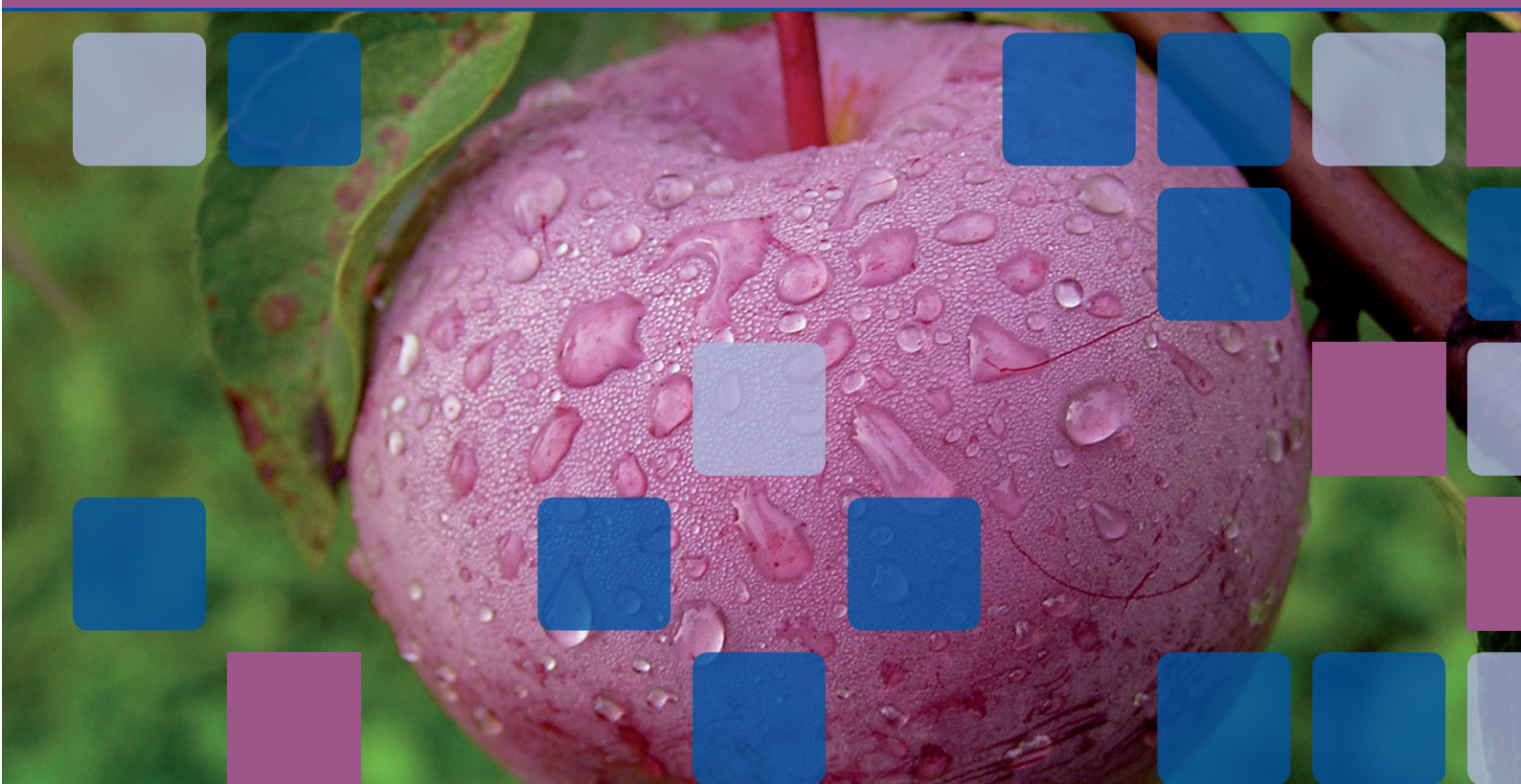


Podpora vzdělávání k udržitelnému rozvoji

Studie



Podpora vzdělávání k udržitelnému rozvoji (VUR)

*Udržitelný rozvoj a jeho vztah k EVVO, definice kompetencí k udržitelnému jednání
a analýza klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech z hlediska VUR*

Odborná garance: PaedDr. Markéta Pastorová
RNDr. Jiřina Svobodová

Zpracovaly: Mgr. Jana Kindlmannová
PhDr. Tereza Vošahlíková

Konzultovali: Doc. Ing. Petr Šauer, CSc.
PhDr. Helena Vostradovská

Obsah studie

1. Úvod	1
2. Definice udržitelného rozvoje.....	2
3. Vztah environmentální výchovy a vzdělávání pro udržitelný rozvoj	4
4. Klíčové kompetence	7
5. Kompetence k udržitelnému jednání	9
6. Kategorie kompetencí k udržitelnému jednání	10
7. Metodický postup obsahové analýzy RVP	15
8. Výsledky kvalitativní analýzy RVP PV	19
9. Výsledky kvalitativní analýzy RVP ZV	23
10. Výsledky kvalitativní analýzy RVP G	26
11. Výsledky kvantitativní analýzy	29
12. Shrnutí kvalitativní a kvantitativní analýzy	37
13. Diskuse a závěrečná doporučení	38
14. Použitá a citovaná literatura	39

1. Úvod

Hlavním cílem studie bylo popsat principy, ze kterých Vzdělávání k udržitelnému rozvoji vychází a rovněž popsat jeho specifika. Studie se zaměřila na obecnější a komplexní rovinu, tj. klíčové kompetence, které žák potřebuje k tomu, aby v budoucnu jednal udržitelně.

Studie vznikla v rámci úkolu s názvem Podpora vzdělávání k udržitelnému rozvoji, který vyplývá z důležitých strategií vztahujících se k problematice vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR). Jedná se o Dekádu UNESCO pro VUR 2005–2014; aktualizovanou Strategii k udržitelnému rozvoji v ČR z roku 2004; Strategii VUR ČR 2008–2015 a aktuálně vznikající Akční plán k této Strategii stanovující aktivity v jednotlivých oblastech v rozpětí let 2008–2015.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj je v České republice termínem stále poměrně novým. Hlavním smyslem této studie je popsat, z jakých principů vychází, co je jeho specifikem, a rovněž se zaměřit na obecnější a komplexní rovinu, tj. klíčové kompetence, které žák potřebuje k tomu, aby v budoucnu jednal ve smyslu udržitelného rozvoje.

V první části se studie zaměřuje na definici základních pojmů – udržitelného rozvoje, vztahu mezi environmentální výchovou a VUR a rovněž definici klíčových kompetencí.

V další části jsou ve studii popsány základní kompetence, které vycházejí především ze zahraniční literatury, a na jejich základě jsou definována kritéria kompetencí k udržitelnému jednání.

Skrze takto definovaná kritéria jsou analyzovány (kvalitativní obsahovou analýzou textu a rovněž kvantitativní analýzou) české rámcové vzdělávací programy v oblasti kompetencí. Nezbytnou součástí studie je popis metodického postupu analýzy, její výsledky (interpretace) a závěry spolu s doporučeními, jak výsledky studie využít dále.

Na začátku byly stanoveny tyto cíle:

- zmapovat zahraniční literaturu v oblasti kompetencí k udržitelnému jednání, tj. takových, které jsou v souladu s principy UR;
- definovat kritéria kompetencí k udržitelnému jednání;
- podle definovaných kritérií analyzovat české rámcové vzdělávací programy v oblasti klíčových kompetencí;
- na základě analýzy vytipovat, které kompetence k udržitelnému jednání v českých RVP chybí a které jsou v nich naopak obsaženy
- využít analýzy jako jednoho z podkladů k inovaci obsahu klíčových kompetencí v rámci připravované cyklické revize kurikula

2. Definice udržitelného rozvoje

V roce 1987 byla uveřejněna zpráva zvláštní komise OSN pod názvem *Naše společná budoucnost*. Komise, kterou vedla norská ministerská předsedkyně G. H. Brundtlandová, měla za úkol formulovat novodobou strategii ochrany životního prostředí. Zpráva započala vývoj politiky k udržitelnému rozvoji, jakožto vize společné budoucnosti. Termín udržitelný rozvoj (angl. sustainable development) je definován v publikaci *Naše společná budoucnost* (BRUNDTLAND, 1987) jako „takový rozvoj, při němž současná generace uspokojuje své potřeby, aniž by omezila možnosti příštích generací uspokojovat jejich potřeby.“

Na internetových stránkách UNESCO je udržitelný rozvoj dále definován jako vize rozvoje, který zahrnuje populaci lidí, zvířecích a rostlinných druhů, ekosystému, přírodních zdrojů a který se týká boje proti chudobě, za rovnost pohlaví, lidská práva, vzdělání pro všechny, zdraví, lidskou bezpečnost, dialog mezi kulturami apod.

Všechny definice udržitelného rozvoje poukazují ke třem základním zájmům lidské společnosti: ochrana životního prostředí, ekonomický rozvoj a sociální spravedlnost (NÁTR, 2005). Východiskem pro společnou budoucnost je podle OSN rozvoj takových technologických postupů, které umožní pokračovat v růstu životní úrovně, aniž by se neúměrně zvyšovala zátěž prostředí. Příroda by měla být zachována při současném růstu prosperity obyvatel Země. Na jednu stranu se jedná o krásný ideál, na kterém jsou schopni shodnout se zástupci jak rozvojových, tak rozvinutých zemí, které tvořily komisi OSN. Na druhou stranu vyvolává četné polemiky [srv. Rozvoj trvale (ne)udržitelný, NÁTR, 2005], které poukazují na nereálnost naplnění tohoto ideálu. Ze zprávy OSN totiž nevyplyvá, jakými konkrétními kroky má být udržitelného rozvoje dosaženo. V některých dokumentech se lze setkat rovněž s pojmem „trvale udržitelný rozvoj“, ale v současné době se více užívá méně diskutabilní pojem „udržitelný rozvoj“ (např. „Strategie UNECE k udržitelnému rozvoji“ formulovaná v roce 2005).

Pro vyjasnění řady praktických otázek v souvislosti s koncepcí udržitelného rozvoje byla svolána Mezinárodní konference o životním prostředí a rozvoji v Rio de Janeiru v roce 1992. Vlády a odborníci ze 173 států celého světa hledali program společného postupu při řešení naléhavých otázek přístupu k životnímu prostředí v 21. století. Výsledkem jednání je mimo jiné dokument známý jako *Agenda 21*. Dokument určil hlavní směry omezení negativních projevů naší civilizace v různých oblastech (sociální rozdíly mezi bohatým a chudým světem, nedostatky ve zdravotní péči, globální ohrožení životního prostředí, expanze lidských sídel, nárůst populace, atd.). Udržitelný rozvoj je zde nahlížen z mnoha perspektiv a oborů lidské činnosti a rozhodně není omezen na ekologii a ochranu ve smyslu konzervování přírodního bohatství. Multiperspektivní přístup k řešení environmentálních, ale i společenských problémů a rizik lze považovat za významný posun vpřed a jako skutečně možné východisko z globální ekologické krize. Konkretizovat jednotlivé kroky pro dosažení udržitelného rozvoje se však podařilo jen s částečným úspěchem (MOLDAN, 2001).

V témže roce vydání Agendy 21 bylo v ČR přijato několik klíčových zákonů týkajících se ochrany životního prostředí:

- zákon č.17/1992 Sb., o životním prostředí,
- zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny.

Podle zákona č. 17/1992 Sb. § 6 termín udržitelný rozvoj vychází z definice G. H. Brundtlandové jako „... takový rozvoj, který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní životní potřeby a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů.“

Ve výčtu světových událostí vztahujících se k tématu udržitelného rozvoje nesmí chybět Světový summit o udržitelném rozvoji v Johannesburgu konaný v roce 2002. Přijatá Deklarace a Implementační plán zdůrazňují kolektivní odpovědnost za povznesení a posílení vzájemně souvisejících pilířů udržitelného rozvoje – ekonomického rozvoje, sociálního rozvoje a ochrany životního prostředí – na místní, celostátní, regionální a celosvětové úrovni (Johannesburská deklarace o udržitelném rozvoji, MŽP 2002). Ačkoli uplynulo deset let od proklamace společných cílů v Agendě 21, nebylo při příležitosti konání této konference učiněno průběžné hodnocení úspěšnosti či neúspěšnosti dosavadního postupu k udržitelné budoucnosti. Za úspěch lze považovat schválení dalších společných kroků, které budou institucionálně a finančně podporovány.

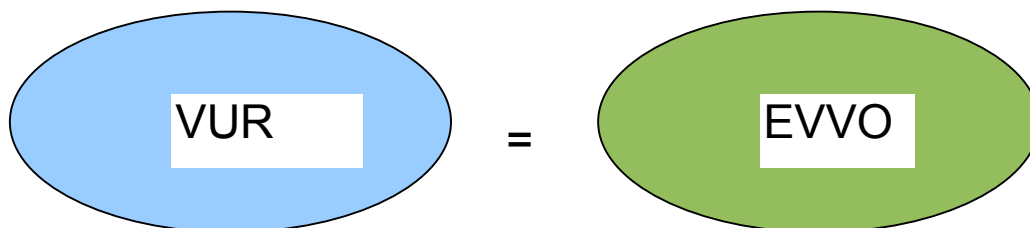
3. Vztah environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) a vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR)

V listopadu 2000 byl přijat základní strategický dokument zajišťující dlouhodobý rozvoj EVVO v ČR - [Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice](#) (SP EVVO). Hlavním úkolem **výchovy** je systematické působení na mladou generaci (včetně dětí předškolního věku) za účelem přijetí hodnot a jednání nezbytného pro ochranu a péči o životní prostředí. Úkoly **osvěty** jsou zejména v rovině informativní a jsou zaměřené na dospělou populaci a obecně na veřejnost.

Od vydání dokumentu Agenda 21 v roce 1992 lze ve světě zároveň sledovat rozvoj vzdělávání pro udržitelný rozvoj, které je jedním z pilířů implementace Agendy 21. Idea udržitelnosti je přes svůj ekonomický a sociální kontext obvykle primárně spojována s ekologií v širokém slova smyslu. Další spojitost obou výchovně-vzdělávacích přístupů lze spatřovat v nositelích VUR, jimiž jsou často tiž lidé, kteří se původně věnovali (a často i nadále věnují) EVVO.

Nejednoznačný vztah EVVO a VUR shrnuje také zpráva UNESCO vydaná při příležitosti poloviny Dekády vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Schematicky zobrazuje tři typy vztahů EVVO a VUR jak se vyskytují v dokumentech zemí účastnících se na Dekádě.

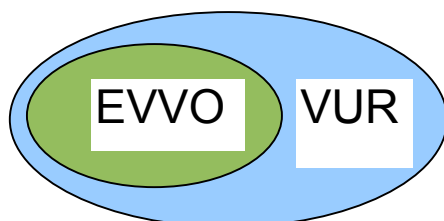
a) shodný význam EVVO a VUR



V zemích, kde je dlouhá tradice environmentální výchovy, se postupně přirozeně s rozvojem oboru rozšiřovalo její působení o ekonomické, sociální a další souvislosti. Tato situace do určité míry odpovídá vývoji obou koncepcí v České republice (srv. Akční plán SP EVVO 2007–2009; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; MOLDAN 2008). To přiznává i Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky.

(Strategie VUR ČR, 2008, s. 2): *Vývoj pojetí EVVO v ČR i vývoj zaměření akčních plánů Státního programu EVVO ČR ukazují dlouhodobý trend rozšiřování obsahu EVVO o témata udržitelného rozvoje.* Na jednu stranu odpovídá EVVO definici z roku 1977 (Tbiliská konference), na druhou stranu lze toto pojetí v současné době považovat za zastaralé, jelikož širší perspektivy přebírá a dále rozpracovává (bez apriorního důrazu na environmentální či jinou složku) koncepce vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Vnímání obou koncepcí jako synonym ztěžuje vzájemnou komunikaci a implementaci do praxe. Tento vztah se proto jednoduše ukazuje jako nepraktický.

b) VUR zastřešuje / navazuje na EVVO

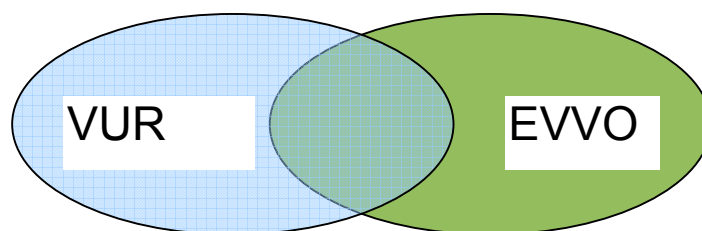


Jelikož jedním z pilířů vzdělávání pro udržitelný rozvoj je environmentální perspektiva, domnívají se někteří autoři (např. DE HAAN, 2008), že vzdělávání pro udržitelný rozvoj navazuje na environmentální výchovu a rozšiřuje ji. Rovněž Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky připouští tento vzájemný vztah.

(Strategie VUR ČR, 2008, S. 2): *V praktické rovině může VUR (vzdělávání pro udržitelný rozvoj) v ČR navázat na řadu aktivit a opatření realizovaných v rámci oblasti EVVO.*

Zmíněná studie UNESCO (2009) upozorňuje, že se může jednat o „sňatek z rozumu“, kdy jsou nadále realizovány stejné aktivity jako v původní EVVO, které jsou vzhledem k dlouhé tradici téměř shodné se šíří působnosti VUR (tedy podle schématu a). Vzhledem k novým (zejména finančním) možnostem podpory ze strany VUR se tyto aktivity pouze „přejmenovávají.“ Je zmíněn příklad USA, kde je již EVVO pevně zabudovanou a fungující vzdělávací strategií a konfrontace s VUR může být u veřejnosti vnímána jako negativní.

c) VUR a EVVO jako dvě částečně se překrývající koncepty



Samostatné působení a rozvoj obou koncepcí lze sledovat např. v Německu. Zde se v současné době jednotlivé výchovné a výzkumné instituce věnují jednomu či druhému oboru odděleně. Environmentální výchova je pak chápána v užším slova smyslu jako výchova a osvěta o životním prostředí a ekologii (BEYERSDORF et al., 1998), zatímco vzdělávání pro udržitelný rozvoj je výrazně multidimenzionální (STOLTENBERG, 2008; DE HAAN, 1998) a odkazuje ke třem, případně více pilířům udržitelnosti: ekologický, ekonomický, sociální, případně kulturní. Environmentální složka zůstává oběma koncepcím společná, stejně jako část výchovně-vzdělávacích metod a forem. V tomto duchu je ostatně učiněn závěr i ve Strategii VUR ČR.

„(Strategie VUR ČR, 2008, s. 2): *Základní rozdíl mezi EVVO a VUR je ten, že v oblasti EVVO je prioritní důraz kladen na nejrůznější aspekty životního prostředí, na poznávání životního prostředí, na uvědomování si nezbytnosti zachovávání podmínek života, na poznávání vztahu člověka a životního prostředí apod. Naproti tomu je VUR prioritně zaměřeno na vzájemnou interakci a souvislosti mezi ekonomickými, sociálními, environmentálními a právními aspekty rozvoje (globálního i lokálního), je významně interdisciplinární povahy a široce se opírá o společenskovědní disciplíny... Strategie VUR ČR je v oblasti vzdělávání jedním z klíčových průřezových dokumentů, který začleňuje do stávajících oblastí vzdělávání nové přístupy, metody a témata. Státní program EVVO ČR však zůstává autonomním a klíčovým strategickým vzdělávacím dokumentem specializovaným na oblast životního prostředí s přímou vazbou na Státní politiku životního prostředí ČR.*“

Závěrem lze říci, že obě koncepty se metodicky a tematicky v mnohém překrývají, zásadní rozdíl však lze spatřovat v jejich teoretických východiscích a celkovém působení na vzdělávání.

EVVO lze více chápat jako léty vytvořený celek témat, metod a forem výchovy a vzdělávání, což potvrzuje mj. i existence průřezového tématu environmentální výchova v RVP ZV a RVP G. VUR více působí jako perspektiva, z níž může být nahlížen a realizován velmi různý předmět vzdělávání. VUR pak představuje jakousi „přidanou hodnotu,“ jež obohacuje stávající formální, neformální i informální vzdělávání.

4. Klíčové kompetence

Zpráva Evropské komise s názvem Klíčové kompetence – vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání (česky UIV, 2003) shrnuje, jak je pojem klíčové kompetence vnímán v členských státech Evropské unie. Ve všech zemích se potvrdilo, že je termín nový a získává teprve postupně jasné vymezení buďto implicitně, nebo explicitně (tamtéž, s. 27). Implicitně v případě, že daný kurikulární dokument specifikuje soubor vědomostí, dovedností či postojů, jež se mají žákům předat, aniž by se v něm termín „klíčové kompetence“ skutečně objevil. Naproti tomu kurikulární dokumenty, které se o kompetencích vyjadřují explicitně, tento termín také používají. Studie rovněž identifikuje klíčové kompetence a odkazuje na různě zaměřené studie sledující dílčí oblast kompetencí.

Mezi průřezové kompetence, které nejsou vázané na konkrétní obory, patří: komunikace, řešení problémů, logické myšlení, schopnost vést, tvořit, motivovanost, týmová práce a schopnost učit se (tamtéž, s. 15). Kategorie kompetencí vytvořených pro podporu VUR z velké části zapadají do této skupiny. Důvodem je průřezovost VUR jako jeho základní charakteristika. VUR je koncept, který je hodnotově orientovaný. Kompetence spojené s hodnotami lze identifikovat také jako postoje. Podle citované zprávy jsou v pedagogice postoje nejtěsněji spjaty s osobními kompetencemi, např. zvědavostí, motivací, tvořivostí, sebeúctou, odpovědností, iniciativností atd. Další kategorií kompetencí, kterou citovaná zpráva zmiňuje, jsou sociální či interpersonální kompetence, které zakládají schopnost rozvíjet a udržovat soukromé a profesní vztahy pomocí účinné komunikace, týmové práce, jazykových dovedností a informovanosti o jiných kulturách a tradicích a jejich respektování (tamtéž, s. 15). Značná důležitost je přikládána tzv. počítačové gramotnosti, která značí konstruktivní a kritické používání informačních a komunikačních technologií (tamtéž, s. 16). Velký význam pro VUR má rovněž rozvíjení tzv. přírodovědné gramotnosti. Sledováním těchto kompetencí se zabývá mezinárodní výzkum PISA. Přírodovědnou gramotnost definuje jako schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění přírodnímu prostředí a usnadňují rozhodování, která se týkají přírodního prostředí a změn, jež v něm nastávají v důsledku lidské činnosti (OECD, 2001, s. 23. In UIV, 2003, s. 16).

De Haan (1998) vnímá klíčové kompetence jako pojem orientovaný na individuum a jeho autonomii. Koncept klíčových kompetencí považuje podobně jako další autoři (srv. SIEGRIST, 2001; RYCHEN, Salganik, 2001) za reakci na změněné životní a společenské podmínky.

Základní kompetence odvozuje od charakteristiky kvalifikací podle Richtera (1995), který je konkrétně vymezuje tak, že „člověk není pouze ve stavu, že flexibilně využívá naučeného podle konkrétní situace, ale dokáže naučené podle potřeby změnit, integrovat do naučeného systému nové alternativní činnosti, volit mezi více alternativami, aby se choval způsobem odpovídajícím situaci, naučené dovednosti vzájemně propojovat a rozšiřovat“ (RICHTER 1995 in DE HAAN 1998 s. 5). Z uvedené charakteristiky vyvozuje de Haan (tamtéž) tři klíčové kompetence, které jsou typicky pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj problémově orientované:

- Metodická kompetence (Methodenkompetenz) – dovednost cíleně zpracovávat a aplikovat věcné znalosti. Umožňuje systematicky zpracovat problémy a vyvodit jejich tvořivá řešení (nová informace, postup apod.), identifikovat vzájemné souvislosti a závislosti rámcových podmínek pro vznik a řešení problému, reflektovat nebezpečí a rizika navrhovaného řešení.
- Sociální kompetence (Sozialkompetenz) zahrnuje možnost hledat řešení problémů společně s ostatními, umět spolupracovat konstruktivně, stejně tak jako kriticky. Tím se také rozumí schopnost empatie, chovat se solidárně a dokázat se angažovat pro druhé.

- Osobní kompetence (Selbstkompetenz) v první řadě znamená schopnost organizovat vlastní každodenní činnost podle vlastních záměrů, které se daří uspokojivě naplnit. Další součástí této kompetence je schopnost dále se rozvíjet, navrhnout nové myšlenky v rozmanitých formách vyjádření a sdílet je s ostatními. Nakonec zahrnuje osobní kompetence komplexní schopnost sebereflexe – rozvíjet osobní žebříček hodnot, objasnit vlastní pozici v každodenním dění, v kontaktu s lidmi a s přírodou.

Odlišnost kvalifikace a kompetence spatřuje de Haan v obsahově zcela neutrální charakteristice kompetencí oproti kvalifikacím. Obsahovou neutralitu kompetencí lze sledovat všude tam, kde je možné využít danou kompetenci v obsahově různých situacích. Shodně charakterizuje pojem kompetence Siegrist (2001): „Klíčové kompetence samy o sobě jsou obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah.“ Rozvoj kompetencí je však nutně vázaný na konkrétní obsah.

5. Kompetence k udržitelnému jednání

Přestože většina evropských zemí určitým způsobem problematiku vzdělávání k udržitelnému rozvoji implementovala do kurikulů či vzdělávání pedagogů¹, vytvoření kompetencí k udržitelnému rozvoji je stále nezbytné. UNECE (2008) definovala minimálně 3 důvody:

- 1) Přestože udržitelný rozvoj nepatří mezi vědecké koncepty, porozumění této problematice a všem složitým vztahům (např. sociální vazby versus ekonomické), které s sebou přináší, je zásadní. Proto úspěch tohoto konceptu ve vzdělávacím systému znamená celostní přístup spolu se specifickými znalostmi, dovednostmi a kompetencemi.
- 2) Vzdělávání k udržitelnému rozvoji zahrnuje zcela nové přístupy k vzdělávání pedagogů a žáků, které se v dosavadních příkladech dobré praxe neobjevují. Tyto přístupy je tedy třeba definovat v rámci kompetencí k udržitelnému rozvoji.
- 3) Jak se ukázalo, jedním z nejslabších článků při implementaci vzdělávání k UR je způsob, jakým pedagogové vzdělávají své žáky. Proto je důležité, aby bylo jasné, co je z hlediska vzdělávání k UR podstatné a nové, tedy definovat kompetence k udržitelnému jednání a vybavit jimi samotné pedagogy.

¹ viz příklady dobré praxe: <http://www.unece.org/env/esd/GoodPractices/index.html>

6. Kategorie kompetencí k udržitelnému jednání

Významnou část této studie představuje struktura kategorií, jež jsou základem kompetencí pro udržitelný rozvoj. Struktura vznikla pomocí induktivní tvorby kategorií (MAYRING, 2003), a to porovnáním základních dokumentů významných pro implementaci VUR. Důvodem tvorby kategorií nikoli induktivně přímo z RVP (jako to často u analýzy textu bývá), ale z výchozích koncepčních dokumentů zásadních pro implementaci VUR byla snaha o vytvoření takové struktury kompetencí, které plně charakterizují cílové kategorie VUR. Jednou ze základních otázek této studie je zastoupení kompetencí pro UR v RVP. V případě, že by byly kategorie tvořeny z textu RVP, nemohla by být sledována absence kompetencí, které z hlediska VUR v RVP chybí. Dalším důvodem je důraz na teoretická východiska při kvalitativní analýze podle Mayringa (2003). Stálé vztažení k teoretickým základům sledované oblasti, v tomto případě VUR a klíčových kompetencí, je nezbytným předpokladem pro kvalitní analýzu. Samotné RVP nemohou být teoretickým východiskem, a jelikož teorie VUR je obsažena zejména ve strategických dokumentech, byly zvoleny jako počáteční materiál. Při tvorbě kategorií byly porovnáním základních dokumentů významných pro implementaci VUR. Do srovnání byly zahrnuty takové části dokumentů, které obsahují výčet klíčových kompetencí. Tento výčet byl pro přehlednost jednoduše strukturován, výsledek shrnuje Tabulka 1.

Tabulka 1: Přehled mezinárodních dokumentů, ze kterých byly vytvořeny kategorie kompetencí k udržitelnému jednání:

Zdroje kompetencí	Obsah kompetencí
Kompetence k UR (Centre for Ecoliteracy)	Srdce - hluboce vnímat, ne jen rozumět, smysl smysluplného pobývání všech žijících tvorů na Zemi - empatie a schopnost vidět a ocenit různé perspektivy žití - závazek k slušnosti, spravedlnosti, inkluzivnosti a respektu ke všem jiným lidem - dovednosti k vytváření, řízení a udržování komunit Hlava - znalost ekologie - schopnost myslet systematicky - schopnost myslet kriticky, řešit problémy kreativně a aplikovat environmentální etiku v nových situacích - schopnost posoudit důsledky lidských technologií a aktivit a vidět dlouhodobé důsledky rozhodnutí Ruce - schopnost aplikovat ekologické znalosti do praxe - praktické dovednosti k vytvoření a používání nástrojů, předmětů a postupů využívaných v udržitelných komunitách - schopnost posoudit a případně se přizpůsobit při využívání energií a zdrojů - schopnost přeměnit své přesvědčení do praktických a efektivních aktivit Duch - věřit v zázraky - schopnost mít úctu

	- hluboké porozumění místu - pocit sounáležitosti s přírodním světem a schopnost tuto sounáležitost předávat dále
CSCT (Curriculum, Sustainable development, Competences, Teachers training)	- vyučování (komunikace, organizace, reflexe) - vytváření sítí (společenských...) - reflexe a vizionářství Tyto kompetence by měly být rozvíjeny v 5 oblastech: - hodnoty a etika - emoce - systémové myšlení - znalosti - jednání
Klíčové kompetence pro celoživotní učení (European Commission, 2007)	- Komunikace v rodném jazyce - Komunikace v cizím jazyce - Matematické kompetence a základní kompetence ve vědě a technologii - Digitální kompetence - Učit se, učit se - Společenské a občanské kompetence - Smysl pro iniciativu a podnikání - Uvědomění a vyjádření kultury
Klíčové kompetence (OECD, DeSeCo, 2003)	Interaktivní využívání nástrojů - schopnost interaktivního využití řeči, symbolů a textů - schopnost interaktivního využití vědění a informací - schopnost interaktivního využití informačních technologií Interakce v různých skupinách - udržování dobrých vztahů - schopnost spolupráce - dovednost zvládnout a řešit konflikty Samostatné jednání - aktivně doplňovat celek - realizace osobních zájmů a cílů - poznání a obhájení svých práv, zájmů, hranic a potřeb Jádro kompetencí: vzájemná reflexe a komplexita
Kompetence (závěr workshopu VUR OECD + UNESCO, Paříž 2008)	Jednání - dovednost získat a zpracovat informace - dovednost poznat rozmanitost - schopnost analyzovat globální změnu Hodnocení - dovednost rozlišovat v úrovních sociálního jednání - schopnost vnímat z různých perspektiv, empatie - dovednost kriticky reflektovat názor - hodnocení měřítek rozvoje (Roz)poznání - solidarita a spoluzodpovědnost - porozumění a zvládání konfliktů - schopnost jednat v globálních souvislostech - spoluúčast a spolupráce

"Gestaltungskompetenz" (DE HAAN, 2008)	- budovat vědění integrací celospolečensky významných perspektiv - myslet a jednat předvídavě - získávat a využívat poznatky mezioborově - umět plánovat a jednat společně s ostatními - spolupodílet se na rozhodovacích procesech - dokázat motivovat druhé k aktivitě - umět reflektovat vlastní obraz a ostatní - samostatně plánovat a jednat - projevovat empatii a solidaritu ke znevýhodněným - dokázat motivovat sebe k aktivitě
Charakteristické rysy vzdělání pro trvale udržitelný rozvoj (STERLING, 1996 in DLOUHÁ, 2009)	- <u>Inovativní a konstruktivní</u> – inspirované novým paradigmatem postmoderního myšlení. - <u>Cílevědomé</u> – zkoumá, testuje, kritizuje a pěstuje hodnoty a alternativy, jež mají napomoci změně. - <u>Učení v souvislostech</u> ekonomických, sociálních ekologických a komunitních a také regionálních, národních, mezinárodních a globálních. - <u>Orientované na proces</u> získávání dovedností a znalostí spíše než na jeho výsledek – vzdělání se stává nezbytností pro život. Je tedy spíše participativní než pasivní, důraz je na učení spíše než na výuce. Neodmyslitelný je akční výzkum, který zdůrazňuje kritickou reflexi, učení prostřednictvím zkušenosti a demokratické zásady. - <u>Humánní</u> – v centru pozornosti je student; toto vzdělání funguje nejlépe, když vyhovuje potřebám studentů i učitelů. - Založené na <u>holistickém přístupu</u> – všechny vzdělávací dimenze by měly být konzistentním celkem; měla by být utvářena ucelená bytost člověka. - <u>Integroující</u> – založené na interdisciplinárním či transdisciplinárním výzkumu, který reflektuje vzájemné vztahy. Transdisciplinarita je vytvářením nových významů, chápání a nových metod práce. - <u>Systémové a propojující</u> – zdůrazňuje vztahy a modely, vytváří vědomí provázanosti a vede k „moudrosti“. - <u>Kritické</u> – nikoli extrémní, ale čerpající z různých názorových proudů. - <u>Vyvažující</u> – hledá rovnováhu mezi souvisejícími jevy rozdělenými dominujícím dualistickým paradigmatem. Zahrnují znalosti a hodnoty, intelektuální a citovou výchovu, racionalitu a intuici, objekt a subjekt, hmotné a duchovní; ekonomii a ekologii atd. - <u>Etické</u> – vyjasňuje etické problémy, zvyšuje citlivost – rozšiřuje smysl pro okamžitou a osobní užitečnost na vědomí solidarity se vzdálenými společenstvími a jevy. Není ani monistické, ani relativistické, ale reflektuje ekologický pluralismus. - <u>Není selektivní, je celoživotní</u> – pro všechny lidi nezávisle na věku.

UNECE, 2008 (in DLOUHÁ, 2009)	<i>Učit se poznávat</i> - aplikace naučeného v různých životních kontextech - rozhodování, zahrnutí nejistot - zvládání krizí a rizik - přijetí odpovědnosti - jednání se sebeúctou - jednání s přesvědčením <i>Učit se být</i> - sebejistota - sebevyjádření a komunikace - vyrovnávání se se stresem - určit a vyjasnit hodnoty <i>Učit se žít společně</i> - jednání s odpovědností - jednání s respektem k druhým - určení zainteresovaných osob (skupin) a jejich zájmů - spolupráce / práce v týmu - účast v demokratickém rozhodování - vyjednávání a vytváření konsenzu - distribuce odpovědnosti (subsidiarita)
-------------------------------	---

Při induktivní tvorbě kategorií bylo postupováno tak, aby ve výsledné struktuře kategorií byly zastoupeny všechny kompetence obsažené ve srovnávaných dokumentech. Podstatou tvorby kategorií byly redukce a parafrázování jednotlivých kompetencí do jedno- až dvouslovného principu či podstaty kompetence. Výsledné kategorie jsou v abstraktní rovině, což umožňuje slučitelnost významově blízkých konkrétněji specifikovaných kompetencí. Dalším krokem při práci se systémem kategorií je deduktivní přiřazování kompetencí z RVP. Každá kategorie je tedy zakotvena jednak níže uvedenou charakteristikou vycházející z teorie a dále je propojena přímo s materiálem, a to prostřednictvím významových jednotek, které byly v analyzovaném textu vybrány jako reprezentanti dané kategorie. Výsledná struktura klíčových kompetencí je proto průsečíkem teoretických základů na jedné straně a na druhé straně je formulována v souladu s jazykem a potřebami RVP.

Následující charakteristiky kategorií kompetencí pro UR vycházejí z teoretických základů obsažených v klíčových dokumentech pro implementaci VUR²:

Etické principy udržitelného jednání

Vzdělávání k UR by mělo vyjasňovat etické problémy, zvyšovat citlivost a rozšiřovat smysl pro okamžitou a osobní užitečnost na vědomí solidarity se vzdálenými společenstvími a jevy (STERLING, 1996 in DLOUHÁ, 2009). Etické principy hodnotově zaměřují veškeré kompetence a obsahy VUR a jsou neodmyslitelnou podmínkou jeho realizace. Etické principy zahrnují zejména níže uvedené subkategorie (v závorce jsou uvedeny jejich zkratky použité při analýze):

- *Zodpovědnost* (ETIZ) – význam pojmu spočívá zejména v přijetí odpovědnosti za své myšlení a jednání a rovněž v distribuci této odpovědnosti (UNECE 2008).
- *Emoční inteligence* (ETIEMO) – význam pojmu spočívá zejména ve schopnosti vcítit se, vnímat a ocenit různé perspektivy žití (Centre for Ecoliteracy) a rovněž v projevování empatie a solidarity k ostatním (DE HAAN, 2008). Dále zahrnuje dovednost zvládnout a řešit konflikty (OECD, 2003).

² viz Tabulka 1 srovnávaných koncepcí klíčových kompetencí

- *Respekt* (ETIRE) – pojem zahrnuje především úctu ke svému okolí, sebeúctu, zavazuje k inkluzivnosti a respektu ke všem jiným lidem (Centre for Ecoliteracy).
- *Spravedlnost* (ETISP) – pojem je charakterizován zejména slušností a spravedlností ke všem jiným lidem (Centre for Ecoliteracy).

Retinita

Vzdělávání k UR je již ze své podstaty (propojení 3 pilířů – ekonomický, environmentální a sociální) založeno na propojování – poznatků, informací, oborů apod. Proto je v rámci vzdělávání k UR definován pojem retinita, který vychází z latinského rete = síť. Jde o pojem používaný v německé literatuře (srv. STOLTENBERG, DE HAAN) a jeho smysl je především v interakci a schopnosti vnímat věci ve vzájemných souvislostech. Retinita zahrnuje zejména níže uvedené subkategorie:

- *Holistický přístup* (RETH) – vzdělávání k UR by mělo být zřejmě nejvíce ze všeho založené na holistickém přístupu, tj. že všechny vzdělávací dimenze by měly být konzistentním celkem a zároveň by měla být utvářena ucelená bytost člověka (STERLING, 1996 in DLOUHÁ, 2009). Pojem dále zahrnuje systémové myšlení (CSCT) či pocit sounáležitosti s přírodním světem a rovněž schopnost tuto sounáležitost předávat dále (Centre for Ecoliteracy).
- *Spolupráce* (RETS) – tento pojem spočívá především v takovém jednání, které vede ke spolupráci či práci v týmu a vyjednávání a vytváření konsenzu (UNECE, 2008). Dále je charakterizován dovedností k vytváření, řízení a udržování komunit (Centre for Ecoliteracy), udržování dobrých vztahů se svým okolím (OECD, 2003) a umění plánovat a spolupodílet se na rozhodovacích procesech (DE HAAN, 2008). Pojem v sobě zahrnuje i komunikaci, tj. zejména komunikaci v rodném a cizím jazyce (EC, 2007) a dále dovednost zvládnout a řešit konflikty (OECD, 2003) či schopnost motivovat druhé k aktivitě (DE HAAN, 2008).
- *Kritické myšlení* (RETKM) – tento pojem v sobě obsahuje dovednost získat a zpracovat informace (OECD+UNESCO, 2008), schopnost myslet systematicky a kriticky (Ecol.). Kritické myšlení by nemělo být extrémní, ale čerpající z různých názorových proudů (STERLING, 1996, in DLOUHÁ, 2009). Dále pracuje se zpětnou vazbou, která v sobě obsahuje dovednost kriticky reflektovat názor a hodnotit měřítko rozvoje (OECD+UNESCO, 2008), reflektovat vlastní obraz či obraz ostatních (DE HAAN, 2008).
- *Rozmanitost* (RETR) – pojem je charakterizován celou řadou schopností a dovedností. Jednak v sobě zahrnuje vůbec schopnost rozmanitost poznat (OECD+UNESCO, 2008) a respektovat ji. Další význam pojmu spočívá v hledání rovnováhy mezi souvisejícími jevy rozdělenými dominujícím dualistickým paradigmatem (které zahrnuje např. znalosti a hodnoty, intelektuální a citovou výchovu, racionalitu a intuici, objekt a subjekt, hmotné a duchovní; ekonomii a ekologii atd. (STERLING, 1996 in DLOUHÁ, 2009)) a rovněž by měl odrážet sociální a ekonomickou rovnováhu (Charta Země, 2009). Do rozmanitosti spadá i mezioborovost, která klade důraz na to, že je důležité získávat a využívat poznatky mezioborově (DE HAAN, 2008). Vzdělávání k UR by totiž kromě jiného mělo být založené na interdisciplinárním či transdisciplinárním výzkumu, který reflektuje vzájemné vztahy, protože transdisciplinarita je vytvářením nových významů, chápání a nových metod práce (STERLING, 1996 in DLOUHÁ, 2009) a mezioborovost resortů a institucí. Globální lokální souvislosti, které do rozmanitosti rovněž ze své podstaty spadají, jsou charakterizovány především schopností analyzovat globální změny a jednat v globálních souvislostech (OECD+UNESCO, 2008), učit se rovněž v souvislostech ekonomických, sociálních, ekologických, komunitních v regionálním, národním, mezinárodním a globálním kontextu (STERLING, 1996 in DLOUHÁ, 2009).

Motivace pro budoucnost

Protože udržitelný rozvoj je zaměřen zejména na zachování plnohodnotných podmínek k životu pro budoucí generace, byla definována kategorie motivace pro budoucnost. Ta vyjadřuje jednání se vzdálenějším časovým horizontem, než s jakým pracuje konzumní ideál okamžitého zisku. Rovněž zahrnuje význam jedince pro budoucnost celku. Motivace pro budoucnost zahrnuje níže uvedené kategorie:

- *Iniciativa* (MOTINI) – pojem, který je charakterizován schopností rozhodovat se, aplikovat svá rozhodnutí a schopnost přeměnit přesvědčení do praktických a efektivních aktivit ve smyslu UR. Dále je popisován schopností aplikovat environmentální etiku v nových situacích (Centre for Ecoliteracy) a jednat s přesvědčením (UNECE, 2008). Rovněž v sobě zahrnuje samostatnost (autonomie), pojem, který je charakterizován především realizací osobních zájmů, cílů a dále poznáním a obhájením svých práv, zájmů, hranic a potřeb (OECD, 2003), samostatným plánováním a jednáním a schopností se motivovat k aktivitě (DE HAAN, 2008). Rovněž v sobě zahrnuje sebejistotu, sebevyjádření a komunikaci, schopnost se vyrovnat se stresem a určit a vyjasnit hodnoty (UNECE 2008). V neposlední řadě pod něj spadá rovněž participace, která vyjadřuje schopnost a motivaci zapojit se do řešení úkolů či problémů a zapojení se do společnosti a angažovanost.
- *Celoživotní učení* (MOTU) – pojem, který je orientovaný více na proces získávání dovedností a znalostí spíše než na jeho výsledek. Vzdělávání se tak stává nezbytností pro život a je spíše participativní než pasivní, důraz je na učení spíše než na výuce. Rovněž je zde zahrnuto učení prostřednictvím zkušenosti (STERLING, 1996 in DLOUHÁ, 2009).
- *Předvídaní* (MOTP) – pojem v sobě obsahuje schopnost posoudit důsledky lidských aktivit, vidět dlouhodobé důsledky rozhodnutí (Centre for Ecoliteracy), myslet a jednat předvídavě (DE HAAN, 2008) a rovněž zahrnovat do svého rozhodování i nejistoty (UNECE, 2008).
- *Inovace a kreativita* (MOTINO) – pojem v sobě zahrnuje schopnost řešit problémy tvořivě či posoudit a případně přizpůsobit své jednání při využívání energií a zdrojů (Centre for Ecoliteracy).
- *Technologie* (MOTTE) – pojem je charakterizován především digitální kompetencí, tzn. dovedností využívat rozmanité digitální prostředky ke komunikaci a sdílení vědění, a dále kompetencí ve vědě a technologiích, znamenající vývoj nových zařízení, která směřují k udržitelné výrobě a technologickým postupům (EC, 2007).
- *Udržitelná výroba a spotřeba* (MOTUVS) – pojem je definován jako používání služeb a výrobků, které uspokojují základní potřeby společnosti a zlepšují kvalitu života, zároveň však minimalizují spotřebu přírodních zdrojů, používání toxických látek, produkci odpadů a škodlivin v průběhu celého životního cyklu služby nebo výrobků tak, aby nebylo ohroženo uspokojování potřeb budoucích generací (Cenia, 2007). Touto problematikou se zabývá např. UNEP v programu SCOPE.³

7. Metodický postup obsahové analýzy RVP

Základní metodou realizované studie byla kvalitativní a kvantitativní obsahová analýza RVP. Obsahová analýza pracuje se symbolickým materiálem (MAYRING, 2003), kterým je v případě této studie vybraný text RVP. Předmětem provedené analýzy jsou vzhledem k cíli studie kapitoly RVP PV, RVP ZV a RVP G věnované klíčovým kompetencím komunikace, která je určitým způsobem zapsaná, fixovaná. Obsahová analýza probíhá systematicky, nikoli neohraničeně,

³ <http://www.unep.fr/scp/nap/pdf/BackgroundSC.pdf>

jako je tomu např. z velké části u hermeneutického přístupu. Systematický přístup znamená zejména následování předem stanovených pravidel, což umožňuje, aby postupu a výsledkům analýzy rozuměli i ostatní, aby byla znovu opakovatelná, a tedy přezkoumatelná. Tím tato v základu sociálně-vědní metoda splňuje základní metodické standardy.

Východiskem obsahové analýzy je teorie vztahující se ke sledované otázce. V případě provedené analýzy se jedná o teoretické koncepty klíčových kompetencí a vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Obsahová analýza je od počátku vedena a založena na teoretických základech (např. na rozdíl od zakotvené teorie). Materiál, který je předmětem obsahové analýzy, je interpretován z pozice určité teoretické perspektivy.

Obsahovou analýzu lze uskutečňovat kvalitativním nebo kvantitativním způsobem (srv. GAVORA, 2000, MAYRING, 2003). Rozdíl vnímaný Gavorou (tamtéž) spočívá v přítomnosti počitatelných kritérií a v kvantifikaci výstupů šetření. Kvantitativní a kvalitativní přístup nepředstavuje soupeřící programy (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007). Oba metodické přístupy lze použít pro doplnění a zjištění různých aspektů zkoumaného. Pak lze hovořit o principu triangulace.

Triangulace v provedeném šetření

Koncept triangulace se vztahuje k procesu objevování ve výzkumu a umožňuje podle některých autorů zvýšit validitu a reliabilitu měření (srv. WEBB, 1966 in BLEIKIE, 2006; DENZIN, 1970 in DENZIN, LINCOLNOVÁ, 2005, cit. podle ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007), zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku (ŠVARÍČEK in ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007). ŠVARÍČEK (tamtéž) polemizuje se spolehlivostí triangulace ve zvýšení validity výzkumu. Upozorňuje na ospravedlňování nalezených poznatků bez zahrnutí protichůdných výsledků dílčích měření. Východiskem pro využití triangulace je strategie podpořit poznatky získáním dalších informací (FLICK, 2004 in ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007). Takový přístup znamená obohacení a možnost porovnání různých aspektů zkoumaného jevu (tamtéž, s. 205). Provedená kombinace kvalitativní a kvantitativní obsahové analýzy koresponduje s posledním ze jmenovaných přístupů.

Validita a reliabilita studie je podpořena přítomností dvojité kontroly během výzkumu nejprve v úzké spolupráci autorek výzkumu a následně komentářem dvou nezávislých externích poradců z oblasti sociologie a ekonomie.

Kvalitativní obsahové strukturování textu

Pro provedené šetření byla zvolena technika obsahového strukturování podle Mayringa (2003). Strukturování je technika umožňující nalézt a strukturovat části textu, které odpovídají zvoleným kategoriím. Výsledné struktury představují systém kategorií převedený na daný text.

Obsahové strukturování je technika přímo určená na extrahování a shrnutí témat a obsahových oblastí (v případě této studie se jedná o pasáže věnované kompetencím pro udržitelný rozvoj) vyskytujících se v textu. Obsahy, které jsou extrahované z materiálu (textu), se vyskytují buďto implicitně (nepřímo), či explicitně (přímo). Tato skutečnost je zohledněna při kódování a interpretaci.

Nejprve jsou označena místa v textu RVP, odpovídající významovým jednotkám a zvoleným kategoriím. Tato tzv. místa výskytu jsou na kraji textu kódována (obvykle označena číslem

kategorie). Druhým krokem je extrahování okódovaného textu, třetí krok představuje shrnutí závislé na cíli analýzy, resp. strukturování.

Nástrojem analýzy byly výše charakterizované induktivně vytvořené kategorie kompetencí pro udržitelné jednání. Tyto kategorie sloužily k deduktivnímu přiřazování extrahovaných textů do předem vytvořené struktury. Pro extrahování významových jednotek byla vytvořena analytická struktura vyjadřující výskyt sledovaných kategorií v jednotlivých oddílech klíčových kompetencí v RVP. Tato struktura je základem pro následnou interpretaci.

Popis metodického postupu kvalitativní analýzy

První fázi analýzy RVP představovala zkušební analýza provedená na RVP ZV. Zkušební analýza je zásadním momentem ověření použitelnosti kategorií a významových jednotek. Zkušební analýza probíhá stejně jako hlavní analýza, pouze je aplikována na část textu, obvykle je doporučována jeho jedna třetina (srv. MAYRING, 2003, KOHLBACHER, 2006).

Významové jednotky určují charakter textu (slovo/sousloví/věta), který bude kódován. Při testovací analýze byla za významovou jednotku zvolena část textu vyjadřující jednu dílčí kompetenci. Část textu vždy obsahuje minimálně jedno sloveso. Vzhledem k velmi rozvinutým větám použitým v bodech, jež charakterizují dílčí kompetence v RVP, bylo nezbytné rozdělovat souvětí v místě přechodu od jedné kompetence ke druhé. Jedna kompetence se vyznačuje jasně ohraničeným činnostním či mentálním směřováním, jež určuje sloveso či slovesa, případně jeho přívlasky. Vzhledem k tomu, že analýza zahrnuje i kvantitativní zastoupení jednotlivých kategorií kompetencí v RVP, je oddělování jednotlivých kompetencí nezbytné. Častým jevem v analyzovaném textu je sloučení několika stejně zaměřených činnostně či mentálně orientovaných kompetencí do jednoho souvětí. I v tomto případě došlo k oddělení kompetencí, a to na základě příslušnosti k jednomu slovesu. Zároveň byla sledována propojitelnost analytických kategorií s významovými jednotkami.

Během zkušební fáze rovněž vznikla pravidla, jež byla aplikována na následnou analýzu celého textu. Zmíněný postup výběru jednotek je jedním ze základních. Pravidlo týkající se přiřazení kompetence RVP k určité kategorii je rozhodující role významu slovesa (korespondující s charakteristikou jednotlivých kategorií). Další pravidlo se týká opakujících se kompetencí. V textu RVP se vyskytují kompetence, které jsou mírně odlišně formulované, ale po přiřazení do kategorie vykazují velkou podobnost. V takovém případě bylo rozhodnuto, že budou zapsány (extrahovány) všechny výskyty kompetencí nezávisle na jejich významové podobnosti. Problematické bylo zařazení velmi obecných kompetencí, u nichž není prokazatelné, že podporují udržitelné jednání. To se týká relativně velkého množství kompetencí a vyplývá přirozeně z obecného charakteru této části RVP. Bylo rozhodnuto, že i tyto obecné kompetence budou do struktury zařazeny, přičemž jejich relativnost pro udržitelné jednání bude zohledněna při interpretaci.

Po provedené zkušební analýze RVP ZV byly analyzovány příslušné části RVP PV a RVP G. Konkrétně byly analyzovány tyto strany:

- RVP PV: str. 11–14
- RVP ZV: str. 14–17
- RVP G: str. 8–11

Po dokončeném kódování byly systematicky extrahovány (vypsány) všechny části textu podle podkategorií a hlavních kategorií analýzy. Mayring (2003) doporučuje pro delší texty následně

zařadit parafrázování (generalizování) a redukci extrahovaných částí textu.⁴ Vzhledem k tomu, že pasáže věnované klíčovým kompetencím nejsou rozsáhlé, nebyly tyto kroky provedeny. Výhodou je interpretace struktury, která přímo zrcadlí extrahovaný text, což může při případné následné úpravě těchto částí RVP usnadnit orientaci v textu. Výchozím materiálem pro interpretaci je struktura klíkových kompetencí RVP podle kritérií kompetencí pro udržitelný rozvoj.

Interpretace provedené analýzy se skládá z následujících kroků:

- shrnutí explicitně přítomných kompetencí pro udržitelné jednání
- shrnutí implicitně přítomných kompetencí pro udržitelné jednání
- doporučení pro doplnění klíkových kompetencí pro udržitelné jednání na základě analytických kategorií a způsobu vyjádření kompetencí v RVP

Shrnutí explicitně přítomných kompetencí pro udržitelné jednání spočívá ve vyhledání takových kompetencí v RVP, které jsou shodně vyjádřené se zněním či charakteristikou sledovaných kategorií. Explicitní přítomnost kategorií představuje jednoznačně interpretovatelnou skutečnost, popisující, které kategorie jsou v RVP jmenovitě zastoupené.

Implicitně přítomné kompetence pro udržitelné jednání představují takové kompetence v RVP, které lze chápat jako zástupce sledovaných kategorií. Jejich znění se slovně neshoduje s kategorií, je jí však významově příbuzné. U implicitně přítomných kompetencí více záleží na způsobu jejich interpretace. Validita zařazení významových jednotek z RVP do analytické struktury byla proto podpořena vzájemnou kontrolou a reflexí dvou zúčastněných výzkumných pracovníků.

Kvantitativní analýza

Kvantitativní obsahová analýza RVP představuje doplňkovou metodu provedeného šetření. Vychází ze struktury extrahovaných textů, jejichž poměrné zastoupení lze kvantifikovat na základě počtu významových jednotek.

V rámci této analýzy byla sledována přítomnost významových jednotek ve všech RVP v kategoriích k udržitelnému jednání a rovněž pro každé RVP zvlášť, dále pak procenta zastoupení jednotlivých kategorií v oblastech klíkových kompetencí RVP, četnost zastoupení jednotlivých kategorií k udržitelnému jednání pro konkrétní oblasti kompetencí.

Do analýzy nebyly zahrnuty kompetence pracovní z RVP ZV a kompetence k podnikavosti z RVP G, protože ty nejsou přítomny v RVP PV.

⁴ Při parafrázování jsou nepřesné a opakující se výrazy nahrazeny kratšími, případně vypuštěny irelevantní obraty. Pravidla pro nahrazování a vyškrtávání extrahovaného materiálu přitom musí být jednotná. Zároveň je podstatné zachovat jednotnou míru konkrétnosti, resp. abstraktnosti, a to se stálým zřetelem k teoretickým východiskům a cíli analýzy. Po parafrázování je materiál redukován, a to selekcí významově podstatných parafrází a propojováním významově stejných či totožných parafrází. Míra redukce odpovídá rozsahu analyzovaného textu. Čím je text rozsáhlejší, tím více je třeba jej v této fázi redukovat. Na konci redukce je třeba ověřit, zda shrnutí stále odpovídá pravidlům a definicím zvoleným pro analytické kategorie. Poté je možné výslednou strukturu interpretovat.

8. Výsledky kvalitativní analýzy RVP PV

Kompetence k učení

V oblasti kompetencí k učení je přirozeně nejvíce zastoupena kategorie celoživotního učení. Explicitně je zde vyjádřena vůle porozumět okolí („dítě chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí“), která by z hlediska udržitelnosti měla přetrvávat i po předškolním věku, kdy je zvědavost a touha porozumět charakteristickým znakem dítěte. Další explicitně vyjádřenou kompetencí pro celoživotní učení je poznání, že se dítě může mnohému naučit, a to nejen spontánně, ale i vědomě. Kategorie rozmanitost je silně zastoupena („dítě má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách, všímání si souvislostí“). V kategorii iniciativa je explicitně přítomna kompetence „uplatňovat získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení.“ Tato kompetence může být významnou kompetencí pro udržitelné jednání pouze v případě, že je uplatňována ve smyslu udržitelného rozvoje, tedy zejména v souladu s hodnotami a etickými principy udržitelnosti. Kategorie předvídání je reprezentována kompetencí podstatnou zejména v předškolním věku, tedy schopností „odhadnout své síly.“ Cílené rozvíjení této schopnosti je podstatné jak ve smyslu aktuálních fyzických sil, tak v ochraně duševního zdraví při plánování a rozhodování se. V přeneseném slova smyslu, člověk odhadující své síly předvídá následky svých aktivit, což je pro udržitelnost klíčové. Poslední explicitně zastoupenou kategorií je kritické myšlení. Předškolní dítě se učí klást otázky a hledat na ně odpovědi.

Další kategorie v oblasti kompetencí k učení jsou přítomné implicitně. Zodpovědnost může být rozvíjena kompetencí „dokončit při zadané práci to, co dítě započalo.“ Emoční inteligence je podporována „hodnocením svých osobních pokroků a oceňováním výkonů druhých“ a zároveň schopností „radovat se z toho, co dítě samo dokázalo a zvládlo.“ Pro emoční inteligenci obecně platí, že její rozvoj z výrazně větší části závisí na výchovném působení rodiny. Předškolní výchova může prostřednictvím radosti z vlastního učeného pokroku posilovat sebedůvěru a sebedůvěru dítěte, bez spolupráce rodičů je to však úkol obtížný, ne-li nemožný.

Řada kompetencí k učení implicitně spadá do kategorie iniciativa. Zde bylo při interpretaci vycházeno z aktivizující složky kompetencí, jako je vyvinutí úsilí, experimentování, zkoumání, objevování a dále aktivní všímání si toho, co se kolem dítěte děje. Poslední zmíněná kompetence je předpokladem pro výše uvedenou vůli porozumět okolí, která by bez aktivního zájmu o něj byla obtížně naplnitelná. S tím souvisí i implicitní přítomnost kritického myšlení v kompetenci „orientovat se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije.“

Kategorie, které v kompetencích k učení nejsou žádným způsobem zastoupené, jsou: respekt, spravedlnost, holistický přístup, spolupráce, inovace a kreativita, technologie a udržitelná výroba a spotřeba. Některé kategorie mají své opodstatněné místo v dalších oblastech kompetencí v RVP PV. Z hlediska vzdělávání pro udržitelný rozvoj však v oblasti kompetencí k učení zásadně chybí osvojování holistického přístupu. Ačkoli je předškolní dítě orientované na bezprostřední jednotlivosti, neznamená to, že nelze rozvíjet smysl pro porozumění celku. Holistické myšlení lze zakládat i na praktických příkladech ze života dítěte (stravování, oblečení apod.). S tím souvisí i chybějící hledisko udržitelné výroby a spotřeby. V rámci kompetencí k učení lze zařadit např. porozumění cyklickým dějům vyskytujícím se v životě dítěte, uvědomění si souvisejících vlivů na ně a významu rovnováhy.

Kompetence k řešení problémů

V této části RVP PV jsou dále nejvíce zastoupeny kompetence pro udržitelné jednání, které bychom mohli souhrnně označit jako „akční“.⁵ Obsahují je kategorie inovace, kreativita a iniciativa. Nejvýrazněji je zde zastoupena kategorie inovace a kreativita, která je pro řešení problémů ve smyslu udržitelného rozvoje nepostradatelná. Předškolní dítě „hledá různé možnosti a varianty řešení problémů, využívá při tom fantazii a představivost, spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací.“ Inovace a kreativita zahrnuje i kompetenci „nebojí se chybovat“, která může být vnímána jako rozporuplná v souvislosti s udržitelným jednáním. Pro předškolní dítě je však zdravá míra riskování podstatná pro nalezení hranic a pravidel, která stanovuje jak příroda, tak lidská společnost. Znamé úsloví, že chybami se člověk učí, zde nalézá své opodstatnění, pokud je ovšem ze strany pedagogů zvládnuta práce s chybou, tedy pokud je využit její „učební potenciál.“

Iniciativa je explicitně vyjádřena kompetencí „problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti.“ Shodně s kompetencemi k učení RVP PV se zde v souvislosti s řešením problémů objevuje kompetence experimentovat, zkoušet a všimnout si dění i problémů v bezprostředním okolí. Zajímavou součástí kompetencí k řešení problémů je formulace, že „přirozenou motivací (dítěte) k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem.“ Dalo by se polemizovat, zda se jedná o klíčovou kompetenci, a pokud ano, pak je jejím adresátem více pedagog, který může pozitivní odezvu zprostředkovat a dítě tak k dalšímu řešení problémů motivovat. Pozitivní motivace je obecně zásadní při řešení problémů v rámci vzdělávání pro udržitelný rozvoj – mnohá témata udržitelnosti mohou vyvolávat strach či beznaděj. Toho je třeba se v předškolním věku vyvarovat a naopak podněcovat zájem a radost z malých kroků vedoucích k řešení.

Pojetí zodpovědnosti ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj explicitně odpovídá kompetence „(dítě) chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou.“ Také se zde opakuje schopnost odhadnout své síly, konkrétně kompetencí „(dítě) řeší problémy, na které stačí.“

Poslední zastoupenou kategorií je kritické myšlení. Implicitně je zastoupena reflexe vlastní aktivity, konkrétně uvědomění si vlivu vlastní aktivity na okolní dění a schopnost rozlišit funkční řešení od nefunkčního.

Kompetence k řešení problémů v RVP PV nezahrnují následující kategorie: emoční inteligence, respekt, spravedlnost, holistický přístup, spolupráce, předvídání, technologie a udržitelná výroba a spotřeba. Pro řešení problémů by z hlediska udržitelnosti bylo vhodné je zařadit mezi kompetence související s emoční inteligencí. Jelikož většina problémů a situací, které je třeba řešit nevyhnutelně, vyvolává emoce, je velmi podstatné rozvíjet již v předškolním věku jejich vnímání, vyjádření a reflektování.

Dalším podstatným prvkem udržitelnosti, který se v této části RVP PV neobjevuje, je hledisko, které řešení problémů usměrňuje. Úspěšnost řešení problému či situace může být nahlížena

⁵ WILSON-HILL et al. (in DLOUHÁ 2009) uvádí, že součástí akčních kompetencí ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj připravovaných pro národní kurikulum na Novém Zélandě jsou vize budoucnosti, znalost (o prostředí), zkušenost (pocity a reakce), reflexe, pocit sounáležitosti, akce přímé a nepřímé. Tyto složky ukazují, jak člověk cítí, myslí a jedná, zda je ve vnitřním souladu a harmonii. Zvolené analytické kategorie tak z velké části korespondují s uvedenou charakteristikou.

z mnoha často protichůdných úhlů pohledu. Aby rozvoj kompetencí k řešení problémů podpořil udržitelnost, bylo by vhodné doplnit je o hledisko budoucnosti – tedy zdůraznit prioritu dlouhodobého řešení před dočasným.

Kompetence komunikativní

Komunikace je jednou ze základních podmínek k uskutečňování udržitelného rozvoje. V RVP PV jsou komunikativní kompetence nejvíce zastoupeny v kategorii emoční inteligence. „Schopnost vyjádřit pocity a nálady různými prostředky“ implicitně přispívá k efektivní komunikaci, stejně jako schopnost předškolního dítěte komunikovat s dětmi i dospělými v běžných situacích bez ostychu a zábran. Dobré rozvinutí těchto kompetencí v předškolním věku může předcházet mnoha konfliktům a nedorozuměním, které jsou často překážkou pro udržitelné jednání.

Komunikace je logicky nedílnou součástí spolupráce. Vedení smysluplného dialogu je zde jedinou explicitně přítomnou kompetencí k udržitelnému jednání. Ačkoli je takto velmi obecná, její rozvoj je v předškolním věku jasným příspěvkem k udržitelnosti. S tím souvisí i kompetence „samostatně vyjádřit myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi,“ jež je chápána jako implicitně přítomný prvek kritického myšlení. Motivaci ke komunikaci může čerpat z pochopení, že „být vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou.“ Z perspektivy udržitelného rozvoje, která úzce souvisí s procesem celoživotního učení, je významné vědomí, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky. Tato pasivně formulovaná kompetence byla zařazena do kategorie rozmanitosti a mohla by být doplněna o prvky multikulturní výchovy.

V rámci komunikativních kompetencí RVP PV se objevuje jediný zástupce kategorie technologie ve smyslu charakteristiky pro udržitelné jednání. Již předškolní dítě je vedeno k tomu, aby dovedlo „využít komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává,“ což mimo jiné zahrnuje i „počítač, audiovizuální techniku či telefon.“

Nezastoupenými kategoriemi kompetencí pro udržitelné jednání jsou: zodpovědnost, respekt, spravedlnost, holistický přístup, předvídání, inovace a kreativita a udržitelná výroba a spotřeba.

Kompetence sociální a personální

V porovnání s předchozími oblastmi kompetencí RVP PV se kompetence sociální a personální více prolínají se sledovanými kategoriemi. Přirozeně nejpočetnější je kategorie spolupráce. Ta je explicitně vyjádřena schopností spolupracovat, domluvit se, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy, prosadit se i podřídit se a spolupodílet se na společných rozhodnutích. Prostředkem k rozvoji a uplatnění těchto kompetencí je dovednost vytvořit si svůj názor a vyjádřit jej, zařazená do kategorie kritického myšlení.

Velká část kompetencí spadá pod etické a emocionální kategorie. Zodpovědnost je přítomna jednak explicitně („uvědomuje si, že za sebe i své jednání nese důsledky“), a je doplněna přijetím a dodržováním dohodnutých a pochopených pravidel a zdůvodněných povinností. Respekt explicitně vyjadřují kompetence „(dítě) umí být tolerantní k odlišnostem a jedinečností (lidí)“ a „(dítě) je schopno chápat, že se lidé různí.“ Spravedlnost je přítomna ve vnímání nespravedlnosti, agresivity, ubližování, ponižování a lhostejnosti a pochopení, že se nic z toho nevyplácí. Aby dítě mohlo zmíněné prvky (ne)spravedlnosti vnímat, je rozvíjena emoční inteligence „(dítě) rozpozná nevhodné chování“ a „dokáže jej odmítnout“. Emoční inteligence je podporována rozvojem kompetence k „projevení citlivosti a ohleduplnosti k druhým a pomoci slabším.“ Prostředkem k rozvoji emoční inteligence je napodobování modelů chování

a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí. Je obecně známo, že se dítě učí nápodobou velmi mnoho, což představuje potenciál i riziko výchovy. Chceme-li tedy vést děti k udržitelnému jednání, pak je velmi žádoucí, aby byl vychovatel a prostředí, kde výchova probíhá, v rámci možností příkladné.

Mezi sociálními a personálními kompetencemi nejsou zastoupeny kategorie: holistický přístup, rozmanitost, celoživotní učení, předvídání, inovace a kreativita, technologie a udržitelná výroba a spotřeba.

Kompetence činnostní a občanské

Také tato oblast kompetencí má výrazný potenciál pro rozvoj kompetencí k udržitelnému jednání. Nejvýrazněji je zastoupena kategorie zodpovědnost, a to explicitně ve vztahu k vlastním rozhodnutím, úkolům a povinnostem. Kompetence "(dítě) se chová odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)" je v největší shodě s principy vzdělávání pro udržitelný rozvoj v celém RVP PV.

Respekt je v této oblasti RVP PV spojen s pravidly a (lidskými) právy, která se předškolní dítě učí uvědomovat, hájit a respektovat. To podporuje i podpora "spoluvytváření pravidel společného soužití mezi vrstevníky." Implicitně je respekt přítomen také v rozvoji úcty k práci i úsilí druhých. Při vzdělávání pro udržitelný rozvoj je tato forma respektu rozvíjena např. při seznamování se s tradičními řemeslnými a uměleckými dovednostmi, které často představují "ohrožené druhy" kulturní diverzity.

V kategorii kritického myšlení se podobně jako v oblasti kompetencí k řešení problémů objevuje reflexe vlastní aktivity a jejího vlivu na prostředí. Vědomí, že "není jedno, v jakém prostředí [dítě] žije" je podstatným impulzem k udržitelnému jednání související se "zájmem o druhé i o to, co se kolem (dítěte) děje" (kategorie iniciativa).

V rámci kritického myšlení je dále zdůrazněno pochopení významu činnosti a pracovitosti v protikladu ke lhostejnosti, nevšímavosti a pohodlnosti. Rozvoj občanské angažovanosti představuje pro udržitelný rozvoj způsob, jak ovlivnit politické a hospodářské směřování. Již v předškolním věku se lze aktivně účastnit aktivit reprezentujících demokratické rozhodování nebo je možné přenést některé jeho prvky do každodenní pedagogické praxe. Na základě takových činností by pak mohly být rozvíjeny kompetence "plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat činnosti a hry" spadající do kategorie iniciativa.

Poslední kategorií, která je mezi činnostními a občanskými kompetencemi vyjádřena, je předvídání: "(dítě) odhaduje rizika svých nápadů."

Nezastoupenými kategoriemi jsou holistický přístup, rozmanitost, inovace a kreativita, technologie a udržitelná výroba a spotřeba. Vzhledem k tomu, že výroba a spotřeba výrazně souvisí s činnostními a občanskými kompetencemi, bylo by vhodné doplnit do této části RVP PV příslušné kompetence.

9. Výsledky kvalitativní analýzy RVP ZV

Kompetence k učení

V oblasti kompetencí k učení je stejně jako u RVP PV nejvíce zastoupena kategorie celoživotního učení. Explicitně je zde vyjádřena celá řada toho, co žák v rámci této kategorie dělá, tj. vybírá vhodné způsoby, metody a strategie pro efektivní učení; projevuje ochotu věnovat se vlastnímu studiu a celoživotnímu učení; poznává smysl a cíl učení a má k němu pozitivní vztah; organizuje, plánuje a řídí vlastní učení; určuje překážky či problémy, které mohou učení bránit, naplňuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, a o výsledcích svého učení diskutuje. Další explicitně zastoupenou kategorií je kritické myšlení. V rámci této kategorie je vyjádřeno, že žák efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě dovednost pochopení, propojení a systematizace informací a dále dovednosti spojené s vyhledáváním a tříděním informací. V rámci vyšších myšlenkových informací je zde zastoupena dovednost získané výsledky porovnávat a kriticky posuzovat, vyvozovat různé závěry pro využití v budoucnosti a rovněž v rámci svého učení posuzovat vlastní pokrok a kriticky výsledky svého učení hodnotit.

Poslední explicitně zastoupenou kategorií je holistický přístup, kde žák uvádí věci do souvislostí a vytváří tak komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy. Toto je z hlediska udržitelného rozvoje, jehož princip je postaven na 3 pilířích, velmi zásadní a důležité.

Další kategorie jsou přítomné implicitně. Jde o rozmanitost, kde žák propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí, tedy rozvíjí dovednost, která je pro udržitelný rozvoj rovněž velice důležitá, a v další kategorii iniciativa pak jedná tak, že samostatně experimentuje.

V rámci kompetencí k učení nejsou zastoupeny kategorie: zodpovědnost, emoční inteligence, respekt, spravedlnost, spolupráce, předvídání, inovace a kreativita, technologie a udržitelná výroba a spotřeba.

Kompetence k řešení problémů

V oblasti kompetencí k řešení problémů je explicitně zastoupeno především kritérium kritické myšlení, v rámci kterého žák kriticky myslí, tj. problém nejprve rozpozná, poté pochopí, dále přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promýšlí způsob řešení problémů a využívá k jejich řešení vlastního úsudku a zkušeností. Dále vyhledává informace vhodné k řešení problému, volí vhodné způsoby řešení, při nichž užívá logické, matematické a empirické postupy. V závěru pak prakticky ověřuje správnost řešení problému, sleduje vlastní pokrok při jejich zdolávání a výsledky svých činů zhodnotí. V tomto případě je zde prakticky popsán návod na řešení problémů od začátku do konce. Od tohoto, na myšlenkový proces hodně zaměřeného postupu je jen krok ke kritériu iniciativa, v rámci kterého žák plánuje způsob řešení problémů, problémy uvážlivě a samostatně řeší a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.

Implicitně jsou v rámci této kompetence zastoupena kritéria inovace a kreativita, technologie, rozmanitost a zodpovědnost. V rámci inovace a kreativity žák využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení a tvořivě využívá různých typů informačních a komunikačních prostředků ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Kritérium technologie definuje, že žák rozumí různým typům informačních a komunikačních prostředků a využívá je pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem. Kritérium rozmanitost je zastoupeno tím, že žák nachází shodné, podobné a odlišné znaky informací,

kteře jsou pro řešení problémů různého typu potřeba. Kritérium zodpovědnost pak zahrnuje etický rozměr řešení problémů, tj. uvědomování si zodpovědnosti za svá rozhodnutí.

V rámci této kompetence nejsou zastoupena kritéria: emoční inteligence, respekt, spravedlnost, holistický přístup, spolupráce, celoživotní učení, předvídání a udržitelná výroba a spotřeba.

Kompetence komunikativní

V oblasti kompetence komunikativní je explicitně zastoupeno především kritérium spolupráce, v rámci kterého se žák vyjadřuje výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu a takto získané komunikativní dovednosti využívá k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi. Takto formulované kompetence jsou z našeho pohledu předpokladem každé dobré spolupráce, v rámci problematiky udržitelného rozvoje velice potřebné. Dalším explicitně zastoupeným kritériem je iniciativa, v rámci které se žák účinně zapojuje do diskuse a svůj názor obhajuje.

Implicitně je v oblasti této kompetence zastoupeno kritérium emoční inteligence, kdy porozumí promluvám druhých lidí a vhodně na ně reaguje. Implicitně je rovněž zastoupen respekt, v rámci kterého rozvíjí naslouchání druhým lidem. Tato dvě eticky zabarvená kritéria jsou z pohledu VUR základním předpokladem každé dobré spolupráce.

V rámci této kompetence není zahrnuta zodpovědnost, spravedlnost, holistický přístup, kritické myšlení, rozmanitost, celoživotní učení, předvídání, inovace a kreativita, technologie a udržitelná výroba a spotřeba.

Kompetence sociální a personální

V oblasti kompetencí sociálních a personálních je explicitně zastoupena etická kategorie respektu, v rámci které žák oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska, a na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů. Předpokladem těchto dovedností je to, že si žák vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebevědomí a samostatný rozvoj a ovládá svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. Bez dobrého vztahu k sobě samotnému totiž z pohledu VUR nemůže žádný interpersonální vztah dobře fungovat.

Další explicitně zastoupenou kategorií je spolupráce, v rámci které žák chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, a tedy účinně spolupracuje, což se může odrážet např. v tom, že na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce a podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu.

Implicitně je v této oblasti kompetencí zastoupena emoční inteligence, kdy žák v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá. A dále rovněž kritické myšlení, kdy žák čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

V rámci této oblasti kompetencí nejsou zastoupeny kategorie: zodpovědnost, spravedlnost, holistický přístup, rozmanitost, iniciativa, celoživotní učení, předvídání, inovace a kreativita, technologie a udržitelná výroba a spotřeba.

Kompetence občanské

V této oblasti kompetencí je z našeho pohledu explicitně zastoupena kategorie zodpovědnosti, kdy se žák zodpovědně rozhoduje dle dané situace, tedy z pohledu udržitelného rozvoje, a před svým rozhodnutím zváží související hlediska. Dále si uvědomuje povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu a rovněž se chová zodpovědně v krizových situacích či v situacích ohrožujících život a zdraví člověka. V kategorii respektu, která je v této oblasti rovněž zastoupena explicitně, je vyjádřen respekt našich tradic, kulturního i historického dědictví a požadavků na životní prostředí. Tato všechna hlediska respektu jsou pro udržitelný rozvoj více než důležitá, spolu s tím, že je třeba respektovat přesvědčení druhých lidí, které je v kategorii respektu také zahrnuto. V rámci další explicitně zastoupené kategorie kritického myšlení je poprvé přímo přítomné hledisko udržitelného rozvoje: žák se rozhoduje v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti a oceňuje naše tradice a kulturní i historické dědictví. Poslední explicitně zastoupenou kategorií je iniciativa, kdy žák opatruje naše tradice a kulturní i historické dědictví, tedy jeden z pilířů udržitelného rozvoje.

Implicitně je v této oblasti kompetencí zastoupena kategorie emoční inteligence, kde je dáván důraz na empatii a úctu, tedy hodnotově zabarvené kompetence, které jsou pro udržitelný rozvoj esenciální (žák si váží vnitřních hodnot ostatních lidí, je schopen se vcítit do situací ostatních lidí a odmítá útlak a hrubé zacházení). Dalšími implicitně zastoupenými kategoriemi jsou spravedlnost, kdy žák chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, a holistický přístup, kdy chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy. Zde by bylo z hlediska VUR vhodné doplnit ekonomické a sociální souvislosti a problémy. Mezi občanskými kompetencemi nejsou zastoupeny kategorie spolupráce, rozmanitost, celoživotní učení, předvídání, inovace a kreativita, technologie, udržitelná výroba a spotřeba.

Kompetence pracovní

V této oblasti kompetencí je poprvé explicitně zastoupena kategorie udržitelné výroby a spotřeby, kdy žák přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot. Takto naformulovaná kompetence se velice jasně a celostně vztahuje k udržitelnému rozvoji.

Implicitně jsou v této oblasti kompetencí zastoupeny dvě kategorie, a sice inovace a kreativita, kdy je žák schopen se adaptovat na různé pracovní podmínky (vzhledem k udržitelné budoucnosti je adaptace velice důležitá vlastnost), a celoživotní učení, kdy žák využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost a o svém dalším vzdělávání a profesním zaměření činí podložená rozhodnutí.

Mezi pracovními kompetencemi nejsou zastoupeny kategorie: zodpovědnost, emoční inteligence, respekt, spravedlnost, holistický přístup, spolupráce, kritické myšlení, rozmanitost, iniciativa, předvídání a technologie.

10. Výsledky kvalitativní analýzy RVP G

Kompetence k učení

V této oblasti kompetencí je přirozeně nejvíce zastoupena kategorie kritického myšlení, v rámci které žák pracuje s informacemi na různých úrovních myšlenkových operací, využívá různé strategie učení, svůj proces učení kriticky reflektuje. Práce s informacemi a schopnost je kriticky reflektovat patří mezi základní strategie, které jsou pro udržitelný rozvoj velice užitečné. Další explicitně zastoupenou kategorií je celoživotní učení, kde žák systematicky pracuje s tím, aby se tzv. naučil učit (své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, hledá v něm účinné postupy a ty pak rozvíjí). Poslední explicitně zastoupenou kategorií je iniciativa, kdy žák informace využívá při svém studiu a praxi.

Mezi kompetencemi k učení nejsou zastoupeny kategorie: zodpovědnost, emoční inteligence, respekt, spravedlnost, holistický přístup, spolupráce, rozmanitost, předvídání, inovace a kreativita, technologie a udržitelná spotřeba a výroba.

Kompetence k řešení problémů

V této oblasti kompetencí je explicitně zastoupena opět kategorie kritického myšlení. Žák nejprve problémy rozpoznává, poté objasňuje jejich podstatu, vytváří hypotézy, kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění, formuluje a obhájí podložené závěry. Kromě toho také používá myšlení tvořivé a intuitivní. Tato kategorie prakticky popisuje, jakým způsobem problémy skutečně za použití kritického myšlení řešit, v souladu se vzděláváním pro udržitelný rozvoj. Další explicitně zastoupenou kategorií je rozmanitost, v rámci které žák nahlíží problém ze všech stran, je otevřený k využití různých postupů při řešení problému a rovněž zvažuje různé klady a zápory jednotlivých variant řešení. Jedná se opět o nosné vyjádření kompetencí k udržitelnému jednání.

V rámci poslední, tentokrát implicitně zastoupené kategorie iniciativy žák uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti.

V této oblasti kompetencí nejsou zastoupeny kategorie: zodpovědnost, emoční inteligence, respekt, spravedlnost, holistický přístup, spolupráce, celoživotní učení, předvídání, inovace a kreativita, technologie a udržitelná spotřeba a výroba.

Kompetence komunikativní

V této oblasti kompetencí je explicitně zastoupena kategorie spolupráce, pro kterou je komunikace zcela zásadní podmínkou. K tomu, aby bylo dosaženo spolupráce, by se žák měl vyjadřovat jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, co, komu, jak a s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje. Kategorie je ještě obohacena o kompetenci, kdy žák s ohledem na účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace. Toto se velmi úzce váže k další explicitně zastoupené kategorii „emoční inteligence“, v rámci které žák citlivě a empaticky reaguje na partnery v komunikaci. Poslední explicitně zastoupenou kategorií je iniciativa, kdy žák svoji práci vhodně prezentuje, a dále pak technologie, v rámci které žák různé druhy informačních technologií efektivně využívá.

V této oblasti jsou rovněž zastoupeny některé kategorie implicitně. První etickou kategorií je spravedlnost, kdy žák pomáhá dosáhnout porozumění v nejasných nebo sporných situacích.

Poslední implicitně zastoupenou kategorií je kritické myšlení, v rámci které žák rozumí sdělením různého typu, správně je interpretuje a dovedně a věcně argumentuje.

Nejsou zastoupeny kategorie: zodpovědnost, respekt, holistický přístup, rozmanitost, celoživotní učení, předvídání, inovace a kreativita a udržitelná spotřeba a výroba.

Kompetence sociální a personální

V této oblasti kompetencí je explicitně zastoupena hodnotová kategorie emoční inteligence, kdy student uplatňuje při vytváření a udržování mezilidských vztahů úctu, toleranci a empatii. V další kategorii spolupráce pak uplatňuje tyto své vlastnosti při stanovování a dosahování společných cílů. V kategorii zodpovědnost se student jednak projevuje zodpovědně sám k sobě i k druhým („projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých“) a jednak zná své limity, zájmy a adekvátně k nim jedná. V poslední, explicitně zastoupené kategorii předvídání je schopen odhadovat důsledky svého jednání a chování, což je dovednost pro udržitelný rozvoj téměř nepostradatelná.

Implicitně zastoupenou kategorií je inovace a kreativita, v rámci které je žák schopen se přizpůsobovat měnícím se životním a pracovním podmínkám a vzhledem ke svým schopnostem a možnostem je ovlivňovat.

Nejsou zastoupeny kategorie respektu, spravedlnosti, holistického přístupu, rozmanitosti, iniciativy, celoživotního učení, technologie a udržitelné výroby a spotřeby.

Kompetence občanské

Explicitně je zde zastoupena kategorie zodpovědnost, v rámci které žák rozvíjí svoji schopnost chovat se zodpovědně při plnění svých povinností, krizových situacích, neváhá poskytnout svoji pomoc a jedná dle svého nejlepšího svědomí. Další hodnotovou kategorií je respekt; žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí.

V kategorii holistického přístupu žák přímo přemýšlí a jedná ve smyslu udržitelného rozvoje („o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života“ a „rozhoduje se tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu“). V rámci kategorie rozmanitost se žák rozhoduje a jedná vyváženě a v kategorii iniciativa opět jedná ze všech 3 hledisek udržitelného rozvoje („jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu“). Takto formulované kompetence jsou jednoznačným příkladem kompetencí pro udržitelné jednání v RVP G.

První implicitně zastoupenou kategorií je hodnotová/etická kategorie spravedlnosti, kdy žák hájí svá práva i práva ostatních, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky k jejich naplňování. V rámci kategorie spolupráce rozvíjí dovednost zvažovat vztahy mezi svými zájmy a zájmy celé společnosti. V kategorii kritického myšlení žák promýšlí, jaké jsou vztahy mezi jeho právy a povinnostmi a zodpovědností, posuzuje a zaujímá různá stanoviska a obhájí je.

V této oblasti kompetencí nejsou zastoupeny kategorie: emoční inteligence, celoživotní učení, předvídání, inovace a kreativita, technologie a udržitelná spotřeba a výroba.

Kompetence k podnikavosti

Explicitně je v této oblasti kompetencí zastoupena kategorie celoživotního učení, v rámci které se žák zamýšlí nad svým osobním rozvojem, rozvíjí jej a s ohledem na své osobní předpoklady

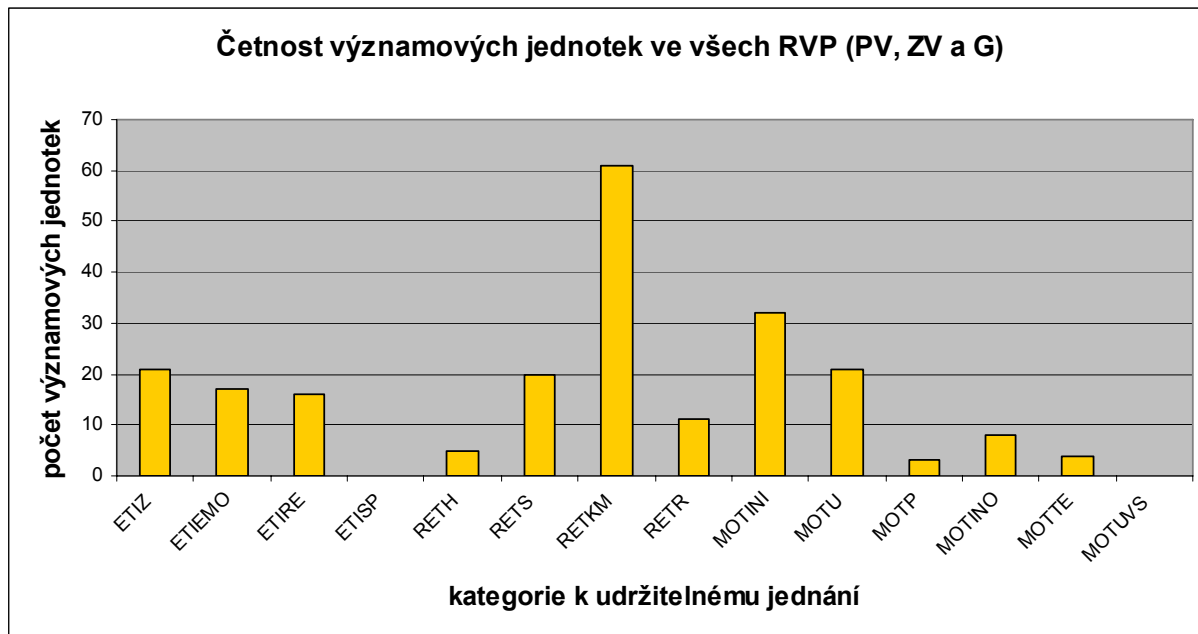
a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a profesním zaměření. V kategorii zodpovědnost pak žák rozvíjí dovednost a schopnost nést odpovědnost za svá rizika. V rámci další explicitně zastoupené kategorie kritického myšlení pak provádí různé myšlenkové operace (kriticky hodnotí a posuzuje informace, výsledky; využívá dostupné zdroje informací) k tomu, aby reálně zhodnotil skutečnost vztahující se především k ekonomické a sociální stránce udržitelného rozvoje.

V rámci implicitně zastoupené kategorie inovace a kreativita uplatňuje vlastní iniciativu a tvořivost a inovace vítá a podporuje.

Nejsou zastoupeny kategorie: emoční inteligence, respekt, spravedlnost, holistický přístup, spolupráce, rozmanitost, technologie a udržitelná výroba a spotřeba.

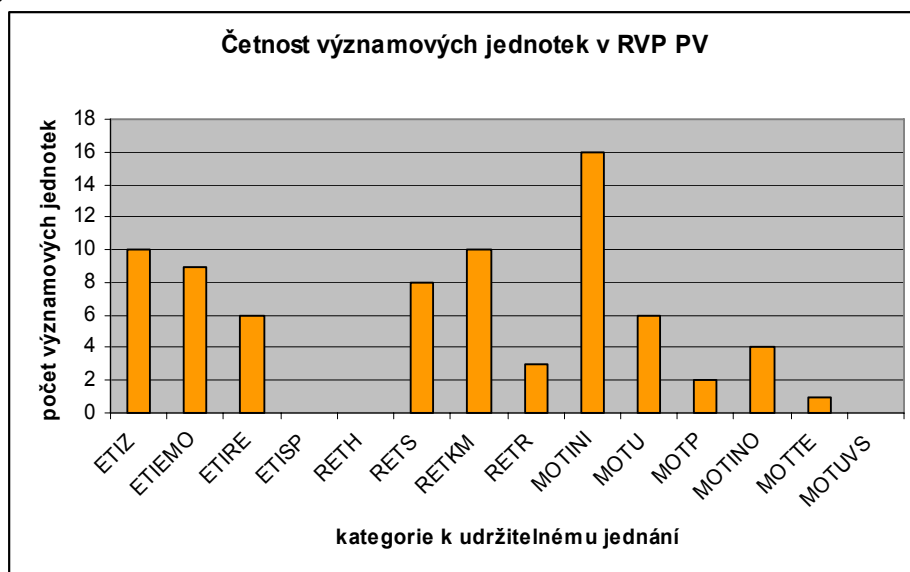
11. Výsledky kvantitativní analýzy

Graf 1: Četnost přítomnosti významových jednotek ve všech RVP v kategoriích k udržitelnému jednání



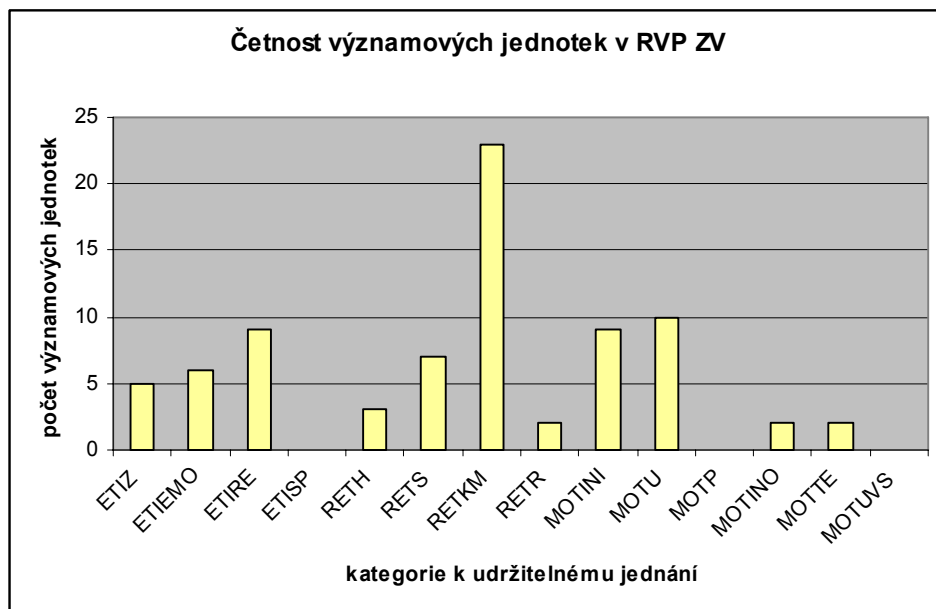
Vysvětlivky ke zkratkám kategorií k udržitelnému jednání: ETIZ – zodpovědnost; ETIEMO – emoční inteligence; ETIRE – respekt; ETISP – spravedlnost; RETH – holistický přístup; RETS – spolupráce; RETKM – kritické myšlení; RETR – rozmanitost; MOTINI – iniciativa; MOTU – celoživotní učení; MOTP – předvídání; MOTINO – inovace a kreativita; MOTTE – technologie; MOTUVS – udržitelná výroba a spotřeba

Graf 2: Četnost přítomnosti významových jednotek v RVP PV v kategoriích k udržitelnému jednání



Vysvětlivky ke zkratkám kategorií k udržitelnému jednání: ETIZ – zodpovědnost; ETIEMO – emoční inteligence; ETIRE – respekt; ETISP – spravedlnost; RETH – holistický přístup; RETS – spolupráce; RETKM – kritické myšlení; RETR – rozmanitost; MOTINI – iniciativa; MOTU – celoživotní učení; MOTP – předvídání; MOTINO – inovace a kreativita; MOTTE – technologie; MOTUVS – udržitelná výroba a spotřeba

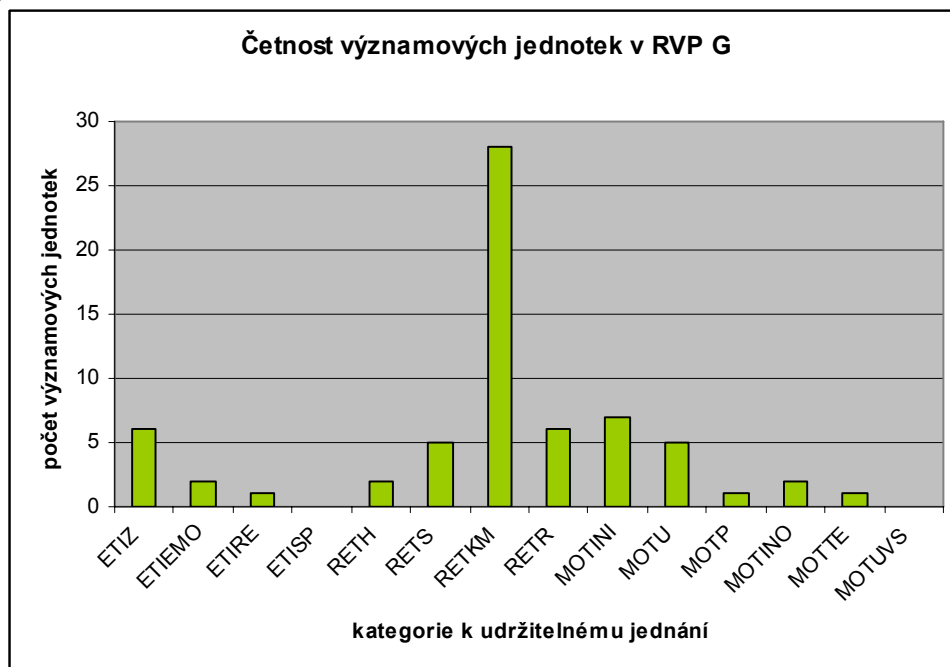
Graf 3: Četnost přítomnosti významových jednotek v RVP ZV v kategoriích k udržitelnému jednání



Vysvětlivky ke zkratkám kategorií k udržitelnému jednání: ETIZ – zodpovědnost; ETIEMO – emoční inteligence; ETIRE – respekt; ETISP – spravedlnost; RETH – holistický přístup; RETS – spolupráce; RETKM – kritické myšlení; RETR – rozmanitost; MOTINI – iniciativa; MOTU –

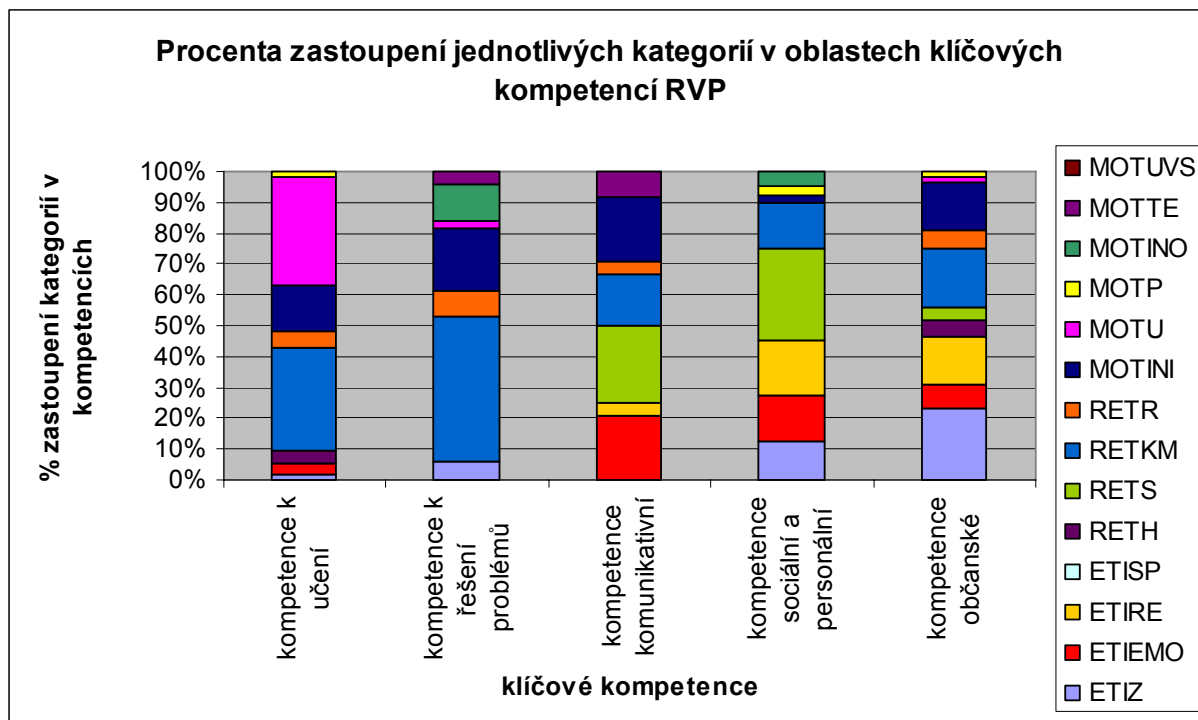
celoživotní učení; MOTP – předvídání; MOTINO – inovace a kreativita; MOTTE – technologie; MOTUVS – udržitelná výroba a spotřeba

Graf 4: Četnost přítomnosti významových jednotek v RVP G v kategoriích k udržitelnému jednání



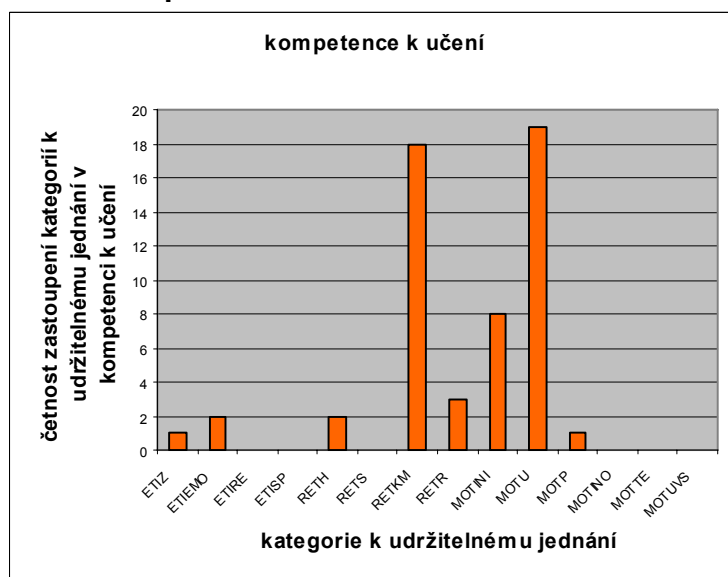
Vysvětlivky ke zkratkám kategorií k udržitelnému jednání: ETIZ – zodpovědnost; ETIEMO – emoční inteligence; ETIRE – respekt; ETISP – spravedlnost; RETH – holistický přístup; RETS – spolupráce; RETKM – kritické myšlení; RETR – rozmanitost; MOTINI – iniciativa; MOTU – celoživotní učení; MOTP – předvídání; MOTINO – inovace a kreativita; MOTTE – technologie; MOTUVS – udržitelná výroba a spotřeba

Graf 5: Procenta zastoupení jednotlivých kategorií v oblastech KK ve všech RVP



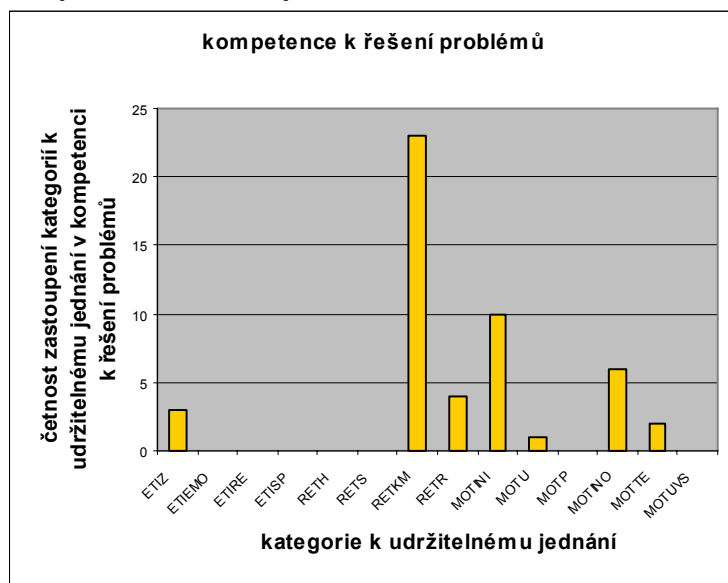
Vysvětlivky ke zkratkám kategorií k udržitelnému jednání: ETIZ – zodpovědnost; ETIEMO – emoční inteligence; ETIRE – respekt; ETISP – spravedlnost; RETH – holistický přístup; RETS – spolupráce; RETKM – kritické myšlení; RETR – rozmanitost; MOTINI – iniciativa; MOTU – celoživotní učení; MOTP – předvídání; MOTINO – inovace a kreativita; MOTTE – technologie; MOTUVS – udržitelná výroba a spotřeba

Graf 6: Četnost zastoupení jednotlivých kategorií k udržitelnému jednání pro oblast kompetencí k učení



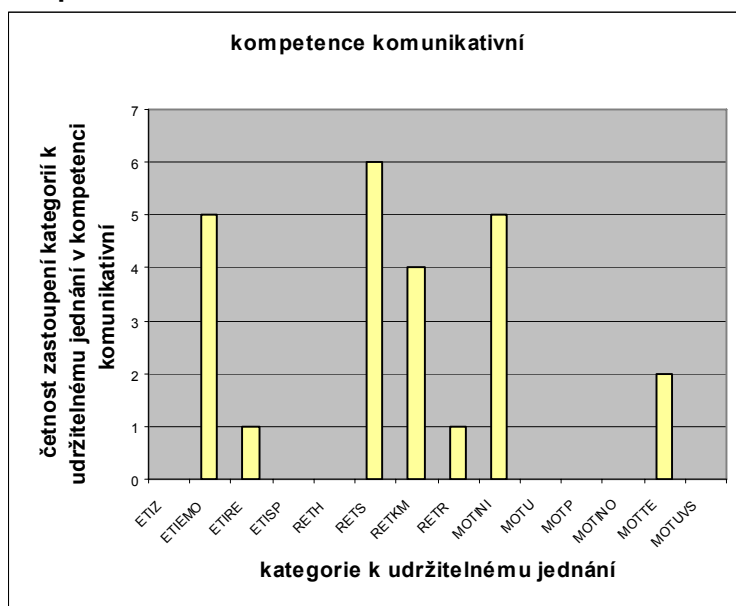
Vysvětlivky ke zkratkám kategorií k udržitelnému jednání: ETIZ – zodpovědnost; ETIEMO – emoční inteligence; ETIRE – respekt; ETISP – spravedlnost; RETH – holistický přístup; RETS – spolupráce; RETKM – kritické myšlení; RETR – rozmanitost; MOTINI – iniciativa; MOTU – celoživotní učení; MOTP – předvídání; MOTINO – inovace a kreativita; MOTTE – technologie; MOTUVS – udržitelná výroba a spotřeba

Graf 7: Četnost zastoupení jednotlivých kategorií k udržitelnému jednání pro oblast kompetencí k řešení problémů



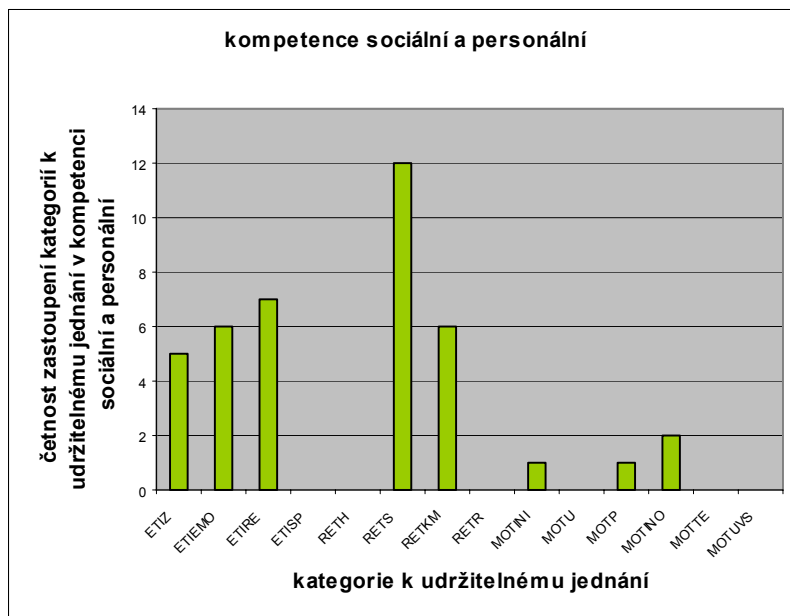
Vysvětlivky ke zkratkám kategorií k udržitelnému jednání: ETIZ – zodpovědnost; ETIEMO – emoční inteligence; ETIRE – respekt; ETISP – spravedlnost; RETH – holistický přístup; RETS – spolupráce; RETKM – kritické myšlení; RETR – rozmanitost; MOTINI – iniciativa; MOTU – celoživotní učení; MOTP – předvídání; MOTINO – inovace a kreativita; MOTTE – technologie; MOTUVS – udržitelná výroba a spotřeba

Graf 8: Četnost zastoupení jednotlivých kategorií k udržitelnému jednání pro oblast kompetencí komunikativních



Vysvětlivky ke zkratkám kategorií k udržitelnému jednání: ETIZ – zodpovědnost; ETIEMO – emoční inteligence; ETIRE – respekt; ETISP – spravedlnost; RETH – holistický přístup; RETS – spolupráce; RETKM – kritické myšlení; RETR – rozmanitost; MOTINI – iniciativa; MOTU – celoživotní učení; MOTP – předvídání; MOTNO – inovace a kreativita; MOTTE – technologie; MOTUVS – udržitelná výroba a spotřeba

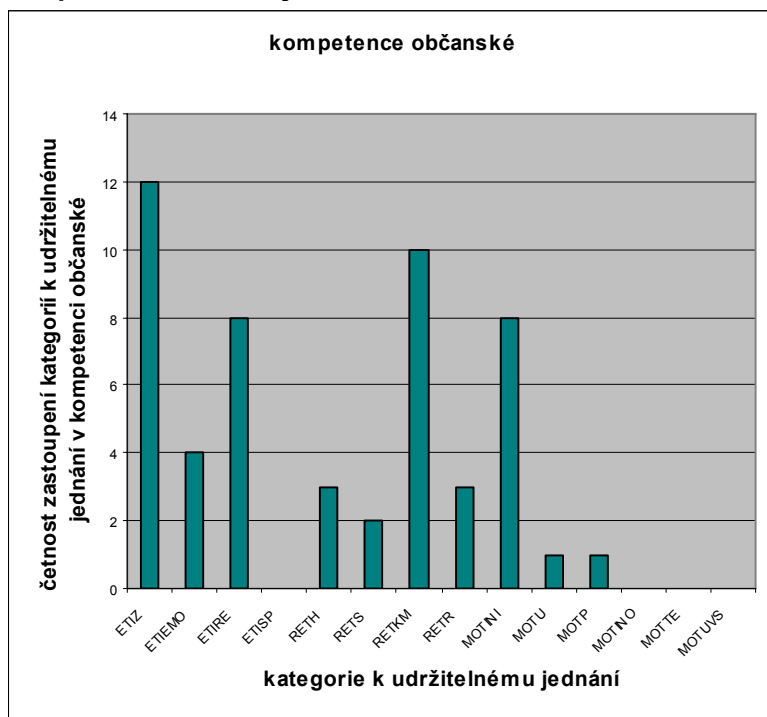
Graf 9: Četnost zastoupení jednotlivých kategorií k udržitelnému jednání pro oblast kompetencí sociálních a personálních



Vysvětlivky ke zkratkám kategorií k udržitelnému jednání: ETIZ – zodpovědnost; ETIEMO – emoční inteligence; ETIRE – respekt; ETISP – spravedlnost; RETH – holistický přístup; RETS – spolupráce; RETKM – kritické myšlení; RETR – rozmanitost; MOTINI – iniciativa; MOTU –

celoživotní učení; MOTP – předvídání; MOTINO – inovace a kreativita; MOTTE – technologie; MOTUVS – udržitelná výroba a spotřeba

Graf 10: Četnost zastoupení jednotlivých kategorií k udržitelnému jednání pro oblast kompetencí občanských



Vysvětlivky ke zkratkám kategorií k udržitelnému jednání: ETIZ – zodpovědnost; ETIEMO – emoční inteligence; ETIRE – respekt; ETISP – spravedlnost; RETH – holistický přístup; RETS – spolupráce; RETKM – kritické myšlení; RETR – rozmanitost; MOTNI – iniciativa; MOTU – celoživotní učení; MOTP – předvídání; MOTINO – inovace a kreativita; MOTTE – technologie; MOTUVS – udržitelná výroba a spotřeba

Kvantitativní analýza ukazuje, že nejvíce zastoupenou kategorií kompetencí pro udržitelné jednání ve všech rámcových vzdělávacích dokumentech je kritické myšlení (Graf 1). Výskyt těchto kompetencí je dokonce dvakrát vyšší než druhé nejčetnější kategorie – iniciativy. Tato nerovnováha zajímavým způsobem vystihuje poměr kognitivně zaměřených a akčních kompetencí z hlediska VUR. Jednoznačným závěrem pro případnou budoucí revizi RVP ve smyslu UR je posílení jak akčních kompetencí (v této studii shrnutých v kategorii motivace pro budoucnost), tak etických principů, jež jednotlivé „akce“ usměrňují.

Analýza zaměřená na zastoupení kategorií kompetencí v jednotlivých rámcových programech naznačuje posun významu těchto dvou typů kompetencí. V předškolním věku (Graf 2) je výrazně převažující kategorií kompetencí iniciativa, což odpovídá charakteru této věkové skupiny, kdy znalosti nejsou primárním cílem vzdělávání. Pozitivním výsledkem je relativně četné zastoupení etických principů udržitelnosti.

V základním vzdělávání (Graf 3) se již zcela zřetelně přesouvá těžiště kompetencí relevantních pro UR ke kognitivním, konkrétně je trojnásobně více zastoupena kategorie kritického myšlení oproti druhé nejčetnější kategorii motivaci k učení. Obě skupiny kompetencí naznačují důraz základního školství na myšlení a učební proces žáka. Tento posun je z různých úhlů pohledu

(pedagogické psychologie, didaktiky apod.) přirozený. Bylo by však vhodné posílit akční kompetence žáka, aby své vědomosti a učební strategie využíval kreativně s vědomím jejich rozmanitosti a rovněž předvídal jejich dlouhodobější působení.

Gymnaziální vzdělávání (Graf 4) ještě výrazněji akcentuje kategorii kritického myšlení. Z hlediska VUR je poměr jednotlivých kategorií výrazně nevyvážený. Hranici pěti výskytů významových jednotek překračuje pouze zodpovědnost, rozmanitost a iniciativa. V níže uvedeném doporučení je proto uvedeno posílení kompetencí z kategorie etických principů a motivace pro budoucnost.

Zastoupení jednotlivých kategorií kompetencí k udržitelnému jednání v oblastech klíčových kompetencí napříč všemi RVP (Graf 5) odpovídá zaměření jednotlivých oblastí. Je přirozené, že v kompetencích k učení převládá kategorie kritického myšlení a motivace k celoživotnímu učení, zatímco v komunikativních, sociálních a personálních kompetencích je výrazněji zastoupena kategorie spolupráce. Z procentuálního zastoupení kategorií je rovněž patrný již zmíněný nedostatečný až chybějící rozvoj etických principů udržitelnosti, jehož kritický nedostatek je patrný zejména v oblasti řešení problémů. To potvrzuje i četnost zastoupení jednotlivých kategorií (Graf 6–10). Právě etický rozměr řešení je přitom rozhodující pro jeho udržitelný či neudržitelný charakter a důsledky.

Za povšimnutí stojí i nulová četnost kategorie spravedlnost v oblasti občanských kompetencí. Právě v této oblasti by měla spravedlnost mít významné místo, a to nejen z hlediska vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Ve stejné oblasti má zároveň nejvýraznější zastoupení zodpovědnost, která významově může prvky spravedlnosti nahradit, nikoli však zcela. Kategorie spravedlnosti může být v této oblasti rozvíjena např. prostřednictvím kompetence k rovným příležitostem (mužů a žen, ke vzdělání apod.), kterou mj. navrhuje Gothenburská doporučení⁶.

⁶ The Gothenburg Recommendations on Education for Sustainable Development (přijato 12. 1. 2008, Gothenburg) on-line <http://www.desd.org/GothenburgI%20Recommendations.pdf> (30. 11. 2009)

12. Shrnutí kvalitativní a kvantitativní analýzy

Prvním krokem analýzy, který byl pro další postup i celkový výstup studie nejzásadnějším, bylo vytvoření kategorií reprezentujících základní principy kompetencí k udržitelnému jednání. Výsledkem deduktivní tvorby kategorií z nejzásadnějších dokumentů věnovaných VUR je struktura tří hlavních kategorií (etické principy udržitelnosti, retinita a motivace pro budoucnost) dále specifikovaných subkategoriemi. Ty byly hodnotícími kritérii provedené analýzy a zároveň mohou tvořit východiska pro formulování kompetencí k udržitelnému jednání v RVP.

Kvalitativní analýza celkově ukazuje relativně bohaté zastoupení kompetencí, které buď přímo (explicitně), nebo nepřímo (implicitně) odpovídají jednotlivým kritériím. V rámci interpretace byly tyto výskyty kompetencí doplněny hlediskem udržitelnosti. Řada kompetencí v RVP totiž může pro udržitelný rozvoj představovat jak naději, tak hrozbu, v závislosti na cíli a etickém kontextu konkrétních činů konkrétních dětí, žáků, studentů. Z tohoto úhlu pohledu se ukazují být etické principy udržitelnosti nadřazené ostatním kategoriím, a pokud v jednotlivých oblastech kompetencí v RVP chybí, což je relativně častý případ, pak by měly být doplněny.

Pozitivním výsledkem analýzy je výskyt kompetencí, které jednoznačně odpovídají kompetencím k udržitelnému jednání. V RVP PV se jedná o kompetence k učení zaměřené na rozmanitost (elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitosti a proměnách), chybí zde však přímá zmínka o udržitelném rozvoji. Ta se objevuje v RVP ZV i RVP G. V obou případech se jedná o občanské kompetence, konkrétně v RVP ZV vyjadřující iniciativu rozhodovat se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti a oceňovat naše tradice a kulturní i historické dědictví, v RVP G pak holistický přístup reprezentovaný uvažováním z hlediska udržitelnosti života a iniciativa vyjádřená rozhodováním se s ohledem na přírodu, životní prostředí a kulturu.

Kvantitativní analýza ukázala zejména celkově převažující zastoupení „myšlení pro udržitelnost“ před „jednáním pro udržitelnost.“ Není tomu však ve všech RVP. Předškolní vzdělávání je ze všech RVP nejvyváženější, všechny tři hlavní kategorie kompetencí jsou zde relativně rovnoměrně přítomné. RVP ZV a RVP G pak výrazněji akcentují kritické myšlení, nejméně vyváženým je RVP G.

13. Diskuse a závěrečná doporučení

Diskuse

Provedená analýza představuje první část dlouhodobého úkolu VÚP – podpory vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Předmětem analýzy zde byla oblast kompetencí v RVP. Důvodem pro prioritizaci kompetencí je jejich zásadní vliv na vzdělávací cíle, dále jejich komplexní charakter, který je obecně perspektivě vzdělávání pro udržitelný rozvoj blízký, a v neposlední řadě chybějící klíčové kompetence formulované pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Výsledky analýzy tedy neposkytují kompletní náhled na obsah RVP, nýbrž prezentují detailnější rozbor jednotlivých oblastí klíčových kompetencí ve snaze kvalitativně a kvantitativně zhodnotit jejich aktuální význam pro VUR a na základě toho navrhnout případné úpravy.

Tomu odpovídá i zvolený metodický postup obsahové analýzy, který je rozpracován zejména v německé literatuře (MAYRING, 2003, KOHLBACHER, 2006). Vzhledem k dosud neexistujícím kritériím a metodice hodnocení rámcových vzdělávacích dokumentů z hlediska VUR byla celá metodika nově vytvořena s vědomím možných nedostatků, které ukáží další aplikace vytvořeného postupu. Validita provedené analýzy byla zvýšena přítomností dvou spolupracujících výzkumnic a dvou nezávislých konzultantů, kteří konstruktivně připomínkovali zejména kritické místo provedené analýzy – hodnotící kategorie. Samotný vznik kategorií je proto podstatným výstupem celé studie, je však žádoucí jej nadále kriticky poměřovat podle aktuálního vývoje celé koncepce VUR jak na mezinárodní, tak domácí úrovni.

Závěrečná doporučení

Provedené šetření ukazuje, že rámcové vzdělávací programy mají potenciál iniciovat rozvoj kompetencí k udržitelnému jednání. Řada vybraných kompetencí však může být využita obousměrně – ve prospěch i neprospěch udržitelnosti. Obecně tedy lze doporučit doplnění etického hlediska těch kompetencí, které se udržitelnosti explicitně dotýkají. Etické hledisko představuje zejména zodpovědnost, respekt, spravedlnost. Aby byli žáci schopni tyto kompetence uplatnit ve smyslu udržitelnosti, měla by být posílena oblast emoční inteligence. Člověk rozumějící vlastním emocím a emocím druhých může s větší pravděpodobností jednat udržitelně. Ačkoli je tento předpoklad empiricky nepodložený, mluví v jeho prospěch skutečnost, že emoční inteligence obecně přispívá ke schopnosti empatie, úcty k sobě i druhým a solidarity, což jsou jednoznačně prvky udržitelného jednání.

Další doporučení se týká vyvážení tří hlavních složek kompetencí k udržitelnému jednání (etické principy, retinita a motivace pro budoucnost). Postupně se zvyšující důraz na kognitivní dovednosti graduje v RVP G. Tento trend ve vyšších stupních vzdělávání může představovat hrozbu pro udržitelný rozvoj, pro který jsou etická východiska a schopnost k akci neméně podstatným cílem vzdělávání.

14. Použitá a citovaná literatura

- BEYERSDORF, Martin; MICHELSEN, Gerd; SIEBERT, Horst. *Umweltbildung - Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen*. Neuwied, Kristel : Lucherhand Verlag GmbH, 1998. ISBN 3–472–03150–6.
- Our common future*. Brundtland Report, 1987. Dostupné z WWW: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>, 30. 11. 2009
- Udržitelná spotřeba a výroba*. Cenia, 2007. Dostupné z WWW: <http://www.cenia.cz/C12572160037AA0F.nsf/showMessage?OpenAgent&PID=CPRJ7JKEX9N6>, 30. 11. 2009
- Competencies for sustainability*. Centre for Ecoliteracy, 2009. Dostupné z WWW: <http://www.ecoliteracy.org/education/competencies.html>; 29. 11. 2009
- Content analysis* (writing guides). Colorado State University, 2009. Dostupné z WWW: <http://writing.colostate.edu/guides/research/content/pop2a.cfm>, 29. 11. 2009
- DLOUHÁ, Jana. *Kompetence v environmentálním vzdělávání*. Envigogika, 2009, č. 1 <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cs/texty/20091/300-kompetence-v-environmentalnim-vzdelani> (30. 7. 2009). ISSN: 1802–3061
- FLICK (2004) in ŠVARČÍČEK, ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007, ISBN 978–80–7367–313–0.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80–85931–79–6.
- HAAN, Gerhard de. *Bildung für Nachhaltigkeit*, Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Schulprogramme. Berlin, 1998, ISBN 3–927064–50–5.
- HUDECOVÁ, D. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, ročník LIV – 2004, č. 3, s. 274–283 [Online] [Cit-2009-03-23]
- Dostupné z www: <http://aplikace.msmt.cz/DOC/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc>
- Johannesburská deklarace o udržitelném rozvoji*. MŽP, 2002. Dostupné z WWW: <http://www.mzp.cz/www/zamest.nsf/62c5044df2e98482c12564ce0052d352/1fa8a1f1df1b8c34c1256c3e003ca390?OpenDocument> (30. 7. 2009).
- KOHLBACHER, Florian. *The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research*, 2006. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/75/153> (12. 7. 2009)
- MAYER, Michela; LOSITO, Bruno. *Comments by two Italian experts. Discussion Paper on Competence in Education for Sustainable Development*, 2008
- MAYRING, Philips. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Belz : Weinheim, 2003. 135 s. ISBN 3–8252–8229–5.
- NÁRT, Lubomír. *Rozvoj trvale neudržitelný*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80–246–0987–8.
- OECD. *The Definition and Selection of Key Competencies*. 2003. Dostupné z WWW: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, 30. 11. 2009.
- OECD. *Workshop summary on education for sustainable development*. 2009. Dostupné z WWW: <http://www.oecd.org/dataoecd/52/1/41372200.pdf>
- RYCHEN, DOMINIQUE, S.; SALGANIK, LAURA, H. *Defining and selecting key competencies*. Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers, 2001. ISBN 0–88937–248–9.
- SLEURS, WILLY (ed.). *Competencies for ESD* (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Brussels : Comenius 2.1 project 118277–CP–1–2004–BE–Comenius–C2.1, January 2008.
- SIEGRIST, MARCO in BELZ, HORST; SIEGRIST, MARCO: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 807–1784–79–6.
- STERLING (1996) in DLOUHÁ. *Kompetence v environmentálním vzdělávání*. *Envigogika*, 2009, č. 1, <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cs/texty/20091/300-kompetence-v-environmentalnim-vzdelani> (30. 7. 2009). ISSN 1802–3061.

STOLTENBERG, UTE. *Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung?* Deutsche UNESCO-Komision e. V., 2008. ISBN 978-3-940785-04-6

Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015).

Strategie UNECE pro vzdělávání pro VUR. Evropská hospodářská komise OSN, 2005. Přijato na Zasedání na vysoké úrovni Ministerstev školství a životního prostředí, Vilnius, březen 2005. In *Strategie UNECE pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji* [online]. [cit. 2007-08-26]. Dostupný z WWW: <[http://www.env.cz/AIS/web-pub.nsf/\\$pid/MZPMNF8Z6SCK](http://www.env.cz/AIS/web-pub.nsf/$pid/MZPMNF8Z6SCK)>.

ŠVAŘÍČEK, ROMAN, ŠEĐOVÁ, KLÁRA. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál: 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

The Earth Charter Initiative. Dostupné z WWW: <http://www.earthcharterinaction.org/content/>; 29. 11. 2009

ÚIV. *Klíčové kompetence – vznikající pojem ve vzdělávání*. 2003. Dostupné z WWW: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032CS.pdf, (29. 11. 2009).

UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development (2008a): *How Do Teachers Teach Sustainable Development? A Panel on Competence in ESD in the Education Sector*. Discussion Paper. [Online] [Cit. 2009-03-05] Dostupné z www: <<http://www.unece.org/env/esd/SC.EGI.htm>>

UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development (2008b). *The Reporting Format* (Advance copy of ECE/CEP/AC.13/2008/2/Add.1) [Online] [Cit. 2009-03-15] Dostupné z www: <<http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/SC/SC3/ece.cep.ac.13.2008.2.add.1.e.AC.pdf>>

UNECE (2008c): *Discussion paper on competence in ESD in the education sector* (ECE/CEP/AC.13/2008/7). [Online] [Cit. 2009-03-03] Dostupné z www: <<http://www.unece.org/env/documents/2008/ece/cep/ac.13/ece.cep.ac.13.2008.7.e.pdf>>

UNESCO. *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf> (13. 11. 2009).

Webb (1966) in BLEIKIE, 2006; DENZIN, 1970 in Denzin, LINCOLNOVÁ, 2005, cit. podle ŠVAŘÍČEK; ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.