

Účastníci specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy: očekávání, hodnocení a první přínosy

Jan Činčera, Kateřina Kohoutová, Jitka Sokolovičová

Envigogika 2010/V/3– Recenzované články/ Reviewed Papers

Publikováno/Published 28. 12. 2010

DOI: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.55>

Abstrakt:

Práce předkládá výsledky první fáze evaluačního výzkumu realizovaného mezi účastníky specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty, organizovaného v rámci Sítě středisek ekologické výchovy Pavučina. Výzkum analyzuje to, jakým způsobem studenti reflektují probíhající studium. Účastníci tvoří velmi heterogenní skupinu a studium vnímají na několika významových rovinách. Velkou roli v interpretaci studia hrají předchozí zkušenosti s environmentální výchovou, které ovšem mohou působit i jako bariéra dalšího odborného růstu. Druhým podstatným faktorem je vliv skupiny, ve které účastníci konstruují význam probíraných témat.

Klíčová slova:

Evaluace, kvalitativní výzkum, vzdělávání učitelů

Abstract:

The article presents the results of the first phase of evaluation research conducted on a group of participants in a course for coordinators of environmental education, managed by the Pavucina Network of Environmental Education Centers. The evaluation analyzes the way participants reflect upon their on-going studies. The group of participants is very heterogeneous and they understand the course on several semantic levels. An important factor for interpretation of the studies seems to be the participants' previous experience in environmental education, which in some cases may be a barrier to their further professional growth. The second important factor is the group itself as the environment where participants construct their personal interpretations of the course content.

Key words:

Evaluation, qualitative research, teachers' in-service preparation

Úvod

Jakým způsobem připravit pedagogické pracovníky na roli učitele environmentální výchovy? Environmentální výchova je zpravidla povinně volitelnou součástí pregraduálního pedagogického studia. V praxi ale mohou být absolventi vybaveni velmi různými kompetencemi, protože na rozdíl například od severoamerického regionu (NAAEE, 1994) u nás neexistují standardy, které by daly fakultám návod, co a jak studenty v environmentální výchově učit. V letech 2002-2003 se sice pracovní skupina Horká, Kulich, Lišková a Máchal pokusila vymezit standard pregraduální environmentální výchovy učitelů, ten ale nebyl přijat a jednotlivé fakulty proto environmentální výchovu realizují podle vlastní koncepce (Horká, 2003; Horká, Kulich, Lišková & Máchal, 2003).

V lepším případě není environmentální výchova zastoupena jediným volitelným předmětem, ale je alespoň do určité míry integrována do více předmětů. Mosely a Reinke (2005) navrhují oddělit v přípravě učitelů obsah (ekologie a environmentalistika) od metodiky. Environmentalistika a ekologie by se pak podle nich měla stát součástí požadovaných odborných znalostí studentů učitelství a metodika environmentální výchovy by se měla integrovat s jejich didaktickou přípravou. Se snahou o integraci se lze setkat například v Brně, Hradci Králové či v Liberci (Horká, 2002 a 2005; Málková, 2005). I tak ale platí, že se učitelé s hlubším zájmem o environmentální výchovu neobejdou bez dalších rozšiřujících kurzů.

V současné době se můžeme setkat buď s několikahodinovými kurzy akreditovanými v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) nebo s tzv. specializačním studiem, trvajícím 250 hodin.

Efektivita krátkých kurzů environmentální výchovy pro pedagogické pracovníky u nás nebyla dosud zkoumána. Podle Winthera (2005) mají jednorázové vzdělávací programy pro učitele jen malou účinnost. Jednorázové programy navíc mohou mít i nepředpokládané důsledky – například pokles sebehodnocení učitelů konfrontovaných s novými přístupy a pohledy (Mosely & Reinke, 2005). Mezi další méně účinné strategie řadí Winther (2005) dále například konzultace zvenčí či komplexně zpracované metodické programy, které neberou v potaz individuální potřeby škol a možnosti učitelů.

Naopak efektivní kurzy podle Winthera (2005) nabízejí dlouhodobý, konkrétní a praktický trénink, asistenci přímo ve škole, pravidelná setkání, participaci učitelů na vedení kurzu i přípravě materiálů na kurz a účast vedení školy na kurzu. Winther doporučuje v první části kurzů postupovat maximálně konkrétně, tj. například vyzkoušet si určité metody a postupy, a souvisejícími teoretickými koncepty se zabývat až v poslední části semináře.

Kurzy by také měly být vedeny interaktivní formou. Paul a Volk (podle Winther, 2005) například ověřili, že učitelé z kurzu, na kterém si prakticky zkusili aplikovat metodiku pro analýzu a řešení konfliktů, ji potom se svými žáky aplikovali častěji než učitelé, kteří prošli kratší a méně interaktivní formou školení. Ochotu učitelů k implementaci nových metod také zvyšuje míra podpory, které se jim v průběhu práce dostalo od lektorů (návštěvy lektorů ve škole, společná setkání, poskytnutí materiálů). Úspěšnost při zavádění nových metod dále zvyšuje míra spolupráce učitelů ve škole. Je proto vhodné posilovat spolupráci mezi učiteli ve škole i na kurzu, včetně vytváření jejich neformálních sítí. Zájem učitelů o implementaci nových metod dále významně ovlivňuje tlak státu na dodržování vyhlášených standardů. Kurzy by proto měly z těchto standardů všestranně vycházet a nabízet učitelům cestu k jejich dosažení.

Příkladem dlouhého kurzu, který dává prostor pro aplikaci výše uvedených doporučení, je tzv. Specializační studium pro koordinátory environmentální výchovy. Studium navazuje na metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

k zajištění environmentální výchovy z let 2001 a 2008 a na vyhlášku č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Součástí metodického pokynu je i doporučení, aby na každé škole a školském zařízení byl jeden z pracovníků pověřen funkcí koordinátora environmentální výchovy. Úkolem koordinátora je plánovat (připravovat školní program environmentální výchovy), koordinovat a případně i realizovat na škole environmentální výchovu.

Pro přípravu koordinátora environmentální výchovy je ve vyhlášce č. 317/2005 Sb. vymezen rozsah a obsah tzv. specializovaného studia („studium k výkonu specializovaných činností v oblasti environmentální výchovy“). Podmínky studia stanovuje vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, a na ni navazující Standard pro studium k výkonu specializovaných činností.

Studium je určené učitelům všech typů škol, kteří jsou absolventy magisterských programů a mají pedagogickou praxi minimálně dva roky. Hodinová dotace je 250 vyučovacími hodinami přímé výuky a toto studium je zakončeno obhajobou písemné závěrečné práce a zkouškou před komisí. Absolvent získá kompetence k výkonu funkce školního koordinátora EVVO, právo na příplatek ke mzdě a postup do vyšší platové třídy, pokud kromě absolvování specializačního studia učitel také vykonává specializovanou činnost v oblasti environmentální výchovy a zároveň má požadovanou praxi.

Jak by ale mělo být takové studium organizované? Jakým způsobem jej jeho účastníci prožívají? Jaké faktory ovlivňují to, jak budou obsah studia interpretovat a jak jej pak využijí ve své profesní dráze?

Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (SSEV Pavučina) v červenci 2009 započalo realizaci nového tříletého projektu „Nastavení a ověření podmínek pro vzdělávání k výkonu specializované činnosti v oblasti environmentální výchovy“, zkráceně „Specializované činnosti v EV“. Projekt je finančně podpořen z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK), jednoho z operačních programů Evropského sociálního fondu (ESF), a ze státního rozpočtu ČR. Partnerem projektu je Technická univerzita v Liberci. Projekt probíhá od července 2009 do června 2012.

V rámci projektu probíhá současně sedm běhů specializačního studia. Všechny běhy sdílejí společnou metodiku, postavenou na očekávaných výstupech absolventa a sjednoceném obsahu. Běhy se současně od sebe mohou lišit volbou lektorů na jednotlivá témata či volbou dílčích aktivit. Specifickým rysem všech běhů je důraz na interaktivní formu výuky, kdy účastníci sami zkoušejí aktivity použitelné pro žáky, a na práci se skupinovou dynamikou. Studia se v rámci projektu účastní 177 učitelů, z toho 28 mužů a 149 žen.

Součástí práce na aktualizaci Standardu je i výzkum efektivity takto inovovaného studia.

Prezentovaná zpráva je druhým výstupem probíhajícího výzkumu. První podobná zpráva se zaměřila na absolventy předchozích specializovaných studií vedených středisky SSEV Pavučina. Výzkum naznačil, že absolventi předešlých běhů vesměs hodnotí studium velmi pozitivně a uvádí řadu podstatných přínosů pro svoji práci. Současně expertní analýza vybraných závěrečných prací absolventů ukázala, že v metodických dovednostech absolventů zůstává dost nedostatků. Absolventi měli problémy s vymezením rozsahu environmentální výchovy, definováním očekávaných výstupů, sestavením propracovaného ročního programu i kratších výukových bloků.

Efektivitu studia významně ovlivňovaly dva faktory. Tím prvním byly prekoncepty studentů – jejich názory na environmentální výchovu, kurikulární reformu i vlastní efektivitu. Druhým důležitým faktorem byla skupina. Skupina podle respondentů významně podporovala neformální výměnu zkušeností mezi studenty.

Probíhající výzkum navazuje na předchozí zprávu a doplňuje ji o další pohledy. V rámci této studie je prezentována kvalitativní část prvního z výzkumných šetření probíhajícího studia.

Plán evaluace

V rámci studie prezentujeme odpovědi na dvě evaluační otázky:

- Jakým způsobem interpretují účastníci proces studia? Jakým způsobem prekoncepty účastníků ovlivňují efektivitu studia?
- Jakým způsobem ovlivňuje skupina účastnické interpretace studia? Jakým způsobem se skupina v průběhu studia vyvíjí?

Pro jejich zodpovězení byly použity dvě hlavní techniky: pozorování a ohniskové skupiny. Pro potřeby pozorování byly vybrány tři zcitlivující koncepty: vztahy ve skupině, konceptuální střety a distribuce moci ve skupině. Roli pozorovatelek hrály dvě pracovnice Kanceláře SSEV Pavučina při svých pravidelných návštěvách jednotlivých běhů studia. V každém ze sedmi běhů proběhlo pozorování jednou a to v délce dvou po sobě jdoucích dnů.

V každém běhu byla v průběhu druhého či třetího pobytového bloku zorganizována jedna ohnisková skupina. Do té byli na základě konzultace s koordinátorem běhu vybráni účastníci podle metody smysluplně stratifikovaného vzorku (Patton, 2002). Cílem bylo vytvořit takovou skupinu, která bude co nejvíce různorodá, tj. bude složená z žen i mužů vyučujících na všech zastoupených typech škol. Na vedení ohniskových skupin se podíleli všichni tři autoři článku. Rozhovory byly vedeny podle společné osnovy (rozhovor s návodem). Celkem proběhlo v období květen – srpen 2010 sedm ohniskových skupin s celkem 52 účastníky, kdy v každé skupině bylo 6-10 diskutujících pedagogů.

Struktura respondentů odpovídala složení skupin. Převažovaly ženy a učitelé na druhém stupni. V kategorii „ostatní“ jsou zařazeni tři diskutující – speciální pedagogové.

Tab. č. 1 Složení členů ohniskových skupin

	Počet respondentů celkem	Muži ¹	Ženy	ZŠ 1. stupeň	ZŠ 2. stupeň	Gymnázia	SOŠ	Ostatní
Základní množina	177	28	149	58	86	19	33	19
Vzorek v ohniskových skupinách	52	14	38	16	21	5	7	3

Získaná data pak byla zpracovávána metodou otevřeného kódování (Corbin & Strauss, 2008). Z transkripce rozhovorů byly nejprve vybrány významové jednotky, ke kterým byly průběžně doplňovány koncepty. Ty pak byly zařazovány do obecnějších kategorií.

¹ Jeden z mužských účastníků studia nevyplnil další údaje a byl proto z dalších součtů vyřazen.

Jako centrální kategorie pak byla označena Reflexe studia. Vzhledem k tomu, že některé kategorie byly apriorně stanoveny evaluačními otázkami, nelze mluvit v pravém slova smyslu o aplikaci zakotvené teorie, která předpokládá aposteriorní tvorbu kategorií. Rovněž kódovací schéma nevychází z žádné z rodin navržených Glaserem či Straussem a Corbinovou (Glaser, 1998; Corbin & Strauss, 2008). Použitá metodologie na druhé straně z principů zakotvené teorie čerpá zejména ve fázi otevřeného kódování a v obecných principech sémantické analýzy dat.

Předkládaná zpráva se soustředí na očekávání a první přínosy studentů specializačního studia v průběhu první třetiny jeho celkového trvání.

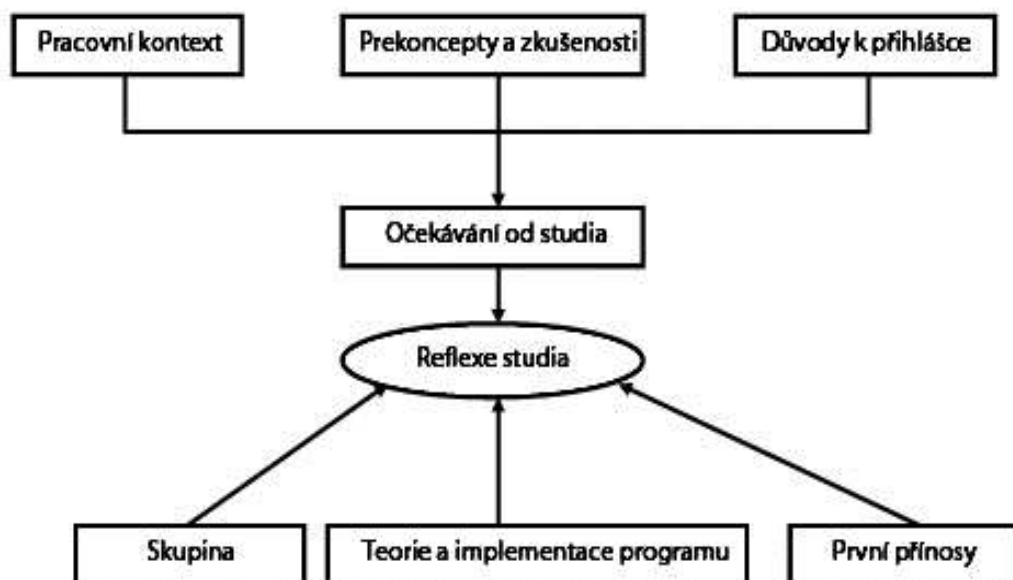
Interpretace studia účastníky

Faktory ovlivňující reflexi studia

Reflexe studia, tedy to, jakým způsobem účastníci probíhající studium v jeho první třetině hodnotí a interpretují, je ovlivněna několika faktory (viz obr. č. 1). Tím prvním je očekávání účastníků od studia. Očekávání je utvářeno pracovním kontextem účastníka a jeho požadavky, účastníkovými prekoncepty v tématech souvisejících se záběrem kurzu a jeho předchozími zkušenostmi s obdobně zaměřeným vzděláváním, a nakonec i jeho osobními důvody k přihlášce do studia.

Dalším faktorem ovlivňujícím reflexi studia jsou strategie, které byly voleny národními i regionálními koordinátory. Ty jsou zde označeny jako teorie a implementace programu. Význam programu je spoluutvářen v prostředí skupiny účastníků studia. Reflexe je formována i prvními přínosy, které účastníci zaznamenali při snaze o aplikaci získaných poznatků a dovedností do své praxe či osobního života.

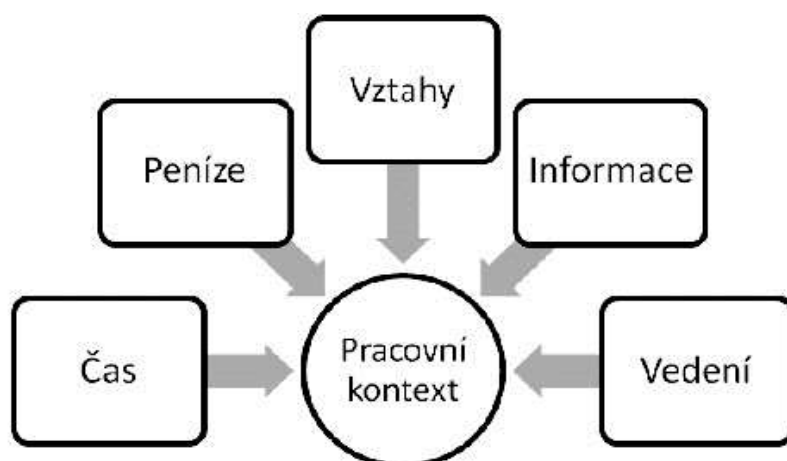
Obr. č. 1 Schéma reflexe studia



V následující části budou postupně analyzovány jednotlivé faktory ovlivňující reflexi studia účastníky.

Pracovní kontext

Obr. č. 2 Pracovní kontext



Pracovní kontext je utvářen pěti hlavními faktory: časovými a finančními dispozicemi, vztahy na pracovišti, dostupnými informacemi o roli koordinátora na pracovišti a politikou vedení školy.

Respondenti vesměs chápou svoje zaměstnání jako velice časově náročné. Časová náročnost souvisí jednak se sezónními výkyvy v exponovanějších obdobích kolem uzavírání pololetí, jednak s přemírou administrativy, která je po učitelích požadována. Výsledkem je určitá apriorní skepse k naplnění role koordinátora a konkrétní požadavky na optimální časové rozložení studia. Respondenti uvádějí jako vhodné měsíce říjen a listopad, dále pak únor až duben. Rozložení do pobytových bloků jim vyhovuje, z důvodů duševní hygieny ale navrhuji nezařazovat je na neděle, tj. např. na čtvrtky až soboty.

Finanční prostředky představují další důležitou bariéru. Respondenti vesměs považují environmentální výchovu za podfinancovanou. Učitelé reflektují, že kvalitní environmentální výchova vyžaduje externí zdroje financování, které podle jejich názoru nejsou pravidelně k dispozici. Několik respondentů uvádí zkušenost, kdy museli zastavit probíhající projekt či aktivitu environmentální výchovy z důvodu ukončení finanční podpory:

„my jsme třeba měli v Severu ty konference (...) tam se člověk mohl strašně moc inspirovat a pak mi najednou jeden rok pan ředitel řekl, hele, to nás stojí peníze, prostě na to nemáme, máme jiné priority, takže jsem utřela nos včetně toho teda, že se začalo platit 500 Kč za ty materiály (...) nejdřív stovka, tak to jsem jednou zaplatila ze svého (...) a po druhý prostě jsem říkala, já to ale ze svého prostě platit nebudu, mě tak škola zas tak dobře neplatí, abych prostě takovýhle věci dělala, takže mi ty informace přestaly chodit.“

Pokud respondenti zmiňují problematiku vztahů na pracovišti, činí tak výhradně v negativním kontextu. Podle jejich názoru problematika environmentální výchovy kolegy nezajímá a studium, které respondenti absolvují, hodnotí buď s despektem („jo, ty se jedeš ulejšvat (...) nekecej, vy jste chlastali“) nebo s pocitem ohrožení („oni si totiž myslí, že po nich chceme nějakou práci navíc“). Respondenti charakterizují své kolegy jako konzervativní učitele, kteří mají odpor ke změnám a používají tradiční výukové metody založené na frontální výuce a výkladu. Sami sebe pak vnímají jako osamocené donkichoty, kteří se v nepřátelském prostředí snaží prosazovat změny k lepšímu („jsme vzorek bláznů“). Jejich úsilí pak naráží na odpor a negaci:

„jak jsem tady slyšela, co všichni jako dělají, tak taky vždycky přijdu plná nápadů a strašně zapálená přijdu do té školy a začnu tam něco vykládat, jak jako báječný je všechno, jak uděláme tuto a tamto a všichni právě přijdou s tím, hm, ty ses zbláznila a to nejde a 40 důvodů proč ne a mě to takhle zadusá do té země, sklopím uši a tak, prostě, že jsem zapálená jenom já“

Kontext je dále utvářen informacemi a politikou vedení školy. Vedení se podle respondentů snaží vyhovět existujícím formálním předpisům. Z tohoto důvodu vysílá na studia i učitele, kteří o problematiku environmentální výchovy nemají vlastní zájem. Školy dále velmi tápou v tom, jak mají vypadat požadované dokumenty, typu školní program environmentální výchovy či školní vzdělávací program. Z nejistoty pak pramení dezinformace, které mohou učitele vést ke špatným rozhodnutím:

„tedka tam třeba řešili to, že někteří ředitelé řekli, nesmíte být konkrétní jo tady v těch a musí to být takové a takové a chuděra Dianka ta jako oči tak vypleštila, ježíšmarja my to tam máme strašně moc konkrétní, my to budeme muset proškrtat“

Jedním z nejčastěji zmiňovaných důvodů k zahájení studia proto podle respondentů byla potřeba školy zorientovat se v tom, jak formálně správně zpracovávat dokumenty požadované předpisy o environmentální výchově na školách.

Prekoncepty a zkušenosti

Obr. č. 3 Prekoncepty a zkušenosti



Prekoncepty a zkušenosti účastníků studia mohou být bariérou i podporou pro osvojování nových znalostí a dovedností. Respondenti tvoří co do předchozích zkušeností velmi heterogenní skupinu zahrnující účastníky, kteří se v environmentální výchově vzdělávají poprvé, i účastníky, kteří absolvovali již více takto zaměřených kurzů. Předchozí zkušenosti mohou respondenty ovlivnit pozitivně i negativně. Někteří respondenti na základě předchozích kurzů očekávali frontálně vedenou výuku a byli příjemně překvapeni interaktivní formou jednotlivých seminářů. Jiní si naopak na frontální výuku zvykli a interaktivní práce jim připadá málo efektivní:

„Můžu říct já, co třeba mi osobně chybí...já, že jsem otřískaná těma různýma školeníma, tak já si zas tak moc nemusím hrát, já mám ráda ten systém, odpřednáší se, jsou nějaké ukázky k tomu debata, já si tu hru umím představit, jo, já ji nepotřebuju.“

Další respondentka uvádí, že jí zatím obsah nepřináší nic nového oproti krátkým seminářům, které absolvovala v minulosti:

„já už jsem to totiž 148 hodin dělala, takže já vlastně většinu těch věcí, nám sice bylo řečeno, že to nejde, že to je jiná koncepce, není to, v podstatě my jsme dělali už to samé, akorát jsou třeba trošku jiné ty hry, ale ten systém je více méně pořád stejný...“

Předchozí zkušenost se pak může stát bariérou vnímání nového pojetí studia a v důsledku toho i bariérou učení respondentů.

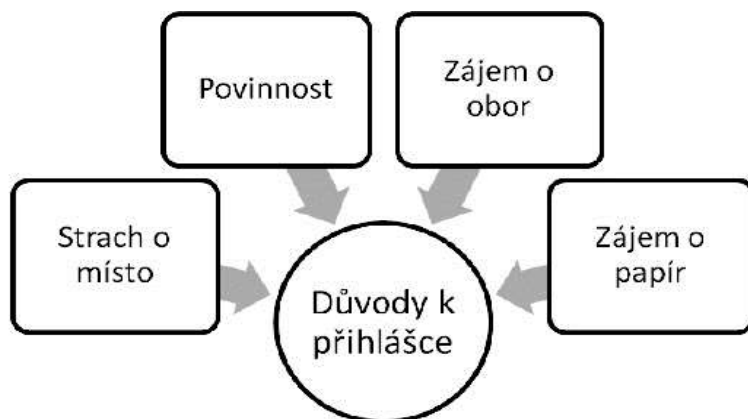
Míra zkušenosti s environmentální výchovou pravděpodobně ovlivňuje sebehodnocení učitelů. Někteří respondenti uvádějí, že jsou v oboru nováčky a environmentální výchovu dělat dobře neumějí:

„Já jsem sem šla teda s tím, že vůbec nevím, jak to mám dělat a dělám to asi špatně, protože jsem do toho byla hozena, když jsem nastoupila po studiích...“

Tito respondenti pak očekávají, že od studia získají určitý „systém“, porozumění tomu, jak environmentální výchovu uchopit. Lze předpokládat, že tento typ respondentů bude otevřený vůči teorii a metodice environmentální výchovy prezentované na studiu. Naopak zkušení respondenti mají jasno v tom, co environmentální výchova je a jak jí na škole realizovat. Environmentální výchovu chápou jako výchovu o vztazích, chození do přírody a nepoškozování přírody (*„pro mě je podstatné, že děcko nebude lámat větve...“*). Nejde podle nich o vědu a její uchopení je věcí názoru každého učitele. Teorii pak považují za zbytečnou (*„mláčení prázdné slámy“*). Od kurzu pak očekávají zejména praktické výstupy, tj. nové aktivity, kontakty a materiály.

Důvody k přihlášce

Obr. č. 4 Důvody k přihlášce



Z jakých důvodů se učitelé na studium přihlásili? Jaký byl rozhodující stimul, který je vedl k podání přihlášky? Mezi respondenty je silně zastoupena extrinsická motivace. Respondenti často uvádějí, že byli na studium „naveleni“ vedením školy, které chtělo vyhovět požadavkům MŠMT a školní inspekce. O funkci koordinátora často neusilovali a jejich první pocity s pověřením jejího vykonávání byly negativní:

„...když ta funkce měla být zřízena, tak byla zřízena, protože paní ředitelka to dělá přesně tak, jak to má být. Když to má být, tak to prostě bude a za každou cenu, i kdyby

jsme prostě na pusu padali. Takže jsem dostala vlastně přidělenou tu funkci, kdy jsem toho podle mého názoru měla hodně moc, ale tam toho má každý moc, takže se to neřeší..."

Jiní respondenti doplňují, že funkci koordinátora chápou jako určitou pojistku proti ztrátě zaměstnání. Věří, že když do nich vedení školy investuje finanční prostředky, nebude s nimi pak chtít rozvázat pracovní poměr.

„Před rokem a půl mi ředitelka oznámila: „budeš koordinátor EVVO“. Musím přiznat, že jsem plakala, protože těch povinností, si myslím, že mám už dost na škole, a že už jsem si říkala, že to prostě nemůžu další funkci zvládnout. Nicméně nechci přijít o práci, takže jsem to nějak rozdejchala. Takže jsem tady pro to, že musím.“

Třetí skupina respondentů se na studium přihlásila z vlastního zájmu. Příkladem je tento učitel:

„Já jsem si to studium našel sám, mě nikdo do toho nenutil...Prostě shodou okolností, já jsem se učil ke státnicím, právě tam byla otázka koordinátor EVVO, jsem to lupnul do počítače a ono mi vyjelo, že se to dá studovat. Když jsem si to přečetl, tak jsem si říkal, že by to bylo jako výborný k doplnění mého vzdělání a nějakých mých funkcí, že já učím biologii a společenské vědy, a to přímo jako s tím souvisí blízko..."

Poslední skupinou jsou učitelé, kteří mají zájem o obor, ale na studium se hlásí z důvodů získání formální kvalifikace. Tito učitelé předpokládají, že environmentální výchovu už v současné době dělají dobře, případně si potřebují doplnit nějaké dílčí kompetence a zásobník aktivit. Důležitým motivem pro ně pak je naučit se svoji práci formálně správně vykazovat.

Očekávání od studia

Obr. č. 5 Očekávání od studia



Heterogenní skupiny odrážejí i různorodost očekávání, se kterým učitelé přijeli na studium. Někteří respondenti od studia očekávají, že jim pomůže „uchopit“ environmentální výchovu tak, aby ji dělali dobře. Častěji se ale objevují cíle, odrážející přesvědčení, že respondenti svoji práci dělají dobře a potřebují se ji pouze naučit správně

vykazovat, případně doplnit o nové nápady. Pro velkou většinu respondentů je jedním z důležitých očekávání také získání příslušného certifikátu.

Nejčastěji zmiňovaným očekávanými jsou praktické aktivity a zkušenosti a formální kvalifikace a kompetence. Největší část studentů očekává, že si ze studia odnesou konkrétní aktivity, které pak po případné modifikaci využijí ve škole, případně konkrétní příklady dobré praxe – zkušenosti z jiných škol, které mohou využít jako inspiraci. Součástí tohoto očekávání tak je i potřeba kontaktů a materiálů, které pak budou moci využít. Jeden z respondentů vyjadřuje tuto potřebu metaforou burzy, na které si účastníci budou navzájem prezentovat svoje nápady a zkušenosti.

Velká část respondentů očekává od studia to, že se naučí formálně správně vykazovat environmentální výchovu. Někteří jsou přesvědčeni, že environmentální výchovu dělají kvalitně, ale potřebují se ji naučit správně prezentovat:

„...naučit se to prezentovat, co děláme a formálně to dobře zpracovat, tak budou spokojeni i nadřizení a budeme z toho snad mít nějaký užitek i my.“

Další nerozumí požadavkům školní inspekce a potřebují podrobnou „kuchařku“:

Cílem bylo opravdu získat nějaký přesný návod, jak sesmolit, bych řekla, ten školní program, jak dlouhodobý, tak krátkodobý, protože já jsem byla nucená k tomu to napsat, já jsem prostě vůbec nevěděla, čeho se držet ... potřebovala jsem přesný body, co tam vlastně má být...

Potřeba vytvořit si určitý „systém“ environmentální výchovy tak, aby ji respondenti uměli dobře realizovat, se objevuje zejména mezi respondenty, kteří uvádějí, že jsou v oboru nováčky. Tato skupina respondentů reflektuje svá slabá místa, která mohou souviset s motivací dětí nebo v nedostatečné orientaci v oboru.

Tento typ respondentů tedy očekává systém, který vyjadřují jako jednotu smyslu a metod:

„pro mě je to naučit se slovní zásobu vůbec k tomu, význam, smysl, jak, proč, kdy, jak začlenit, zařadit atd.“

„vytvořím si takový jakýsi vlastní systém, jak to dělat, jak pracovat s kolegy, jak pracovat se žáky, jak k tomu přistupovat z hlediska vedení, o čem projekty, jaké akce, prostě svůj vlastní systém si vytvořit, jak tu práci dělat, to očekávám od toho školení, že mi k tomu dopomůže“

Další očekávání nejsou ve skupině tak často zastoupena, přestože s nimi ostatní respondenti nemusejí být vždy v rozporu. Učitelé ze středních škol vyjadřují přesvědčení, že environmentální výchova na jejich stupni je spíše než na prožitku založená na předávání odborných informací. S tím koresponduje jejich potřeba dozvědět se na studiu odborné informace z environmentalistiky a ekologie, nejlépe spojené s názornou ukázkou jejich metodického uchopení.

Pro jiné respondenty není podstatná metodika ani příklady, ale především manažerské kompetence koordinátora. Vzhledem ke své aprobaci (například matematika) jsou přesvědčeni, že environmentální výchovu dělat nebudou, ale jako koordinátoři ji budou moci řídit. Důležitá témata pro ně proto jsou například fundraising, týmová spolupráce či vedení pracovních kolektivů. Protože se konfrontují s kontextem nezájmu a nespolečné na svých pracovištích, uvítali by i rady k tomu, jak své kolegy motivovat či jak zvýšit své vlastní osobnostní kompetence v oblasti týmové práce:

„nám jako učitelům, mluvím za naši skupinu učitelů, chybí... máme učit děti týmové práce, přitom sami nevíme, jaký jsme, jestli jsem já nevím, ten chrlič nebo ten dotahovač nebo co...“

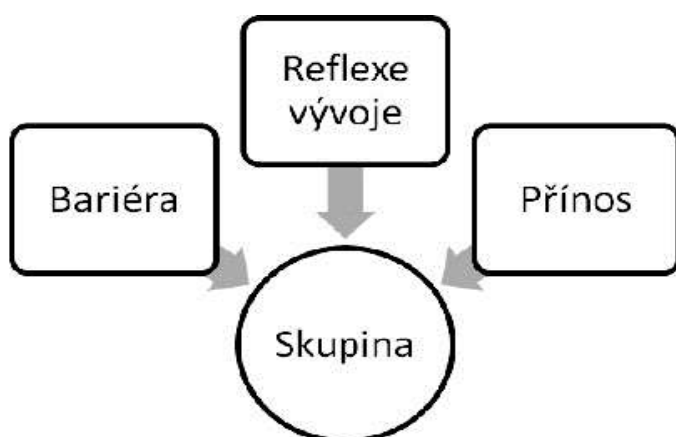
Konfrontace se školním kontextem vyvolává potřebu sebepotvrzení a povzbuzení. Respondenti zmiňují pocity deprese ze svého pracoviště a konfrontaci s přesvědčením, „že to nejde“ a „že jsou divní“. Na studiu se pak setkávají s příklady, které je motivují a přesvědčují o smysluplnosti jejich postoje. Potřeba sebepotvrzení je pak na studiu naplňována nadějí a inspirací:

„Ono to vypadalo ze začátku, že spousta z nás je tady nedobrovolně, a že to máme přikázaný kurzy ze školy. Ale pak když jsem viděl ty prezentace včera od některých, tak z toho vyplývá, že jako ten člověk to nedělá z donucení. Někteří říkají, že to neumí a že to dělají špatně a přitom to měli tak dokonalé. Takže ta inspirace je výborná, vidět to, jak to dělají ostatní, i když tvrdí, že teda vůbec nic nedělají.“

Konečně část respondentů od studia nic neočekávala. Na studium se nehlásili z vnitřní motivace a očekávají od něj „relax“, výlety do přírody a příjemně strávený čas.

Vnímání skupiny

Obr. č. 6 Vnímání skupiny respondenty



Specializační studium využívá ve velké míře skupinovou práci. Pobytová organizační forma, zvolená organizátory, posiluje význam skupiny pro zpracování získaných kompetencí a podporuje procesy skupinové dynamiky. Rozvoj skupiny je současně koordinátory facilitován pomocí aktivit na seznámení a rozvoj důvěry a spolupráce. Skupina tak představuje významný faktor pro účastnické interpretace studia i jeho prvních přínosy.

Účastníci nevnímají skupinu staticky, ale reflektují vývoj, ke kterému ve skupině dochází.

„na začátku mi to přišlo hodně takové divoké, každý odněkud jinud, ale nakonec jsme se stmelili, takže je to příjemné tady být“

Vývoj ve skupině dokládají i údaje z pozorování. Na jeho základě lze říct, že se většina skupin chovala poměrně bezkonfliktně. Ve všech skupinách se v průběhu dvou dnů ustálilo vzájemné tykání. Ve většině skupin se současně v prvního bloku objevily známky bouření. Účastníci se měli tendenci shlukovat do stálých podskupin, buď podle pohlaví nebo podle zkušenosti a věku. V některých skupinách se objevila kritika dílčích aktivit, někdy

nesená „staršími autoritami“. U některých účastníků bylo zjevné odmítání či uzavření se nové teorii (např. terminologie environmentální x ekologická výchova) či nastavení pravidel pro společnou práci.

Strategie, které koordinátoři zvolili pro rozvoj skupiny (součástí prvních bloků byly aktivity na seznamování skupiny, rozvoj důvěry a spolupráce), účastníci příliš nevnímají. Aktivity na rozvoj týmové spolupráce oceňují, ale chápou je především jako inspirační zdroj (praktické aktivity) pro práci se svými žáky, než jako prostředek zvyšování efektivity vlastní studentské skupiny. Domnívají se, že k vývoji dochází spontánně a neformálně v průběhu společně stráveného času, například na pokojích, při obědě, výletech do terénu nebo při diskusi v rámci programu. Návrhy na cílené ovlivňování skupinové dynamiky se objevují jen okrajově:

Víte, co by bylo zajímavý? Kdyby třeba za rok, až se budeme znát, kdyby se řeklo, že se mají lidi ubytovat s někým, s kým ještě nebydleli. Jo, to by třeba byl dobrý fór, protože tedka já už se bydlím s téma holkama, co jsem bydlela. Už jako v podstatě si to plánujeme na příště, to si myslím, že by bylo dobrý někdy vymyslet ... pak se to zase obohatí."

Protože skupina je velmi heterogenní, objevují se ve skupině i různé názory na to, zda takové složení skupiny je přínosem, nebo bariérou. Někteří respondenti se domnívají, že nevýhody heterogenních skupin převažují. Takové názory často zastávají učitelé středních nebo praktických škol. Učitelé středních škol někdy uvádějí, že interaktivní forma prezentovaných aktivit je vhodnější pro menší děti a že na středních školách potřebují především odborné informace. Učitelé z praktických škol zase pochybují o tom, že by jejich žáci prezentované aktivity zvládli. Jedna respondentka z odborné školy vnímá svoji odlišnost jako bariéru svého většího zapojení do společné práce:

„Můj podvědomý pocit je ten, že mám zábrany mluvit o svých zkušenostech, protože vím, že jsem tady v drtivé menšině jako odborná škola. Takže proto nechci jako příliš o tom mluvit, protože mám zbytečně pocit, že matu celkově jako to vědomí nebo atmosféru, která tady je, že tam vstupuju s něčím, co by vás rozhodilo."

Větší část respondentů nicméně chápe heterogenitu skupiny jako přínos. Účastníci oceňují, že se mohou nad tematikou zamyslet z jiného pohledu, že mohou lépe diskutovat o návaznostech a že slyší širší paletu názorů. Díky různosti pohledů se studentům otevírají možnosti nových společných projektů:

„Takže pro mě je výborný, že jsou tady fakt jako lidi z těch tří stupňů, první druhý stupeň atd. Že se dozvídáme o těch problémech, co mají ti druhí. A teď najednou se fakt na to můžu podívat jakoby z toho hlediska toho učitele, což když se dívám z venku na ten gympl, tak prostě by mohli podle mě některý věci dělat jinak. A najednou fakt se člověk nad tím zamyslí z toho pohledu těch druhostupňáků a těch středních škol, tak to je pro mě přínosem."

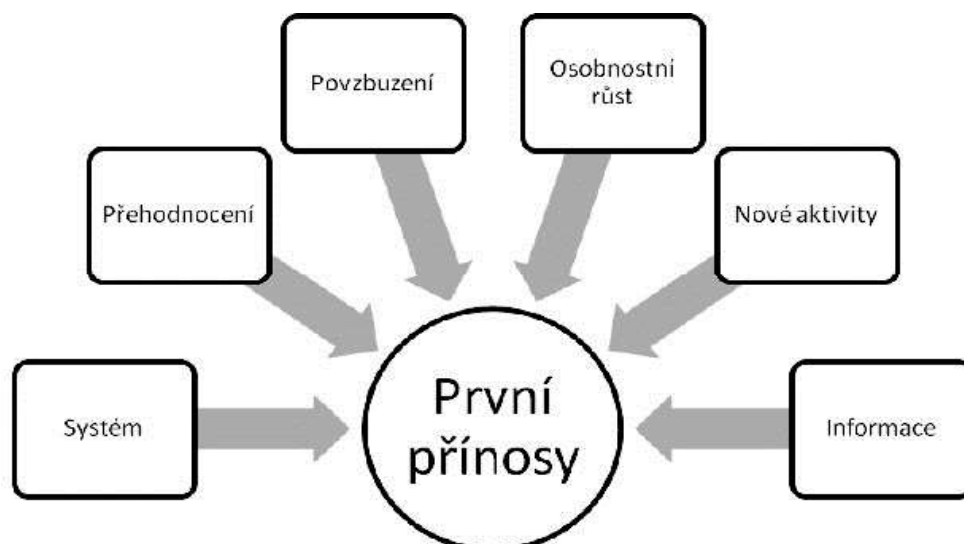
„... mně se hrozně líbí to, že já se tady bavím s vámi z gymnázia, pak se tady bavím s někým, kdo je teda stejně jako já ze základní školy atd. a už jsme třeba tady s kolegyní jednou se zabývaly myšlenkou, že bychom propojily gymnázium a naši školu a co by jaký projekt a jak by velcí mohli nachystat malým..."

Jiní respondenti uvádějí, že se v průběhu času rozdílily mezi učiteli na jednotlivých stupních stírají a že je přestávají vnímat.

Celkově respondenti považují skupinu za důležitý faktor učení. Účastníci si ve skupině předávají zkušenosti, informace, kontakty i povzbuzení. V kontrastu se školním kontextem se dostávají do skupiny podobně smýšlejících lidí, ve kterých nacházejí pocit sounáležitosti a smyslu.

První přínosy

Obr. č. 7 První přínosy



Nejčastěji zmiňovanými prvními přínosy studia jsou nové aktivity, které učitelé na studiu načerpali, ať již z aktivit řízených lektory či prezentací svých kolegů. Přestože studium trvá zatím krátce, učitelé stihli některé aktivity vyzkoušet se svými žáky a dosáhli výsledku, který je příjemně překvapil:

„Já jsem zkoušela přenos vajíčka... jo a vlastně ty druháky mi to tu třídu tak krásně stmelilo, protože oni se začínají v té třídě tak jako separovat holky kluci a buď si dělají naschvály, anebo nějakým způsobem na sebe víc upozorňují, aby tu pozornost toho opačného pohlaví přitáhli. A tady tyto hry to prostě odbourávají. To mi pomáhá v tom, abych s tou třídou vlastně mohla pracovat tak, jak potřebuju a aby sem neřešila – to je holka já se jí nechytanu za ruku. Tady v tom, si myslím, to bylo úžasný.“

„...měl to tam taky, myslím zrovna Honza Vrtíška, že dělali z těch víček, měli tu nástěnnou mapu, říkám to bysme mohli udělat, to je dobrý nápad...“

Jiní získali na studiu inspiraci, která se pak stala základem pro inovaci ve výuce:

„No a tak mě ještě napadlo potom na základě toho další věc, že tam máme v té škole takové schodiště, já jsem ho nazval schodištěm poznání a třeba, když děláme poznávačky, oni mají za úkol třeba poznávat ty dřeviny nejen podle dřev, ale také podle různých jiných věcí, plodů, podle těch prýtlů. Tak jsem jim tam vyskládal na to schodiště, které mimo jiné vede i k řediteli, ... a zase bylo obdivuhodné, že oni to vyloženě vzali jako hru a hodně se o to zajímali ...“

Další oceňují konkrétní informace o životním prostředí („tvrdý data“) či informace o nabídce programů středisek ekologické výchovy.

Významná skupina respondentů uvádí, že si začíná budovat určitý „systém“ environmentální výchovy, utřídí si poznatky či do určité míry přehodnocuje svůj dosavadní pohled na efektivní environmentální výchovu:

„Já zas musím říct, že pro mě je to zase naopak hodně efektivní, já třeba už si opravdu dělám v tom ten svůj pořádek, tzn., že vidím, že mě to k něčemu směřuje a už

jak jsem přijela po tom prvním sezení, tak už jsem jakoby věděla, kde vlastně je jakoby ta chyba, nebo co děláme špatně. Pro mě to je jako hodně efektivní, a jak říkám, my třeba jedeme na školu v přírodě a teď vyloženě tady chceme toho hodně stihnout, a tak jsme prostě tady dělali hodně aktivit, některých zbytečných. A teď vlastně tohle mě naučilo, že to musíme třídit, a tak nějak to směřovat, že stačí jenom do toho lesa, něco tam udělat s těmi dětmi, promluvit si s nimi a už prostě v tom mám trošku jasno. A už vím, jak to i napíšu na ten papír, tak, jak jsem na nevěděla, takže pro mě zas naopak, to, že to je tak to pomalu, že se to jakoby analyzuje, tak mně to vyhovuje."

Jiný respondent vyjadřuje podobnou myšlenku – přechod od intuitivního plánování k systematickému:

„Mě to nasměrovalo myšlení určitým způsobem jo, že to jak nám tady Tomáš vykládá neustále ty abstraktní věci, tak vím, že se dá, když chci, něco vytvořit něco abstraktního nějaký plán, že se to dá vytvořit soustavně systematicky, jo, že jde vytvořit nějaký systém a dá se to, že to nejsou jenom nějaký spontánní nápady nějaká intuice, ale že to má logiku, tak to už pomalu začínat využívat..."

Několik respondentů ocenilo výuku SWOT analýzy. Dva respondenti jí využili jako aktivitu pro výuku zeměpisu či ekonomie. Další oceňují její význam pro tvorbu školního programu EVVO. Jiného přivedla k přehodnocení dosavadního chápání environmentální výchovy:

„Já když jsem dělal tu swotku, a když jsem se na to připravoval, tak jsem v podstatě zjistil, že vůbec netuším, co je to environmentální výchova, že se mi to překrývá s ekologickou výchovou. Tak jsem jako hledal, kde je rozdíl a ta environmentální výchova je daleko širší...Že to se netýká jenom přírody, ale to je od environment ... to je životní prostředí člověka. Takže to je to, jak je ta škola vyzdobená třeba, zahrnujou se tam i vztahy a takovýchle věci jo a tohle to, když jsem si ujasnil, tak jsem si řekl, to se vlastně hodí, i jak říkal ten pan ... pro lidi, který učej občanky, češtiny, dějepisy..."

Velmi výstižně reflektuje záměr organizátorů jiný respondent:

„Já mám pocit, že za ta dvě setkání, že se mi to rovná do takových dvou poloh, jedna poloha je to, co se dá konkrétně využít s dětmi a to byly třeba ty vycházky do přírody spojený s nějakými aktivitami apod., takže to je zdroj inspirací včetně těch aktivizujících prvků atd. A potom je tady ta druhá rovina, kde je to teoretický a tam se mi třeba líbila minule nějaká prezentace s obhajobou a diskuze, která byla vedena v takový chmurný rovině, ale v podstatě šla na kloub věci, takže tadyhleto je taková jako moje nadstavba. A zároveň ale tady získávám spoustu nápadů. A pak ještě třetí věc... prostě, že se tady setkám s kolegy a kolegyněmi a že je takový neformální vyměňování nápadů a zkušeností a to je taky strašně důležitý."

V menší míře jsou uváděny i další přínosy. Jedna respondentka očekává, že díky novým znalostem získá argumenty pro posílení své pozice ve školním kolektivu:

„Já si pamatuju, jak jsem tenkrát řekla tak, a teď tý matematicce vytřu zrak. Prostě jsem zažila takový ten pocit zadostiučnění, že mi vždycky tvrdí, že to nejde s těma žákama na tý matematice, že ta matematika nelze dělat interaktivně prostě nějakým tvůrčím způsobem, říkám, teď já jim vytřu zrak prostě, tak takovýhle pocit jsem měla při týchletý aktivitě..."

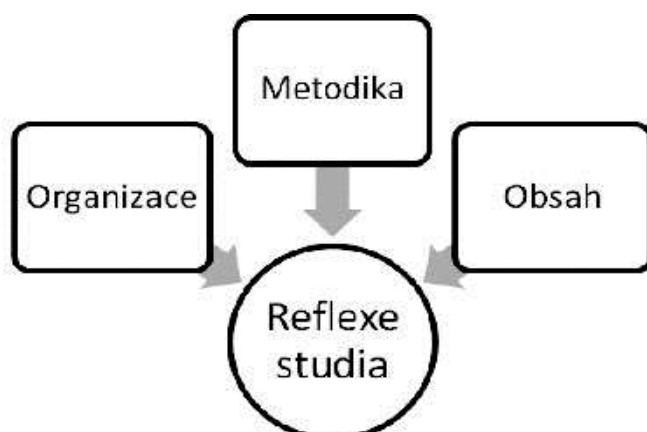
Jiní respondenti uvádějí mezi přínosy zážitky z návštěv nových míst a výletů do přírody či sebepoznání, ke kterému došli v průběhu prožitkových aktivit.

Reflektování programu účastníky je kromě jejich vlastních očekávání formováno programem a kontextem jeho realizace. Zažívaný program je utvářen svojí teorií a implementací. Teorii programu se zde myslí nastavení programu specializačního studia

pracovní skupinou SSEV Pavučina. Teorie programu tedy vymezuje cíle, obsah, organizaci a hodnocení studia. Implementací se zde rozumí způsob, jakým je teorie programu naplňována jednotlivými regionálními koordinátory. Regionální koordinátoři zásadně ovlivňují program volbou lektorů, volbou místa, prací s časem i konkrétními metodickými postupy. V rámci výzkumu není teorie a implementace programu analyzována na expertní bázi, ale prostřednictvím hodnocení účastníků studia.

Reflexe studia

Obr. č. 8 Reflexe studia



Studenti reflektují teorii a implementaci programu z pohledu organizace studia, aplikovaných metodických postupů a obsahu studia. V hodnocení organizace studia se zamýšlí nad prací realizátorů s místem, časem a informacemi. Většina realizačních týmů (až na jeden) organizuje každý pobytový blok v jiném středisku ekologické výchovy. Přestože je tato strategie hodnocena rozporně, převažují pozitivní ohlasy. Respondenti oceňují, že poznají různá centra a získají více kontaktů, než kdyby byli stále na jediném místě:

„...díky tomu, že ta setkání jsou na různých místech. To je strašně důležité, protože, když si to tak jako promítnu, že by jsme měli jezdit pořád na jedno místo, tak asi by to nemělo tu kvalitu a vůbec jako ty kontakty by asi byly trochu jiné. Takže to je dobrý nápad a to, že to je na různých místech.“

Naopak respondentka z běhu, který se odehrává pouze na jednom místě, reflektuje jistou nespokojenost:

„Mně to jako vyhovuje, protože jsem z Chomutova, takže to nemám tak daleko, ale zase na druhou stranu bych se ráda koukla někam jinam. Přece jenom být dva roky na stejném místě, to se mi moc nelíbí. Závidím ostatním těm kurzům, že tam střídají ty místa.“

Střídání míst zvyšuje nároky na logistiku studia, což vede k dílčím problémům (ubytování, kuchyně). Zdá se ale, že respondenti jsou ochotni je tolerovat. Menší část upozorňuje na negativa. Ta vidí především v zajištění dopravy na méně dostupná místa. Účastníci je řeší například dohodou o společné dopravě automobilem. Navrhují, aby pobyt na hůře dostupných místech byl delší (*„mně připadá hrozně neefektivní strávit čtyři hodiny na cestě, abych tu byla dva a půl dne“*).

Jiným kontroverzním tématem souvisejícím s organizací je práce s časem. Pro část účastníků je tempo programu příliš vysoké. Účastníci mají pocit, že nemají dost volného

času, aby dokázali zpracovat získané zážitky a vyměnit si informace s kolegy. Jiní respondenti ale naopak vnímají tempo jako příliš pomalé („*tak se to jako vleče*“). Respondentům, kterým nevyhovuje interaktivní forma výuky, připadají jednotlivé bloky časově neefektivní, jeden navrhnul nahradit část přímé výuky e-learningem („*udělat ne tolika sezení, ale udělat jich třeba 5 jednodenních, dejme tomu, a zbytek si přečtete*“). S tímto názorem ale nesouhlasí jiní respondenti, kteří naopak interaktivní formu preferují. Respondenti také kritizují, pokud na některé úkoly (například účastnické prezentace) nebyl přesně vymezen čas a v důsledku se některé prezentace příliš protáhly.

Poslední důležitou částí hodnocení organizace studií je práce s informacemi. Účastníci velmi oceňují, že dostávají od organizátorů pomocné materiály a v rámci projektu dostal každý flash disk na nahrávání elektronických dat. V rámci jednoho běhu zřejmě koordinátoři nepodali účastníkům přesné informace o požadavcích, obsahu a výstupech studia. Respondenti tuto strategii hodnotili jednoznačně negativně:

„co a teda do dneška mi to chybí, když v podstatě nevíme, co všechno budeme dělat...A další věci nevíme, co nás čeká nebo aspoň já, já jsem to nepochytil z toho, že nějaký konkrétní...Já vím, že nemůžeme mluvit třeba o termínech. Ale říkám, chybí mi to, chybí mi ty konkrétní věci, který se po nás budou chtít, na co se máme jakoby připravit. Je nám to jakoby poodhalovaný kousek po kousku. Já jsem člověk, kterej má radši přehled a ví, do čeho jde...“

V komentářích k metodice studia se objevuje několik témat. Prvním je kontroverze mezi prožitkovou a informační formou. Koordinátoři preferují prožitkovou formu, ve které účastníci sami zkoušejí aktivity, které pak mohou provádět ve škole. Většina respondentů tento přístup oceňuje a naopak velmi negativně hodnotí frontální výuku (zejména teoretické přednášky):

„Pro mě je nejvýraznější zážitek asi, bohužel ale záporný, protože pro mě je strašný vydržet ty přednášky. Třeba včera dvě a čtvrt hodiny vydržet sedět a poslouchat a nebejt nějak aktivní, do ničeho se nezapojit, do ničeho nepromluvit, to je pro mě prostě strašně negativní zážitek...“

Prožitkové aktivity jsou reflektovány vesměs velmi pozitivně až emocionálně, přestože někteří respondenti zpochybňují jejich využití na svých školách.

„...odtáhli nás tam do toho labyrintu a my jsme šli podle těch provázek a to bylo naprosto boží, jak člověk si úplně představuje, jak to bylo strašně obrovský, kudy nás to probíhá táhnou...“

Menší část respondentů (zejména ze středních škol) by ale uvítala hutnější a informačně nabitější přístup.

Účastníci sice většinou hodnotí své organizátory vstřícně, ale jsou kritičtí k dílčím chybám. V jedné skupině účastníci reflektovali stres lektorského týmu. Všimají si nejistého lektorského výkonu, nepřipravených seminářů (negativně hodnotí, když lektorka četla z knihy) a dílčích nedotažeností v prezentovaných programech:

„...ta aktivita včera ty stromy, tak mě se to jako třeba venku líbilo hodně, no ale najednou mi tam chyběla ta vazba, když jsme šli do té učebny. Teď prostě paní lektorka říkala, že je to ten prožitek, ale já jako jako, že jsem to tam necítila...“

„Mě trošku zklamal dnešek, kdy jsme měli být rozděleni do nějakých dvojic, říct si tu hlavu a srdce, a pak najednou jsme byli rozděleni do úplně jiných pět skupin a měli jsme zase použít tu myšlenkovou mapu. Ale to jsme měli zase úplně jiné dvojice, než v jakých jsme byli teďka skupinách, takže to vlastně nemělo smysl, protože já jsem měla mapu, ale kolegyně už ne, protože byla v jiné skupině.“

V připomínkách k obsahu studia se jako hlavní téma objevuje střet mezi teorií a praxí. Část respondentů se staví k teorii negativně, připadá jim zbytečná a na její místo by uvítali více praktických aktivit či výletů do přírody:

„prostě víc sejetí s tou přírodou mi jako chybí, na mě těch teoretických informací je moc, já se v tom nějak jako hůř orientuju, mně to připadá potom už moc teoretický“.

Na druhé straně se zdá, že pro část respondentů nepředstavuje problém samotná teorie, jako spíš teorie podaná nezajímavým výkladem. Dva respondenti oceňují, jak díky aktivní formě pochopili a ocenili náročné teoretické koncepty:

„Mně se líbilo dnešní dopoledne, kdy jsme dělali SWOT analýzu. Líbilo se mi to proto, že to bylo ukázané, zahrané i dramaticky by se tady dalo říct. Po tom dopoledni si myslím, že tak určitě na dost procent vím, o čem ta SWOT analýza bude, co pro to musím udělat.“

„Mně se asi líbilo to samé, protože jsme prostě nějakou formou spolupráce došli k rozklíčování pro mě doposud neznámých slov jako je kritérium a indikátor. Mám pocit, že je to ve mně jakoby pevně ukotvené.“

Diskuse

Jakým způsobem interpretují účastníci proces studia? Jakým způsobem prekoncepty účastníků ovlivňují efektivitu studia?

Specializační studium má ve vztahu k účastníkům pět významových rovin. Respondenti se pohybují na jedné z nich a hodnotí studium z její perspektivy.

Obr. č. 9 Významové roviny studia



1. Nemalá část respondentů je na studiu nedobrovolně. Akceptovali potřebu studium úspěšně absolvovat a dokážou ocenit jeho hravou formu a nabízené prožitky. Uvítali by, kdyby atraktivních částí studia přibýlo – především volného času, her a výletů do přírody.
2. Zážitky vítá i druhá skupina respondentů. Na rozdíl od předchozích mají ale jasně formulovaný cíl – naučit se environmentální výchovu formálně správně vykazovat. Od studia očekávají především to, že se naučí napsat školní program EVVO tak, aby to bylo akceptovatelné pro vedení školy i školní inspekci. Posun ve vlastní práci neočekávají. Důvodem je buď přesvědčení, že ji vykonávají kvalitně (a pouze špatně prezentují), nebo odlišná odborná orientace respondenta.
3. Pro třetí skupinu respondentů je klíčové vnímání studia jako burzy. Jde zpravidla o učitele, kteří již mají s environmentální výchovou zkušenosti a mají pocit, že v ní mají jasno. Od organizátorů očekávají, že budou facilitovat proces výměny zkušeností, informací a kontaktů mezi účastníky a současně že přispějí vlastními zkušenostmi a aktivitami, které budou v průběhu studia prezentovat.
4. Ve čtvrté skupině jsou studenti, kteří usilují o posun ve vybraných dovednostech. Ty mohou souviset jak s metodikou uvádění programů, tak s koordinační a manažerskou funkcí koordinátora. Chtějí se naučit psát granty, vést tým či rozvinout jiné osobnostní kompetence.
5. Poslední skupinou jsou účastníci, kteří si chtějí vytvořit systém environmentální výchovy – porozumět jejím principům a strategiím efektivní aplikace. Tato skupina je nejotevřenější teorii a kriticky o ní přemýšlí.

Významové roviny studia tvoří pyramidu. Lze předpokládat, že se účastníci studia nachází na některé z nich, která definuje jejich individuální cíle související se studiem. Můžeme dále předpokládat, že účastníci akceptují roviny, které jsou nad nimi, ale jsou uzavření vůči rovinám umístěných pod svou aktuální pozicí. Účastníci, kteří si ze studia chtějí odnést koncept systému environmentální výchovy, tak přijímají i dílčí dovednosti či konkrétní zkušenosti jiných studentů. Naopak studenti, kteří vnímají studium jako burzu, považují teorii za zbytečnou a odmítají ji.

Zde se dostáváme k zajímavému paradoxu. Účastníci, kteří se prezentují jako zkušení, jsou často těmi, kteří vnímají studium jako burzu. Jejich zkušenosti je vedly k vytvoření prekonceptu environmentální výchovy, který považují za legitimizovaný vlastní praxí. Zkušenosti a prekoncepty se tak stávají bariérou dalšího učení. Naopak nezkušení studenti se zájmem o obor nejsou apriorně zablokováni a mají šanci vytěžit ze studia více než jejich zkušení kolegové.

Pro regionální koordinátory se tak otevírají dvě výzvy. Nemají-li nezkušení studenti zůstat pouze na zážitkové či administrativní rovině, je důležité je pro obor nadchnout. Přejmenším na počátku studia se při tom ale budou konfrontovat s očekáváním volného času na zábavu a výlety do přírody. Řešením by mohla být interaktivní prezentace špičkových programů s jasně doloženým dopadem na žáky a komunitu.

Nemají-li zkušení studenti zůstat uzavřeni na rovině burzy, je třeba konfrontovat jejich prekoncept environmentální výchovy s jinými pohledy. Zpochybňování prekonceptu je konfliktní proces, který v první fázi tuto skupinu negativně naladí proti lektorům. Řešením je proto jednak vstupní časová investice do budování vzájemné důvěry, jednak dobře volené konfrontační prostředky. Těmi by mohla být například práce s texty, které způsobem akceptovatelným pro daný diskurs zpochybňují některé silně zakořeněné miskoncepty a poskytují příklady inovativních programů konzistentních s prezentovanou teorií.

Situace je navíc ztížena silným pocitem nedostatečného ocenění vlastní práce, špatnými podmínkami na pracovišti, nedostatkem financí či negativními postoji vlastními či kolegů k teorii a kurikulární reformě. Lze proto očekávat, že velká část studentů nebude z počátku připravena k přehodnocování svých zaběhaných představ nejenom o environmentální výchově, ale o výuce vůbec, a nebude ochotna přijmout nový, náročnější styl práce. Pro organizátory je proto klíčové najít takovou cestu ke zpochybnění jejich prekonceptů, která bude učiteli přijata pozitivně jako cesta kupředu a nikoliv jako apriorní kritika jejich práce.

Jakým způsobem ovlivňuje skupina účastnické interpretace studia? Jakým způsobem se skupina v průběhu studia vyvíjí?

Skupina má velmi podstatný vliv na interpretaci obsahu studia a na předávání příkladů z praxe. Účastníci spolu ve volných chvílích rozebírají program a tím si spolu definují jeho význam. V názorově homogenních skupinkách, které vznikají v málo rozvinutých skupinách ve fázi bouření (Johnson & Johnson, 2006), budou jejich členové program interpretovat podobně a rychle se shodnou na jeho hodnocení, což může znamenat, že jej nedostatečně kriticky zhodnotí a uvědomí si jeho potenciál. Naopak v heterogenních skupinách lze očekávat širší spektrum možných interpretací programu a tedy jeho hlubší kritickou reflexi.

Pro organizátory je proto důležité podporovat různorodost skupiny a facilitovat její vývoj. Výzkum ukazuje, že velký význam pro formování skupiny má nejenom řízená společná práce, ale i „mezery“ – přestávky, společný oběd, společné večery, ubytování na pokojích. Z toho vyplývá, že pro specializační studium je vhodnější pobytová, než jednodenní forma. Vývoj vztahů ve skupině dále podporují i dílčí organizační komplikace, spojené například se střídáním lokalit a nutnosti koordinovat společnou dopravu.

To otevírá otázku finančního zabezpečení studia po skončení jeho financování z evropských zdrojů. Má-li být program řešen pobytovou formou, lze očekávat, že jeho reálné náklady se budou pohybovat v rozmezí 30-40.000 Kč na účastníka. Pokud nedojde k podstatné změně ve financování odborného růstu učitelů, je těžko myslitelné, že by školy či učitelé byli ochotni takové částky platit. Přejít na jednodenní formu sice znamená pokles finanční náročnosti, ale pravděpodobně také významné omezení potenciálu skupiny pro podporu efektivního učení a pokles efektivity studia.

Závěr

Přestože výsledky výzkumu platí pouze pro zkoumanou skupinu, nabízí se otázka, do jaké míry by mohly být přenositelné pro další kurzy. Výzkum naznačuje, že realizátoři dalších běhů specializačních studií by měli zvážit následující faktory:

- Pro spokojenost účastníků i pro vyšší efektivitu je vhodnější pobytová forma studia. Pro její zajištění je důležité zvážit místa konání a čas. Vhodná období jsou říjen-listopad, únor-duben, čtvrtky-soboty. Kurzy je možné realizovat v různých objektech, nejlépe tematicky souvisejících se studiem. Při jejich volbě je ale třeba zvážit jejich dostupnost pro cílovou skupinu.
- Přestože organizace kurzů pro homogenní skupiny (např. pouze pro učitele druhého stupně) má své výhody, dlouhodobý formát studia umožňuje využít potenciál heterogenních skupin. Pro kurzy typu specializačního studia proto může být vhodné nabídnout je všem typům škol a neomezovat se pouze na některý z nich.
- V průběhu studia se osvědčuje posilovat spolupráci mezi učiteli a dát jim čas na nezávislý rozbor probírané látky.

- Motivace účastníků studia je velmi rozmanitá. Řada účastníků se na kurz hlásí z povinnosti. Jiní jsou naopak přesvědčeni, že environmentální výchovu už realizují dostatečně kvalitně a očekávají především výměnu zkušeností. Předchozí zkušenosti s environmentální výchovou mohou paradoxně působit jako bariéra bránící účastníkům v dalším odborném růstu. Možnou strategií pro realizátory do začátku studia je proto snažit se méně motivované účastníky nadchnout pro obor pomocí výborně zpracovaných konkrétních příkladů dobré praxe. V další fázi pak může být vhodné pokusit se zkušené účastníky konfrontovat s novými pohledy na environmentální výchovu. Lze očekávat, že konfrontace prekonceptů účastníků s jinými interpretacemi environmentální výchovy může být vnímána konfliktně. Jinou strategií je průběžně upozorňovat na souvislosti mezi probíranými koncepty a povinnostmi učitelů vyplývajícími z RVP.
- Teoretické bloky věnované environmentální výchově jsou účastníky negativně vnímány, pokud jsou pojednány frontální výukou. Naopak dobře je přijímáno, pokud je „teorie“ pojata interaktivní formou. Lze říct, že účastníkům většinou vyhovuje interaktivní forma výuky více, než frontální, a že podíl přednášek ve studiu by proto mohl být rozumně omezen. Protože účastníci ze středních a odborných škol často informace o životním prostředí vyžadují, je možné jejich potřebu z části naplnit písemnými materiály k dostudování.
- Realizace specializačních studií je závislá na vnějším kontextu. Efektivní studium je drahé a nelze předpokládat, že si její učitelé budou sami objednávat, pokud k tomu nebudou mít podporu ze strany školy a dotačních fondů. Aplikaci nových dovedností do výuky dále podvazují vztahy na pracovišti a negativní vnímání kurikulární reformy.

Použitá literatura

- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. 3e. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Glasser, B. B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- Horká, H. (2002) Aktivní formy výuky při přípravě budoucích učitelů 1. st. ZŠ na ekologickou výchovu. In J. Dlouhá (Ed.), *Inovace vysokoškolské výuky v environmentálních oborech* (pp. 89-98). Praha: UK.
- Horká, H. Ekologická výchova jako nástroj k zajištění udržitelného rozvoje v profesionální přípravě učitelů. In J. Dlouhá & J. Dlouhý (Eds.), *Co znamená udržitelnost pro univerzity?* (pp. 80-89). Praha: UK.
- Horká, H. (2003) Standard pregraduální ekologické/environmentální přípravy učitelů. In E. Lišková (Ed.), *Minimální všeobecný základ znalostí a dovedností studentů učitelství o životním prostředí, udržitelném rozvoji a environmentální výchově* (pp. 4-6) .
- Horká, H., Kulich, J., Lišková, E., & Máchal, A. Ekologické/environmentální minimum pro studenty oboru učitelství (návrh k diskusi). In E. Lišková (Ed.), *Minimální všeobecný základ znalostí a dovedností studentů učitelství o životním prostředí, udržitelném rozvoji a environmentální výchově* (pp. 9-13). Praha: UK.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2006). *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Pearson.

- Málková, J. (2005) Co znamená udržitelnost pro univerzity?. In J. Dlouhá & J. Dlouhý (Eds.), *Zavádění tématu udržitelného rozvoje na katedře biologie PdF UHK (proč, jak, příklady, úskalí, plány)* (pp. 101-108). Praha: UK.
- Mosely, C., & Reinke, K. (2005) The Effect of Teaching in an Outdoor Environmental Education Program on Elementary Pre-service Teachers' Environmental Education Self-Efficacy and Outcome Expectancy. In B. Simmons (Ed.), *Preparing Effective Environmental Educators* (pp. 35-38). Washington: NAAEE.
- for, G. (2004). *Guidelines for the Preparation and Professional Development of Environmental Educators*. Washington: NAAEE.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Winther, A. A. (2005) Research Related to Staff Development in Environmental Education. In B. Simmons (Ed.), *Preparing Effective Environmental Educators*(pp. 59-72). Washington: NAAEE.

Příloha: pokyny k vedení ohniskových skupin

Nastavení: Příjemně působící místnost, ve které kromě tazatele a skupiny nebude nikdo další. Připravené a vyzkoušené nahrávací zařízení. K dispozici čaj, káva a malé občerstvení. V optimálním případě sedí všichni kolem jednoho stolu. Alternativně kruh se židlí.

Tazatel – úvod: *Chtěla bych Vám poděkovat za ochotu spolupracovat na evaluaci našeho studia. Vybrali jsme Vás jako reprezentanty tohoto běhu specializačního studia. Vaše názory nám pomůžou porozumět tomu, jak studium probíhá z Vašeho úhlu pohledu. Vaše názory nejsou nijak hodnoceny, není dobře či špatně, zajímají nás takové, jaké jsou.*

Rozhovory nahráváme, abychom je pak mohli doslovně přepsat a analyzovat pomocí metod kvalitativního výzkumu. Všechny výpovědi budou anonymizovány.

Při rozhovoru vás prosíme o dodržování několika pravidel:

- *Jako moderátor budu přidělovat slovo. Pokud chcete reagovat, přihlaste se.*
- *Každý názor je vítaný.*

V další části tazatel vždy otevírá diskusi otázkou a pak dává prostor účastníkům, aby se k ní vyjádřili. Názory nekomentuje, ale dává najevo, že je přijímá. Po každém příspěvku poděkuje. Jeho úkolem je řídit diskusi tak, aby účastníci nemluvili přes sebe, reagovali na sebe a v maximální míře se zapojili. V průběhu povzbuzuje a klade doplňující otázky typu Proč? Mohl byste upřesnit? Má někdo podobnou zkušenost, pocit? Chtěl by na to někdo reagovat? Má někdo odlišný názor? Chtěl by to někdo doplnit? Atd. Odhadovaný čas je cca 40 minut.

Otázky:

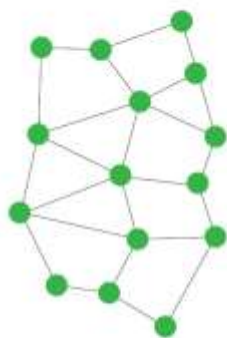
1. Protože jsem nemohl být na studiu po celou dobu, zajímá mě, o co jsem přišel. Vyberte prosím jednu část, která vás nejvíce zaujala a popište mi jí. Kdybych byl moucha a kroužil nad vámi, co bych viděl, slyšel, cítil...?
2. Díky. Teď se zkusíme vrátit úplně na začátek. Když jste se přihlásili na studium, jaká byla v té době Vaše očekávání?
 - 2.1. Co z toho, co studium nabízelo, pro vás bylo nejdůležitější?
 - 2.2. Co jste předpokládali, že na studiu získáte?

- 2.3. Máme zatím za sebou jen první část semináře. V jakých ohledech si myslíte, že zatím průběh odpovídá Vašemu vstupnímu očekávání?
- 2.3.1. V jakých ohledech se průběh od vašeho očekávání liší?
- 2.3.2. Doplnující: Jsou tyto rozdíly spíše v obsahu nebo ve formě?
- 2.3.3. Jaké jsou vaše převládající pocity ze studia?
- 2.3.4. Sešli jste se tady z různých škol, máte za sebou různé zkušenosti. Co vás ze zkušeností ostatních účastníků nejvíce zaujalo?
- 2.3.4.1. Doplnující. Jak vlastně probíhá taková neformální výměna zkušeností mezi vámi?
- 2.3.4.2. Co byste navrhovali změnit, abyste dokázali z výměny zkušeností vytěžit víc?
- 2.3.4.3. Co z toho, čím jste se zatím na semináři zabývali, považujete za přínos pro vaši práci.
- 2.3.4.3.1 Co se vám ze studia zatím podařilo využít?

Děkuji za Vaše odpovědi!

Časopis Envigogika vydává Centrum pro otázky životního prostředí UK. Vývoj časopisu je podpořen projektem OP VK Mezioborová síť udržitelného rozvoje.

Více najdete na internetových stránkách projektu mosur.czp.cuni.cz



MOSUR

MEZIOBOROVÁ SÍŤ UDRŽITELNÉHO ROZVOJE

OP VK CZ.1.07/2.4.00/17.0130



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ