental Education Research*, 10(4), 451–469. DOI: 10.1080/1350462042000291001
- Zelezny, L. C. (1999). Educational interventions that improve environmental behaviors: A meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 5-14.