Ekologie jako jeden z nástrojů sociální pedagogiky

Bc. Ivo Rudolf

Diplomová práce
2018

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Ivo Rudolf**
Osobní číslo:	**H160185**
Studijní program:	**N7501 Pedagogika**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**prezenční**

Téma práce: **Ekologie jako jeden z nástrojů sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z ekologie, environmentálního vzdělávání a životního prostředí.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ATTFILED, Robin. Ethics of the Global Environment. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015. ISBN 978-0748654819.
SOUKUP, Václav. Antropologie – Teorie člověka a kultury. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-432-8.
ORTOVÁ, Jitka. Kulturní a sociální ekologie I. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-224-9.
MOLDAN, Bedřich. Příroda a civilizace. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-04-26434-4.
BRANIŠ, Martin. Základy ekologie a ochrany životního prostředí. Praha: Informatorium, 1999. ISBN 80-86073-52-1.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017

L.S.

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 3.4.2018

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takovéto dílo učinit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá ekologií jako jedním z nástrojů sociální pedagogiky a zaměřuje se na zjištění ekologické gramotnosti studentů tohoto oboru. V teoretické části charakterizuje ekologii jako vědu o životním prostředí pohledem vybraných humanitních disciplín, jimiž prostupuje. Dále popisuje environmentální vzdělávání, jenž by mělo být nedílnou součástí sociální pedagogiky, v níž se rovněž odráží globální problémy společnosti včetně problémů ekologických. Postihuje rovněž otázku trvale udržitelného rozvoje, včetně východisek a charakteristiky jeho náplně. V praktické části se práce věnuje výzkumu z cílem zjistit ekologickou gramotnost u studentů sociální pedagogiky, k čemuž využívá osvědčenou empirickou metodu v podobě dotazníku NEP v jeho rozšířené podobě, který měří proenvironmetální postoje a jednání.

Klíčová slova: ekologie, životní prostředí, environmentální vzdělávání, globalizace, ekologická gramotnost

ABSTRACT

This diploma thesis deals with ecology as one of the instruments of social pedagogy and focuses on finding environmental literacy of students in this field. The theoretical part characterizes ecology as an environmental science through the view of the selected humanities through which it penetrates. It also describes environmental education, which should be an integral part of social pedagogy, which also reflects global societal problems, including environmental issues. It also affects the issue of sustainable development, including the outlook and the characteristics of its content. In the practical part, the work is devoted to research in order to find out the environmental literacy of the students of social pedagogy. For this reason, it uses the best empirical method in the form of a NEP questionnaire in its extended form, measuring proenvironmetal attitudes and behavior.

Key words: ecology, environment, environmental education, globalization, ecological literacy

Poděkování

Děkuji v prvé řadě paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za její kvalifikované vedení a podnětné připomínky. Následně velké poděkování patří i mé rodině a blízkým za podporu, kterou mi poskytovali během celého studia.

Motto:

„Já jsem záměrně šel tam, kde problémy životního prostředí a lidstva je možné spojovat, zejména v sociální oblasti. To není otázka přírodovědná. Přírodní věda nám poskytuje základní informace o tom, jak funguje příroda; technika umožňuje hledat technická řešení; ale klíč k tomu je v sociálních vědách, počínaje filosofií přes psychologii, sociologii. Propojení sociálních, technických a přírodních věd je prostě nevyhnutelné, protože to nutí lidi uvažovat v souvislostech.“

Josef Vavroušek

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **9**
I TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 POJETÍ EKOLOGIE V RÁMCI HUMANITNÍCH VĚD **12**
1.1 KULTURNÍ EKOLOGIE 15
1.2 SOCIÁLNÍ EKOLOGIE 17
2 ENVIRONMENTÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ **19**
2.1 EKOLOGICKÁ VÝCHOVA 20
2.2 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA 22
3 GLOBALIZACE **25**
3.1 GLOBÁLNÍ PROBLÉMY 26
3.2 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA 29
4 TRVALE UDRŽITELNÝ ROZVOJ NEBO ŽIVOT? **32**
II PRAKTICKÁ ČÁST **38**
5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM **39**
5.1 CÍLE VÝZKUMU 39
5.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK 40
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR 40
5.4 METODA SBĚRU DAT 42
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT **46**
6.1 REVIDOVANÁ NEP ŠKÁLA 46
6.2 ROZŠIŘUJÍCÍ ŠKÁLA PROENVIRONMENTÁLNÍCH POSTOJŮ 49
6.3 ŠKÁLA ZVAŽOVANÉHO PROENVIRONMENTÁLNÍHO JEDNÁNÍ 51
6.4 ROZŠIŘUJÍCÍ ŠKÁLA PROENVIRONMENTÁLNÍHO JEDNÁNÍ 53
6.5 STANOVENÍ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ 55
7 SPLNĚNÍ CÍLŮ, DOPORUČENÍ A DISKUZE PRO PRAXI **62**
7.1 SPLNĚNÍ STANOVENÝCH CÍLŮ A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK 62
7.2 DOPORUČENÍ A DISKUZE PRO PRAXI 63
ZÁVĚR **65**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **67**
ELEKTRONICKÉ ZDROJE **71**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **73**
SEZNAM OBRÁZKŮ **74**
SEZNAM TABULEK **75**
SEZNAM PŘÍLOH **76**

ÚVOD

Čím dál více se v dnešní době dostávají do popředí otázky kolem životního prostředí člověka. Je kladena větší pozornost k ekologickým problémům a lidé si více začínají všímat dopad svého konání na přírodu. Naše práce se zaměří na ekologii nikoliv z hlediska přírodovědného, ale právě z hlediska humánního. Čili jakým způsobem lidské společenství působí na přírodu. To s sebou nese jistá úskalí, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost.

První část práce se podívá na ekologii očima různých autorů a na vybrané humanitní obory, se kterými úzce souvisí. Ukážeme si, že ekologie nemá jen biologickou bázi, ale prolíná se i s mnoha dalšími obory. Příkladně filosofie, sociologie, psychologie a také pedagogika. V našem případě pedagogika sociální. Právě sociální prostředí, které hraje důležitou roli v sociální pedagogice, navazuje na prostředí životní, což si v naší práci také uvedeme.

Výraznou roli v ekologii hraje kromě již zmíněného sociální prostředí, také kulturní prostředí. Různé společnosti a jejich kultury jsou jednoznačně největšími elementy, které zasahují do životního prostředí celé naší planety. V 19. a především ve 20. století byly tyto zásahy největší, kvůli zrychlujícímu se tempu metabolismu celé společnosti. V závislosti nato, se začaly vyčleňovat dva obory, jejichž zaměření bylo na právě vzniklou ekologickou krizi. V prvé řadě to byla kulturní ekologie, vycházející z kulturní antropologie, reflektující kulturní změny v rámci přirozeného prostředí. Poté ekologie sociální, která se zaměřila na ekologické problémy sociálního charakteru, hluboce zakořeněných ve společnosti. Tyto dvě vědy se navzájem doplňují a snaží se najít společnou řeč mezi člověkem a přírodou. Podrobněji se oběma budeme věnovat také v úvodní části práce.

Jak už bylo výše zmíněno, jednou z oblastí, kterou se sociální pedagogika zabývá, je i prostředí. Především prostředí sociální, kde spadá mimo jiné rodina, příbuzní, kamarádi a různé další sociální skupiny. Celé sociální prostředí, určitým způsobem zapadá, do životního prostředí jedince či společnosti. Tudíž nejen prostředí sociální, ale i to životní nebo chceme-li přirozené, formuje člověka. Tyto dva typy se navzájem doplňují a působí na sebe. Můžeme tedy říci, že jedinec formovaný sociálním prostředím, bude jistým způsobem působit na své prostředí životní. Může ovlivňovat chod svého blízkého okolí, jak už pozitivně, tak i negativně. Jakým způsobem tedy vézt člověka, aby si všímal ekologických problémů ve svém okolí? Jedním z nástrojů, který se jeví jako optimální, je environmentální vzdělávání. Sociální pedagogika by tohoto vzdělávání měla také využívat. Například sociální pedagog coby koordinátor environmentálního vzdělávání mohl vést skupiny lidí, které

jeví větší zájem o ekologii nebo ve školských zařízeních prosazovat větší důraz na ekologickou a environmentální výchovu.

Další tématikou, které se budeme věnovat, je globální charakteristika světa a společnosti, která úzce souvisí i s ekologickou oblastí a navazuje na ni. Závěr teoretické části bude patřit zamyšlení se nad otázkou tzv. trvalé udržitelnosti, která se prezentuje jako pojítko mezi společenskými a přírodními obory, a ve které se promítá ekologické chování každého z nás.

Zmíněné ekologické chování navazuje na tzv. ekologickou gramotnost, která bude předmětem zkoumání praktické části této práce. Naše zkoumání bude zaměřeno na studenty sociální pedagogiky. Pomocí standardizovaného dotazníku budeme zjišťovat, jak se staví studenti sociální pedagogiky k životnímu prostředí a jak se vůči němu chovají. Cílem práce by tedy mělo být zjistit ekologickou gramotnost u studentů sociální pedagogiky.

Uchopení daného tématu není snadné. I tak věříme, že celá naše práce přinese zajímavé výsledky, které dají podněty k dalším zamyšlením týkající se ekologických problémů. Především ale, jak dále rozvíjet ekologickou gramotnost nejen v rámci sociální pedagogiky, ba i celé naší lidské společnosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ EKOLOGIE V RÁMCI HUMANITNÍCH VĚD

První kapitola se zaměří na ekologii jako vědu o životním prostředí, a to z hlediska vybraných humanitních disciplín. Ukážeme si jak, i tato důležitá věda prolíná dalšími obory jako filosofie, psychologie, sociologie a pedagogika. A především, jak životní prostředí ovlivňuje člověka a naopak.

Obecně je ekologie brána dle Braniše (1999. s. 11) jako disciplína, která zkoumá vztah organismů a jejich prostředí. Čili ekolog by měl mít za úkol tyto vztahy popsat a vysvětlit. Měl by jim dát určitý řád. Všechny formy života nějakým způsobem ovlivňují své prostředí a to naopak ovlivňuje i je. Zaměříme-li se přímo na člověka, jedním z předmětů ekologie je právě zkoumání vztahu člověka k prostředí a k jeho živočichům. Ve středu zájmu je zde však působení člověka na prostředí z hlediska negativních vlivů. Vliv činností člověka na živé organismy, ovzduší, půdu, vodu a také na lidské zdraví, to vše a mnohem více je zde obsaženo. Zde se nám rýsuje subdisciplína ekologie a tou je nauka o životním prostředí, jak uvádí Braniš (1999, s. 11). Kraus (2001, s. 99) vymezuje životní prostředí, jako část prostoru, který člověka obklopuje a navzájem na sebe působí. Prostředí vykazuje určité podněty na jedince, což ovlivňuje jeho vývoj. Člověk reakcí na ně je přijímá a také aktivně mění. Což dokazuje, že prostředí a člověk jsou v neustálé interakci.

Zaměříme se nyní na prostředí z hlediska pedagogického. Prostředí jako takové hraje klíčovou roli, jak v obecné pedagogice, tak i v sociální pedagogice. Zde probíhá výchovný a socializační proces za jistých podmínek s různými aktéry v daném prostředí, píše Čábalová (2011, s. 194) a dále zmiňuje: *„Prostředí můžeme chápat jako souhrn činitelů v našem okolí, které na nás působí. Nebo jako určitý prostor či okolí.“*

Pro sociální pedagogiku hraje prim prostředí sociální a přirozené. Rodina je prvním prostředníkem mezi novorozeným jedincem a jeho sociálním prostředím, jak píše Čábalová (2011, s. 194). Sociální prostředí je ovlivňováno mnoha faktory, podle Krause (2001, s. 100) je to etnicita, věk, vzdělanost, profesionalita, rozmístění a hustota obyvatel a jiné struktury. Rodinné a sociální prostředí, ve kterém člověk žije, pak odráží chování a reakce na podněty v jeho prostředí životním. Blížkovský (1992, s. 109) konstatuje, že z pedagogického hlediska jsou podmínky výchovy dvojího typu - vnější a vnitřní. Podmínky výchovy vnějšího rázu jsou tedy tvořeny sociálními a přírodními faktory. Takto probíhá výchovný proces, kde je vychovávaný jedinec ovlivněn i životním prostředím.

Jedinec určitým pohledem vnímá své blízké okolí a reaguje na něj. Ať chce nebo ne, působí na jeho psychiku a to se následně odráží i do jeho chování. Podívejme se na psychologický pohled životního prostředí. Černoušek (1986, s. 37) rozlišuje sedm informačních kategorii, které charakterizují vnímavost každé situace v její celistvosti:

1. Prostředí se nevyznačuje pevnými, fixovanými hranicemi v čase a prostoru.

2. Prostředí působí na všechny naše smysly a informace o prostředí získáváme ze souhry všech smyslových modalit.

3. Prostředí nám poskytuje nejen centrální, ale také periferní informace.

4. Prostředí obsahuje vždy více informací, než jsme schopni vědomě postihnout a zaregistrovat.

5. Prostředí vnímáme v sounáležitosti a se svou praktickou činností; vnímání je spjato s jednáním a naopak.

6. Každé prostředí má vedle fyzikálních a chemických vlastností také psychologické a symbolické významy.

7. Zkušenost životního prostředí představuje celistvý a předpověditelný celek.

Z onoho výčtu vidíme, že prostředí má několik faktorů, kterými na nás působí. Mnohdy si to ani neuvědomuje, bereme to jako všední záležitost, ale působení prostředí má značný vliv mimo jiné na naši psychiku. Záleží na tom, jak se v dané chvíli cítíme. Takovou energii následně vysíláme i do našeho blízkého okolí. Zde se odkážeme opět na Černouška (1986, s. 29), který tvrdí: *„Když hovoříme o vnímání životního prostředí jako o zvláštním psychologickém procesu, činíme tak za účelem smysluplného výkladu. Teoreticky oddělujeme člověka od jeho bytostné sounáležitosti s prostředím. Životní prostředí, opakujeme, tvoří i v procesu vnímání s člověkem neoddělitelnou jednotu, nelze jednoznačně tvrdit, že člověk stojí jako izolovaná bytost vůči prostředí, kde se nachází. Jistě svým vnímáním si člověk vytváří na základě činnosti nervového systému odraz reality, ale zároveň je s tímto prostředím spjat v jednotě poznávajícího a poznávaného.“*

Člověk ukotvený ve svém životním prostoru si utváří jeho realitu. Z Černouškova tvrzení můžeme říci, že každý jedinec reaguje na své okolí svým osobitým způsobem. Je to evidentní. Každá lidská bytost má odlišné vnímání reality, každý si tvoří svůj pohled na život nejen z hlediska svého prostředí, které ho obklopuje, ale také z hlediska životního prostředí celé planety. Jakým způsobem tedy člověk vnímá své okolí, tak také na něj působí v nega-

tivním a pozitivním směru. Arne Neass (1996, s. 236-237) to výstižně doplňuje: *„Ekologie a psychologie nám poskytují množství důkazů a propojení rozvíjejícího se já s nekonečnou rozmanitostí přírodních jevů, zejména s životem v ekosféře, ale též s neživou přírodou. Kojenec začne matkou rozeznávat od okolí a v souvislosti s ní začíná mít pozitivní prožitky. Přírodovědec, „dospělé dítě", si tyto pozitivní emoce rozšiřuje na celou přírodu, a to pomocí vědomí, že vše souvisí se vším."* Není třeba dodávat, kde již začíná první kontakt člověka s přírodou a okolním prostředím.

Další vědou, vědou sledující chod lidské společností, která také velmi úzce souvisí s přírodou a životním prostředím je sociologie. I ona nám nabízí na ekologickou problematiku různé pohledy. Keller (1997, s. 11-12) rozděluje dvě skupiny sociologů a jejich náhled na ekologii. Pro první skupinu je prostředí vnímáno jako prostor, který umožňuje lidskou expanzi bez hranic. Zde zdůrazňuje termíny jako adaptace, růst, neomezenost a již zmiňovanou expanzi. Druhá skupina vidí prostředí jako kritický odraz stavu společnosti, jenž má své limity lidského rozvoje. Nikoliv prázdný prostor ke stálému využívání, ale ohrožené kvality prostředí. Tady operujeme s pojmy jako rizika a ohrožení, udržitelnost, únosná kapacita prostředí, environmentální etika i ekologicky vstřícná hodnotová orientace.

Vidíme, že sociologie skrz ekologii sleduje dopad lidské činnosti na životní prostředí. Klade si nejrůznější otázky v rámci ekologické únosnosti, kam až člověk může svým přístupem k přírodě zajít. Keller (1997, s. 10) dále poukazuje na to, že sociologie a ekologie, se mohou střetnout, ve více, problematičtější rovině. A tou je právě ohrožování životního prostředí, kde je zakotvena určitá lidská kultura, která bez něj nemůže přežít. Tady se právě ekologie prolíná se sociologií, v rámci chování společnosti se snaží popsat a vysvětlit limity lidí a vůbec existenci celé společnosti.

Závěrem nahlédněme do nauky, která spojuje všechny předešlé. Zdálo se, že příroda z filosofie byla během let vytěsněna, jak nám předesílá Kamarýt (1997, s. 35). Dnes však se k přírodě navracíme, což není výsledkem vývoje právě ve filosofii nebo bádáním v přírodních vědách. Jedná se o fakt, že naše zacházení s přírodou kvůli počínání v technicko-průmyslové sféře, dospělo do krize (Kamarýt, 1997, s. 35). Dnes tedy víc než kdy jindy se musíme hluboce zamýšlet nad svým chováním a postojem vůči přírodě. Co je dnes tou hlavní otázkou v oblasti filosofie a přírody? Kohák (2009, s. 40) tvrdí, že*: „Otázka environmentální filosofie již není otázkou o přírodě, nýbrž o člověku a jeho vztahu k přírodě."* V současnosti bychom se měli zaměřovat na kroky, které směřujeme vůči přírodě. Zvažovat, zda mají smysl, jestli jsou nezbytné a hlavně zda přírodě neublíží ve velkém měřítku.

Člověk však musí vždy začít sám u sebe, chce-li vést změnu určitým směrem. V našem případě chovat se lépe ekologicky. Proto je podstatné se zaměřit v prvé řadě na své nejbližší okolí a vybudovat si pozitivní vztah, jak s prostředím sociálním, tak i životním. Vše začíná u nás, v našich domovech. Což nám připomíná i Palouš (2009, s. 96): *„...ve slově „ekologie" slyšíme řecký výraz pro obydlí, dům, domov, totiž OIKOS, takže ekologie přeloženo doslova je naukou o domově, a tím je buď naše bydliště či rodiště nebo vlast nebo celá Země se svou minulostí, přítomností a budoucností."* Naše planeta, náš domov, není bezednou slánkou, ze které můžeme donekonečna čerpat a těžit. Je zapotřebí si uvědomit naše chování a zavčasu změnit přístup k celé přírodě, tak aby negativní vlivy byly, co nejmenší.

Následující podkapitoly nám představí dvě větší subdisciplíny ekologie, které reprezentují její humánní stránku a které se dnes více dostávají do oblasti zájmu nejen vědecké obce.

1.1 Kulturní ekologie

Člověk vyvíjející se v daném prostředí měl vždy tendenci se k němu adaptovat. Čili zasahovat do něj, přetvářet a především na něj reagovat v rámci dispozic nejen svých, ale i onoho prostředí. Následující řádky se pokusí nastínit význam vědy, která se začala formovat, právě v rámci člověka a jeho adaptace na jeho životní prostor.

Ortová (1997, s. 7) uvádí, že: *„jednotlivé sociokulturní systémy (kultury) vznikaly pod tlakem potřeby adaptovat se na různé typy prostředí. Díky rozmanitosti přírodního prostředí probíhal tudíž vývoj kultur v řadě linií. Environmentální rozmanitost lze proto považovat za jeden ze základních motivů vzniku samostatných a originálních kultur. Jejich „pestrý obraz" vyjadřuje skutečnost, že v průběhu vývoje byla vytvořena řada adaptivních strategií, které vypovídají o schopnosti té které části lidstva „zabydlet"se v prostředí, přijmout je jako prostor k obývání."* Po celé planetě panují různorodé životní podmínky. Mnohdy nemusí být zrovna příznivé. Člověk se však, během svého vývoje v dané lokalitě, dokázal adaptovat a přijmout je za své. Lidé se snažili a stále snaží žít v interakci s životním prostředím. Velice dobře si uvědomují jeho význam pro své přežití. Zde se právě začíná vynořovat řada otázek ohledně adaptace člověka na dané prostředí a tak se postupně formuje předmět vědy, která byla nazvána kulturní ekologie a stala se tak součástí ekologické antropologie.

Ekologickou antropologii popsal Soukup (2009, s. 50) jako studium komplexních vztahů mezi přírodním prostředím a kulturou, zdůrazňující adaptační funkci kultury. Soukup (2009, s. 50) dále uvádí, že pozornost ekologických antropologů, je soustředěna i na vzájemný vztah sociokulturních systému a konkrétních ekosystémů. Ekologická antropologie směřuje za poznáním vztahů mezi přírodním, můžeme říct životním, prostředím a tou danou kulturou, která se k němu přizpůsobila. Je zde důležité pochopit určitou symbiózu mezi kulturním systémem a ekosystémem určitého prostředí. Můžeme tedy shrnout, že v zájmu této disciplíny je výzkum adaptačních systémů dané kultury v rámci životního prostředí, kde se vyskytuje. Jaké procesy uvnitř společností probíhaly je však záležitostí její sesterské vědy.

Jak se určitá kulturní a sociální společnost adaptovala, a co se v rámci procesu adaptace ve společnosti odehrává, se stalo zájmem předmětu zkoumání kulturní ekologie, který Soukup (1994, s. 163) definoval jako: *„studium vzniku, vývoje a fungování sociokulturních systémů v kontextu jejich vztahu k okolnímu prostředí."“*

Ortová (1996, s. 8) vycházející z koncepce zakladatele kulturní ekologie Juliana Stewarda, dle něhož je také podstatné zkoumat adaptaci z hlediska vnitřních sociálních změn, k nimž dochází v průběhu evolučních procesů.

Čili hlavní cíl kulturní ekologie můžeme dle Soukupa (2011, s. 535) vytyčit následovně. Úkolem této vědní disciplíny by mělo být popsat a vysvětlit konkrétní adaptační prostředky, mechanismy a pokusit se odhalit funkcionální, strukturální i vývojové zákonitosti energetických a technologických způsobů, které dané společnosti používají pro zpracování přírodních zdrojů svého prostředí. Z těchto důvodu, jak Soukup (2011, s. 534) dále dodává, nachází kulturní ekologie využití spíše ve studiu lokálních sběračsko-loveckých či pastevecких společností, jejichž vztah k prostředí se jeví nejvýrazněji a nejbezprostředněji.

Ovšem význam kulturní ekologie nemusí spočívat pouze ve výše jmenovaných společnostech. Ano, byli jsme lovci, sběrači i pastevci. Naše česká kulturní společnost se také po staletí různými způsoby adoptovala na zdejší životní podmínky. Dnes však kultura, zvlášť kultura krajiny, kterou tvoříme, je spíše monotónní. Stačí se podívat do našich lesů i polí a vidíme, že to tak je. Zůstává však otázka, zda je to pro krajinu prospěšné nebo ne. Tímto směrem by se mohl vyvíjet předmět studia nejen pro současnou kulturní ekologii.

1.2 Sociální ekologie

Člověk tvořící svá společenství a příroda jsou v neustálé interakci. Právě tento vztah je předmětem zkoumání v rámci sociální ekologie klíčový. V následujících větách si ho blíže popíšeme a uvedeme tak i tuto vědní disciplínu, která může utvořit další vztah, a to se sociální pedagogikou v rámci environmentálního vzdělávání.

Na rozdíl od ekologie kulturní, jak uvádí Ortová (1996, s. 14) je ekologie sociální vázáná spíše na sociologický výklad. Tedy zaměřena více na chování lidské společnosti a následně i jednotlivců. Zde je na místě uvést poznámku Blažka (1998, s. 35) o oboru sociální ekologie uznávajícího veškerá specifika člověka, coby bytost svobodně se rozhodující. Právě tyto rozhodnutí nejvíce ovlivňuje sociální prostředí. Novák (2009, s. 128) zdůrazňuje, že veškeré ekologické problémy jsou problémy sociální. Z těchto tvrzení můžeme usoudit, že jedním z pilířů výzkumu sociální ekologie je, ovlivňování přírodního společenství člověkem a dopad lidského působení na celou biosféru naší planety. Souhrnně můžeme říci, že předmět sociální ekologie, jak doplňuje Hák (2015, s. 45), je snaha zjistit souvislosti mezi přírodou a člověkem. To i v souvislostech historických a kulturních, kde se v určitých zeměpisných podmínkách sociální ekologie zabývá různými formami společenství.

Uvedli jsme podstatu, předmět zájmu sociální ekologie. Nyní navážeme principem sociální ekologie, od kterého se odvíjejí předpoklady, na jejichž základech sociální ekologie staví. Těchto principů je hned několik. Ukážeme si patrně ten nejvýznamnější. Týká se nadvlády člověka nad přírodou. Novák (2009, s. 129) popisuje tento princip v závislosti historického kontextu, kdy vznikly vzorce hierarchie a dominance lidského společenství. Právě odtud plynou počátky všech sociálních, tudíž i ekologických problémů. Člověk sám sebe pasoval na pána tvorstva i hybatele přírodních cyklů. Neuvědomoval si však, že je součástí toho celku a bylo jen otázkou času, kdy se následky projeví. Keller (1996, s. 20) k tomu dodává*: „Uznáme-li, že člověk je částí obce živých tvorů, pak stěží budeme zdůvodňovat jeho právo na to, aby jiné z této obce vylučoval.“* Jednoznačně jsme součástí jmenované obce a nejen jí. Jako lidé jsme součástí celého živého obalu naší Země. Právě současná sociální ekologie, jak tvrdí Mozga a Vítek (2008, s. 193), nahlíží na biosféru jako na náš „ekologický domov" spojující činnosti lidí a všech ekosystémů. Toto mínění je potřeba mít neustále na paměti a uvědomovat si naše příští kroky vůči přírodě a našemu životnímu prostředí. Právě zde navážeme základními předpoklady sociální ekologie, které reflektují výše uvedený text. V následujících řádcích si je dle Mozgy a Vítka (2008, s. 192-193) popíšeme:

1) Lidé jsou části přírody, ale mají jedinečné sociální cítění a vědomí.

2) Environmentální krize je výsledkem hierarchické mocenské struktury společnosti.

3) Mocenské struktury svým rozhodováním poškozují jak občany, tak prostředí.

4) Pokud by společnost uznávala ekologické principy, naše vztahy s přírodou by se proměnily.

5) Tyto ekologické principy se zakládají na vzájemné pomoci, starostlivosti a komunitárních hodnotách.

Uvedli jsme si podstatu sociální ekologie, co je v jejím zájmu. Tento stále se rozvíjející vědní obor se snaží urovnávat vztahy mezi lidmi a přírodou. Snaží se hledat cesty, které by vedly k porozumění a eliminování chování člověka vzhledem k jeho životnímu prostředí. Tady spatřuje smysl a význam sociální ekologie. Můžeme také dodat, že je to věda živá, dynamická, která může kooperovat i s dalšími vědními disciplínami, a to včetně sociální pedagogiky. Tyto dva obory se mohou vzájemně doplňovat nejen na poli sociálním a ekologickém, ale také pedagogickém. V dnešní konzumní době, je stále více akutní lidem dávat najevo jejich **ne-ekologické** jednání. Upozorňovat je na to, že tímto směrem nemůžeme jít věčně, jinak následky mohou být fatální. Jedna z cest je právě environmentální vzdělávání. Zde se mohou tyto dva obory doplňovat, obohacovat a přinášet tak osvětu široké veřejnosti.

2 ENVIRONMENTÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předešlá kapitola se nám pokusila nastínit, že ekologie jako vědní disciplína, není výhradně zaměřená pouze přírodovědným směrem. Dotýká se také stránky lidské společnosti jako takové a velice dobře dokáže reflektovat sociální problémy, které se pak promítají do těch ekologických. Můžeme o ekologii říci, že v rámci humanitních oboru, hraje velmi významnou roli. Proč by se tedy měla sociální pedagogika a pedagogika jako taková zabývat ekologii a vůbec celkově životním prostředím? Něco již bylo naznačeno v minulé kapitole. V této části naší práce se zaměříme na obecnou charakteristiku vzdělávání v oblasti životního prostředí a dále se podíváme na jeho prostředky.

Sociální pedagogika by neměla opomíjet svou environmentální stránku a dokonce vzdělávání tohoto rázu, má být jedním z jejich aktuálních úkolů současnosti. Což nám dokládá i Kraus (2014, s. 49) svým tvrzením, že sociální pedagogika má reflektovat globální problémy společnosti, kde mimo jiné, patří i ty ekologické. To je jedno stanovisko. Další a velmi podstatné je sociální prostředí, které jak víme, je jednou z klíčových oblastí zájmu sociální pedagogiky. Nebylo snad v předešlé kapitole řečeno, že ekologické problémy, jsou ve své podstatě sociálního původu? Z toho jasně vyplývá, jak prostředí sociální významně ovlivňuje prostředí našeho okolí čili prostředí životní. Tady spatřujeme další důvod, proč by sociální pedagogiky měla svou pozornost soustředit i na environmentální vzdělávání.

Jaký by měl být environmentálně vzdělaný jedinec? Především informovaný, kritický a uvědomělý, dle popisu Braniše (2009, s. 76), který ho dále charakterizuje jako světoobčana, zdatného v chápání veškerých souvislostí v komplexní a komplikované interakci dnešní moderní civilizace a přírody. Měl by být schopen čelit případným problémům a snažit se jim předcházet. Takovýto jedinec, jak jej popisuje Braniš, by měl mít přehled v podstatě o všech sférách společnosti a přírody. Člověk jevící zájem o životní prostředí má mít tu schopnost veškeré jevy či procesy v těchto sférách pochopit, reflektovat a upozorňovat na ně širokou veřejnost. Takovéto kompetence by měli spadat i do odbornosti sociálního pedagoga. Pokud by se ubíral environmentálním směrem, tak o to hlubší by měly být i znalosti v těchto oblastech. Braniš (2009, s. 81) to uzavírá větou: *„Poznání, pochopení a interpretace dnešní environmentální reality vyžaduje komplexní výzkum a vzdělání, které budou organizovány v součinnosti přírodních i společenských věd.“* Z tvrzení Braniše můžeme vyčíst důraz na propojenost přírodních a společenských věd. Je zřejmé, pokud budeme chtít podnítit a uskutečnit takové to vzdělávání, měli bychom mít

alespoň základní přehled v oněch vědních sférách. A co víc, být schopní umět je provázat. To nám to navazuje na tzv. **ekologické myšlení**, které se projevuje v ekologické gramotnosti, jak osvětluje Máchal (2000, s. 19). O ní se zmíníme později v praktické části této práce, jelikož bude předmětem našeho šetření. Nyní zpět k ekologickému myšlení. Máchal (2000, s. 19) nám poukazuje, co znamená ekologicky myslet. Za prvé respektovat přírodní zákony a za druhé zvážit dopady ve všech vlivech a zásazích člověka vůči přírodě. Dále také mít na paměti mnohaleté zkušenosti našich předků, kteří byli více nakloněni k přírodě, byli s ní denně v úzkém styku a brali ji za samozřejmou část jejich životů. Máchal (2000, s. 19) dokončuje svoji charakteristiku ekologického myšlení takto: *„Nestačí však jen „vzít rozum do hrsti“, nezbytné jsou alespoň základní znalosti z vědního oboru ekologie.“* K tomuto výroku ho trefně doplňuje Palouš (2009, s. 99): *„Má-li ekologie na mysli lidskou odpovědnost za stav Země, potom ze své podstaty je současně a nezbytně odborností pedagogickou! “*

Jak tedy uchopit ekologii v rámci vzdělávacího procesu? Jak by si měl, v našem případě sociální pedagog, počínat? Prostředků a nástrojů je hned několik. Některým z nich budou patřit následující řádky.

2.1 Ekologická výchova

Environmentální vzdělávání se dá uchopit různými způsoby. V následujících dvou podkapitolách se zaměříme na dva hlavní proudy takové vzdělávání, které se navzájem prolínají a doplňují. Prostředky ekologické a environmentální výchovy slouží k inspiraci pedagogickým pracovníkům nejen v přírodovědných předmětech, ale mohou se také uplatnit i v předmětech humanitních. Podívejme se na obecné definice a charakteristiky těchto výchov, a také na jejich oblasti zájmů.

Začneme u výchovy ekologické. Ekologii jako takovou jsme si v úvodní kapitole naší práce představili jako nauku o životním prostředí. Padla zde i zmínka, že jde o vědu zkoumající vztah organismů a jejich prostředí. To je právě i jeden z pilířů ekologické výchovy. Činčera (2007, s. 17) nám dokládá, že ekologická výchova je v prvé řadě přírodovědnou disciplínou, která se zaměřuje především na hlubší poznání přírody jako celku. Od tohoto poznání plyne i lepší chování vůči ní. To je ohniskem ekologické výchovy, jak dále doplňuje Činčera (2007, s. 17), ono poznávání přírody, nejlépe v ní samotné, učit se rozpoznat jednotlivé druhy a základní ekosystémové principy. Tudíž můžeme shrnout, že ekologická

výchova si klade za cíl poznávat přírodu ve všech jejich sférách. Od určování druhů zvířat či rostlin přes poznávání přírodních dějů a zákonitosti. Na základě poznání přírody, se předpokládá, že jedinec se k ní bude chovat šetrně a bude ji chránit. Ochrana přírody je také jedním z cílů ekologické výchovy.

Z výše uvedených tvrzení vyplývá, že ekologická výchova by měla také v lidech probouzet uvědomění si hodnotové stránky přírody. Umět ocenit nejen její bohatství ve smyslu jejího využívání. K tomu nás ukázkově vybízí Moldan (1997, s. 143): *„Ocenění biologického bohatství je projevem úcty k životu, respektu k našim spoluobyvatelům planety Země. Každý přírodní druh, každý živý organismus má svou vlastní vnitřní hodnotu, kterou stále lépe chápeme, uznáváme, cítíme se za ni odpovědni. Velmi přesně si uvědomujeme, že každý jedinec, ekosystém a druh živých organismů je jedinečný. Zvláště to chápeme v případě druhů, protože dobře víme, že jestliže druh jednou vymře, již nikdy se nedá obnovit a ničím nahradit. Je to nevratná a nenahraditelná ztráta.“* My lidé tvorové myslící a uvažující, si tyto náležitosti velice dobře uvědomujeme a v současné době čím dál více. Je však zapotřebí toto všechno mít na paměti každý den. Prostřednictvím ekologické výchovy je možnost tento hodnotový rámec uchopit a šířit jej nejen mezi mladou generací, ale celou širokou společností. Horká (2005, s. 33) vymezuje, k čemu je zapotřebí vést ekologicky vychovávaného jedince. Hlubší přemýšlení, uvažování v souvislostech, o příčinách a následcích, rozvíjení dovedností a schopností, odstraňování škod, předvídání rizik a jejich zabránění, zkrátka učit se žít uvědoměleji a odpovědněji. Tento výčet samozřejmě neplatí jen pro ekologickou výchovu.

Vymezení ekologické výchovy zakončíme popisem hlavních trendů, které se v ní objevují a utváří jakýsi sumář pro její náplň. Horká (2005, s. 47-48) je ustanovuje takto:

- porozumět celostí povaze světa a vzájemnému propojení přírodního, lidského a lidmi propojeného systému,
- pochopit ekonomické, technologické a společenské rozměry (trvalé) udržitelnosti,
- pochopit konečnost planety a omezenost, příp. křehkost prvků tvořících planetární systémy, závislost hospodářského života společnosti na přírodních zdrojích planety (na půdě, vodě, minerálech a živých organismech),
- porozumět ekologickým konceptům jako je biodiverzita (včetně diverzity kulturní a etnické), integrita ekosystémů a únosná kapacita planety, vědět, že maximální

různorodost je jedním z předpokladů rovnováhy, stability a dlouhodobé existence většiny systémů, tedy i přírody a společnosti,

- vědět o bohatství, dostupnosti, využitelnosti přírody, pochopit pochody, vazby a vztahy podmiňující a udržující toto bohatství, poznat potřeby rostlina a živočichů, komplexně chápat hodnotu přírody ve všech dimenzích (poznávací, duchovní, estetické, ekonomické, politické, sociální apod.),
- oceňovat vnitřní hodnotu přírody, pěstovat úctu k její velikosti a kráse na základě toho redukovat lidské potřeby a nároky.

Z tohoto hlediska, se ekologická výchova prolíná s různými vědními obory, nejen zaměřených přírodovědným směrem. Proto se místo termínu „ekologická výchova" začal častěji v poslední době používat název „environmentální výchova".

2.2 Environmentální výchova

Nyní si osvětlíme výraz „environmentální" dříve než se pustíme do charakteristiky environmentální výchovy jako takové. Označení environmentální se objevuje především v anglicky mluvících zemích coby *environmental education.* Pojem *ecology* či *ecological* se pojí spíše s ekologií samotnou nebo určitými směry výchovy environmentální. Ekologickou výchovu můžeme chápat jako čistě přírodovědnou, což by neodpovídalo současnému pojetí environmentální výchovy. Ta je povětšinou chápana primárně jako společenskovědní nauka, ale i tak je brána vyváženě na pomezí věd přírodních a společenských (Metodický portál, 2018). Z onoho anglického výrazu *environmental* se začal u nás prosazovat termín „prostředďový", jak ukazuje Máchal (2000, s. 12), dále pak „životněprostředďový". Avšak je doporučeno tento výraz překládat jako *„environmentální"*. Je tedy patrné, že toto slovo je v prvé řadě spojováno s životním prostředím a veškerými složkami jemu náležející.

Na poli vědeckém se od tohoto termínu začal utvářet nový obor environmentalistika. Máchal (2000, s. 12) ho definuje následovně: *„Environmentalistika je nauka o životním prostředí; využívá poznatků oboru ekologie, zkoumá mechanismy působení člověka na ekosystémy, zabývá se prevencí znečišťování životního prostředí, nápravou vzniklých škod a prevencí nežádoucích zásahů; environmentalistika zahrnuje např. také ochranu přírody, monitoring složek životního prostředí, využívání přírodních zdrojů, nakládání s energiemi, péče o zdraví lidské populace apod."* Tímto směrem se bude odvíjet i obsah environmentální výchovy. Z výše uvedeného popisu vědního oboru environmentalistiky, můžeme na-

být tvrzení, že environmentální výchova se jeví jako nadřazená výchově ekologické. Usuzujeme dle toho, že kromě odvětví ekologického, čili čistě přírodního, obsahuje i složky týkající se lidské společnosti a jejího chování vůči životnímu prostředí. Právě životní prostředí hraje prim v environmentální výchově.

Pojďme si tedy přesněji charakterizovat oblast zájmu environmentální výchovy. Začneme obecnou definicí ze serveru Agentury pro ochranu životního prostředí Spojených států, dále jen EPA (What is Enviromental Education? © 2018): *„Environmentální výchova je proces, který jednotlivcům umožňuje prozkoumat otázky životního prostředí, zapojit se do řešení problémů a podniknout kroky ke zlepšení životního prostředí. Výsledkem je, že jednotlivci rozvíjejí hlubší porozumění v problematice životního prostředí a mají schopnost zpracovat informace a dělat odpovědná rozhodnutí."* Na tomto základu staví i Činčera (2013, s. 17), který vidí smysl environmentální výchovy coby nástroje umožňujícího zlepšovat kvalitu života. Aby se tak dělo, je zapotřebí mít na vědomí další předpoklad environmentální výchovy, a to je odpovědné chování společnosti, jak popisuje Činčera (2013, s. 19).

Součástí environmentální výchovy by tedy měly být následující, dle již zmíněného serveru EPA (What is Enviromental Education? © 2018):

- Znalost a citlivost vůči životnímu prostředí a environmentálním problémům.
- Znalost a chápání životního prostředí a environmentálních problémů.
- Zájmový přístup k životnímu prostředí a motivace ke zlepšení nebo udržení kvality životního prostředí.
- Dovednosti k identifikaci a řešení problémů životního prostředí.
- Účast na činnostech vedoucích k řešení problémů životního prostředí.

Environmentální výchova má usilovat o vzájemnou propojenost zmíněných komponentů. Jedinec v environmentálně výchovném procesu by se měl seznamovat s prostředím, ve kterém žije a rozpoznat jeho sužující problémy. Pojmenovat tyto problémy a určit možná řešení k jejich eliminaci či úplnému vymizení. Významnou roli zde hraje určitě motivace, ale zajisté i znalost svého životního prostředí. Člověku seznámeného se stavem svého bydliště a okolí, není přece lhostejné, jakým směrem se bude dál vyvíjet. Takové poznání by mělo jedince motivovat učinit patřičné kroky ke zlepšení svého životního prostoru. K těmto záležitostem a mnohem více má směřovat environmentální

výchova. Směr máme do jisté míry určen a teď se podíváme na hlavní cíle environmentální výchovy, ke kterým by se na základě svého působení měla dospět.

Nahlédněme trochu do historie a uveďme si tři hlavní cíle, tak jak je vymezila První mezivládní konference o environmentálním vzdělávání v gruzínském hlavním městě Tbilisi:

1. podporovat jasnější povědomí hospodářské, sociální, politické a ekologické provázanosti v městských a venkovských oblastech;
2. poskytnout každému člověku příležitost získat znalosti, hodnoty, postoje, odhodlání a dovednosti potřebné k ochraně a zlepšení životního prostředí;
3. vytvářet nové vzorce chování jednotlivců, skupin a společnosti jako celku šetrnému vzhledem k životnímu prostředí. (Tbilisi Declaration, 1977).

Tyto cíle nám shrnuly samotnou podstatu environmentální výchovy. Můžeme si již napevno stanovit, že v jejím zájmu je nejen příroda, ale také fragmenty týkající se lidské společnosti. Environmentální výchova by měla dokázat propojit přírodní a společenskou stránku a v tomto duchu šířit osvětu. Především by měla klást důraz na poznávání životního prostředí člověka, aby se lépe dokázal orientovat v jeho problémech a reagovat na ně. Pokud budeme brát environmentální výchovu primárně zaměřenou na životní prostředí, dodejme závěrem tři oblasti v tomto ohledu, tak jak je vymezil Činčera (2007, s. 13):

- výchova **o životním prostředí**, zahrnující zejména faktografickou a empirickou dimenzi,
- výchova **v životním prostředí**, uvědomění si estetické hodnoty přírody a
- výchova **pro životní prostředí**, zahrnující etickou dimenzi a výchovu k environmentálně ohleduplnému jednání.

V zájmu nás všech je brát zřetel jak na přírodu, tak i na životní prostředí nejen svého okolí. Na poli pedagogickém má ekologická a environmentální výchova z výše uvedených popisů markantní význam. Určitě i sociální pedagog by se měl obracet k těmto dvěma výchovám a využít je jako nástroje pro své sociálně pedagogické působení. I když existují mezi oběma obory určité rozdíly, Máchal (2000, s. 14) nás uklidňuje poznámkou, že pro účely ekopedagogické praxe ve školách či střediscích zaměřených na ekologii, lze považovat ekologickou a environmentální výchovu za stejnocenné.

3 GLOBALIZACE

Současný svět se stává čím dál více propojenějším a tudíž i menším. Lidská společnost zrychluje tempo ve svém vývoji a ve všech svých sférách se neustále objevují všelijaké novoty. Avšak ne vždy přináší pro lidstvo pozitivní náboj. Tak, jak jedinec přistupuje ke svému životnímu prostředí, se následně může promítnout ve větším „globálním" měřítku. V této kapitole nahlédneme do procesu tzv. globalizace a podíváme se na nejvíce sužující úskalí, která trápí lidi po celém světě. Tato tématika do sociální pedagogiky zajisté patří. Sociální pedagogika má reflektovat sociální problémy, což bylo již poznamenáno v minulé kapitole.

Uchopit pojem globalizace a současně co ji obnáší, není tak snadné. Mnoho autorů zabývající se tímto procesem přináší řadu různých náhledů. Z výčtu základních vlastností globalizace můžeme pokládat nejednoznačnost a mnohovrstevnatost, jak vytyčuje Ehl (2001, s. 18). Dále nás Ehl (2001, s. 23) upozorňuje na samotný termín globalizace, který se začal uvádět coby pokrývající pro všechny obory činnosti lidí zmenšující jistým způsobem naši planetu. Jednotlivé lidské obory jsou čím dál více zasahovány procesem globalizace. Základem pro tento proces je komunikace a s ní spojená výměna informací. Informace se však odlišují, stejně tak jako působení globalizačního procesu, zdůrazňuje Ehl (2001, s. 33). Z Ehlova tvrzení můžeme vyčíst, že globalizace se vyznačuje především propojenou komunikační sítí a rychlým přenosem informací. Jasný příklad je internet, díky němu jsou nám informace ohledně celosvětového dění okamžitě k dispozici. S tím souvisí i další Elhova (2001, s. 15) vlastnost globalizace, a to je její nehodnotící povaha. Sama nám neříká, co je horší či lepší, ale umožňuje nám komplexní přístup k výběru, dle zájmu jednotlivce. Záleží však na našem výběru a jak se k němu postavíme. Ehlovo (2001, s. 15) pojetí globalizace můžeme uzavřít jeho větou: *„Globalizace znamená zesílený pocit odpovědnosti člověka jako příslušníka lidského druhu, zvyšuje vzájemnou závislost všech národů i jednotlivců."*

Můžeme říci, že vztyčným bodem globalizace bude mimo jiné propojenost a závislost všech lidských společností na celé Zemi. Mezřický (2003, s. 10) se zmiňuje o jisté míře vzájemné integrace určitých společností na úrovni vyšší neboli globální. Celý svět se spojuje, propojuje a vytváří se vztahová síť celosvětové společnosti. Jinak řečeno svět se globalizuje v různých dimenzích společenských sfér. O tomto jevu se zmiňuje Beck (2007, s. 31), který klade důraz na vymezení těchto dimenzí v rámci globalizace. Mezi ty hlavní

řadí dimenzi komunikačně-technickou, ekologickou, pracovně-organizační, kulturní, občansko-společenskou. V rámci všedního jednání napříč těmito dimenzemi Beck (2007, s. 33) vnímá mizení hranic. Chápe globalizaci jako smrt vzdáleností. Na základě jeho mínění se jedná o propadnutí do nechtěných a nepochopených životních forem. Beck (2007, s. 34) shledává globalizaci ve všech jmenovaných dimenzích coby zrod rozmanitých vazeb a příčných spojení mezi společnostmi a státy. Rozpadá se tak struktura předpokladů společností a jejích prezentace, organizovanost a působnost ve smyslu teritoriálních vzájemně ohraničených jednotek. Z Beckova náhledu na globalizaci lze vyčíst, že svět již nemá hranice na všech zmíněných dimenzích a stává se jakýmsi komplexně propojeným celkem.

V tomto směru podle Kellera (2007, s. 121) je globalizace vyústění moderních tendencí v celosvětovém měřítku. Nahlíží na globalizaci jako proces radikálně proměňující sociální pole nejen v makrosystému společnosti. Její důraznost také ovlivňuje sociální složku vztahů vzájemné ochrany. Keller (2007, s. 121) vidí stejné mizení hranic podobně jako Beck ve ztrátě fungování společnosti na půdorysu národního státu. Společnost nesplývá se státem ve vzájemné hranici. Na scéně se objevuje „světová společnost“ existující bez světového státu a světové vlády. Jak se lidé mají v takové světě orientovat a vůbec být schopni žít? Evidentně je zapotřebí určitý styl vzájemné kooperace všech společností na planetě. Zpráva komise pro globální řízení (1995, s. 5) nám nabízí jednu z možností: *„Efektivní globální rozhodování tedy musí ovlivňovat rozhodnutí přijímaná na místí, národní a regionální úrovní a stavět na nich - a využívat na mnoha rovinách schopností a zdrojů celé řady různých lidí a institucí. Musí vytvářet partnerství - sítě institucí a procesů - umožňující globálním činitelům shromažďovat informace, vědomosti a kapacity a rozvíjet společné postupy a praktiky ve vztahu k otázkám společného zájmu.“* Potřebná je účast každé společnosti kdekoliv na Zemi, ale také jednotlivců samotných. Od každého z nás by měl vycházet impuls pro vzájemnou spolupráci, ať už na lokálních, tak i na globálních úrovních.

3.1 Globální problémy

Proces globalizace světa přináší pozitiva a bohužel také negativa. Jedná se o problémy globálních rozměrů, které můžeme definovat, podle Pika a Selbyho (1994, s. 35), jako jev současnosti působící na život lidstva, který také neblaze ohrožuje zdraví celé planety. Globální problémy mají své mikro a makro důsledky ovlivňující společenský život, a také působí na vnitřní i vnější svět každého člověka. Nyní si uvedeme hlavní problémy, které se-

bou globalizace přináší, jak je prezentovala Abby Jackson (2017), kde bylo stanoveno na základě ročního průzkumu těchto deset nejzávažnějších problémů celosvětové společnosti:

1) Změna klimatu / ničení přírody (48,8%).

2) Rozsáhlé konflikty / války (38,9%).

3) Nerovnoprávnost (příjem, diskriminace) (30,8%).

4) Chudoba (29,2%).

5) Náboženské konflikty (23,9%).

6) Zodpovědnost vlády a transparentnost / korupce (22,7%).

7) Bezpečnost potravin a vody (18,2%).

8) Nedostatek vzdělání (15,9%).

9) Bezpečnost / ochrana / blahobyt (14,1%).

10) Nedostatek ekonomických příležitostí a zaměstnanosti (12,1%).

Procentuálně zde můžeme vidět, čeho se lidé obávají nejvíce a čemu přikládají menší hodnotu. Naše práce je zaměřena ekologickým směrem, proto si blíže uvedeme problémy související s životním prostředím a přírodu. Avšak musíme mít na paměti, že jednotlivé problémy se mohou navzájem prolínat a úzce souviset, ačkoliv jsou na první pohled jiného zaměření. Ze seznamu problémů je vidět, že nejvíce jsou lidé v obavách z klimatické změny Země a z celkového ničení přírody. Tyto dva elementy spolu úzce souvisí, neboť zasahování do přírodních cyklů v jakékoliv formě do jisté míry přispívá ke změně klimatu. Ať už jde třeba o vypouštění různých látek do ovzduší. V tomto ohledu varuje Moldan (2015, s. 123), aby byla klimatické změně věnována zvláštní pozornost. Pokud se totiž bude neustále měnit tak, jak se mění dnes a jak ukazuje prognóza budoucího vývoje, téměř bez pochyby bude tát většina ledovců. A to jak pevninských, tak i polárních, a to bude mít za důsledek zvýšení hladiny oceánu v řádu desítek metrů.

Pokud se podíváme do přírodního, konkrétně do lesního bohatství naší planety, pak ožehavým tématem je také kácení deštných pralesů. Tyto lesy jsou považovány za plíce světa, proto se jejich problematika řadí mezi nejvíce alarmující. Deštné pralesy jsou ohroženy zejména kácením pro dřevo a záborem půdy pro zemědělskou činnost. Takové konání má, podle nezávislé mezinárodní ekologické agentury GREENPEACE (© 2013) za následek vliv na změnu klimatu. Deštné pralesy jsou největším rezervoárem uhlíku ze všech přírod-

ních ekosystémů na Zemi. Kácením a následným pálením pralesů uniká uhlík do ovzduší a to je jedna z příčin zvyšování skleníkových plynů. GREENPEACE varuje, že dalším zásadním problém je kácení pralesů pro papírenský průmysl. V současnosti, zejména v Indonésii, je to pak zábor vykácené plochy pro pěstování palmy olejné. Takové jednání vyúsťuje v jeden fatální problém, a to ve zmenšování životního prostoru rostlin a zvířat obývající tyto pralesy. Ohrožení jsou ale i domorodí obyvatelé pralesů, což je také velmi krizová situace.

Dalším a zásadním problémem z hlediska nejen přírody, ale především lidské populace, je úbytek vody. Mezřický (2003, s. 17) potvrzuje, že dnes tento problém už má jednoznačně globální charakter. Přístup ke zdravotně nezávadné pitné vodě nemá kolem jedné miliardy lidí na Zemi. Každý rok ubývá hladina některých podzemních vod o jeden až tři metry, jelikož se neustále odčerpává. Je pravděpodobné, že uvedená čísla porostou a problémy s vodou se budou zvětšovat.

S vodou samozřejmě souvisí i půda. Moldan (2015, s. 151) zahrnuje přeměnu půdy mezi nejzávažnější environmentální problémy. Má na mysli hlavně přeměnu úrodné půdy na neúrodnou, jinak řečeno na poušť. Tento proces je znám jako desertifikace. V ohrožení jsou prakticky všechny suché oblasti. Jedná se o desertifikaci v extrémní podobě související s rozšiřováním písečných dun, které mají na svědomí zasypávání úrodné půdy.

Nesmíme také opomenout další z problémů tykající se životního prostředí, který byl trochu naznačen již s klimatickou změnou. Máme na mysli znečišťování ovzduší. Znečišťující látky v ovzduší mají zajisté dopad nejen na lidské zdraví, ale i na přírodu. Lokální pojetí znečišťování ovzduší, jak popisuje Moldan (2015, s. 259), v celosvětovém měřítku patří vůbec k těm nejzávažnějším poškozováním životního prostředí. Z hlediska globálního má znečištěné ovzduší na svědomí okolo šesti milionů předčasných úmrtí za rok.

Uvedli jsme si výčet nejaktuálnějších globálních problémů. Blíže jsme se podívali na problémy spojené s přírodou a životním prostředím. Změna klimatu, kácení pralesů, nedostatek vody, desertifikace půdy, znečišťování ovzduší, to jsou patrně ty nejzávažnější problémy spojné s životním prostředím celého lidstva. Samozřejmě tyto problémy korespondují s ostatními, jako je příkladně kvalita potravin, přírodní zdroje, ekonomické a sociální problémy atd. Můžeme také konstatovat, na základě jmenovaných problémů, že mezi jednotlivými světovými společnostmi panuje určitá nevyváženost. Což dokládá Mezřický (2003, s. 19) ve svém výroku: *„Globalizace tak způsobuje nerovnoměrný sociální a ekonomický*

vývoj v závislosti na schopnostech jednotlivých států a jejich společností zapojit se, nebo nezapojit do procesu globalizace.“ Naskýtá se tedy otázka, jak ten proces co nejlépe uchopit a problémy minimálně eliminovat? Cílek (2016, s. 68) vidí zásadní problém v tom, že se všechny tyto věci či jevy, dějí zároveň. Podle jeho tvrzení, kdyby rostla jenom populace nebo docházelo pouze ke změně světového klimatu, nebo také na základě rychlosti změn a technologií se zrodil nový ekonomický model, pak by se to všechno dalo vydržet. Jenomže všechny změny přichází současně. Nejpravděpodobněji tyto procesy vyústí v zásadní transformaci našeho lidského společenství.

Je nanejvýš značné, že člověk se bude muset těmto změnám přizpůsobit. Každý z nás se musí učit v tomto globalizovaném světě žít a orientovat. Proces globalizace zasahuje i do oblasti vzdělávání a výchovy. V posledních letech se na poli pedagogickém objevuje předmět, který se snaží tyto globální změny uchopit a reflektovat je. Jeho prostředky mohou také sloužit i sociálně-pedagogickému působení, proto mu bude patřit nadcházející podkapitola.

3.2 Globální výchova

Způsob vzdělávání nebo výchovy, který je brán celostně jinak řečeno holisticky, můžeme souhrnně nazvat globálním. Jedná se o takové pojetí vzdělávacího a výchovného procesu nesoucího se širokým spektrem různých oborů. Zahrnuje nejen ekologickou tématiku, ale celou řadu přírodních a společenskovědních oborů. Snaží se nazírat na jevy v souvislostech a podat je co nejsrozumitelněji všem lidem. Tato kapitola nám přiblíží základní principy globální výchovy a její návaznost k ekologickému a environmentálnímu vzdělávání.

Globální výchova by měla být čím dál více ve středu zájmu především pedagogických pracovníků. O jejím významu se již zmiňovali Pike a Selby (1994, s. 27), podle nichž se lidé dostávají do stále se zrychlujících proměn, které si budou vyžadovat stále větší zvažování uznávaných hodnot, potřeb, přání a také vzorců chování. Kladou si otázku, jestli lidstvo má schopnost a potřebnou energii k výkonu takového procesu a zda si je vědomo nezbytnosti onoho konání. Už tady může vidět jednu z podstat globální výchovy. Odpovídat si na otázky a zvažovat veškeré kroky lidského počínání. Zamýšlet se nad jejich smyslem a případně navrhovat přívětivější řešení. Pike a Selby (1994, s. 36) se odkazují na dřívější tvoření globální povahy světa. Sdělují nám, jak bylo možné nazírat a hledat řešení problémů

jednotlivě. Dnešní doba však sebou přináší neoddělitelnost a je třeba shledávat problémy coby jednu propojenou soustavu.

Horká (2000, s. 17) nám ukazuje, že ono systémové chápání světa v prostoru i času, jak z hlediska přírodního, tak lidského je hlavní filosofické východisko pro globální myšlení a globální výchovu vůbec. Takovéto pojetí dokáže uvidět jevy světa a další prvky reality či skutečnosti vzájemně propojené. Vše se tak navzájem ovlivňuje a rozvíjí dynamicky. Hlavní podstatou globální výchovy by tedy měla být schopnost pojmout věci v souvislostech. Což dokládá i Horká (2009, s. 159), která vidí základ pro globální výchovu následovně: *„Podstatou globální výchovy je chápání veškerých souvislostí a komplexní odpovědnost za lokální i globální svět, respekt k celku přírodně společenskému, který je společenský reflektovaný, ohrožený i chráněný.“* Dle zmíněného tvrzení, můžeme usoudit, že výchovné působení globálního charakteru, by mělo spojovat všechny vědní disciplíny, napříč polem přírodovědným a společenskovědným. Toto hledisko opět zdůrazňuje Horká (2005, s. 73), která podmiňuje globální výchovu ekologicky a společensky. Svět tedy máme chápat jako přírodně-společenský komplex. Pokud budeme nazírat na světové dění globálním způsobem, jak míní Horká (2005, s. 75), pochopíme podstatu globalizovaného světa ve všech sférách, pak je to dobré východisko pro globální výchovu a také konstruktivní předpoklad pro uplatnění ekologické výchovy. Právě ony prvky ekologické výchovy, pokračuje Horká (2009, s. 159), v rámci výchovy globální reflektují aktuálně současné požadavky proměňující se společnosti vzhledem k udržitelnému způsobu života na naší planetě. Berou ohled i na vzájemný a nezbytný rozvoj lidstva ve spojitosti s životním prostředím. Globální výchova může být brána jako zastřešující disciplína pro výchovu ekologickou a environmentální. Je evidentní, že do popředí zájmu globální výchovy se dostává její ekologická stránka. Současná doba víc než kdy jindy, si žádá právě onu propojenost mezi přírodní a společenskou sférou. Můžeme konstatovat, že jedním z cílů globální výchovy by mělo být směřování k propojenosti problémů společenských, životního prostředí a celé přírody na lokální a následně i na celosvětové úrovni. Když byl zmíněn cíl, pojďme si uvést základní cíle globální výchovy. Budeme je prezentovat, tak jak je uvedli Pike a Selby (1994, s. 55):

- porozumět procesu vzájemné závislosti,
- rozvíjet smysl pro vlastní sebehodnocení a podporovat úctu k druhým,
- rozvíjet dovednost kritického myšlení,
- porozumět pojmu mír - na všech úrovních, od osobní až po mezinárodní snažit se předcházet konfliktům a pokud to nelze, naučit se umění konflikty řešit,

- porozumět pojmu lidská práva a podporovat jejich dodržování,
- chápat, jak vznikají předsudky, a rozvíjet způsoby, jak proti nim bojovat.

Tyto cíle jsou výchozí pro globální výchovu. Samozřejmě se mohou rozšiřovat nebo upravovat v závislosti na probíranou globální tématiku. Můžou se i navzájem doplňovat a kooperovat. Díky nim by měl být jedinec v globalizovaném procesu v obraze na úrovni jak lokálního, tak globálního dění. To je konečně i směr působení globální výchovy. Umět rozlišit podstatné věci od méně podstatných, což může pomoci přispět k řešení nejen environmentálních problémů.

Pomocí globální výchovy v pedagogickém procesu se musí pečlivě zvažovat co je a co není prospěšné jednání pro jedince jako bytosti přírodní, co přispívá k jeho prosperitě jakožto bytosti sociální a také, co potřebuje, v rámci svého kulturního rozkvětu. Proto musí být na takovýto výchovný proces nahlíženo jako na pomocný v rámci své biosociální a sociokulturní funkce, jenž může přispět k překonání problémů lidí a zkvalitnit tak život vůbec, uzavírá své pedagogické zamyšlení Horká (2009, s. 159). Rozměr globální výchovy bere na vědomí celkové životní prostředí naší planety, ve kterém se pohybují jednotlivci a celé společnosti. Procházka (2012, s. 87) nám v sociálně-pedagogickém pojetí připomíná interakci mezi přírodním a sociálním prostředím, která jsou brána za determinanty výchovného a emancipačního snažení. Sociální pedagogika by právě této provázanosti měla porozumět. Z čehož vyplývá, že globální výchova může být, pro sociální pedagogiku, jedním z prostředků, kterým může uchopit spojitost mezi sociálním a životním prostředím nejen na lokální úrovni.

4 TRVALE UDRŽITELNÝ ROZVOJ NEBO ŽIVOT?

Lidské počínání musí mít své hranice. Člověk by se měl denně zamýšlet nad tím, jestli svým jednáním neohrožuje jednak sebe a následně své okolí. Naše „západní“ civilizace si nejvíce ze všech ostatních podmanila přírodu. Zásahy do ní jsou čím dál více fatálnější. Současný stav celé planety se pohybuje na tenké alarmující hranici. Pokud nebudeme schopni a ochotni eliminovat devastující chování vůči životnímu prostředí a vůbec celé Zemi, následky budou zničující. Honba za pomyslným ekonomickým růstem musí mít svou mez! Každý z předešle uvedených oborů v rámci ekologie, ať už se jedná o výchovu ekologickou, environmentální, globální nebo sociální a kulturní ekologii, v podstatě všechny by měly klást důraz na tyto meze. Takovému způsobu, který by měl vést k proenvironmentálnímu jednání, slouží koncepce udržitelného rozvoje. Užívá se též název setrvalý nebo trvale udržitelný rozvoj. My se budeme držet toho posledně jmenovaného. Východiska a charakteristiky pro náplň tohoto rozvoje si popíšeme níže.

Definic pro trvale udržitelný rozvoj existuje celá řada. Uvedeme si následující, od nichž se pak bude odvíjet jeho charakterizování. Jako první nahlédneme do zákona o životním prostředí č. 17/1992 Sb., v kterém ho § 6 popisuje takto: *„Trvale udržitelný rozvoj společnosti je takový rozvoj, který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní životní potřeby a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů.“* Jmenovaný zákon předkládá tuto obecně platnou a přijímanou definici trvale udržitelného rozvoje. Rynda (2006, s. 232) nám však nabízí poněkud širší a odbornější definici: *„Trvale udržitelný rozvoj je komplexní soubor strategií, které umožňují pomoci ekonomických prostředků a technologií uspokojovat lidské potřeby, materiální, kulturní i duchovní, při plném respektování environmentálních limitů. Aby to bylo v globálním měřítku současného světa možné, je nutné nově redefinovat na lokální, regionální, i globální úrovni jejich socio-politické instituce a procesy.“* Souhrnně můžeme říci, že jde o to, mít na paměti respekt vůči všem planetárním cyklům. Člověk si musí uvědomovat, že cesta konzumu není nekonečná a každá nádoba má své dno. Pokud chce společnost nadále setrvat v tomto ekonomickém zřízení, musí v něm učinit radikální kroky tak, aby byla zabezpečena co nejvyšší ochrana všech složek životního prostředí. Trvale udržitelný rozvoj tedy předpokládá, že vývoj bude směřovat pozitivní a žádoucí cestou k lepšímu stavu, jak obecně vymezuje Moldan (2006, s. 14), což je klíčové pro celou společnost. Především, jak bylo zmíněno, pro její budoucí generaci. Avšak aby mohl být realizován podle zmíněných definic a bez vážnějších krizových situací, musí být kladen důraz na jeho

tři hlavní dimenze: **sociální, ekonomickou a ekologickou**. Stručně si nyní uvedeme tyto tři rozměry trvale udržitelného rozvoje, které by měly být ve vzájemném souladu.

Začneme u oblasti **sociální**, která se, dle Moldana (2006, s. 14), zaměřuje na chování lidí coby jednotlivců, ale i společnosti jako celku. V tomto případě znamená lidský rozměr úplné odstranění chudoby, ohled na kvalitu zdraví, prodlužování věku, eliminování nemoci, vzdělávání, bezpečí a adekvátní podmínky pro život. Dále společenský rozvoj směřuje zejména k demokratickým institucím, k ochraně lidských práv a svobod, a také k uspořádání spravedlivé společnosti.

U **ekonomické** dimenze poukazuje Moldan (2006, s. 14) na nutnost zachování celkové hospodářské činnosti v rámci základního kapitálu a zaměřit se pouze na vyprodukovaný zisk. Tento fakt se týká všech tří oblastí, nejen ekonomické. Ekonomické hledisko nahlíží na přírodní zdroje jako na kapitál různorodý, který je zapotřebí ponechat v celku na základně dílčích ohrožených prvků.

Konečně **ekologická** dimenze staví na širším rámci přírodních podmínek, jelikož si to žádá hospodářská oblast a rozvoj celé civilizace. Lidstvo a jeho chování je závislé na biosféře Země, protože je její součástí. Na všechny přírodní zdroje a planetární systémy poskytující život, ať už se jedná o klima, fyzikálně-chemické procesy v atmosféře, cykly hydrologické či biogeochemické a další, musí lidstvo brát velký zřetel, dokončuje svůj popis tří rozměrů trvale udržitelného rozvoje Moldan (2006, s. 14).

Všechny tři jmenované pilíře trvale udržitelného rozvoje by měly pracovat ve vzájemné shodě. Jedině tak může fungovat metoda trvalé udržitelnosti rozvoje lidské civilizace. Dnes v 21. století je zapotřebí se nejen zamýšlet nad udržitelností, ale taky nad patřičnými kroky, které by k ní vedly. Ekologické problémy se navršují nezměrnou rychlostí, jak nás upozorňuje Nátr (2005, s. 20), měřítko lokální přerostlo v globální, čili místní problémy se začaly množit do velkých rozměrů, z krátkodobých obtíží se staly dlouhodobé důsledky a triviality přerostly v komplexy. Lidská společnost se mění daleko rychleji než kterákoliv jiná v živočišné říši. Lorenz (2014, s. 29) považuje za hlavního viníka technologický pokrok, který diktuje nezřízené tempo. Takový tlak člověk podle něho nemůže ustát a dochází ke kolapsům nebo dokonce ke zhroucení životního prostředí. Lorenz (2014, s. 31) shledává lidskou civilizaci jako vandalizující a ničící přírodu. Především ale zdůrazňuje sebedestruktivní dopad na samotné lidstvo. Co se však řadí mezi nejvíce ohrožující element životního prostředí, je náhled na celkovou situaci podotýká Gore (1994, s. 37). Podle jeho

mínění si lidská populace nechce připustit vážnost této krize. Tady je na místě připomenout objektivní hledisko na celou situaci. Gore (1994, s. 44) nás vybízí, abychom se dívali na vývoj lidstva s odstupem času a prostoru, pak teprve uvidíme jeho destruktivní obraz. Jedná se o obraz v globální rovině, proto je zapotřebí mít v hledáčku celou naši planetu. Když se budeme upínat jen na malou dílčí oblast světa, tendence celku zůstane skryta. Gore (1994, s. 49) varuje, že je to pouze otázka času, kdy se nynější rychlosti dostaneme za hranici, odkud se již nebude možné vrátit. Avšak čím více se řítíme k oné katastrofě, tím více jsme schopni pochopit, kam směřujeme. Gore (1994, s. 262) ale připomíná: *„Lidská civilizace je dnes tak složitá a rozmanitá, mohutná a všeobjímající, že si jen těžko dokážeme představit, jak bychom mohli na globální ekologickou krizi odpovědět koordinovaným a kolektivním způsobem.“* Taková odezva je však velmi nutná. Celá Země musí přeorganizovat své zásady, jinak přežití civilizace, bude v ohrožení, uzavírá Gore (1994, s. 262). Návrh tohoto ražení, spatřuje Gore (1994, s. 267) ve vytvoření ohleduplného programu podněcující cestu k trvale udržitelnému rozvoji, na základě vymezení určité strategie pro jednotlivé skupiny mnohočetných regionů. Lidé by se měli, podle Gora (1994, s. 272), orientovat na těchto pět základních cílů, pokud chtějí projevit snahu o záchranu životního prostředí:

- stabilizace světové populace,
- rychlé vytváření a rozvoj ekologicky šetrných technologií,
- ucelenost a všeobecná změna ekonomických norem, používaných pro hodnocení ekologických dopadů našich rozhodnutí,
- projednání a schválení nové generace mezinárodních dohod,
- vytvoření společného plánu na vzdělávání občanů světa o životním prostředí.

Svůj návrh Gore (1994, s. 273) doplňuje o zastřešující cíl, který by měl usilovat o nastolení politických a sociálních podmínek přispívajících ke vzniku trvale udržitelné společnosti, samozřejmě s přihlédnutím na rozvojové země. I Gore klade důraz na komplexnost všech globálních problému. Jako politik, vidí jednu z cest právě v mezinárodní spolupráci. Jde mu hlavně o to, aby se zapojilo co nejvíce zemí na cestě k trvale udržitelnému rozvoji. Stejně jako Gore i Beck (2004, s. 60) uvádí hlavní příčinu této krize v popírání a nevnímání rizik, které míří ke sdílení situace globální hrozby v rovině objektivní a společné. Jelikož na mezinárodním poli panují rozličné zájmy, nárůst a hrozba skutečných rizik již neznají národní a sociální hranice, natož rozdíly. Nebezpečí tkví právě v lhostejnosti k tomuto stavu. Beck (2004, s. 62) navazuje na Gora tím, že jedinou možnou cestou je řešit otázky

ohledně životního prostředí mezinárodní cestou. Tyto hranice musí být překročeny, aby bylo možné zahájit konference k dané problematice. Je zřetelné, proč se vydat cestou mezinárodního jednání. Beck (2004, s. 106) klade důraz na to, že je třeba mít na paměti nepochopenou dynamiku politického a sociálního vývoje v historickém kontextu, jehož důsledky vedou k novému zamýšlení se nad vztahem společnosti a přírody. Důkaz je vidět v industriálně podpořeném rozkladu přírodních a ekologických základů života. Právě narušování těchto životních podmínek Beck (2004, s. 107) popisuje jako globální hrozbu pro lidstvo z hlediska zdravotního, sociálního a ekonomického. Podle Becka (2004, s. 107) hlavním problémem je: *„...zespolečenštění ničivých zásahů do přírody a forem ohrožení přírody."* Lidé si za ty dlouhé roky zvykli, na tyto zásahy vůči přírodě a berou je jako přirozenou součást společnosti. Zde je jasně vidět, že primární chyba nastala v naší civilizaci. Také Beck (2004, s. 108) se přiklání k již zmíněnému stanovisku, že environmentální problémy se netýkají pouze okolního prostředí, ale hlavně člověka samotného. Neboť pokud půjdeme do důsledku v rovině geneze, jsou to problémy společenské, kde se odráží naše dějiny, životní podmínky, vztahy ke světu a k realitě, a také do zřízení politického, ekonomického a kulturního. Společenská dimenze trvale udržitelného rozvoje by tedy mohla být tím hlavním těžištěm a jednoznačně výchozím bodem, kde je třeba začít, pokud bychom chtěli udržitelně žít. Ovšem nabízí se zde i druhá strana mince.

Položme si otázku, zda je takovýto rozvoj na bázi trvalé udržitelnosti vůbec možný? Můžeme se tímto směrem ubírat? Pokud jsme dospěli do stavu, kde jak míní Kašík (2012, s. 205) už není možné kam expandovat, pak jsme narazili do bariéry konečnosti naší planety. Jsme až příliš propojení a globalizováni a lokální hledisko ztratilo význam. Všechny problémy navzájem souvisí, jsou tudíž globalizované. Jedním z pochybovačů je i Lovelock (2008, s. 161), který považuje ideál humanistického konceptu trvale udržitelného rozvoje za neuskutečnitelný a shledává ho milným, z důvodu až příliš velkého sebevědomí. Vše plyne z toho, že se považujeme za majitele Země a jako správci sice podněcujeme ekologické a politické programy, avšak v konečném důsledku se nic neděje. Z médií slyšíme a vidíme, že náš zájem stále tkví jenom v rozvoji a růstu, varuje Lovelock (2008, s. 159). Málokdo však si uvědomuje destruktivní dopady na celou Zemi. Lidé to sice vědomě chápou, podotýká Lovelock (2008, s. 159), ale ve skutečnosti zatím nepociťuji uvnitř sebe projev strachu k vážnosti situace. Máme podle něho potlačené instinkty a intuice, které by nás varovaly před ohrožením planety. Lovelock (2008, s. 30) předkládá možnost celostního přístupu k Zemi coby systému živých a neživých složek, na kterém vše bují ve jménu živo-

ta. Tady je zapotřebí uplatnit onu intuici a pochopit tak omezenost růstu, která netkví pouze na živočišné či biosferické základně. Omezeno je také chemické a fyzikální prostředí.

Lovelock uvažuje v rovině holistického pojetí naší Země a do hlavní role staví život sám. Rozvoj jdoucí směrem trvale udržitelným, podle Lovelocka, možný není a růst už vůbec ne. Bez ohledu na jeho přístup se místo trvale udržitelného rozvoje objevuje způsob trvalé udržitelnosti života. Konečně by mělo jít o to, zachovat život na planetě ve všech jeho formách. V tomto přístupu může spatřovat určitou vágnost, domnívá se Keller (1995, s. 33), jelikož se nejedná o neuskutečnitelný plán direktivního ražení pro uspořádanost budoucí společnosti. Idea trvale udržitelného života spočívá spíše ve varovných signálech, že lidské ubírání cestou, kterou nyní razí, jednoduše není možné dlouhodobě udržet, natož trvale. Koncept udržitelného způsobu života si spíše bere za své doporučit, čeho se vyvarovat do budoucna. Další myšlenkou, na kterou nás Keller (1995, s. 38) upozorňuje, je nalezení rovnováhy mezi imperativem zachování přírody a myšlenkami v rámci humanismu. To vede k přijmutí zodpovědnosti nejen vůči sobě, ale především celkově k životu, zakončuje Keller (1995, s. 39). Stejně jako existují definice pro trvale udržitelný rozvoj i udržitelný způsob života má tu svou. V našem prostředí ukotvil podvědomí o udržitelném způsobu života Josef Vavroušek (© 1994). Definoval ho následujícím způsobem: *„Trvale udržitelný způsob života je zaměřen na hledání harmonie mezi člověkem a přírodou, mezi společností a jejím životním prostředím tak, abychom se co nejvíce přiblížili k ideálům humanismu a úcty k životu a přírodě ve všech jejich formách, a to v různých časových horizontech. Je to způsob života, který hledá rovnováhu mezi svobodami a právy každého jednotlivce a jeho odpovědností vůči jiným lidem i přírodě jako celku, a to včetně odpovědnosti vůči budoucím generacím.“* Josef Vavroušek viděl odpovědi na otázky podoby udržitelnosti života mimo jiné v hledání povahy hodnot, připomíná Keller (1995, s. 30). Měl na mysli nejen hodnoty řízené rozhodnutím velkých státníků či ekonomů, ale především naše lidské rozhodnutí vycházející z všedních drobností. Domníval se, že převažování hodnot směřující k devastaci životního prostředí a k pohromám přírody, nejsou procesem nezvratným a trvalým. Kladl důvěru v člověka jako bytosti schopnou se poučit a vyvarovat se opakování chybných jednání z minulosti. Jednou z jeho alternativních cest k udržitelnosti života byla sounáležitost s přírodou, projevovat jí úctu jako k celku a vůbec ctít život ve všech jeho formách, doplňuje Keller (1995, s. 49).

Každý z nás by se měl zamýšlet nad způsobem svého dosavadního života. Zda jedná v souladu s přírodou a svým životním prostředím. Můžeme konstatovat jedno důležité hledisko,

které se prolíná napříč všemi kapitolami naší práce. Veškeré problémy začínají v našich domovech. Jakýkoliv negativní postoj nebo způsob chování zaujmeme v našem sociálním prostředí, odrazí se to i do prostředí životního. Víme již, že to platí nejen na lokální úrovni, ale též globální. Můžeme také polemizovat, jestli lze uskutečnit praktiky k dosažení trvale udržitelného rozvoje nebo pouze eliminovat naše společenské problémy v rámci myšlenek udržitelnosti života, aby jejich dopad na životní prostředí byl co nejmenší. Ponecháme tyto úvahy otevřené nám všem. Jedním ze smyslů naší práce je pokusit se ukázat provázanost mezi sférou společenskou neboli sociální a sférou přírodní. Což konečně předesílá i Vavrouškův citát v úvodním mottu této práce. Z toho jasně vyplývá, že by sociální pedagog měl mít v kompetenci i ekologickou stránku své působnosti. Praktická část práce tedy v tomto duchu naváže na část teoretickou.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Otázky kolem životního prostředí a působení člověka na přírodu jsou stále více aktuální než kdy jindy. Což jsme si uvedli v teoretické části práce. Již víme, že lidstvo se žene čím dál větší rychlosti kupředu ve svém rozvoji a je na místě se ptát, zda je možné tímto konzumním způsobem pokračovat ve stejném tempu. Příroda má své limity a máme je i my lidé. Zmínili jsme si, že jedním ze zájmu sociální pedagogiky je i vliv prostředí na člověka. Právě sociální pedagog by mohl nebo spíše měl by se zaměřit nejen na formování člověka v rámci jeho prostředí, ale i obráceně. Čili jak jedinec ovlivňuje a působí na své životní prostředí. Zde můžeme vidět důvod, proč se touto tématikou zabývat. Sociální pedagog, pokud má k tomu rozvinuté kompetence, by se mohl uplatnit i v oblasti environmentálního vzdělávání. Jednou z hlavních kompetencí k tomu je tzv. **ekologická gramotnost**. Máchal (2000, s. 18) ji uvádí jako soubor základních znalostí a dovedností, které je třeba pochopit v rámci zákonitého vztahu mezi člověkem a biosférou. Dále sem spadá řešení ekologických problému v praxi, a také prevence před jejich vznikem. V neposlední řadě i směřování k zásadám trvale udržitelného rozvoje v každodenním počínání společnosti a životě rodin.

V teoretické části jsme si představili ekologické aspekty z hlediska společenského. V empirické části se zaměříme na zkoumání právě zmíněné ekologické gramotnosti, a to u studentů sociální pedagogiky, k čemuž využijeme standardizovaný dotazník. V průběhu výzkumné činnosti si rovněž objasníme princip námi vybrané metody sběru dat, který popíšeme podrobně v podkapitole 5.4.

5.1 Cíle výzkumu

Na podkladě informací, které jsme načerpali při tvorbě teoretické části práce, chceme **zjistit ekologickou gramotnost u studentů sociální pedagogiky.** Podrobněji se výzkumnému souboru věnujeme v podkapitole 5.3. Co se týká dílčích cílů, tak ty jsou v podstatě nedílnou součástí cíle hlavního, s jejichž pomocí můžeme charakterizovat úroveň ekologické gramotnosti studentů sociální pedagogiky.

Dílčí cíle:

1. Zjistit u studentů sociální pedagogiky jejich proenvironmentální postoje.
2. Zjistit u studentů sociální pedagogiky jejich proenvironmentální jednání.
3. Porovnat výsledky zkoumání podle stupně studia respondentů.

4. Porovnat výsledky zkoumání podle místa bydliště respondentů.

5.2 Vymezení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka se shoduje s hlavním cílem našeho výzkumu. **Jaká je ekologická gramotnost u studentů sociální pedagogiky?** S přispěním odpovědí na dílčí otázky dosáhneme dílčích cílů, které nám následně umožní dosáhnout cíle hlavního.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké jsou u studentů sociální pedagogiky jejich proenvironmentální postoje?
2. Jaká jsou u studentů sociální pedagogiky jejich proenvironmentální jednání?
3. Jaké jsou rozdíly z hlediska stupně studia respondentů?
4. Jaké jsou rozdíly z hlediska místa bydliště respondentů?

5.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří studenti sociální pedagogiky v prezenční formě bakalářského a v prezenční formě magisterského studia. Na rozdíl od formy kombinované mohou mít méně zkušeností z praxe v oblasti environmentálního vzdělávání, a proto jsme se rozhodli pro tento výzkumný soubor. Sběr dat jsme realizovali v měsíci únoru a březnu 2018. Samotné výzkumné šetření jsme prováděli na vysokých školách v rámci České republiky u studentů sociální pedagogiky v prezenční formě bakalářského a magisterského studia. Konkrétně se jednalo o tyto školy: Univerzita Karlova v Praze (Filozofická fakulta a Husitská teologická fakulta), Masarykova univerzita v Brně (Filozofická fakulta a Pedagogická fakulta), Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (Fakulta humanitních studií), Univerzita Palackého v Olomouci (Cyrilometodějská teologická fakulta), Univerzita Hradec Králové (Pedagogická fakulta), Ostravská univerzita (Pedagogická fakulta) a Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (Pedagogická fakulta).

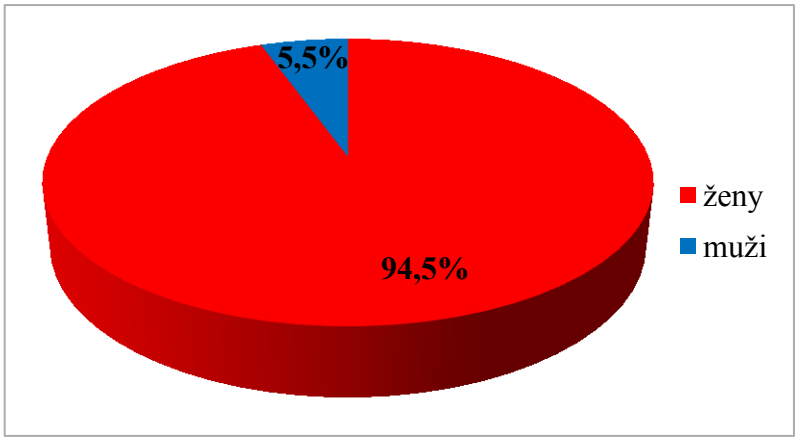
Vzhledem k velké dislokaci jednotlivých škol jsme se rozhodli umístit dotazník na internetové stránky. Dotazník budeme blíže charakterizovat v následující podkapitole. Pro tyto účely jsme využily možnost vytvoření online dotazníku na stránkách www.survio.com /cs/dotazniky-pro-studenty. Tyto webové stránky jsou určeny přímo pro tvorbu podobných typů online dotazníků. Po přihlášení a vytvoření dotazníku se následně nabízí možnost zaslat žádost o jeho vyplnění na konkrétní databázi emailových adres nebo ji sdílet na sociálních sítích. V našem případě jsme s žádostí o vyplnění online dotazníku oslovili studenty

prostřednictvím jednotlivých kateder či ústavů vyjmenovaných vysokých škol, kde probíhá studium sociální pedagogiky v prezenční formě bakalářského a magisterského studia. Z důvodu zvýšení možnosti, že dotazník skutečně dorazí k určeným respondentům, jsme žádost o jeho vyplnění umístili také na sociální síti facebook, kde jsme oslovili studenty sociální pedagogiky, kteří zde mají založeny své studijní skupiny.

Dotazník (Příloha P I) jsme nazvali **Výzkum ekologické gramotnosti u studentů sociální pedagogiky** a v jeho úvodu jsme respondentům vysvětlili důvody získávání předmětných dat, požádali je o jeho vyplnění a současně jsme upozornili na anonymní charakter tohoto výzkumu. Kromě otázek přesně definovaných v námi vybraném dotazníku, jsme u studentů sociální pedagogiky položili v úvodu další tři otázky, týkající se jejich pohlaví, stupně studia a místa trvalého bydliště. Tato kritéria nám pomohou identifikovat rozdíly při vyhodnocování výzkumu mezi studenty bakalářského a studenty navazujícího magisterského studia a rovněž mezi studenty žijícími na venkově a ve městě.

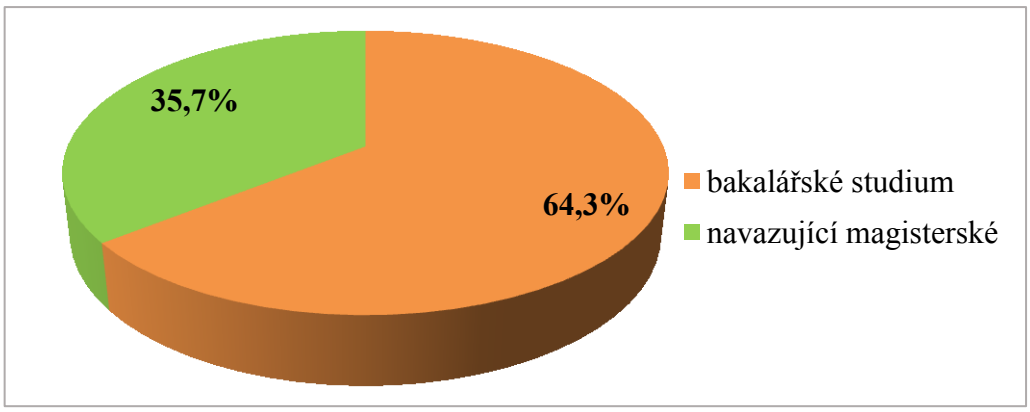
Na naši žádost o anonymní vyplnění dotazníku zareagovalo celkem 182 studentů sociální pedagogiky. Z tohoto souboru na otázky odpovídalo 172 žen a 10 mužů. Převaha četnosti ženského pohlaví u studentů sociální pedagogiky je zřejmá, což je logické, neboť je všeobecně známo, že tento obor studují zejména ženy. Z důvodu značné početní převahy jsme se rozhodli nezkoumat odpovědi respondentů z hlediska jejich pohlaví. Pro zajímavost v níže uvedeném grafu si znázorňujeme procentuální zastoupení zmiňovaných skupin.

Obrázek 1: Graf - podíl pohlaví ve výzkumném souboru



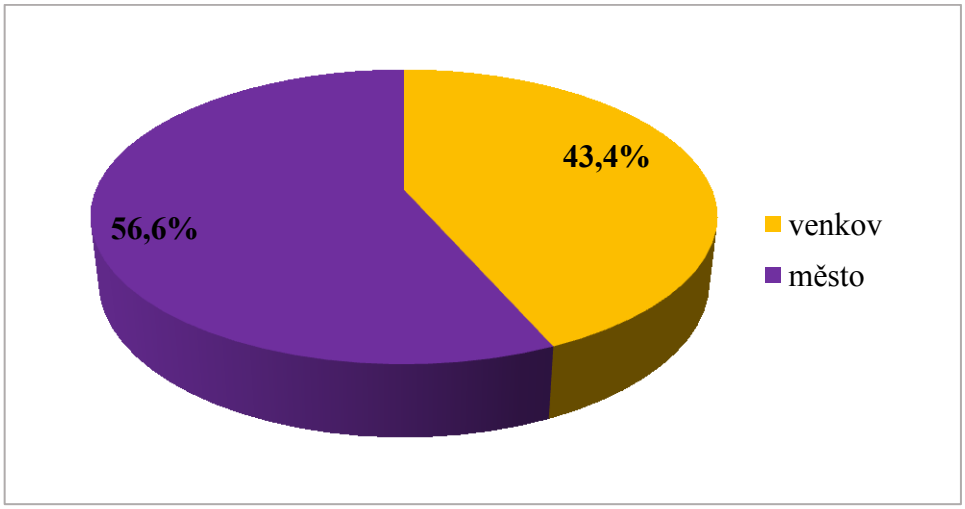
Chceme zkoumat, zda se projevují jisté rozdíly ekologické gramotnosti mezi studenty bakalářského a studenty navazujícího magisterského studia. Našeho výzkumu se zúčastnilo celkem 117 nastávajících bakalářů a 65 budoucích magistrů. Kvantitativní rozdělení dotazovaných podle stupně studia nám dokládá následující graf.

Obrázek 2: Graf - podíl respondentů podle stupně studia



Naší snahou je rovněž ověřovat diference mezi studenty žijícími na venkově a studenty, jejichž bydliště je situováno ve městě, tedy do jaké míry a pokud vůbec jsou ve svých postojích a jednáních ovlivněni místem svého pobytu. Ze zkoumané množiny respondentů označilo 79 osob, že jejich bydliště se nachází na venkově a 103 osob uvedlo, že bydlí ve městě. Zastoupení vyjmenovaných kategorií nám vykresluje obrázek č. 3.

Obrázek 3: Graf - podíl respondentů podle místa bydliště



5.4 Metoda sběru dat

Pro potřebu výzkumu jsme v naší práci použili dotazník, který se řadí mezi nejčastěji využívané způsoby pořizování informací od respondentů. Základem zmiňované techniky je získat určité informace o dotazované osobě týkající se zkoumané problematiky, včetně postojů, vztahů a jednání. Tento postup shromažďování dat se pro naše účely jeví jako velmi vhodný a to i s ohledem na bezproblémové zpracování údajů.

Nové ekologické paradigma

Činčera (2013, s. 9) uvádí: *„Nejznámějším nástrojem měřícím environmentální postoje veřejnosti je tzv. Nové ekologické paradigma (NEP) (Dunlap & van Liere, 1978, Dunlap a kol., 2000). Nástroj vzniknul na počátku 70. let 20. století, v době formování environmentálního hnutí a počátků environmentální výchovy. Autoři původně chtěli zjistit, jaké postoje a názory na životní prostředí mají vysokoškolští studenti, kteří se angažovali v akcích kolem Dne Země a environmentálních kampaních. Jejich postoje pak autoři porovnávali s běžnými, o životní prostředí se příliš nestarajícími, studenty. Výsledkem byla původní 12-položková škála, využívající čtyřbodovou Likertovu škálu (určitě souhlasím-souhlasím-nesouhlasím-určitě nesouhlasím). Autoři původně vycházeli z předpokladu, že je možné vytvořit nástroj s jedinou dimenzí, rozlišující antropocentrický pohled na svět jako zdroj surovin (dominantní sociální paradigma) a neantropocentrický pohled chápající svět jako ohrožený lidskou činností (nové sociální paradigma) (Dunlap, 2008). V roce 2000 pak Dunlap et al. (2000) publikovali novou, revidovanou 15-položkovou škálu, u které doložili reliabilitu Cronbach alfa=0,83.“*

Dotazník, který jsme použili pro účely našeho výzkumu mezi studenty sociální pedagogiky v prezenční formě studia, obsahuje celkem 30 otázek a je součástí přílohy naší diplomové práce. U skupiny prvních dvaceti tvrzení, u nichž se vyžaduje odpověď, je použita Likertova pětibodová stupnice míry souhlasu. Ke každému stupni jmenované škály bylo přiřazeno bodové hodnocení v následujícím pořadí: 1 – naprosto nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nevím, 4 – spíše souhlasím, 5 – naprostou souhlasím. U zbývajících deseti otázek se po respondentovi vyžadují odpovědi, jenž jsou rovněž rozlišeny bodově, a to v rozsahu čtyř možností, které má na výběr: 1 – vícekrát, 2 – jednou, 3 – vůbec, 4 – nevím.

Předmětný dotazník je strukturován celkem do čtyř oddílů:

1. Revidovaná NEP škála – otázky 1 až 10.
2. Rozšiřující škála proenvironmentálních postojů – otázky 11 až 16.
3. Škála zvažovaného proenvironmentálního jednání – otázky 17 až 20.
4. Rozšiřující škála proenvironmentálního jednání – otázky 21 až 30.

Revidovaná NEP škála

Studentům vyjadřujícím své postoje k NEP byla předložena následující tvrzení, u nichž vyjadřovali za pomoci pětibodové stupnice míru souhlasu:

1. Budeme-li pokračovat dál stejným směrem, brzy budeme čelit velké ekologické katastrofě.
2. Lidé těžce poškozují životní prostředí.
3. Lidé byli stvořeni, aby vládli zbytku přírody.
4. Lidé mají právo upravovat přírodní prostředí podle svých potřeb.
5. Lidská vynalézavost zajistí, že nikdy neučiníme Zemi neobyvatelnou.
6. Lidské zásahy do přírody vedou často ke katastrofálním dopadům.
7. Navzdory našim schopnostem jsme stále podřízení přírodním zákonům.
8. Rovnováha v přírodě je dost silná na to, aby zvládla vliv moderní průmyslové společnosti.
9. Tak zvaná ekologická krize, které čelíme, je často přehnaně zveličovaná.
10. Země je jako kosmická loď s omezeným prostorem a zdroji.

Rozšiřující škála proenvironmentálních postojů

Činčera a Štěpánek (2007, s. 7) sdělují: *„Na základě doporučení La Trobe a Acotta (2000) podle RVP byla škála postojů NEP/DSP rozšířena o doplňující otázky. Autorem škály je Jan Činčera, škála byla poprvé vyzkoušena v rámci předvýzkumu na Střední pedagogické škole a gymnáziu Jeronýmova v březnu 2006. Cílem bylo ověřit rovinu vztahu respondentů k místu, antropocentrickou či neantropocentrickou názorovou orientaci, přijetí morálního závazku za své jednání, souhlas s hlubinně ekologickým konceptem vitálních potřeb a uvědomění si souvislostí mezi lokální a globální dimenzí.“*

Níže uvádíme tvrzení, která se objevují v našem výzkumu a rozšiřují stupnici proenvironmentálních postojů:

11. Zvířata a rostliny mají stejná práva existovat, jako lidé.
12. Mám rád/-a místo, ve kterém žiji.
13. Problémy a příběhy lidí mimo moje vlastní bydliště jsou vzdálené a v podstatě mě nijak neovlivňují.
14. Současná generace má morální závazky vůči budoucím generacím.
15. Přírodní zdroje by měly být využívány spíše pro uspokojení základních životních potřeb (jídlo, pití, střecha nad hlavou a podobně) než pro život v přepychu.
16. Moje jednání nemá žádný zásadní vliv na změny v ekosystémech na jiných světadílech.

Škála zvažovaného proenvironmentálního jednání

Tato škála měří ochotu respondentů k různým činnostem, chápaných jako pozitivní ve vztahu k životnímu prostředí, přičemž byla převzata z práce Cordana, Scherera a Welcomera (2003) jak uvádí Činčera a Štěpánek (2007, s. 6).

Výroky obsažené v tomto oddílu otázek:

17. Podepsal/-a bych petici na podporu zákonů na ochranu životního prostředí.
18. Účastnil/-a bych se protestní akce proti firmě, která poškozuje životní prostředí.
19. Plánuji zúčastnit se akce organizované environmentální organizací.
20. Rozšiřoval/-a bych informace vydané environmentální organizací mezi moji rodinu a přátele.

Rozšiřující škála proenvironmentálního jednání

Záměrem této škály, jejímž autorem je Jan Činčera bylo získat vyjádření o skutečném jednání dotazovaných, a to za posledních šest měsíců. Řada proenvironmentálních jednání zachycuje zájem respondenta o přírodu, zájem o získávání informací, míru ochoty finančně přispívat, jeho občanskou angažovanost, spotřebitelské chování a snahu o snižování své ekologické stopy.

Rozšiřující škálu ekologického chování představují tyto otázky:

21. Navštívil/-a přírodu ve svém okolí.
22. Navštívil/-a přírodu v jiné zemi.
23. Přečetl/-a jakoukoliv publikaci nebo informační zdroj o životním prostředí.
24. Finančně přispěl/-a na ochranu životního prostředí.
25. Finančně přispěl/-a na charitativní účely.
26. Podepsal/-a petici požadující ochranu životního prostředí nebo se jinak písemně vyjádřil/-a pro tento požadavek.
27. Koupil/-a výrobek s ekoznačkou.
28. Koupil/-a si dražší výrobek kvůli tomu, že je šetrnější k životnímu prostředí.
29. Třídil/-a doma odpad.
30. Využil/-a právo na informace pro otázky související s životním prostředím.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V předchozí kapitole jsme si vysvětlili metodu sběru dat a podrobně charakterizovali náš dotazník včetně jeho skladby a způsobu evidování vyjádření respondentů k jednotlivým tvrzením. Na otázky evidované od 1 až po 20, byly požadovány odpovědi v pětistupňovém rozsahu, od naprosto nesouhlasím, až po naprosto souhlasím. U odpovědí na otázky 21 až 30 byli v nabídce odpovědi týkající se četnosti proenvironmentálního jednání se čtyřmi možnostmi volby.

V rámci vyhodnocení výsledků našeho výzkumu jsme se zaměřili na proenvironmentální postoje a jednání studentů sociální pedagogiky a zjišťovali jsme rozdíly se zřetelem ke stupni studia respondentů a místu bydliště.

6.1 Revidovaná NEP škála

Při vymezení míry souhlasu s tvrzeními typickými pro revidovanou škálu NEP jsme dospěli k následujícím závěrům.

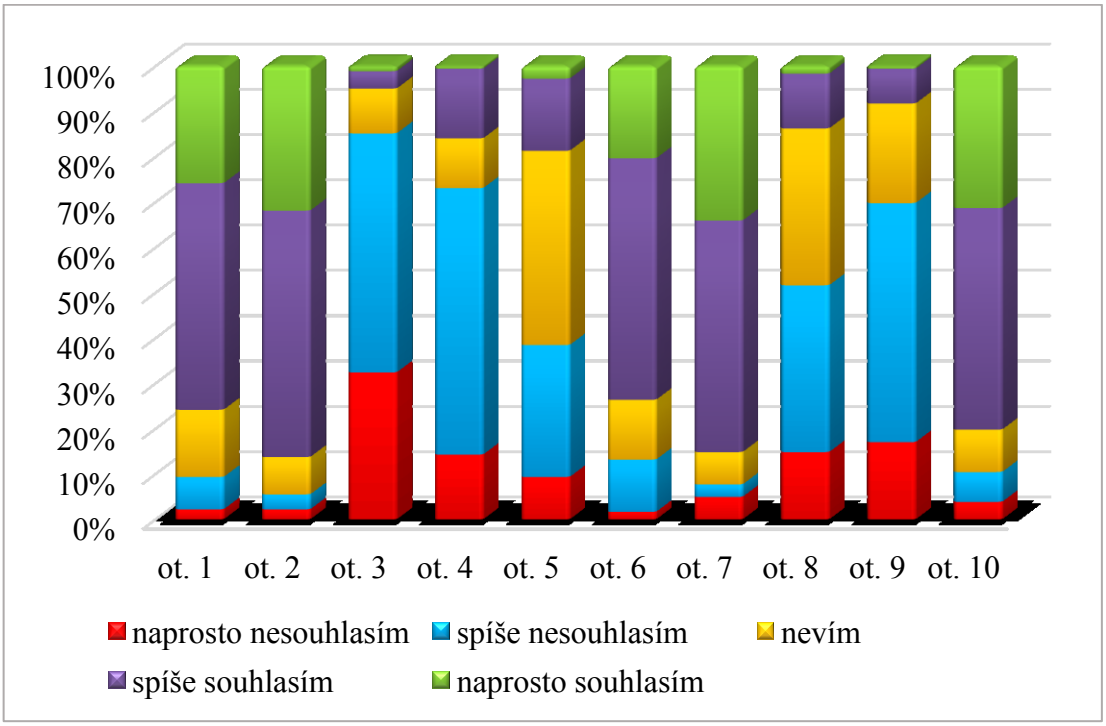
Výzkumný soubor jako celek

Nejprve jsme ověřovali míru souhlasu s postoji nového ekologického paradigmatu u našeho výzkumného souboru jako celku. Jednalo se o tvrzení č. 1 až č. 10, s nimiž jsme oslovili studenty sociální pedagogiky. Získané výsledky jsme znázornili pomocí grafu, který se nachází na obrázku č. 4. Nyní si u jednotlivých výroků uvedeme nejvíce preferované míry souhlasu či nesouhlasu, které vyjádříme četností a procentuálním podílem. Do míry souhlasu jsme zahrnuli odpovědi „spíše souhlasím“ a „naprosto souhlasím“ a v míře nesouhlasu jsou obsaženy odpovědi „spíše nesouhlasím“ a „naprosto nesouhlasím“. S tvrzením „Budeme-li pokračovat dál stejným směrem, brzy budeme čelit velké ekologické katastrofě“ souhlasilo celkem 138 (75,8 %) studentů, „Lidé těžce poškozují životní prostředí“ souhlasilo 157 (76,3 %) studentů, „Lidé byli stvořeni, aby vládli zbytku přírody“ nesouhlasilo 155 (85,1 %) studentů, „Lidé mají právo upravovat přírodní prostředí podle svých potřeb“ 133 (73,1 %) studentů. U tvrzení „Lidská vynalézavost zajistí, že nikdy neučiníme Zemi neobyvatelnou“ jsme zaznamenali nejvyšší četnost u odpovědi „nevím“ 78 (42,9 %) a následuje „spíše nesouhlasím“ 53 (29,1 %). S výrokem „Lidské zásahy do přírody vedou často ke katastrofálním dopadům“ souhlasilo celkem 134 (73,6 %) studentů, „Navzdory našim schopnostem jsme stále podřízení přírodním zákonům“ souhlasilo 155 (85,2 %) stu-

dentů. S větou „Rovnováha v přírodě je dost silná na to, aby zvládla vliv moderní průmyslové společnosti“ spíše nesouhlasilo 67 (36,8 %) studentů a druhou nejvyšší četnost registrujeme u odpovědi „nevím“ 63 (34,6 %). U tvrzení „Tak zvaná ekologická krize, které čelíme, je často přehnaně zveličovaná“ evidujeme nejvíce nesouhlasných stanovisek, a to 127 (69,7 %) a se sdělením „Země je jako kosmická loď s omezeným prostorem a zdroji“ souhlasilo 148 (80,2 %) studentů sociální pedagogiky.

Z výše uvedených údajů vyplývá, že studenti sociální pedagogiky vykazují velmi pozitivní postoje nového ekologického paradigmatu.

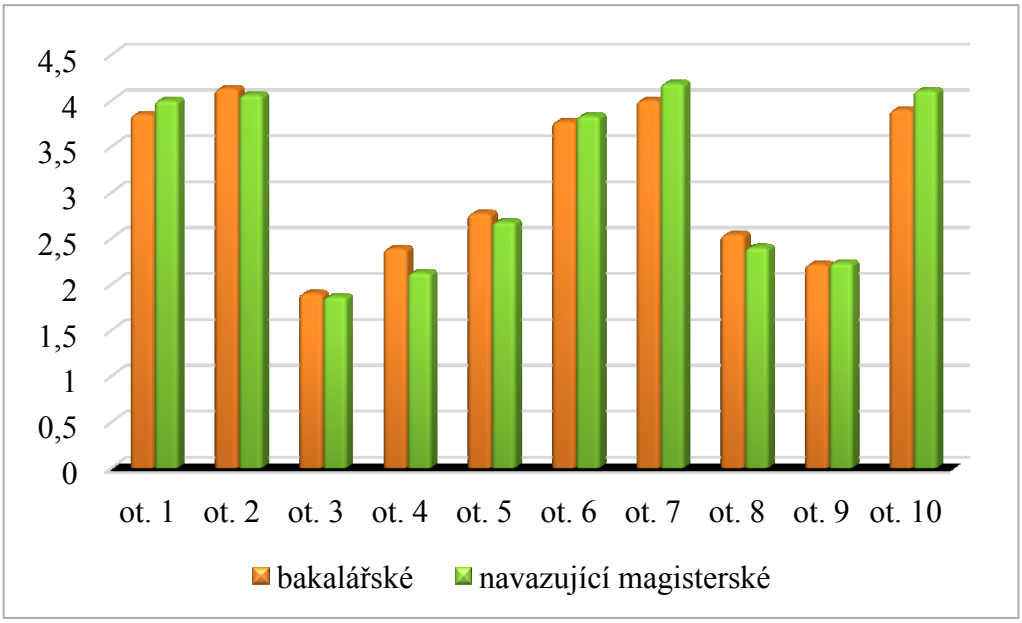
Obrázek 4: Graf - míra souhlasu revidovaná NEP škála u výzkumného souboru jako celku



Porovnání podle stupně studia

Výzkumný soubor studentů sociální pedagogiky jsme rozdělili podle stupně studia, tedy na bakalářské a navazující magisterské a porovnali jsme údaje obou skupin, což zachycuje graf na obrázku č. 5. Postoje nového ekologického paradigmatu jsou u námi sledovaných kategorií téměř vyrovnané, nezaznamenali jsme žádnou významnou odchylku.

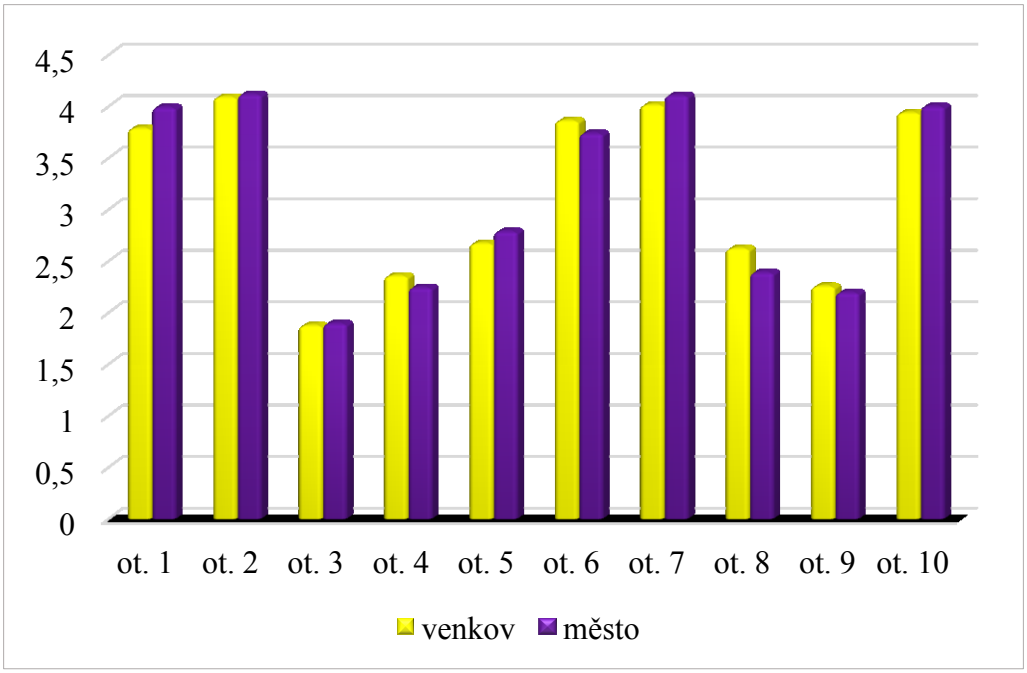
Obrázek 5: Graf - míra souhlasu revidovaná NEP škála podle stupně studia



Porovnání podle místa bydliště

Zkoumaný soubor jsme rovněž rozdělili podle místa bydliště na dvě skupiny. Na studenty sociální pedagogiky, kteří bydlí na venkově a na ty, kteří mají trvalé bydliště ve městě. Výsledné hodnoty jsou uvedeny na obrázku č. 6. Také zde jsme nezjistili žádné podstatné rozdíly.

Obrázek 6: Graf - míra souhlasu revidovaná NEP škála podle místa bydliště



6.2 Rozšiřující škála proenvironmentálních postojů

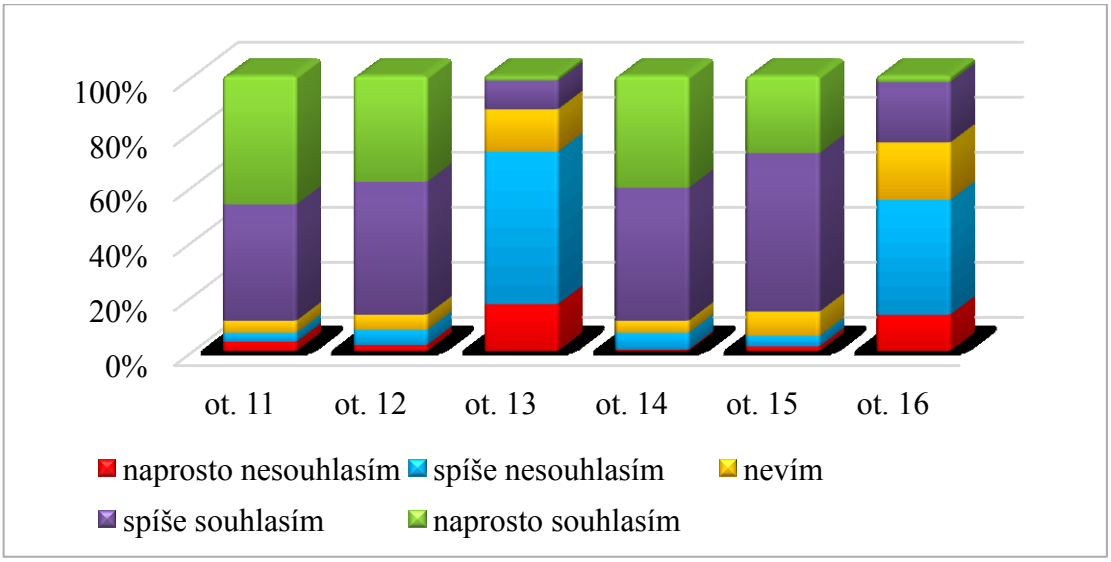
Definovali jsme si za pomoci rozšiřující škály proenvironmentální postoje našich respondentů.

Výzkumný soubor jako celek

Vyhodnocení získaných dat jsme prováděli stejným způsobem jako u revidované NEP škály, přičemž jsme u tvrzení č. 11 až č. 16 ověřovali míru souhlasu s rozšiřující škálou proenvironmentálních postojů u výzkumného souboru jako celku. Výsledky jsme zobrazili v grafu, který se nachází na obrázku č. 7. S výroky „Zvířata a rostliny mají stejná práva existovat, jako lidé“ souhlasilo 162 (89 %) studentů, „Mám rád/- a místo, ve kterém žiji“ souhlasilo 158 (86,9 %) studentů, „Problémy a příběhy lidí mimo moje vlastní bydliště jsou vzdálené a v podstatě mě nijak neovlivňují“ nesouhlasilo 132 (72,5 %) studentů, „Současná generace má morální závazky vůči budoucím generacím“ souhlasilo 162 (89,1 %) studentů, „Přírodní zdroje by měly být využívány spíše pro uspokojení základních životních potřeb (jídlo, pití, střecha nad hlavou a podobně) než pro život v přepychu“ souhlasilo 156 (85,7 %) studentů a s tvrzením „Moje jednání nemá žádný zásadní vliv na změny v ekosystémech na jiných světadílech“ souhlasilo celkem 153 (84 %) respondentů.

Za základě uvedených informací můžeme konstatovat, že studenti sociální pedagogiky vykazují velmi kladný vztah k rozšiřující škále proenvironmentálních postojů.

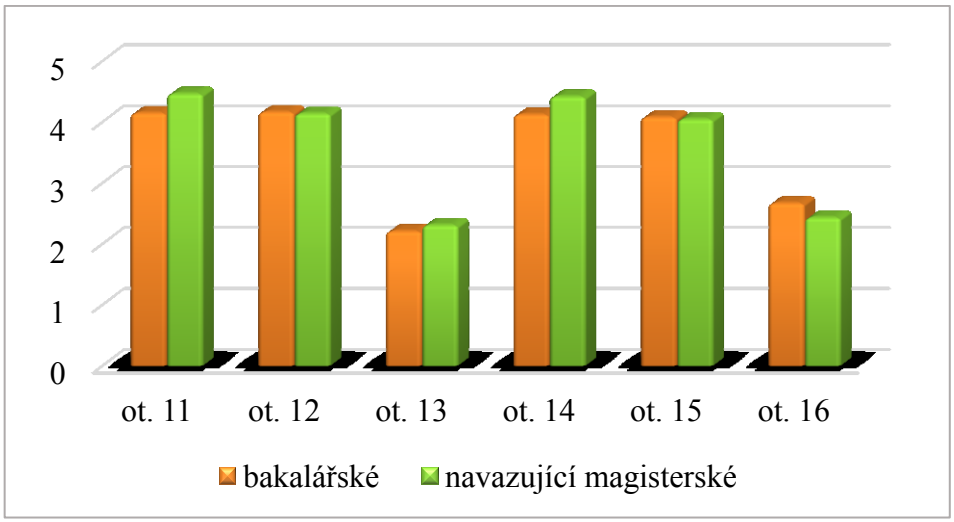
Obrázek 7: Graf - míra souhlasu rozšiřující škála proenvironmentálních postojů u výzkumného souboru jako celku



Porovnání podle stupně studia

Z grafu na obrázku č. 8 můžeme vyčíst, že u studentů bakalářského studia a navazujícího magisterského studia jsme nezaznamenali statisticky výrazné rozdíly.

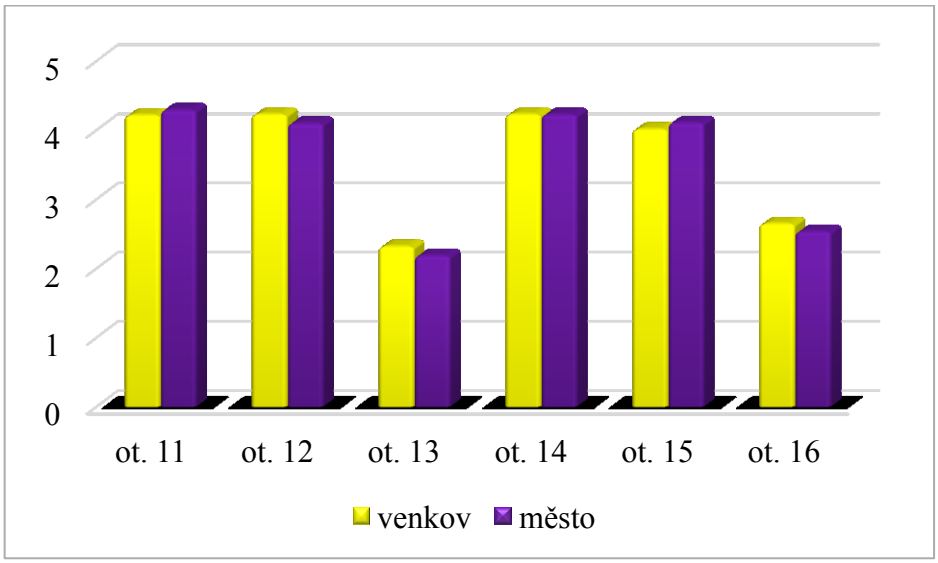
Obrázek 8: Graf - míra souhlasu rozšiřující škála proenvironmentálních postojů podle stupně studia



Porovnání podle místa bydliště

Studenti z venkova a studenti z města mají téměř identické proenvironmentální postoje, jak dokladuje námi vytvořený graf na obrázku č. 9.

Obrázek 9: Graf - míra souhlasu rozšiřující škála proenvironmentálních postojů podle místa bydliště



6.3 Škála zvažovaného proenvironmentálního jednání

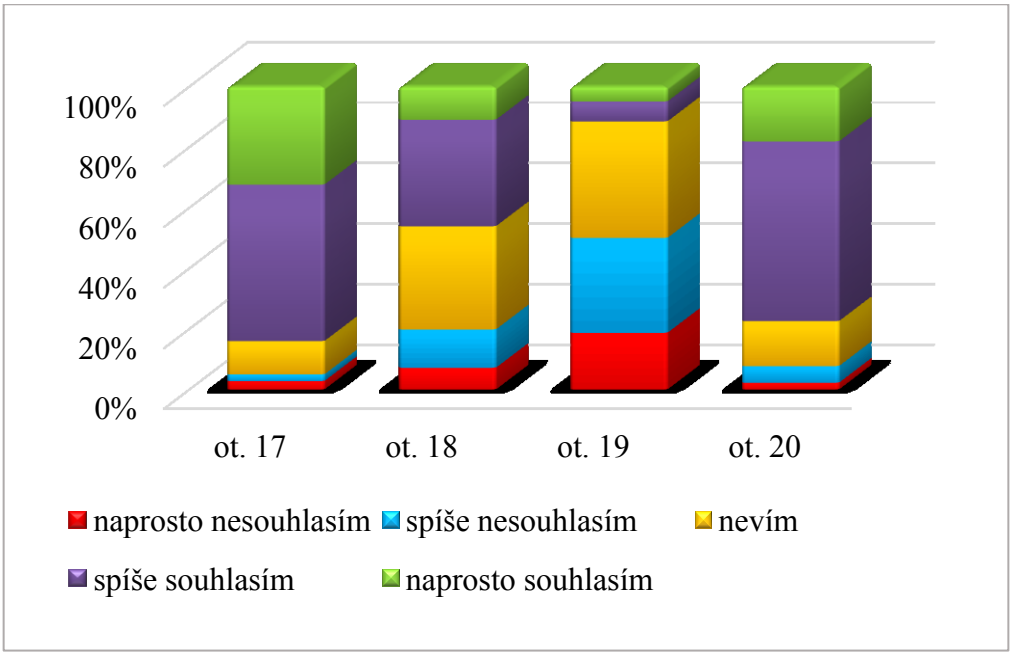
Dalším předmětem našeho zájmu bylo zjištění míry ochoty studentů k rozličným činnostem, jenž jsou vnímány kladně v souvislosti s životním prostředím. Výroky týkající se této problematiky jsou obsaženy v bodech č. 17 až č. 20.

Výzkumný soubor jako celek

U jednotlivých tvrzení jsme zaznamenali následující míry souhlasu, „Podepsal/-a bych petici na podporu zákonů na ochranu životního prostředí“ souhlasilo 153 (84 %) studentů, „Účastnil/-a bych se protestní akce proti firmě, která poškozuje životní prostředí“ souhlasilo 84 (46,2 %) a 62 (34,1 %) odpovědělo „nevím“. S výrokem „Plánuji zúčastnit se akce organizované environmentální organizací“ nesouhlasilo 91 (50 %) studentů a 70 (38,5 %) uvedlo „nevím“. U posledního tvrzení škály zvažovaného proenvironmentálního jednání „Rozšiřoval/-a bych informace vydané environmentální organizací mezi moji rodinu a přátele“ registrujeme souhlas u 141 (77,4 %) studentů sociální pedagogiky. Výsledky znázorňujeme na obrázku č. 10.

Z uvedených údajů můžeme konstatovat, že studenti sociální pedagogiky mají kladné proenvironmentální jednání, určitou pasivitu jsme zaznamenali pouze u otázky č. 19 týkající se účasti na akci organizované environmentální organizací.

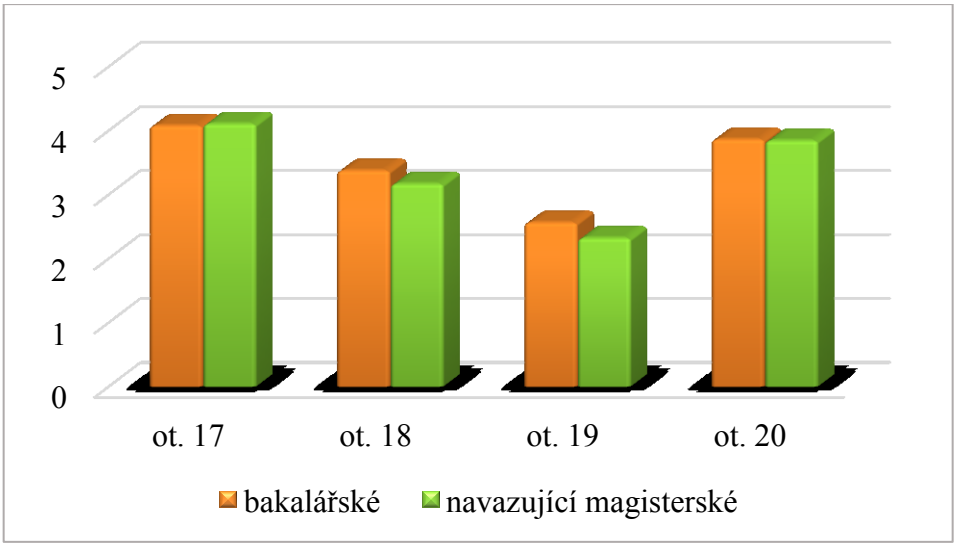
Obrázek 10: Graf - míra souhlasu škála zvažovaného proenvironmentálního jednání u výzkumného souboru jako celku



Porovnání podle stupně studia

Mezi posluchači bakalářského a navazujícího magisterského studia nezjišťujeme významné odlišnosti napříč škálou zvažovaného proenvironmentálního jednání, o čemž nás informuje graf na obrázku č. 11.

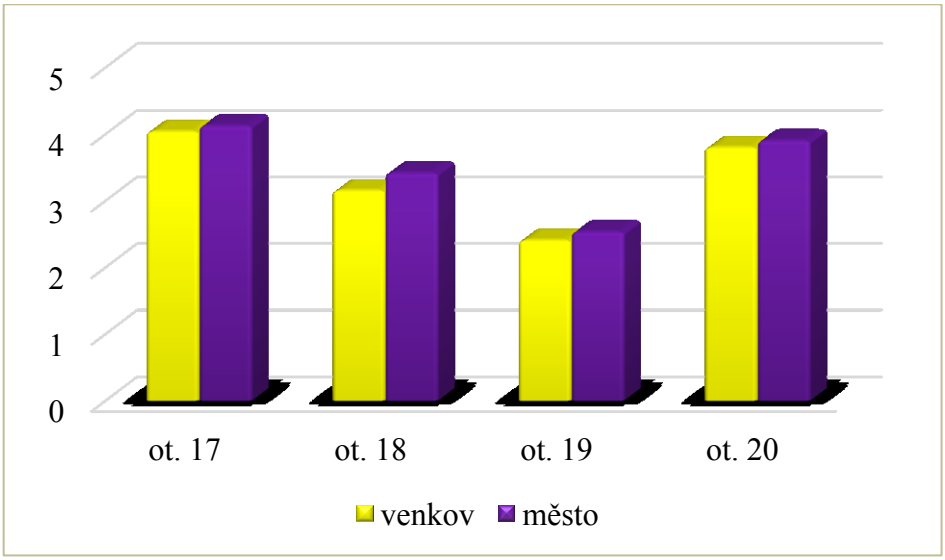
Obrázek 11: Graf - míra souhlasu škála zvažovaného proenvironmentálního jednání podle stupně studia



Porovnání podle místa bydliště

Také diference mezi venkovem a městem u zkoumaného souboru jsou minimální. Tyto údaje zachycuje graf na obrázku č. 12.

Obrázek 12: Graf - míra souhlasu škála zvažovaného proenvironmentálního jednání podle místa bydliště



6.4 Rozšiřující škála proenvironmentálního jednání

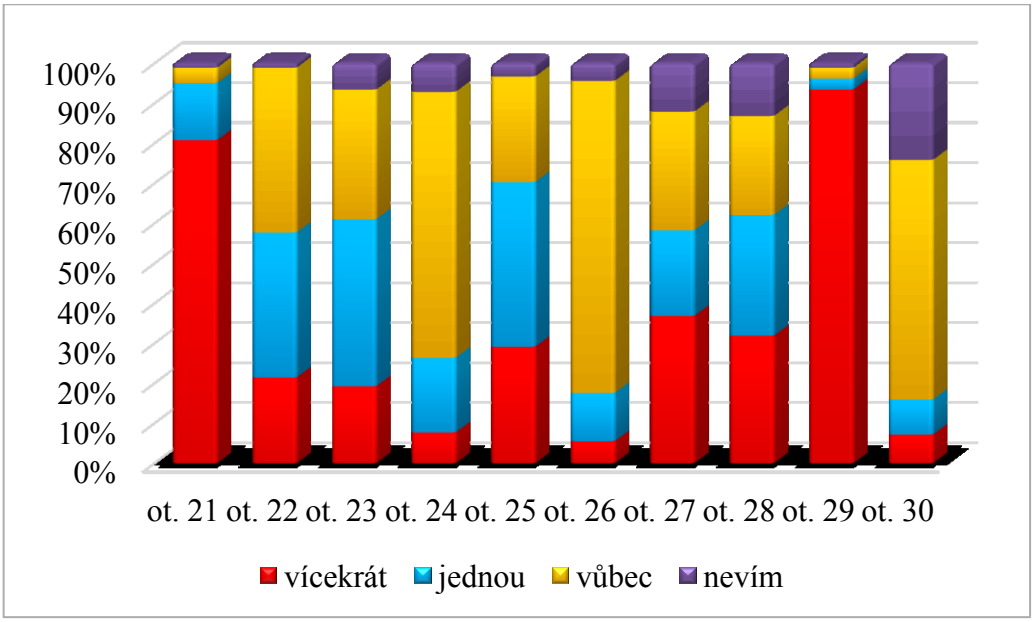
Zajímali jsme se také o jednání dotazovaných, týkající se jejich činnosti v posledních šesti měsících, v níž projevují svůj zájem o přírodu a získávání informací. Rovněž jako měrou jsou ochotni finančně přispívat, jak jsou občansky angažovaní i jaké mají ekologické chování. Struktura odpovědí má podobu čtyřbodové stupnice: vícekrát, jednou, vůbec, nevím.

Výzkumný soubor jako celek

U námi zkoumaného souboru jako celku jsme zaznamenali u výroků evidovaných pod č. 21 až 30 tyto nejvíce preferované odpovědi. Návštěvu přírody ve svém okolí uskutečnilo celkem 173 (95,1 %) studentů, z čehož většina (147) vícekrát a v přírodě jiné země jich pobývalo 105 (57,7 %), přičemž 75 (41.2 %) respondentů nebylo v cizině vůbec. V souhrnu 111 (61 %) dotazovaných četlo nějakou publikaci nebo informační zdroj o životním prostředí. Na ochranu životního prostředí vůbec nepřispělo 121 studentů (66,5 %). Finanční příspěvek na charitativní účely přiznalo 128 (70,3 %) osob. Podepsání petice požadující ochranu životního prostředí nebo jiné písemné vyjádření pro tento požadavek, označilo pouze 32 (17,6 %) studentů, většina 142 (78 %) uvedla odpověď „vůbec“. U otázek věnující se nakupování bylo zjištěno, že výrobek z ekoznačkou za posledního půl roku nakoupilo 106 (58,2 %) respondentů a dražší výrobek kvůli tomu, že je šetrnější k životnímu prostředí zakoupilo celkem 113 (62,1 %) jedinců. K třídění domácího odpadu se pozitivně vyjádřilo 175 (96,1 %) studentů z čehož vícekrát odpad třídilo 170. U posledního výroku „Za posledních šest měsíců jsem využil/-a právo na informace pro otázky související s životním prostředím“ jsme zaregistrovali nejvíce odpovědí „vůbec“ v počtu 109 (59,9 %). Grafickou podobu získaných dat sledujeme na obrázku č. 13.

Můžeme uvést, že studenti sociální pedagogiky mají kladné proenvironmentální jednání, jistou pasivitu sledujeme pouze u otázek č. 24, 26 a 30, které se týkají finančních příspěvků na ochranu životního prostředí, podpisů petic požadující ochranu životního prostředí a využívání práva na informaci pro otázky související s životním prostředím.

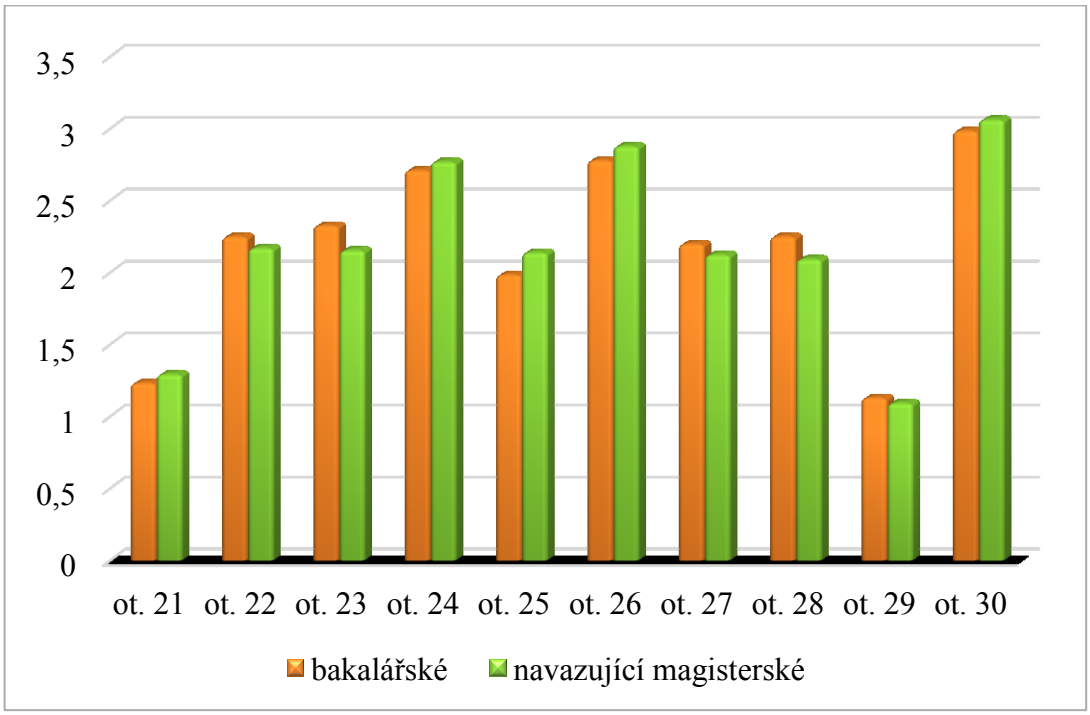
Obrázek 13: Graf - rozšiřující škála proenvironmentálního jednání u výzkumného souboru jako celku



Porovnání podle stupně studia

U všech otázek pozorujeme vyrovnané výsledky bez podstatných odchylek mezi studenty bakalářského a navazujícího studia. Tyto skutečnosti nám potvrzuje graf na obrázku č. 14.

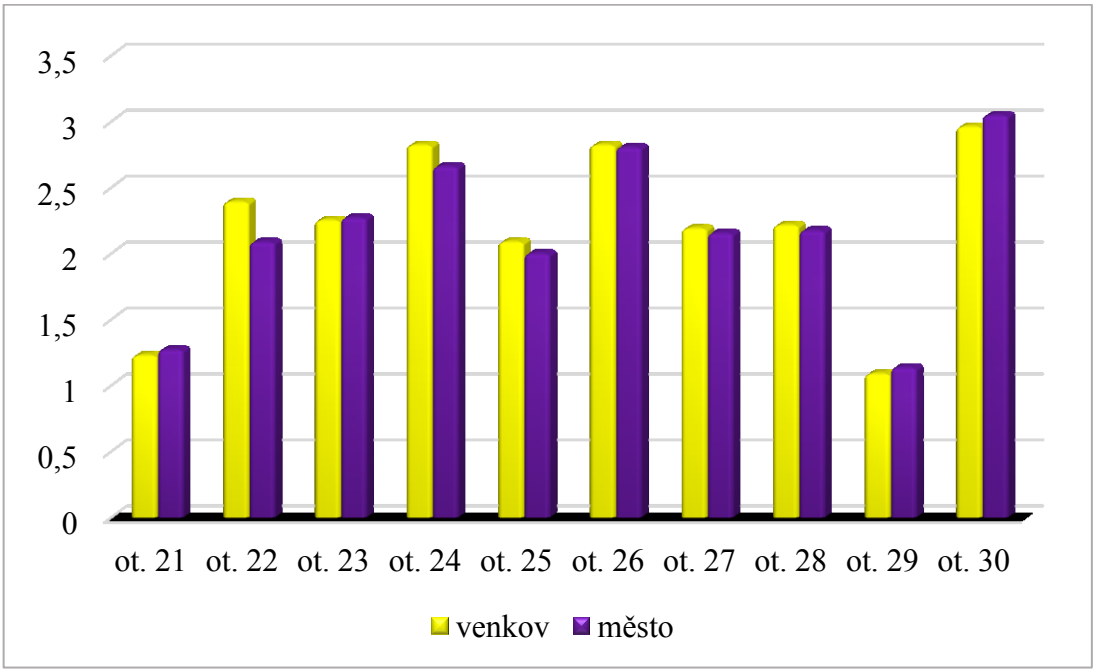
Obrázek 14: Graf - rozšiřující škála proenvironmentálního jednání podle stupně studia



Porovnání podle místa bydliště

Proenvironmentální jednání podle místa bydliště je u zkoumaného souboru v podstatě stejné s minimálními odchylkami. Situaci zachycuje graf na obrázku č. 15.

Obrázek 15: Graf - rozšiřující škála proenvironmentálního jednání podle místa bydliště



6.5 Stanovení a ověření hypotéz

V souladu s cíli, které jsme si stanovili a následně vyjmenovali v podkapitole 5.1 a v návaznosti na výzkumný problém vymezený otázkami v podkapitole 5.2, jsme před zahájením samotného výzkumu formulovali tvrzení v podobě hypotéz, týkajících se rozdílů v námi zkoumaném souboru studentů sociální pedagogiky, a to se zřetelem na stupeň studia respondentů a jejich bydliště.

Empirickému ověřování jsme podrobili níže uvedené alternativní hypotézy H_A, přičemž jsme předpokládali rozdíl mezi sledovanými jevy. K těmto hypotézám jsme předřadili hypotézy nulové H_0, které předpokládaly, že mezi sledovanými jevy není rozdíl.

Výčet stanovených hypotéz:

H_{01}: Proenvironmentální postoje studentů sociální pedagogiky bakalářského studia a studentů téhož oboru navazujícího magisterského studia jsou stejné.

H_{A1}: Proenvironmentální postoje studentů sociální pedagogiky bakalářského studia a studentů téhož oboru navazujícího magisterského studia jsou rozdílné.

H_{02}: Proenvironmentální postoje studentů sociální pedagogiky bydlící na venkově a studentů téhož oboru bydlící ve městě jsou stejné.

H_{A2}: Proenvironmentální postoje studentů sociální pedagogiky bydlící na venkově a studentů téhož oboru bydlící ve městě jsou rozdílné.

Metodika

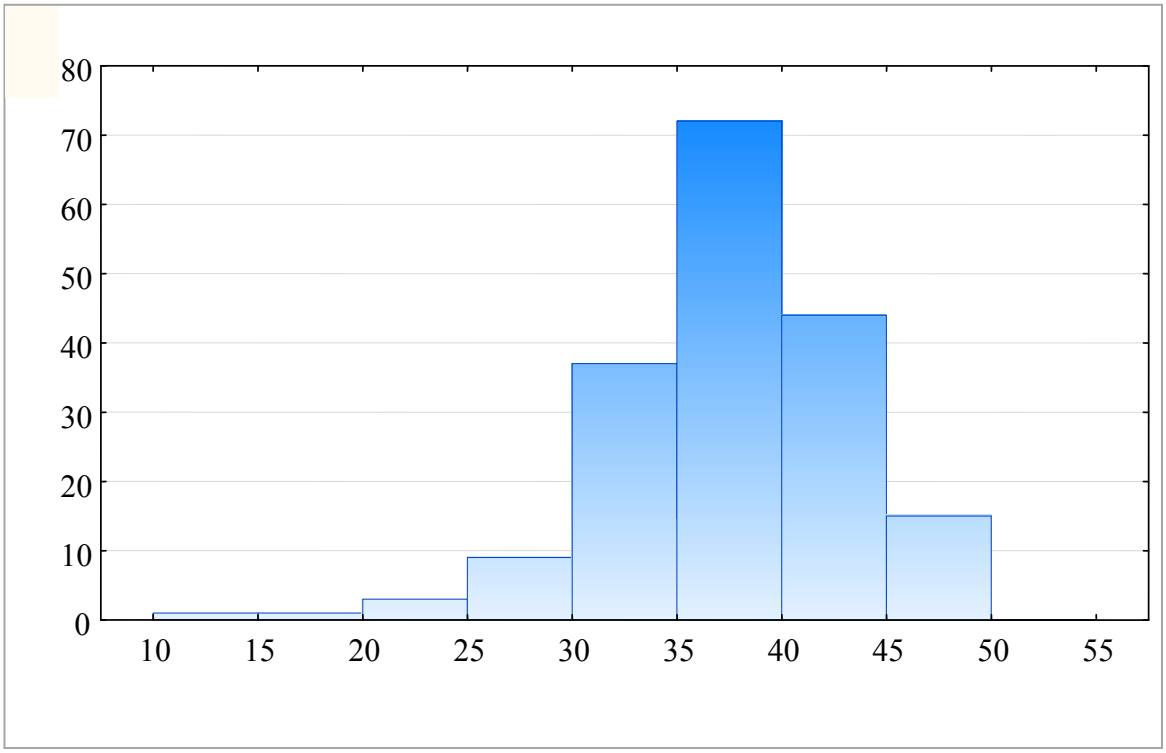
V rámci statistického testování jsme ověřovali závislost míry proenvironmentálních postojů na typu studia a bydliště. Pro verifikaci hypotéz jsme využili otázky č. 1 až č. 10, které jsou obsaženy v dotazníku NEP, jehož úkolem je identifikovat environmentální postoje jednotlivých respondentů. Míru proenvironmentálních postojů jsme překódovali, což nám znázorňuje tabulka č. 1.

Tabulka 1: Kódy u jednotlivých tvrzení (dotazník NEP)

tvrzení 1, 2, 6, 7, 10	**kód**	**tvrzení 3, 4, 5, 8, 9**	**kód**
naprosto nesouhlasím	1	naprosto nesouhlasím	5
spíše nesouhlasím	2	spíše nesouhlasím	4
nevím	3	nevím	3
spíše souhlasím	4	spíše souhlasím	2
naprosto souhlasím	5	naprosto souhlasím	1

U tvrzení 1, 2, 6, 7, 10 značily souhlasné odpovědi proenvironmentální postoj a u tvrzení 3, 4, 5, 8, 9 vyjadřovaly proenvironmentální postoj nesouhlasné odpovědi. Tímto překódováním jsme dosáhli toho, že u všech tvrzení znamenaly vyšší kódy vyšší míru proenvironmentálního postoje. Následně jsme vytvořili sumační index všech deseti tvrzení, který vymezoval celkovou míru proenvironmentálních postojů dotazovaných. Rozložení předmětných hodnot v rámci celého datového souboru můžeme sledovat na obrázku č. 16. Vzhledem k tomu, že jsme sumační index vyjadřující míru proenvironmentálních postojů vypočetli pro každého respondenta jako součet deseti kódů s možnými hodnotami 1-5, mohl nabývat hodnoty 10-50. Čím vyšší hodnoty nabýval, tím více měl daný respondent proenvironmentální postoje. Hodnoty okolo 30 značily neutrální postoje, hodnoty vyšší než 30 spíše proenvironmentální a hodnoty menší než 30 spíše „protienvironmentální“. Celkově tedy můžeme konstatovat, že většina respondentů má proenvironmentální postoje. Nejvíce respondentů mělo hodnoty sumačního indexu (míra proenvironmentálních postojů) v intervalu 35-40. Nižší hodnoty než 30 mělo z celkem 182 respondentů pouze 14.

Obrázek 16: Graf - histogram míra proenvironmentálního postoje



Míru proenvironmentálních postojů jsme následně srovnávali na základě typu studia a bydliště. K tomu jsme použili dvouvýběrové testy. S ohledem ke skutečnosti, že jsme předpoklad normálního rozdělení zamítli na základě Shapiro-Wilkova testu, byl k porovnání aplikován neparametrický Mann-Whitneyho test, který je založen na pořadových charakteristikách. Podmínkou Mann-Whitneyho testu je podobná forma rozdělení obou srovnávaných skupin, což jsme ověřili za přispění Levenova testu homogenity rozptylu. Srovnání jsme doplnili tabulkami pořadových číselných charakteristik a krabicovými grafy.

K získání výsledků statistických testů byl použit výpočet prostřednictvím softwaru STATISTICA CZ 12. O nulové hypotéze bylo rozhodnuto na základě p-hodnoty, mající hladinu významnosti 0,05. Pokud by byla p-hodnota nižší než 0,05, došlo by k zamítnutí nulové hypotézy ve prospěch hypotézy alternativní. Výstupy ze softwaru jsou obsaženy v příloze P II.

Ověření první hypotézy

Nejprve si připomeňme výsledky zmiňovaných skupin, které můžeme sledovat v níže uvedených tabulkách. Tabulka č. 2 ukazuje odpovědi respondentů bakalářského studia, kde definuje absolutní četnost včetně relativní četnosti (%) odpovědí v rámci Likertovy pětibodové škály. Tabulka č. 3 znázorňuje odpovědi studentů navazujícího magisterského studia.

Zopakujme si, že z celkového počtu 182 respondentů, jenž tvoří náš výzkumný soubor, je 117 studentů bakalářského studia a 65 studentů navazujícího magisterského studia.

Tabulka 2: Četnost odpovědí respondentů bakalářského studia (dotazník NEP)

číslo otázky	naprosto nesouhlasím		spíše nesouhlasím		nevím		spíše souhlasím		naprosto souhlasím	
1	4	3,42%	8	6,83%	21	17,95%	53	45,30%	31	26,50%
2	3	2,56%	4	3,42%	8	6,83%	62	53,00%	40	34,19%
3	37	31,63%	64	54,70%	8	6,83%	7	5,98%	1	0,86%
4	14	11,96%	68	58,12%	12	10,26%	22	18,80%	1	0,86%
5	11	9,40%	35	29,92%	45	38,46%	22	18,80%	4	3,42%
6	3	2,56%	14	11,96%	16	13,68%	58	49,58%	26	22,22%
7	7	5,98%	3	2,56%	7	5,98%	66	56,42%	34	29,06%
8	17	14,53%	42	35,90%	39	33,33%	16	13,68%	3	2,56%
9	20	17,09%	62	53,00%	26	22,22%	8	6,83%	1	0,86%
10	5	4,27%	9	7,70%	11	9,40%	60	51,28%	32	27,35%

Tabulka 3: Četnost odpovědí respondentů navazujícího magisterského studia (dotazník NEP)

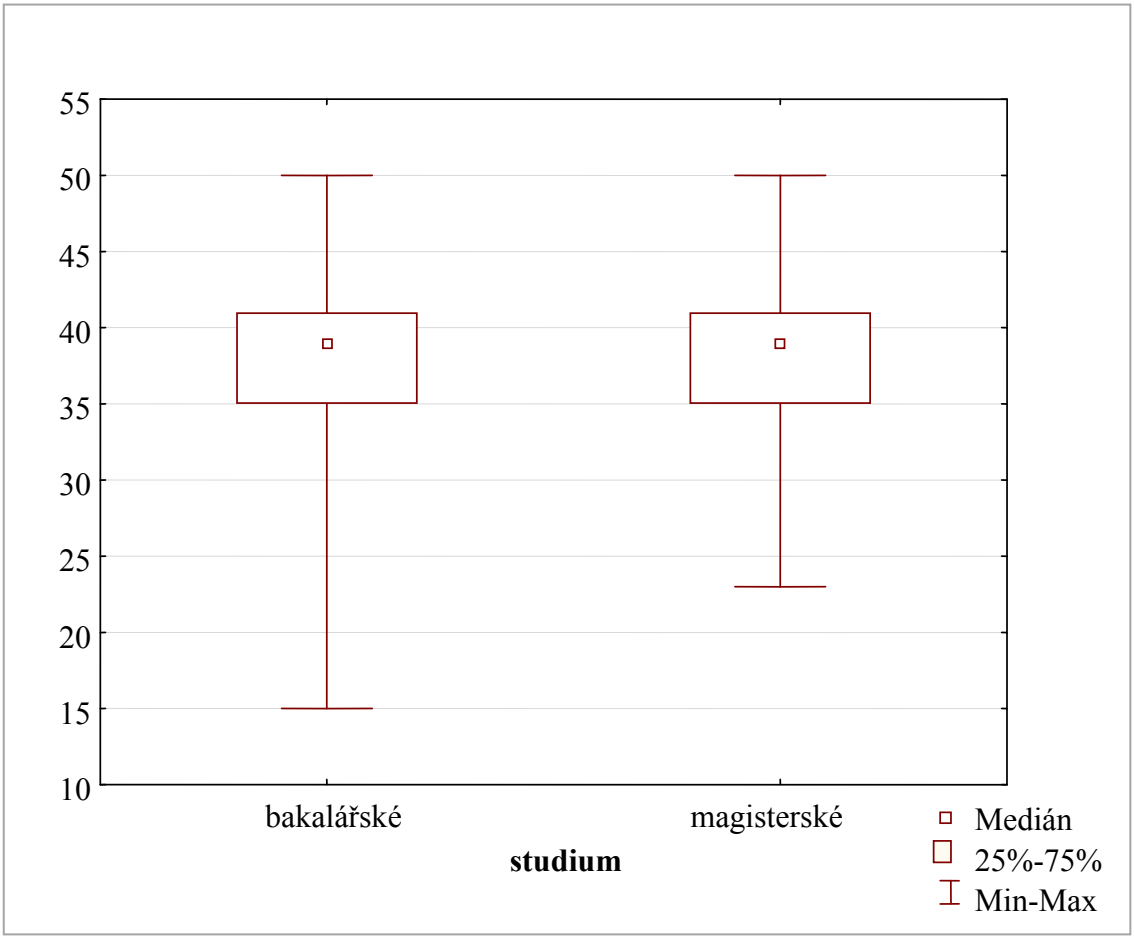
číslo otázky	naprosto nesouhlasím		spíše nesouhlasím		nevím		spíše souhlasím		naprosto souhlasím	
1	0	0,00%	5	7,69%	6	9,23%	38	58,46%	16	24,62%
2	1	1,54%	2	3,07%	7	10,77%	37	56,92%	18	27,70%
3	22	33,85%	32	49,23%	10	15,38%	0	0,00%	1	1,54%
4	12	18,46%	39	60,00%	8	12,31%	6	9,23%	0	0,00%
5	6	9,23%	18	27,70%	33	50,76%	7	10,77%	1	1,54%
6	0	0,00%	7	10,77%	8	12,31%	39	60,00%	11	16,92%
7	2	3,07%	2	3,07%	6	9,23%	27	41,55%	28	43,08%
8	10	15,38%	25	38,46%	24	36,93%	6	9,23%	0	0,00%
9	11	16,92%	34	52,31%	14	21,54%	6	9,23%	0	0,00%
10	2	3,07%	3	4,62%	6	9,23%	29	44,62%	25	38,46%

Výsledky, k nimž jsme dospěli při použití neparametrického Mann-Whitneyho testu, jsou zachyceny v tabulce č. 4 a rovněž na obrázku č. 17 pomocí krabicového grafu.

Tabulka 4: Mann-Whitneyho test: p-hodnota a pořadové charakteristiky (studium)

skupina	minimum	dolní kvartil	medián	horní kvartil	maximum	p-hodnota
Bc.	15	35	39	41	50	0,35 (nezamítáme H_0)
Mgr.	23	35	39	41	50	

Obrázek 17: Krabicový graf podle skupin - typ studia



Obě skupiny, tedy studenti bakalářského studia a studenti navazujícího magisterského studia mají stejné mediány, horní i dolní kvartily. U souboru bakalářů registrujeme vybočení minima, což však není pro srovnání podstatné. Z podkladu, který nám poskytuje graf, není patrný žádný výrazný rozdíl mezi srovnávanými skupinami. Toto zkoumání potvrzuje Mann-Whitneyho test, jehož p-hodnota 0,35 znamená **nezamítnutí nulové hypotézy. Na hladině významnosti 0,05 nebyl prokázán rozdíl v míře proenvironmentálních postojů u studentů bakalářského a studentů navazujícího magisterského studia.**

Ověření druhé hypotézy

V tabulce č. 5 vidíme odpovědi respondentů, kteří mají své bydliště na venkově. Máme zde opět k dispozici data týkající se absolutní četnosti a relativní četnosti (%). Údaje o odpovědích studentů bydlících ve městě obsahuje tabulka č. 6. Poznamenejme, že z celkového počtu 182 studentů, jejichž vyplněné dotazníky jsme zpracovali, bydlí na venkově 79 a ve městě 103 osob.

Tabulka 5: Četnost odpovědí respondentů s bydlištěm na venkově (dotazník NEP)

číslo otázky	naprosto nesouhlasím		spíše nesouhlasím		nevím		spíše souhlasím		naprosto souhlasím	
1	2	2,53%	7	8,86%	13	16,46%	41	51,90%	16	20,25%
2	2	2,53%	2	2,53%	7	8,86%	44	55,70%	24	30,38%
3	26	32,91%	42	53,16%	7	8,86%	3	3,80%	1	1,27%
4	9	11,39%	47	59,50%	9	11,39%	14	17,79%	0	0,00%
5	7	8,86%	27	34,18%	32	40,51%	11	13,92%	2	2,53%
6	1	1,27%	7	8,86%	9	11,39%	47	59,50%	15	18,98%
7	5	6,33%	2	2,53%	7	8,86%	38	48,10%	27	34,18%
8	8	10,13%	31	39,24%	26	32,91%	11	13,92%	3	3,80%
9	12	15,19%	42	53,16%	19	24,05%	5	6,33%	1	1,27%
10	3	3,80%	4	5,06%	7	8,86%	46	58,23%	19	24,05%

Tabulka 6: Četnost odpovědí respondentů s bydlištěm ve městě (dotazník NEP)

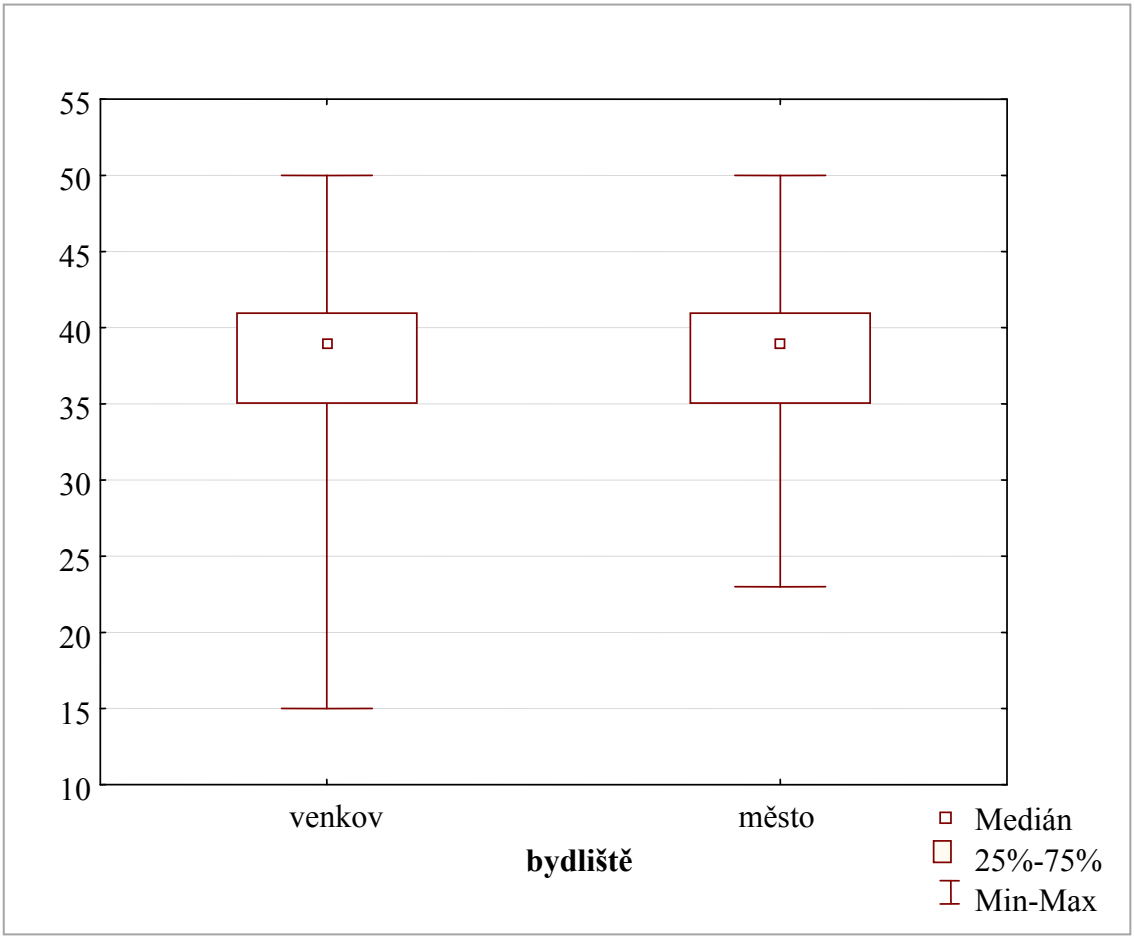
číslo otázky	naprosto nesouhlasím		spíše nesouhlasím		nevím		spíše souhlasím		naprosto souhlasím	
1	2	1,94%	6	5,83%	14	13,59%	50	48,54%	31	30,10%
2	2	1,94%	4	3,88%	8	7,77%	55	53,40%	34	33,01%
3	33	32,04%	54	52,43%	11	10,68%	4	3,88%	1	0,97%
4	17	16,51%	60	58,25%	11	10,68%	14	13,59%	1	0,97%
5	10	9,71%	26	25,24%	46	44,66%	18	17,48%	3	2,91%
6	2	1,94%	14	13,59%	15	14,57%	50	48,54%	22	21,36%
7	4	3,88%	3	2,91%	6	5,83%	55	53,40%	35	33,98%
8	19	18,45%	36	34,95%	37	35,92%	11	10,68%	0	0,00%
9	19	18,45%	54	52,43%	21	20,39%	9	8,73%	0	0,00%
10	4	3,88%	8	7,77%	10	9,71%	43	41,75%	38	36,89%

Výsledky, k nimž jsme došli při aplikaci neparametrického Mann-Whitneyho testu, jsou znázorněny v tabulce č. 7 a také na obrázku č. 18 pomocí krabicového grafu.

Tabulka 7: Mann-Whitneyho test: p-hodnota a pořadové charakteristiky (bydliště)

skupina	minimum	dolní kvartil	medián	horní kvartil	maximum	p-hodnota
venkov	15	36	39	41	50	0,73 (nezamítáme H_0)
město	21	35	39	41	50	

Obrázek 18: Krabicový graf podle skupin - bydliště



Obě skupiny vykazovaly stejné mediány a horní kvartily. Dolní kvartil se lišil pouze minimálně. Z grafu vyplývá, že nezjišťujeme žádný výrazný rozdíl mezi srovnávanými skupinami. To potvrzuje Mann-Whitneyho test, jehož p-hodnota 0,73 znamenala **nezamítnutí nulové hypotézy. Na hladině významnosti 0,05 nebyl prokázán rozdíl v míře proenvironmentálních postojů u studentů bydlících na venkově a studentů bydlících ve městě.**

7 SPLNĚNÍ CÍLŮ, DOPORUČENÍ A DISKUZE PRO PRAXI

V této kapitole zhodnotíme, zda jsme splnili cíle, které jsme si vymezili a zda jsme odpověděli na výzkumné otázky. Také zaměří pozornost na některá doporučení, která se mohou stát prostředkem ke zlepšení ekologické gramotnosti sociálních pedagogů.

7.1 Splnění stanovených cílů a zodpovězení výzkumných otázek

Hlavním cílem praktické části diplomové práce, který jsme si stanovili, bylo zjistit ekologickou gramotnost u studentů sociální pedagogiky. K tomu, abychom splnili zmiňovaný hlavní cíl, jsme si vytkli cíle dílčí, a to zjistit u studentů sociální pedagogiky jejich proenvironmentální postoje, jakož i jejich proenvironmentální jednání. Následně tyto získané výsledky porovnat podle stupně studia respondentů a podle jejich místa bydliště.

K dosažení stanovených cílů jsme si definovali výzkumné otázky. Hlavní otázkou byla: Jaká je ekologická gramotnost u studentů sociální pedagogiky? Dílčí výzkumné otázky hledali odpověď na to, jaké jsou u studentů sociální pedagogiky jejich proenvironmentální postoje, jaká jsou jejich proenvironmentální jednání, jaké jsou u nich rozdíly z hlediska stupně studia a z hlediska místa bydliště.

V kapitole 6 jsme získaná data podrobně analyzovali a interpretovali. Připomeňme si, že výzkumný soubor studentů sociální pedagogiky zahrnoval celkem 182 respondentů, z čehož bylo 172 žen a pouze 10 mužů. Z uvedené množiny jsme identifikovali 117 studentů bakalářského studia a 65 studentů navazujícího magisterského studia, přičemž 79 osob uvedlo, že bydlí na venkově a zbylá část v počtu 103 má své bydliště ve městě.

Při vyhodnocování odpovědí na námi položené otázky jsme postupně zjišťovali, že studenti sociální pedagogiky mají velmi pozitivní postoje nového ekologického paradigmatu, vykazují velmi kladný vztah k rozšiřující škále proenvironmentálních postojů. Rovněž mají kladné proenvironmentální jednání. Pohledem rozšiřující škály proenvironmentálního jednání jsme zjistili, že mají kladné proenvironmentální jednání, jistou pasivitu jsme zaznamenali pouze u otázek týkající se finančních příspěvků na ochranu životního prostředí, podpisů petic požadující ochranu životního prostředí a využívání práva na informaci pro otázky související s životním prostředím. Porovnáním dat jsme nezjistili podstatné rozdíly mezi studenty bakalářského a navazujících magisterského studia a rovněž jsme nezaznamenali statisticky významné diference mezi studenty z venkova a města.

Můžeme tedy konstatovat, že odpovědi na námi položené otázky jsme získali a tím jsme také splnili i stanovené cíle. Studenti sociální pedagogiky vykazují velmi vysokou ekologickou gramotnost a není mezi nimi rozdílu z hlediska stupně studia nebo místa jejich bydliště.

7.2 Doporučení a diskuze pro praxi

Tuto část týkající se doporučení pro zlepšení ekologické gramotnosti sociálních pedagogů, začneme jednoduše. Pokud chce člověk přispět ke zlepšení svého životního prostředí, musí jej začít více vnímat. To platí pro všechny lidi, nejen pro sociální pedagogy. Když chce člověk změnu, musí ji uskutečnit ze své iniciativy. V rámci ekologie by měl více sledovat dění ve svém okolí z hlediska environmentální oblasti. Více chodit po okolí svého bydliště a do blízké přírody. Měl by pozorovat jevy, které negativně působí na životní prostředí a uvědomit si, jak by se daná situace mohla zlepšit. Kdo chce být v tomto okruhu zájmu aktivní, cestu si vždy najde. Nyní si ukážeme některé možnosti, které mohou sloužit sociálním pedagogům ke zdokonalení svých ekologických kompetencí.

Sociální pedagog by se mohl stát koordinátorem environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. Z této pozice by uskutečňoval a řídil programy zaměřené na ekologii, ochranu životního prostředí a k trvale udržitelnému rozvoji. Pokud by chtěl takovou pozici zastávat, je třeba si k tomu doplnit patřičné vzdělání. Co všechno je nutné splnit lze nalézt na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. K nahlédnutí je zde standard pro studium k výkonu specializovaných činností se zaměřením na školního koordinátora environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2018). Působnost postu je zde uvedena ve škole či školských zařízeních, avšak sociální pedagog by jistě neměl problém se realizovat v této oblasti i ve střediscích volného času a centrech pro děti a mládež s ekologickým zaměřením. Sociální pedagog má ze všech pedagogických pracovníků k environmentálnímu vzdělávání nejblíže. Jak jsme si uvedli v teoretické části práce, téměř všechny problémy životního prostředí jsou odrazem působení prostředí sociálního.

Jestli by sociální pedagog působil v této oblasti, je na místě, aby si zdokonaloval svou ekologickou gramotnost nejen pro svou osobní potřebu. Inspiraci může najít příkladně na stránkách Agentury ochrany přírody a krajiny. Zde najde mnoho podnětných informaci, které může využít během své praxe v environmentálním vzdělávání. Agentura publikuje

mnoho metodických pomůcek nejen pro odbornou veřejnost. V případě tvorby programů s ekologickou tématikou je vhodné zde nahlédnout. (Agentura ochrany přírody a krajiny České republiky, ©2018) Environmentální vzdělávání obsahuje i koncept trvale udržitelného rozvoje. V tomto případě může sociální pedagog přímo navštívit webové stránky Rady pro udržitelný rozvoj, kde najde základní informace o tomto plánu a aktuální články vycházejících z tří hlavních pilířů trvalé udržitelnosti. Jedna se o oblast společenskou, přírodní a ekonomickou. (Udržitelný rozvoj, © 2015) Všechny podněty, které na výše zmíněných internetových stránkách najde, mu mohou pomoci při tvorbě environmentálních programů.

Další oblastí, kterou by se sociální pedagog a sociální pedagogika mohli inspirovat, je sociální ekologie. Blíže jsme si tuto disciplínu představili v teoretické části práce. Sociální ekologii můžeme v podstatě považovat za sesterský obor sociální pedagogiky. Sociální ekologie stejně jako sociální pedagogika zkoumá sociální problémy. S tím rozdílem, že sociální ekologie přesahuje na víc do prostředí životního a snaží se nalézt souvislosti mezi problémy životního prostředí a právě těmi sociálními. Další bod, kde se sociální ekologie potkává se sociální pedagogikou, můžeme nalézt v sociální oblasti jako takové. Stejně jako sociální pedagogika i sociální ekologie se zaměřuje na znevýhodněné a slabší občany. Sociální ekologie se také snaží o zvýhodnění těchto lidi, což konstatují Mozga s Vítkem (2008, s. 3), že do zájmu sociální ekologie spadá i oblast sociálních služeb, sociální práce a sociální politiky. Vidíme, že zde by si tyto dvě vědní disciplíny mohly porozumět nejvíce, neboť tři zmíněné oblasti spadají i do odbornosti sociální pedagogiky.

Jedná se pouze o nástin možností, jak se sociální pedagog může rozvíjet v ekologické oblasti. Záleží však na každém jednotlivém člověku, kterou cestu si vybere. Dnešní doba přináší mnoho rychlých změn. Bohužel s tím přicházejí i problémy a ty, které se týkají životního prostředí, ať už na lokální či na globální úrovni, jsou těmi nejzávažnějšími. Z těchto důvodů je nanejvýš žádoucí, aby se i sociální pedagogika zabývala environmentálními otázkami. Jak říká známá fráze, všechno se vším souvisí. Proto jde hlavně o to, vidět místní světové dění v souvislostech. Určitě i sociální pedagog by měl uvažovat tímto způsobem.

ZÁVĚR

Člověk by si měl uvědomovat, že naše planeta není bezedná slánka, na což naráží i profesor Sokol (2012, s. 21): *„S tím, že Země je omezená a konečná i v čase, se musíme vyrovnat, jako jsme se - snad - naučili vyrovnat s vlastní smrtelností."*

V diplomové práci jsme se věnovali tématu ekologie, které úzce souvisí se sociálním prostředím. Právě zmiňované sociální prostředí, které navazuje na životní prostředí, představuje významnou roli v oboru sociální pedagogika. Tyto vzájemné vazby jsme popsali v teoretické části naší práce. V první kapitole jsme nejprve definovali ekologii v rámci humanitních věd, přičemž jsme zdůraznili důležitost této vědy o životním prostředí, která prostupuje jinými oblastmi, jako je filosofie, psychologie, sociologie a pedagogika. Mimo jiné jsme se seznámili s podmínkami výchovy mající vnější povahu a jsou formovány sociálními a přírodními faktory. Uvědomili jsme si, že sociologie prostřednictvím ekologie sleduje účinek lidské činnosti na životní prostředí. Rovněž jsme došli k poznání, že chovat se lépe ekologicky, znamená zaměřit se zejména na nejbližší okolí, které nás obklopuje, se snahou vybudovat kladný vztah s prostředím sociálním a také prostředím životním. V navazující podkapitolách jsme si představili kulturní ekologii a sociální ekologii, dvě významné disciplíny, které v sobě zahrnuje ekologie. Pojmenovali jsme podstatu sociální ekologie, která jako stále se rozvíjející vědní obor, usiluje o urovnávání vztahů mezi lidmi a přírodou. Snaží se hledat cesty směřující k porozumění a eliminování chování člověka vzhledem k jeho životnímu prostředí.

Druhou kapitolu jsme vyhradili problematice environmentálního vzdělávání. Pozornost jsme zaměřili na obecnou charakteristiku vzdělávání v oblasti životního prostředí a také na jeho prostředky. Objasnili jsme si, že ekologie je odborností pedagogickou. Charakterizovali jsme ekologickou a environmetální výchovu, která má v pedagogice velký význam. Environmentální výchova by měla umět propojit přírodní a společenskou stránku a v tomto duchu šířit osvětu. Tento druh vzdělávání by měl zejména klást důraz směrem k poznávání životního prostředí člověka, aby se lépe orientoval v jeho problémech a reagoval na ně.

Globalizaci a globální problémy jsme si zvolili jako námět třetí kapitoly, neboť tato témata bezpochyby do sociální pedagogiky přísluší. Sociální pedagogika v sobě musí odrážet aktuální sociální problémy. Uvědomili jsme si, že k největším obavám lidí patří klimatické změny Země a starost z celkového ničení přírody.

V závěru teoretické části jsme se věnovali trvale udržitelnému rozvoji a připomněli si, že pokud bude chtít naše společnost neustále pobývat ve stávajícím ekonomickém zřízení, musí být schopna rázných činů, a to takovým způsobem, aby byla zajištěna maximální ochrana veškerých komponent životního prostředí.

V teoretické části naší práce jsme si vysvětlili, že do působnosti sociálního pedagoga patří i oblast environmentálního vzdělávání. Ve světle tohoto poznání jsme v průběhu praktické části zkoumali ekologickou gramotnost studentů sociální pedagogiky v prezenční formě bakalářského a navazujícího magisterského studia, prostřednictvím sofistikované metody, a to standardizovaného dotazníku, který vykazuje svou dlouhodobou spolehlivost. Stanovili jsme si hlavní cíl výzkumu, zjistit ekologickou gramotnost u studentů sociální pedagogiky. Výzkumným souborem se stali studenti několika vysokých škol napříč naší republikou. Celkový počet dobrovolných a anonymních respondentů tvořilo 182 studentek a studentů. V přímé souvislosti se splněním hlavního cíle jsme si stanovili také cíle dílčí, vymezit u našeho souboru dotazovaných proenvironmentální postoje, proenvironmentální jednání a následně tato zjištění komparovat pohledem stupně studia a místa bydliště. Odpovědi zkoumaného souboru jsme podrobili vyhodnocení. Vytýčených cílů jsme dosáhli, přičemž jsme došli k poznání, že studenti sociální pedagogiky vykazují značnou ekologickou gramotnost a není mezi nimi rozdílu z hlediska stupně studia nebo místa jejich bydliště.

V závěru práce jsme se zamýšleli nad postavením sociálního pedagoga, který by se mohl stát koordinátorem environmentálního vzdělávání, neboť má z výčtu pedagogických pracovníků k této problematice nejblíže. K tomu je však zapotřebí aby si takový učitel neustále zvyšoval úroveň své ekologické gramotnosti. Mějme stále na paměti, že všechny problémy životního prostředí jsou odrazem působení prostředí sociálního.

Věříme, že naše práce přinese podněty k zamyšlení nad sociální pedagogikou, kde ekologie představuje jeden z důležitých nástrojů tohoto vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BECK, Ulrich. *Co je to globalizace? Omyly a odpovědi.* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2007. ISBN 978-80-7325-123-9.

BECK, Ulrich. *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004. ISBN 80-86429-32-6.

BLAŽEK, Bohuslav. *Venkov, města, média.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1998. ISBN 80-85850-59-1.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika.* Ostrava: Amosium servis, 1992. ISBN 80-85498-18-9.

BRANIŠ, Martin. *Environmentální vzdělávání jako reflexe environmentální reality*. In: DLOUHÁ, Jana a kolektiv. *Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání.* Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1656-8.

BRANIŠ, Martin. *Základy ekologie a ochrany životního prostředí.* Vyd. 2. Praha: INFORMATORIUM, 1999. ISBN 80-86073-52-1.

CÍLEK, Václav. *Co se děje se světem?*. Praha: Dokořán, 2016. ISBN 978-80-7393-761-3.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČERNOUŠEK, Michal. *Psychologie životního prostředí.* Praha: Horizont, 1986. ISBN 40-042-86.

ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: efektivní strategie.* Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6642-7.

ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-147-8.

EHL, Martin. *Globalizace pro a proti.* Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0897-7.

GORE, Al. *Země na misce vah.* Praha: Argo, 1994. ISBN 80-85794-21-7.

HÁK, Tomáš a kol. *Metabolismus společnosti. Materiály, energie a ekosystémy.* Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2799-1.

HORKÁ, Hana. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve 21. století.* Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3750-4.

HORKÁ, Hana. *Starost a péče o celek - globální výchova.* In: DLOUHÁ, Jana a kolektiv. *Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání.* Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1656-8.

HORKÁ, Hana. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy.* Vyd. 2. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.

KAMARÝT, Jan. *Kapitoly o filosofii přírody.* Praha: FILOSOFIA, 1997. ISBN 80-7007-094-3.

KAŠÍK, Martin. *Kam směřuje vývoj populace. Lze s tím ještě něco (rozumné-ho) udělat?* In: CÍLEK, Václav (ed.). *Tři svíce za budoucnost.* Praha: Novela bohemica, 2012. ISBN 978-80-87683-02-6.

KELLER, Jan. *Přemýšlení s Josefem Vavrouškem.* Praha: GplusG, 1995. ISBN 80-901869-1-X.

KELLER, Jan. *Sociologie a ekologie.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1997. ISBN 80-85850-42-7.

KELLER, Jan. *Šok z ekologie aneb Politické systémy v rozpacích.* Praha: Český spisovatel, 1996. ISBN 80-202-0606-X.

KELLER, Jan. *Teorie modernizace.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1997. ISBN 978-80-86429-66-3.

KOHÁK, Erazim. *Co je to ekologická etika?.* In: DLOUHÁ, Jana a kolektiv. *Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání.* Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1656-8.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2014.ISBN 978-80-262-0643-9.

LORENZ, Konrad. *Osm smrtelných hříchů civilizace.* Praha: LEDA, 2014. ISBN 978-80-7335-239-4.

LOVELOCK, James. *Gaia vrací úder.* Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1687-4.

MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou.* Brno: Rezekvítek, 2000. ISBN 80-902954-0-1.

MEZŘICKÝ, Václav. *Peripetie procesu globalizace.* In: MEZŘICKÝ, Václav (ed.). Globalizace. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-748-5.

MOLDAN, Bedřich. *Ekologická dimenze udržitelného rozvoje.* Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-0246-6.

MOLDAN, Bedřich. *Podmaněná planeta.* Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2999-5.

MOLDAN, Bedřich. *Příroda a civilizace*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-04-26434-4.

MOZGA, Jaroslav a Miloš VÍTEK. *Sociální ekologie.* Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2008. ISBN 978-80-7041-777-5.

NAESS, Arne. *Ekologie, pospolitost a životní styl: náčrt ekosofie.* Tulčík: ABIES, 1996. ISBN 80-88699-09-6.

NÁTR, Lubomír. *Rozvoj trvale neudržitelný.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0987-8.

NOVÁK, Arnošt. *Tmavě zelení. Hlubinná a sociální ekologie jako dva proudy ekologie radikální.* In: DLOUHÁ, Jana a kolektiv. *Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání.* Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1656-8.

ORTOVÁ, Jitka. *Kapitoly z kulturní ekologie.* Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-872-7.

ORTOVÁ, Jitka. *Kulturní a sociální ekologie I.* Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-224-9.

ORTOVÁ, Jitka. *Kulturní a sociální ekologie II.* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-398-9.

PALOUŠ, Radim. *Ekologie - péče o harmonii na světě.* In: DLOUHÁ, Jana a kolektiv. *Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání.* Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1656-8.

PIKE, Graham a David SELBY. *Globální výchova.* Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

RYNDA, Ivan. *Trvale udržitelný rozvoj a vzdělávání.* In: DLOUHÁ, J., DLOUHÝ, J., MEZŘICKÝ, V. *Globalizace a globální problémy.* Praha: Centrum pro otázky životního prostředí, 2006. ISBN 80-87076-01-X.

SOKOL, Jan. *Jde o přežití?* In: CÍLEK, Václav (ed.). *Tři svíce za budoucnost.* Praha: Novela bohemica, 2012. ISBN 978-80-87683-02-6.

SOUKUP, Martin. *Základy kulturní antropologie.* Praha: Akademie veřejné zprávy o. p. s., 2009. ISBN 978-80-87207-03-1.

SOUKUP, Václav. *Antropologie - Teorie člověka a kultury.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-432-8.

SOUKUP, Václav. *Dějiny sociální a kulturní antropologie.* Praha: Karolinum, 1994 ISBN 80-7066-882-2.

Zpráva Komise pro globální řízení. Praha: Rada pro mezinárodní vztahy, 1995.

Elektronické zdroje

AGENTURA OCHRANY PŘÍRODY A KRAJINY ČESKÉ REPUBLIKY. *Metodická podpora.* www.ochranaprirody.cz [online]. [2018-03-11] Dostupné z: http://www.ochranaprirody.cz/metodicka-podpora/

ČINČERA, J., ŠTĚPÁNEK, P., *Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol.* Envigogika [online]. 2007, roč. 2, č. 1 [cit. 2018-02-14]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/12/14

ČINČERA, Jan, *Metodika pro hodnocení programů environmentální výchovy pro dospělé účastníky* [online]. Praha: BEZK a Agentura Koniklec, 2013 [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/metodiky_evvo/$FILE/metodika_3_final-dospeli.pdf

EKOLOGIE PRO VŠECHNY. *Problematika kácení pralesů.* www.ekolog.jsemin.cz [online]. [cit. 2018-02-18]. Dostupné z: http://www.ekolog.jsemin.cz/Problematika-kaceni-pralesu.html

EPA. *What is Environmental Education?* www.epa.gov [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: https://www.epa.gov/education/what-environmental-education

GREENPEACE. *Ochrana lesů a pralesů.* www.greenpeace.org [online]. [cit. 2018-03-02]. Dostupné z: http://www.greenpeace.org/czech/cz/Kampan/Ochrana-pralesu/

JACKSON Abby, 2017. *The 10 most serious problems in the world, according to millennials.* [online]. [cit. 2018-02-17]. Dostupné z: http://www.businessinsider.com/world-problems-most-serious-according-to-millennials-2017-8/#10-lack-of-economic opportunity-and-employment-121-1

METODICKÝ PORTÁL RVP. *Ekologická výchova. rvp.cz* [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/Ekologick%C3%A1_v%C3%BDchova

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Standard pro studium k výkonu specializovaných činností - školní koordinátor environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO).* www.msmt.cz [online]. [2018-03-11] Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/standard-pro-studium-k-vykonu-

specializovanych-cinnosti-skolni-koordinator-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a-osvety-evvo

SPOLEČNOST PRO TRVALE UDRŽITELNÝ ŽIVOT. *Josef Vavroušek - poselství stále naléhavější.* www.stuz.cz [cit. 2018-02-27]. Dostupné z: https://stuz.cz/ Zpravodaje/Zpravodaj002/rynda.htm

TBILISI Declaration 1977. [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: https://www.gdrc.org /uem/ee/tbilisi.html

UDRŽITELNÝ ROZVOJ. *Rada vlády pro udržitelný rozvoj.* www.rvur.vlada.cz [online]. [2018-03-11] Dostupné z: https://rvur.vlada.cz/rada-vlady-pro-udrzitelny-rozvoj

VAVROUŠEK, Josef. 1994 *Hledání lidských hodnot slučitelných s trvale udržitelným způsobem života.* [cit. 2018-02-27]. Dostupné z: https://stuz.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=132:hledani-lidskych-hodnot-slucitelnych-s-trvale-udrzitelnym zpusobem-zivota&catid=56&Itemid=56

Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí. +www.zakonyprolidi.cz [online]. [cit. 2018-02-24]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-17

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

č.	číslo
NEP	Nové ekologické paradigma
ot.	otázka
RŠPJ	Rozšiřující škála proenvironmentálního jednání
RŠPP	Rozšiřující škála proenvironmentálních postojů
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠZPJ	Rozšiřující škála proenvironmentálního jednání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Graf - podíl pohlaví ve výzkumném souboru 41
Obrázek 2: Graf - podíl respondentů podle stupně studia 42
Obrázek 3: Graf - podíl respondentů podle místa bydliště 42
Obrázek 4: Graf - míra souhlasu NEP škála u výzkumného souboru jako celku 47
Obrázek 5: Graf - míra souhlasu NEP škála podle stupně studia 48
Obrázek 6: Graf - míra souhlasu NEP škála podle místa bydliště 48
Obrázek 7: Graf - míra souhlasu RŠPP u výzkumného souboru jako celku 49
Obrázek 8: Graf - míra souhlasu RŠPP podle stupně studia 50
Obrázek 9: Graf - míra souhlasu RŠPP podle místa bydliště 50
Obrázek 10: Graf - míra souhlasu ŠZPJ u výzkumného souboru jako celku 51
Obrázek 11: Graf - míra souhlasu ŠZPJ podle stupně studia 52
Obrázek 12: Graf - míra souhlasu ŠZPJ podle místa bydliště 52
Obrázek 13: Graf - RŠPJ u výzkumného souboru jako celku 54
Obrázek 14: Graf - RŠPJ podle stupně studia 54
Obrázek 15: Graf - RŠPJ podle místa bydliště 55
Obrázek 16: Graf - histogram míra proenvironmentálního postoje 57
Obrázek 17: Krabicový graf podle skupin - typ studia 59
Obrázek 18: Krabicový graf podle skupin - bydliště 61

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Kódy u jednotlivých tvrzení (dotazník NEP) 56
Tabulka 2: Četnost odpovědí respondentů bakalářského studia (dotazník NEP) 58
Tabulka 3: Četnost odpovědí respondentů magisterského studia (dotazník NEP) 58
Tabulka 4: Mann-Whitneyho test: p-hodnota a pořadové charakteristiky (studium) 59
Tabulka 5: Četnost odpovědí respondentů s bydlištěm na venkově (dotazník NEP) 60
Tabulka 6: Četnost odpovědí respondentů s bydlištěm ve městě (dotazník NEP) 60
Tabulka 7: Mann-Whitneyho test: p-hodnota a pořadové charakteristiky (bydliště) 61

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Dotazník použitý při výzkumu

PŘÍLOHA P II: Výstupy ze softwaru STATISTICA CZ 12

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK POUŽITÝ PŘI VÝZKUMU

Výzkum ekologické gramotnosti u studentů sociální pedagogiky

Zdravím Vás!

Jsem studentem navazujícího magisterského studia oboru sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci mé diplomové práce se snažím zjistit ekologickou gramotnost u studentů sociální pedagogiky v prezenční formě studia bakalářského i navazujícího magisterského. Do oblasti ekologické gramotnosti spadá jak chování, tak i osobní postoje člověka vůči životnímu prostředí. Předkládám Vám dotazník, který je určen právě k tomuto šetření. Tímto Vás prosím o jeho vyplnění. Dotazník je zcela anonymní.

Předem Vám děkuji za spolupráci!

Pohlaví:

- ◯ žena
- ◯ muž

Studuji obor sociální pedagogika v prezenční formě:

- ◯ bakalářského studia
- ◯ navazujícího magisterského studia

Místo mého trvalého bydliště se nachází:

- ◯ na venkově
- ◯ ve městě

Rozhodněte, podle svého uvážení, do jaké míry souhlasíte či nesouhlasíte s níže uvedenými výroky:

Nápověda k otázce: *1 - naprosto nesouhlasím, 2 - spíše nesouhlasím, 3 - nevím, 4 - spíše souhlasím, 5 - naprosto souhlasím*

	1	2	3	4	5
1. Budeme-li pokračovat dál stejným směrem, brzy budeme čelit velké ekologické katastrofě.	○	○	○	○	○
2. Lidé těžce poškozují životní prostředí.	○	○	○	○	○
3. Lidé byli stvořeni, aby vládli zbytku přírody.	○	○	○	○	○
4. Lidé mají právo upravovat přírodní prostředí podle svých potřeb.	○	○	○	○	○
5. Lidská vynalézavost zajistí, že nikdy neučiníme Zemi neobyvatelnou.	○	○	○	○	○
6. Lidské zásahy do přírody vedou často ke katastrofálním dopadům.	○	○	○	○	○
7. Navzdory našim schopnostem jsme stále podřízení přírodním zákonům.	○	○	○	○	○
8. Rovnováha v přírodě je dost silná na to, aby zvládla vliv moderní průmyslové společnosti.	○	○	○	○	○
9. Tak zvaná ekologická krize, které čelíme, je často přehnaně zveličovaná.	○	○	○	○	○
10. Země je jako kosmická loď s omezeným prostorem a zdroji.	○	○	○	○	○

	1	2	3	4	5
11. Zvířata a rostliny mají stejná práva existovat, jako lidé.	○	○	○	○	○
12. Mám rád/-a místo, ve kterém žiji.	○	○	○	○	○
13. Problémy a příběhy lidí mimo moje vlastní bydliště jsou vzdálené a v podstatě mě nijak neovlivňují.	○	○	○	○	○
14. Současná generace má morální závazky vůči budoucím generacím.	○	○	○	○	○
15. Přírodní zdroje by měly být využívány spíše pro uspokojení základních životních potřeb (jídlo, pití, střecha nad hlavou a podobně) než pro život v přepychu.	○	○	○	○	○
16. Moje jednání nemá žádný zásadní vliv na změny v ekosystémech na jiných světadílech.	○	○	○	○	○
17. Podepsal/-a bych petici na podporu zákonů na ochranu životního prostředí.	○	○	○	○	○
18. Účastnil/-a bych se protestní akce proti firmě, která poškozuje životní prostředí.	○	○	○	○	○
19. Plánuji zúčastnit se akce organizované environmentální organizací.	○	○	○	○	○
20. Rozšiřoval/-a bych informace vydané environmentální organizací mezi moji rodinu a přátele.	○	○	○	○	○

Za posledních šest měsíců jsem...

Nápověda k otázce: *1 - vícekrát, 2 - jednou, 3 - vůbec, 4 - nevím*

	1	2	3	4
21. Navštívil/-a přírodu ve svém okolí.	○	○	○	○
22. Navštívil/-a přírodu v jiné zemi.	○	○	○	○
23. Přečetl/-a jakoukoliv publikaci nebo informační zdroj o životním prostředí.	○	○	○	○
24. Finančně přispěl/-a na ochranu životního prostředí.	○	○	○	○
25. Finančně přispěl/-a na charitativní účely.	○	○	○	○
26. Podepsal/-a petici požadující ochranu životního prostředí nebo se jinak písemně vyjádřil/-a pro tento požadavek.	○	○	○	○
27. Koupil/-a výrobek s ekoznačkou.	○	○	○	○
28. Koupil/-a si dražší výrobek kvůli tomu, že je šetrnější k životnímu prostředí.	○	○	○	○
29. Třídil/-a doma odpad.	○	○	○	○
30. Využil/-a právo na informace pro otázky související s životním prostředím.	○	○	○	○

PŘÍLOHA P II: Výstupy ze softwaru STATISTICA CZ 12

Testování normálního rozdělení míry proenvironmentálního postoje podle studia:

	Souhrnné výsledky Testy normality (DATOVÉ SOUBORY)			
Proměnná	studium	N	W	p
míra proenvironmentálního postoje	bakalářské	117	0,940390	0,000057
míra proenvironmentálního postoje	magisterské	65	0,975311	0,218761

Testování normálního rozdělení míry proenvironmentálního postoje podle bydliště:

	Souhrnné výsledky Testy normality (DATOVÉ SOUBORY)			
Proměnná	bydliště	N	W	p
míra proenvironmentálního postoje	venkov	79	0,886745	0,000004
míra proenvironmentálního postoje	město	103	0,980582	0,134861

Testování homogenity rozptylu míry proenvironmentálního postoje podle studia:

	Leveneův test homogenity rozpylů (DATOVÉ SOUBORY v PS1) Označ. efekty jsou význ. na hlad. p < ,05000							
Proměnná	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
míra proenvironmentálního postoje	9,48	1	9,48	2588	180	14,4	0,66	0,42

Testování homogenity rozptylu míry proenvironmentálního postoje podle bydliště:

	Leveneův test homogenity rozpylů (DATOVÉ SOUBORY v PS1) Označ. efekty jsou význ. na hlad. p < ,05000							
Proměnná	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
míra proenvironmentálního postoje	20,5	1	20,5	2580	180	14,3	1,43	0,23

H1, H2

	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (DATOVÉ SOUE Dle proměn. studium Označené testy jsou významné na hladině p <,05000								
Proměnná	Sčt poř.	Sčt poř.	U	Z	p-hod n.	Z uprave	p-hod n.	N platn.	N platn.
míra proenvironmentálního postoje	10389	6265	3486	-0,929	0,353	-0,932	0,351	117	65

	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (DATOVÉ SOUE Dle proměn. bydliště Označené testy jsou významné na hladině p <,05000								
Proměnná	Sčt poř.	Sčt poř.	U	Z	p-hod n.	Z uprave	p-hod n.	N platn.	N platn.
míra proenvironmentálního postoje	7106	9547	3946	-0,346	0,729	-0,347	0,728	79	103