

# **Environmentální postoje žáků na vybraných středních odborných školách**

**Bakalářská práce**

**Vedoucí bakalářské práce:**

**Ing. Marie Horáčková Ph.D.**

**Vypracoval:**

**Ing. Jaroslav Slepíčka**

**Brno 2015**

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto práci:

### **Environmentální postoje žáků na vybraných středních odborných školách**

Vypracoval samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou *Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací*.

Jsem si vědom, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 Autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity o tom, že předmetná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 26. 5. 2015

---

Děkuji za rady, připomínky a trpělivost při vedení této práce paní Ing. Marii Horáčkové Ph.D. Dále bych chtěl poděkovat za umožnění dotazníkového šetření paní Mgr. Štěpánce Březinové na Střední průmyslové škole Hranice a panu Ing. Radimu Církvovi na Střední lesnické škole v Hranicích. V neposlední řadě bych chtěl poděkovat rodině a přátelům za trpělivost a podporu při psaní této práce.

## **Abstrakt**

V bakalářské práci byly zjišťovány environmentální postoje žáků třetích ročníků středních odborných škol. Byla vybrána Střední lesnická škola v Hranicích jako škola s environmentální profilací a Střední průmyslová škola Hranice, jako škola bez environmentální profilace. Postoje žáků byly srovnávány pomocí dotazníkového šetření. U žáků byly zjištěny souhlasné postoje k novému environmentálnímu paradigmatu a nerozhodné až nesouhlasné postoje k dominantně společenskému paradigmatu. Bylo zjištěno, že žáci své proenvironmentální postoje nepřevádí do svého jednání. Jednají tak pouze při časové a finanční nenáročnosti. Nebyla zjištěna významnost environmentálních postojů mezi žáky srovnávaných škol.

## **Klíčová slova**

environmentální vzdělávání, environmentální postoje, hodnoty

## **Abstract**

Bachelor's thesis dealt with the environmental attitudes of third-year students at secondary vocational schools. Was selected Secondary forestry school in Hranice as a school with environmental profiling and Secondary technical school Hranice as a school without environmental profiling. Students attitudes were compared using questionnaires. Students were found consistent attitude to new environmental paradigm. They were found to dissenting indecisive attitude towards the dominant social paradigm. It was found that the students of his pro-environmental attitudes does not transfer into his conduct. Shall act only when time and financial modesty. Not identified the significance of environmental attitudes among students of schools being compared.

## **Keywords**

environmental education, environmental values, attitudes

# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>Cíle bakalářské práce</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>Materiál a metodika zpracování</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>Současný stav řešené problematiky</b>	<b>13</b>
4.1	Environmentální výchova, vzdělávání a osvěta .....	13
4.1.1	Ekologická výchova .....	13
4.1.2	Environmentální výchova .....	16
4.2	Postoje, hodnoty a chování jako základ environmentální výchovy .....	18
4.2.1	Postoje .....	18
4.2.2	Hodnoty .....	21
4.2.3	Environmentální chování .....	24
4.3	Měření environmentálních postojů a gramotnosti .....	25
4.4	Průřezové téma Člověk a životní prostředí .....	28
<b>5</b>	<b>Praktická část a výsledky práce</b>	<b>30</b>
5.1	Střední lesnická škola v Hranicích – charakteristika .....	30
5.1.1	RVP a ŠVP Lesnictví 41 – 46 – M/01 .....	30
5.2	Střední průmyslová škola Hranice – charakteristika .....	31
5.2.1	RVP a ŠVP 23 – 44 – L/01 Mechanik strojů a zařízení .....	31
5.3	Základní charakteristiky průzkumu .....	32
5.3.1	Účast na programech EVVO .....	32
5.4	Postoje k NEP/DSP .....	33
5.4.1	Škála NEP/DSP .....	34
5.4.2	Rozšiřující škála proenvironmentálních postojů. ....	35
5.4.3	Škála zvažovaného proenvironmentálního jednání .....	37
5.4.4	Rozšiřující škála proenvironmentálního jednání .....	38
5.4.5	Anketní otázka – porozumění provázanosti .....	43

---

<b>6</b>	<b>Diskuze</b>	<b>45</b>
6.1	Účast na projektech EVVO .....	45
6.2	Dotazník NEP .....	45
6.3	Zhodnocení průzkumu .....	48
<b>7</b>	<b>Doporučení pro pedagogickou praxi</b>	<b>49</b>
<b>8</b>	<b>Závěr</b>	<b>50</b>
<b>9</b>	<b>Seznam použité literatury</b>	<b>52</b>
<b>10</b>	<b>Přílohy</b>	<b>56</b>

## Seznam obrázků

Obr. 1 zastoupení respondent v pr zkumu .....	32
Obr. 2 ú ást respondent na projektech EVVO.....	33
Obr. 3 souhlas s postoji NEP .....	34
Obr. 4 souhlas s postoji DSP .....	34
Obr. 5 Rozši ující škála proenvironmentálních postoj .....	36
Obr. 6 Škála zvažovaného proenvironmentálního jednání .....	37
Obr. 7 Otázka 21 .....	38
Obr. 8 Otázka 22 .....	38
Obr. 9 Otázka 23 .....	39
Obr. 10 Otázka 24 .....	39
Obr. 11 Otázka 25 .....	40
Obr. 12 Otázka 26 .....	40
Obr. 13 Otázka 27 .....	41
Obr. 14 Otázka 28 .....	41
Obr. 15 Otázka 29 .....	42
Obr. 16 Otázka 30 .....	42
Obr. 17 Souhrnné výsledky - anketní otázka.....	44
Obr. 18 Anketní otázka - procentuální zastoupení odpov dí.....	44

---

## Seznam tabulek

Tab. 1 T-test otázky . 1 - 20 .....	p íloha . 63
Tab. 2 T-test otázky . 21 - 30 .....	64
Tab. 3 etnost výskytu odpov dí otázek . 1-20 u žák SPŠ.....	65
Tab. 4 etnost výskytu odpov dí otázek . 21-30 u žák SPŠ.....	65
Tab. 5 etnost výskytu odpov dí otázek . 1-20 u žák SLŠ .....	66
Tab. 6 etnost výskytu odpov dí otázek . 21-30 u žák SLŠ .....	66



# 1 Úvod

V současné době žijeme v hektické době, kdy pomalu jediným naším cílem je výdělek a zisk. Z přírody ze které jsme vzešli, si bereme spoustu produktů bez ohledu na to, co to s naším životním prostředím udělá. Různé společnosti živelně kácí deštné pralesy, aby na nich mohly pěstovat např. palmu olejnou. V oceánech se nám z odpadu tvoří nové „kontinenty“. Na pevnině zastavujeme poslední zbytky volné krajiny betonovými sklady a mohlo by se pokračovat dále. Lidstvo si v dnešní době začíná uvědomovat nutnost udržení přírody v jejím divokém a ničím nenarušeném stavu. V přírodě a ve všech jejich společenstvech máme nepřeborné množství organismů, které jsou nutné pro zachování rovnováhy na této planetě. Zatím nevíme, kdy se dostaneme do stádia, kdy tyto organizmy začnou vymírat a lidstvo to již nebude moci zvrátit. V dnešní době si ovšem lidstvo konečně začíná uvědomovat dopady svého úsilí přeměnit planetu k obrazu svému a zjišťuje, že tyto dopady jsou spíše negativní. Díky tomu se v současné době začíná péče a trvalá udržitelnost životního prostředí řešit na celospolečenské úrovni.

Ovšem základ je vštípit současným generacím, že příroda okolo nás je tu jak pro nás tak i mi pro ni. Přírodu je třeba využívat tak, aby sloužila dobře jak nám tak i dalším generacím, které přijdou po nás. Musíme si jako lidstvo uvědomit, že máme odpovědnost za to, jak se chováme k přírodě v současné době, jelikož následky můžeme pocítit až za stovky let.

## **2 Cíle bakalářské práce**

Hlavním cílem bakalářské práce je zjištění jaké postoje zastávají žáci vybraných středních odborných škol k environmentální problematice.

Cílem teoretické části bakalářské práce je na základě prostudování odborných literárních zdrojů se zaměřením na environmentální problematiku, popsat současný stav, vymezit základní pojmy s důrazem na tvorbu postojů, hodnot a chování.

Cílem praktické části bakalářské práce je zjištění jaké postoje zastávají žáci třetích ročníků na vybraných středních odborných školách s environmentální profilací a bez environmentální profilace. Dalším cílem je provést srovnání zastávaných postojů žáků z vybraných středních odborných školami.

### 3 Materiál a metodika zpracování

Teoretická část bakalářské práce byla zaměřena na rešerši odborné literatury. V první fázi byly vyhledány odborné publikace, které se vážou k tématu. Byly nastudovány odborné podklady, které souvisí s ekologickou výchovou, environmentálním vzděláváním a environmentální výchově, vzdělávání a osvětě. Dále odborné podklady, které se zabývají tvorbou hodnot, postojů a chování. Metodika teoretické části se skládá z analýzy odborných podkladů, dále z jejich syntézy a následného usuzování a vyvozování. Na základě těchto podkladů byla sestavena teoretická část bakalářské práce.

Praktická část bakalářské práce se týkala zjišťování environmentálních postojů žáků 3. ročníků středních odborných škol. Byla vybrána Střední lesnická škola v Hranicích (SLŠ) jako škola s environmentální profilací a dále Střední průmyslová škola Hranice (SPŠ), která byla škola bez environmentální profilace. Ve třetím ročníku dotčené školy, byly vybrány dvě třídy pro dotazníkové šetření. Metodika praktické části se skládala z dotazníkového šetření, které probíhalo pomocí dotazníku NEP (nové environmentální paradigma)/DSP (dominantní sociální paradigma) a to jeho modifikované formy, která byla převzata z výzkumu od Činčery a Štěpánka (2007). Součástí dotazníkového šetření byla i anketní otázka, která zjišťovala porozumění provázanosti současného světa, při výrobě a distribuci určitého výrobku.

## 4 Současný stav řešené problematiky

### 4.1 Environmentální výchova, vzdělávání a osvěta

Pojem environmentální výchova, vzdělávání a osvěta zavedlo Ministerstvo životního prostředí v říjnu roku 2000 v rámci dokumentu Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice. Pojem EVVO v sobě skrývá další pojmy, které jsou ve společnosti užívané, ale v některých souvislostech nesprávně chápané. Jsou to pojmy jako např. ekologická výchova, environmentální výchova, výchova o životním prostředí, udržitelný rozvoj a v neposlední řadě EVVO. Tyto pojmy se autor bude snažit vysvětlit v následujících kapitolách.

#### 4.1.1 Ekologická výchova

Laštůvka a Krejčová (2000, s. 11) uvádí, že pojem **ekologie** poprvé použil E. Haeckel v roce 1866 a její doslovná definice zní takto: *“Ekologií rozumíme soubornou vědu o vztazích organismu k okolnímu světu, kam můžeme počítat v širším smyslu všechny existenční podmínky. Ty jsou částečně organické, částečně anorganické povahy...”*.

Ve zjednodušené formě uvádí Laštůvka a Krejčová (2000, s. 11) ekologii jako *„vědu o vzájemných vztazích mezi organismy a jejich prostředím“*. Šlégr, Kislinger a Laníková (2002, s.11) uvažují o ekologii také jako o vědě, která zkoumá vztahy mezi různými organismy a jejich prostředím, přičemž prostředím rozumí různé abiotické složky jako světlo, teplo, voda a vzduch, tak i biotické složky mezi které řadíme ostatní organismy a vztahy mezi nimi.

Ekologii jako vědu můžeme také dělit do různých skupin. Laštůvka s Krejčovou (2000, s. 13), tak i Šlégr, Kislinger a Laníková (2002, s. 12) dělí ekologii do skupin, které jsou popsány níže:

- Autoekologie – problematika (vztahy) na úrovni jedince (druhu jako taxonomické jednotky)
- Demekologie – zkoumá strukturu a vztahy v populacích a prostředím ve které žijí (např. vztah mezi zajíci a dravci, rysi a srnčím)
- Synekologie – zabývá se celými společenstvy a jejich soubory

- Krajinná ekologie – zkoumá a rozvíjí ekologické poznatky v širším prostоровém rámci

Laštůvka s Krejčovou (2000, s. 13) poukazují, že ekologii jako věda je v současné době zaměňována nebo také ztotožňována s naukou o životním prostředí člověka nebo naukou o životním prostředí (environmentalistikou). V těchto otázkách jde hlavně o působení člověka na ekosystémy kolem něj. Autoři uvádí, že nauka o životním prostředí, řeší mnoho „neekologických“ problémů, jako jsou technické problémy související se znečištěným životním prostředím, ochranou životního prostředí v rámci legislativy, etické, estetické, zdravotní, hygienické a výchovné otázky. Librová (1994, s. 101) uvádí, že cílem ekologickovýchovného působení má být člověk jak ekologicky gramotný, tak i aktivně projevující a obhajující své občanské postoje ku prospěchu přírody a lidštějšího způsobu pobývání na Zemi a souznění s jejími ekosystémy bez výraznějšího narušování. Máchal (2000, s. 15) k tomu uvádí, že hlavní smysl takto pojímané ekologické výchovy je usilování o důležitý a zřetelný posun sociálních norem ve prospěch udržitelnějších způsobů života.

Sousloví „ekologická výchova“ je dle Máchala (2000, s. 13) vžito díky Ministerstvu životního prostředí, které první polovině devadesátých let připravilo usnesení vlády nazvané „Ke strategii státní podpory ekologické výchovy v ČR na 90. léta“. Díky tomu se jak mezi učitelskou tak i širší veřejností toto sousloví vžilo a je poměrně dobře chápáno. Toto sousloví se následně stalo i součástí oficiálních názvů, např. centra ekologické výchovy, sdružení ekologické výchovy.

Dejmal (1994) chápe pojem ekologická výchova různorodě. Když položíme důraz na slovo výchova, pak toto sousloví vyjadřuje působení ke změně myšlení, chování a hodnotové orientaci jedinců, skupin a společnosti k odpovědnému vztahu k přírodě a uvědomělému nakládání s přírodními zdroji. Když položíme větší důraz na slovo „ekologická“, je ekologickou výchovou rozuměna teoretická nebo i praktická výuka biologických disciplín a šíření znalostí z této oblasti přírodních věd. Většina známých definic a představ by se měli vyskytovat mezi těmito dvěma chápáními krajnostmi. Máchal (in Máchal, Nováčková, Sobotková 2012, s. 28) považuje tento výrok ve vztazích k dosavadní terminologii za nadčasový, i když byl pojem ekologická výchova v publikacích MŠMT a MŽP nahrazen EVVO.

Kulich (1988) chápe ekologickou výchovu takto: „*Ekologie je obor přírodovědný, ekologická výchova však rámec přírodovědy značně přesahuje. Přívlastek ekologická v tomto případě získává nový, podstatně širší obsah, což se konečně projevuje i v dalších spojeních*“.

Máchal (2000, s. 12), upozorňuje, že pojmy ekologický a ekologie se stále a často používají i v širších souvislostech s naukou o životním prostředí. K ustálení a sjednocení terminologie pořádalo Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy v letech 1993 a 1996 semináře o terminologii. Jejich výsledky shrnul Rynda (1996). Pojmy jako ekologie, ekologický či ekolog je možné užívat v širším slova smyslu, tedy nejen v přímé souvislosti s ekologií jako vědní disciplínou. Přívlastek ekologický je možné používat i v širším smyslu slova tj. jako „vědního oboru týkající se“ a také jako „týkající se životního prostředí“ což je již totožné se slovem environmentální. Pro pojmenování obránců životního prostředí a ochránců je možné použít termín ekolog. S pojmenováním ekologa jako obránce životního prostředí nesouhlasí badatelé ve vědním oboru ekologie a odborná veřejnost, jelikož dle jejich názoru toto označování přispívá k matení vědeckých přístupů s aktivistickými snahami.

Horká (1996, s. 7) výchovu popisuje jako „*cílevědomé rozvíjení uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka k světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému*“.

Dle Horké (1996, s. 9) je základem ekologické výchovy utváření ekologicky šetrného životního stylu, jednání a odpovědného vztahu k životnímu prostředí. Ekologická výchova tedy směřuje k „*ekologické kultuře osobnosti*“. Tato osobnost má následně určitý souhrn poznatků, hodnot a přesvědčení, které se jí umožní chovat v souladu s trvale udržitelným vztahem k přírodě. Autorka je dělí ekologicky kulturní osobnosti do třech skupin a to:

- V poznávací rovině (kognitivní) – týká se to souhrnu poznatků a aktuálních informací o ekologických trendech a vývoji, o formách myšlení a tradicích týkajících se životního prostředí a aktuálním stavu přírody. Tyto poznatky jsou důležité k uvědomění si místa člověka a jeho činnosti s procesy v biosféře.
- V postojoyé rovině (hodnotící) – záleží na emocionálním vztahu k životnímu prostředí, normativní orientaci a hodnotové struktuře

(kde se bere zřetel na etické a estetické hodnoty) a pohotovosti k jednání.

- V činnostní rovině (přetvářecí) – tato rovina zahrnuje šetrné a odpovědné jednání v situacích každý den. Toto jednání by mělo být hodnoceno jako pozitivní, což znamená nezátěžující životní prostředí.

Kučerová (1990, s. 38) poukazuje na kultivaci a utváření vztahů k životnímu prostředí, které následně vede k výchově k univerzální lidskosti, jelikož plné a opravdové lidské bytí na planetě je spojeno s dosažením dobrého stavu životního prostředí.

Dle Horké (2005, s. 53) směřuje ekologická výchova při koncepci globální výchovy, hlavně k překonání „ ... *primitivně egocentrických, sebestředných názorů a preferencí hodnot a podílí se na nové duchovní integraci člověka ...* “. Z toho nám následně vyplývají nové kulturní principy, jež jsou zaměřeny na hodnotu přírody pro lidský život, závislosti člověka na přírodě a dále je zde požadavek na ekologizaci duchovní a materiální kultury.

Také známe termín ekologická gramotnost, o který se zasloužila Kvasničková (1997). Tento termín je chápán jako *“ základní poznání a chápání souvislostí v biosféře a vztahů mezi člověkem a prostředím, které je předpokladem pro uvědomování si závažnosti řešení ekologických problémů, pro probuzení zájmu a pocitu odpovědnosti za další život na naší planetě, a tedy i pro celoživotní přijímání a zvažování informací týkajících se životního prostředí”*.

#### **4.1.2 Environmentální výchova**

Anglický výraz „environmental“ je vhodné překládat jako environmentální jak uvádí Máchal (2000). Postupem času se připouští i výrazy jako prostřed'ový nebo životněprostřed'ový, které jsou i z hlediska uchopení poněkud obtížnější. Environmentalistika je nauka o životním prostředí. Využívá poznatky z oboru ekologie a zkoumá, jak člověk působí na různé ekosystémy ve svém okolí. Zabývá se např. znečišťováním životního prostředí a prevencí, nápravou vzniklých škod apod.

Pojem environmentalistika je v dnešní době velmi široký soubor různých oblastí lidského myšlení. Tento široký soubor má existenciální rozměr a byl zformulován na konferenci o environmentální výchově v Tbilisi v roce 1977

(in Činčera 2007, s. 12): „ ... cílem environmentální výchovy je: 1. posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských a venkovských oblastech; 2. poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí; 3. tvořit nové vzorce chování jednotlivců skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí ... “.

Ministerstvo životního prostředí se od termínu ekologická výchovy na konci devadesátých let odklonilo v prospěch nového světového pojmu environmentální výchova. Tento pojem je uplatněn ve státním programu o EVVO přijatého v říjnu roku 2000.

Máchal (2000) píše také o výhradách proti pojmenování environmentální výchova. Vzhledem k tomu, že pro veřejnost je tento pojem obtížně uchopitelný a navíc zavádí k tomu, že jde o vnější popsání prostředí člověka a ne o vztah, který mezi sebou má člověk a životní prostředí. V současné době se do popředí dostávají i pojmy jako výchovy pro udržitelný rozvoj, které lépe vystihují vzájemné vztahy mezi přístupy ekologickými, sociálními i ekonomickými. Pro účely ekopedagogické praxe ve všech školních zařízeních je možné považovat pojmy ekologická nebo environmentální výchova za rovnocenné.

Dle některých autorů (Rynda 2011, Kulich 2005 in Máchal, Nováčková, Sobotková 2012, s. 29) je i přes překryvy vhodné rozlišovat mezi ekologickou a environmentální výchovou. Rynda Ekologickou výchovu vnímá jako „ ... učení o přírodě a krajině, živém i neživém, o všech rostlinných i živočišných druzích, ekosystémech a procesech, které vycházejí z ekologie jako vědního oboru ... “. Environmentální výchovu popisuje jako “učení o životním prostředí“. Kulich se ovšem domnívá, „že adjektivum environmentální poněkud zavádí k dojmu, že se jedná více o popis vnějšího prostředí člověka než o kýžený zpětnovazebný vztah člověk – životní prostředí“.

V této práci budou převážně používány termíny environmentální výchova a EVVO.



## 4.2 Postoje, hodnoty a chování jako základ environmentální výchovy

Environmentální výchova vede k utváření postojů a hodnot v rámci celého lidského života a z něj vyplývajícího chování. Postoje a hodnoty nemusí být po celou dobu života stejné a mohou se měnit jak věkem, tak i informacemi, které nám přináší společnost a její náhled na důležitost ochrany a zachování životního prostředí v udržitelném stavu.

### 4.2.1 Postoje

V každodenním životě člověk zaujímá k určité situaci, věci a lidem různý postoj, je tedy důležitý pro náš společenský život. S termínem postoj a jeho utváření a změny se zabývá jak psychologie, tak i jiné vědní disciplíny.

Pojem postoj v sociální psychologii je svázán se jmény W. J. Thomase a F. Znanieckého, kteří *„chápou postoj jako proces individuálního vědomí, jež současně determinuje jak aktuální, tak potenciální reakce každé osoby vzhledem k sociálnímu okolí.“* Oproti tomu L. L. Thurstone za postoj považuje *„cit pro nebo proti psychologickému objektu“* (W. J. Thomase, F. Znanický, in Šimíčková - Čížková 2000 s. 94).

Průcha (2001, s. 146) definuje postoj: *„Hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, který zahrnuje i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem.“*

Nakonečný (2009, s. 239) uvádí: *„Postoj vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě, způsob nějakého hodnocení, vyjadřují-li nějaký postoj k určitému objektu, jímž může být cokoli, tento objekt hodnotím.“*

Hayesová (2003, s. 96) popisuje postoje pomocí tří dimenzí, které následně přispívají k celku. Je důležité, kterou z následujících tří dimenzí zdůrazňuje, přičemž následně jsou všechny důležité pro utváření si určitého postoje.

- Kognitivní dimenze – předmět postoje a názory a myšlenky, které na ně má určitá osoba
- Emocionální dimenze – emoce a emocionální reakce k určitému předmětu postoje

- Konativní nebo behaviorální dimenze – jednání a chování ve vztahu k předmětu postoje

Pánové Crutchfield, Ballachey a Krech (1968, s. 117), postoj chápou jako trvalou soustavu tří složek, které se soustředí na jeden předmět: konativní složku (konat akci vzhledem k předmětu), kognitivní složku (názory o předmětu) a afektivní složku (emotivní vztah související s předmětem).

R. P. Bagozzi (1978, 1981 in Výrost a Slaměník, 2008, s. 247) chápe postoj jako dvojdimenziální koncepci, která je složena jak z emocionální, tak kognitivní složky a tvoří její vnitřní podstatu. *„Obě ovlivňují záměr osoby něco vykonat, tak i chování samo.*

Petty a Caccioppo (1981 in Heyesová, 2003, s. 100) poukazují, že náš postoj se postupným seznamováním s objektem vyvíjí a následně si utváříme vlastní soustavy tzv. deduktivním přesvědčením.

Můžeme se setkat i s názorem, který poukazuje, že postoje máme částečně vrozené. Eysenck a Wilson (1975 in Heyesová, 2003, s. 99) uvádí teorii, ve které se přiklání k některým vrozeným osobnostním rysům (např. neuroticismus, stabilita), a ty nám následně tvoří základ postojů. Tyto názory mají autoři podložené pozorováním více rodin, kde se u každé rodiny často objevují podobné povahové postoje a rysy.

Postoj k životnímu prostředí se tedy může postupně měnit. Nejdříve získáváme informace ve školních zařízeních. Působí na nás tedy postoje osob kolem nás. Postoje nám utváří i místo kde žijeme, rozdílné smýšlení o životním prostředí, mohou mít lidi ve velkých aglomeracích, městech a následně vesnicích, kde vidí asi nejdříve dopady svých postojů na přírodu kolem sebe. Vágnerová (2004), u lidí popisuje snadnost přejímaného postoje v rámci sociální skupiny, se kterou se vnitřně identifikují, patří k ní a mají potřebu sounáležitosti. Postoje se nám také tvoří na základě osobní zkušenosti. V průběhu dětství nám vzniká největší množství postojů. Následně jsou tyto postoje nejpevněji zakořeněné a můžeme je vnímat za součást osobnosti.

Kosek (2004, s. 194-196) uvádí čtyři činitele, kteří mají vliv na postoje člověka. Jedná se o:

- Specifické zkušenosti – osobní pozitivní zkušenost nám může vytvořit pozitivní postoj k objektu. Toto tvrzení platí i naopak, kdy negativní osobní zkušenost může ovlivnit postoje v negativní.
- Sociální komunikaci – tyto postoje vznikají převážně při komunikaci s okolím a velké množství postojů také přebíráme od rodičů
- Nápodoba modelů – od osob a skupin se, kterými se identifikujeme, tak přejímáme nápodobu jak v dětství, tak i v pozdějším věku.
- Institucionální faktory – přejímání postojů institucí

Postoj můžeme v rámci života složitě měnit díky různým informacím. V současné době se vedou velké kampaně v rámci EVVO, proto abychom se k životnímu prostředí kolem nás chovali šetrněji. Snaží se nám tedy změnit postoje, které mají jak starší tak i mladší ročníky naučené z dětství a svého vývoje. Ovšem tyto postoje jsou velmi odolné vůči změně.

Hayesová (2003, s. 100), uvádí, že změna postoje je velmi složitý proces, jelikož jsou postoje velmi odolné vůči případné změně. Často je to proto, že stejný postoj zaujímá většina lidí v okolí a mi ho přijímáme jako hotový vzorec chování, kterému není třeba porozumět. Významnou složkou je i emotivní dimenze, která má v postoji silnější váhu, jako např. extrémní postoje, které jsou pro člověka osobně podstatné.

Autoři Crutchfield, Ballachey a Krech (1968) vypracovali teorii podle, které ve snaze jedince uspokojovat své potřeby se jeho postoj vyvíjí. Jak popisoval Kosek (2004) ve svém činiteli specifické zkušenosti tak i autoři Crutchfield, Ballachey a Krech (1968) poukazují na to, že příznivé postoje si vytváříme k lidem nebo k předmětům, kteří uspokojují naše potřeby nebo jsou prostředníky k dosažení našeho cíle a naopak.

Šimíčková - Čížková (2001, s. 101) uvádí „*Obecně platí, že čím více je postoj propojen s ostatními postoji, tím je rezistentnější vůči změnám*“. Autorka u změny postoje zaujímá stanovisko, při kterém záleží na míře inteligence, psychologických vlastnostech, životním postavení jedince a jeho snahy uchovat si své společenské postavení. Velkou roli také hraje ovlivnitelnost určitého jedince.

O změně, dotváření a přetváření postojů píše Nakonečný (2009). Významné postoje v běžném životě se příliš nemění, jsou stabilní, ale také pod vlivem důležitých životních zkušeností, při kterých se skutečné smýšlení mění. Jsou to např.

psychická traumata, důležité životní zkušenosti. Změna určitého postoje může být jak pozitivní tak negativní. Při této změně může zesílit negativní nebo pozitivní postoj. Tyto změny se dějí pomocí přesvědčování v rámci předem připravených argumentů, při kterých se cílí na emocionální a racionální argumentace. Argumentace emocionální je zaměřena na city a nastává okamžitý účinek, který postupně slábne.

S emocionální argumentací se můžeme setkat i při EVVO, kdy nám jsou předkládány emocionálně zabarvenější příběhy a fotky, na kterých zjišťujeme, jak narušujeme životní prostředí a snaží se tedy změnit naše postoje. Tyto postoje, ovšem mohou následně ochabovat při řešení jiných problémů např. existenčních.

Hayesová (2003, s. 97) uvažuje nad kritériem, které nám umožní rozpoznat postoj a tou je hodnota. Jelikož hodnoty leží v samém základu postojů a jsou jen těžce měnitelné. Osobní hodnoty nám slouží jako morální standarty, podle nichž posuzujeme jak sebe, tak i okolí a jsou úzce spojeny s postoji.

#### 4.2.2 Hodnoty

Pojem slova hodnota je diskutovaný jak ve filozofii, psychologii tak i sociologii, kde mu náleží určitá abstrakce. Zatímco v matematice či ekonomii již může nabývat určitých relativních hodnot (čísel). Hodnotou se myslitelé zabývají již od středověku – Platón (427 – 347 př. n. l.) a jeho žák Aristoteles (384 – 322 př. n. l.) Dále se tento pojem vyvíjel ve všech různých filozofických směrech. Ze středověku lze uvést otce scholastiky Tomáše Akvinského (1225 – 1274), u filozofů z novověku třeba Johna Locka (1632 – 1704) a Immanuela Kanta (1724 – 1804). Carkirpaloglu (2004) uvádí, že přes různé etické a axiologické směry, lze tyto směry zařadit mezi objektivistické, které nám zdůrazňují vnější projevy chování jedince.

Nytrová s Pikálkovou (2011, s. 52) si pod pojmem hodnota představuje individuální a soukromé představy o tom co je důležitější. Jsou to současné myšlenkové systémy, jež se týkají dobra a zla nebo správného či nesprávného. „*Hodnoty ovlivňují naši reakci na jakoukoli životní zkušenost. Úzce souvisí s tím, čemu věříme a nevěříme, tedy s našimi vnitřními pravdami, přesvědčeními*“.

Kučerová (1996, s. 65) hovoří o hodnotách ve dvou smyslech slova. V užším slova smyslu to jsou hodnoty, které jsou kategorizovány jako základní kulturní a odpovídají tedy vyšším normám, ideálům a tendencím. V širším smyslu slova

jimi rozumí vše, co přináší uspokojení našich zájmů a potřeb. První pojetí nám tedy hovoří o skutečných hodnotách, zatímco ve druhém pojetí autorka píše spíše o významech či prioritách.

Jak postoje, tak i hodnoty se u každého člověka mění, vyvíjí a utvářejí v průběhu života. Cakirpaloglu (2004) konstatuje, že vývoj lidských hodnot a jejich morálního vědomá záleží na ontogenetickém a fylogenetickém procesu. V průběhu hodnocení a vytváření si určité hodnoty je vhodné klást důraz na vývoj poznávacích schopností, sociální učení a obecné vývojové faktory.

Dle Hudečka (1986) proces hodnocení probíhá přes internalizaci hodnot v těchto etapách:

- Informace – dozvídáme se o existenci a realizaci určité hodnoty
- Transformace – „překládáme“ si informaci o hodnotě do vlastního myšlenkového proudu
- Angažování se – s poznanou hodnotou se jedinec ztotožní nebo neztotožní
- Inkluze – po tom co se s hodnotou jedinec ztotožní a začlení ji do svého systému, tak se následně v tomto hodnotovém systému sám angažuje
- Dynamice – osobnost člověka se následně mění při přijetí nebo nepřijetí hodnoty

Všech těchto pět etap je důležitých, jestli jedna etapa z tohoto procesu vypadne tak následný proces internalizace hodnot není kompletní.

Hodnoty můžeme členit do různých skupin dle různých klasifikačních kritérií. Cakirpaloglu (2004) uvádí jako kritéria např. původ hodnoty, nositele hodnot, role hodnoty, pozice hodnoty v její hierarchii, vztah k přirozenosti živočichů a člověka, časovou dimenzi, velikost hodnoty nebo její intenzitu atd.

Nytrová a Pikálková (2011, s. 56 - 57) člení hodnoty dle skutečnosti, způsobu jednání a cílových stavů, jež lidé považují za důležité do šesti skupin – teoretické, ekonomické, estetické, sociální, politické a náboženské hodnoty. Dále dělí hodnoty podle přístupu člověka k životu na čtyři základní skupiny a to – existenční rozměr, sociální rozměr, mentální rozměr a spirituální rozměr.

Dle přístupu člověka k sobě samému a světu dělí hodnoty do třech dimenzí Kučerová (1996, s. 72), která vymezuje:

❖ Přírodní hodnoty

- Životní hodnoty – jsou to ty hodnoty, jež odpovídají, potřebám přírodní existence a podmíněnosti.
- Sociální hodnoty – jsou dány přírodou daným vztahem jedince k sobě samému, druhým lidem a celé společnosti.

❖ Civilizační hodnoty – člověka zbavují závislosti na přírodním prostředí, přináší mu komfort, užitek a vytváří mu materiální kulturu coby svět utilitárních významů.

❖ Sféru duchovních hodnot – souvisí s potřebou hledat smysl a podstatu lidského života.

Dále má smysl hledat i význam popřípadě funkci hodnoty. Cakirpaloglu (2004, s. 405) popisuje význam hodnoty slovy: „*Hodnoty představují vytoužené, hlavně uvědomělé tendence konstituující bio-psycho-socio-duchovní podstatu lidského bytí*“.

Nytrová a Pykálková (2011, s. 62), že každý člověk má zcela osobní stupnici hodnot a jejich představu o nich. Stupnici hodnot každého jednotlivého člověka určuje jeho chování a myšlení, to jak realizuje své cíle vírou ve vlastní dobro a zlo, v důležité a nedůležité. Hodnoty ostatních lidí tedy můžeme poznat, jen v tu chvíli když s nimi mluvíme. Pro opravdovou změnu a úspěch si musíme být neustále vědomi pravidel, jež si sami vytyčujeme pro sebe a pro ostatní, to je pak měřítkem úspěchu či neúspěchu. „*Není-li tomu tak, může se stát, že máme vše, ale připadá nám, jako bychom neměli nic*“. Taková je síla abstraktní veličiny, kterou nazýváme hodnota.

Hodnotu můžeme dávat i přírodě okolo nás. V současné době se můžeme setkat se slovy antropocentrismus, biocentrismus a ekocentrismus. Každý tento pojem vychází z jiného hodnocení a postojů přijímaných k okolí.

Antropocentrismus je dle Librové (1994, s. 160), přesvědčením, že člověk dává každé věci její hodnotu a hodnotí ji. Hodnota vzniká teprve s potřebou lidí a to i včetně hodnot přírodních. Antropocentrismu tedy může být zajímavý i pro ochranu životního prostředí, když je to výhodné pro lidstvo z hlediska ekonomického, zdravotního nebo rekreačního.

Biocentrismus shrnuje Kohák (1998, s. 90 – 91) jako, rovnoprávnost všech bytostí a jejich společenství a to i lidí, jako poddruhů *Homo sapiens*. Země ovlivňují

všechny živé bytosti, a každý člen tohoto biotického společenství má svou hodnotu, jen proto, že je. V biocentrismu se snažíme nalézt soužití s přírodou takové, které bere ohledy na ostatní přírodní druhy a také zájmy člověka.

Leopold (in Kohák, 1996) formuloval ekocentrismus jako přesvědčení, kdy správné je to co vede k zachování veškerého společenství života a jeho integrity, stability a krásy. Naopak nesprávné je vše, co tuto podstavu nezachovává. V tomto přesvědčení je zájem jednotlivých bytostí nadřazen zájmu celého ekosystému.

Krajhanzl (2014, s. 108) poukazuje na afilaci (náklonost) k přírodě. Čím je tento vztah silnější, tak si člověk více uvědomuje, že všechny stvoření přírody mají právo žít a to bez ohledu jaký přírodě přinášejí užitek. Příroda má svou vlastní hodnotu, bez ohledu na to kdo tu hodnotu určuje.

Dále můžeme k přírodě zachovávat hostilní (nepřátelský) vztah. A to tak, že hodnota celé přírody je zpochybňována. Krajhanzl (2014, s. 110) u lidí s hostilním postojem poukazuje na hodnotu přírody v rámci ekonomického, rekreačního nebo zdravotního. Tito lidé jsou pak i v kladném vztahu k antropocentrismu, kdy užitečnost a hodnoty přírody hodnotí jen dle lidských potřeb.

Hodnota nám tedy při učení o životním prostředí dává pojem toho, co pro nás znamená strom v okolí, louka, pole, lesy, řeky. V tomto pojetí útočí hodnota především na naše emocionální prožitky. Je nutné si předchozí faktory uvědomit v rámci výchovně vzdělávacího procesu, přičemž nám musí zprostředkovat tolik podnětů a informací, aby nám byl zaručen osobní růst a utváření postojů a hodnot v rámci dospívání.

### **4.2.3 Environmentální chování**

Postoj a chování se ať již přímo tak nepřímo ovlivňují. Lapière v roce 1934 (in Hayesová 2003, s. 95) ve výzkumu souvislostí mezi postoji a chováním dokázal, že postoje, které verbálně vyjadřujeme, se mohou značně lišit od postojů, o kterých svědčí naše chování. Lze z toho vyvodit, že postoje, které lidé vyjadřují, nemusí vždy odpovídat jejich budoucímu chování. Naproti tomu Ajzen 1988 (in Hayesová 2003, s. 96), poukazuje na nesprávný závěr, jelikož se domnívá, že lidé se chovají v souladu se svými postoji, ale ty se mohou lišit v rámci své konkrétnosti nebo globálnosti.

Hayesová (2003, s. 97) uvádí, že hodnoty a postoje nám úzce souvisí s chováním. Protože hodnoty jsou poměrně stále osobní předpoklady, které se nachází v základu postojů. A dle osobních hodnot a principů, které máme jako standarty. Posuzujeme vlastní chování i chování ostatních. A je třeba si uvědomit, že postoj, který naznačuje, jak se daný jedinec bude chovat, nemusí vždy vyjadřovat jeho osobní názory.

Environmentální chování je dle Krajhanzla (2014, s. 116) „*chování, jehož vliv na životní prostředí považujeme za významný*“. Za přijatelné chování lze považovat např. odebírání výrobků od místních zemědělců, podpis petic proti ničení životního prostředí (těžba uhlí), jízda po městě terénním autem, kompostování atd.

Krajhanzl (2014, s. 118) považuje za „*proenvironmentální chování takové, které je možné v kontextu dané společnosti považovat za příznivé pro životní prostředí nebo šetrnou variantu environmentálního chování*“. Termín proenvironmentální chování nezohledňuje, zdali šetrnost k životnímu prostředí vycházela z proenvironmentálních nebo jiných motivů. Lidé mohou dávat přednost kohoutkové vodě z důvodů praktických, nebo ekonomických či environmentálních a ve všech případech můžeme mluvit o proenvironmentálním chování. Termín proenvironmentální jednání je vhodné použít pouze pro takové chování, které je záměrné a ochranou životního prostředí motivované jako likvidace černé skládky.

### **4.3 Měření environmentálních postojů a gramotnosti**

Měření environmentální gramotnosti a postojů probíhá na různých úrovních a různými systémy již delší dobu. V současné době má jedno z nejdůležitějších postavení mezi měřicími nástroji tzv. Nové environmentální paradigma (NEP). Tento nástroj byl vyvinut v roce 1978 a dále byl zrevidován v roce 1992. Škála otázek je v tomto systému vytvořena na základě protikladu mezi většinovým postojům označeným jako Dominantní společenské paradigma) DSP a postojům alternativních, označovaných jako NEP. Je konstruován tak, že jeho jednotlivé části jsou prezentovány jak s pohledu NEP tak DSP.

Dle Cordana, Welcomera a Sherera (2003) je vhodné používat NEP přesto, že byl kritizován. Autoři považují za vhodnější původní než revidovanou škálu NEP



a doporučují jí kombinovat s dalšími měřícími nástroji. Zatímco LaLonde a Jackson (2002) poukazují na zastarávání nástroje a upozorňují na jeho kvantitativní charakter a nebezpečí, které je možné při zjednodušeném vyhodnocování naměřených výsledků. Nad modifikací NEP se dále pozastavuje i La Trobe a Acott (2002), dle kterých ve škále chybí přijetí morálních povinností a vlastní hodnoty přírody k člověku. Autoři se domnívají, že „většina lidí zastává hodnoty podobné těm, které jsou popsány v NEP“. Jeden z důvodů je dle autorů medializace problémů životního prostředí od sedmdesátých let, ke dnešní době. Také poukazují na možnost, že verbálně zastávané postoje nemusí odrážet skutečné mravně zastávané hodnoty.

V České republice byl NEP jak v modifikované nebo původní formě, použit jak ve větších výzkumech, tak i mnoha bakalářských či diplomových prací.

V roce 1993 a 2000 prováděl Sociologický ústav Akademie věd ČR výzkum ekogramotnosti. Soukup (2001, s. 19) v něm používal NEP v upravené podobě. Dle jeho výsledků došlo v ČR od roku 1993 k poklesu občanů a jejich ochoty obětovat se ve prospěch životního prostředí a zároveň došlo k nárůstu jejich proenvironmentálního chování. Občanskou aktivitu v životním prostředí provádějí především mladší lidé, zatímco environmentální chování zastávají především starší občané.

Strejšková (2006) a s ní Franěk (2006) prováděli výzkum odcizování člověka přírodě a dále antropocentrické a biocentrické postoje k přírodě v české populaci v letech 2004 – 2006. Ve výzkumech, který vycházel z NEP byl použit van den Bornův dotazník rozšířený o další položky. Dle průzkumu v české populaci převládají proenvironmentální postoje a jejich modely označené jako – strážce přírody a aktivní partner přírody. Strážce přírody je v klasifikaci uveden jako jedinec, který chápe přírodu jako celek s její hodnotou, která má být dále chráněna a udržována. Chápe hodnoty přírody, ale v jeho vztahu příroda-člověk stále existuje nerovnost a chápe se jako moudřejšího než, je příroda. Aktivní partner přírody je chápán jako jedinec, který spolupracuje s přírodou bez jakékoliv dominance nad ní.

Na základních a středních školách probíhal v roce 2001 v týmu Kulich - Dobiášová průzkum ekogramotnosti. Z 51 základních a středních škol a cca 2000 dotazníků Kulich s Dobiášovou (2003) zjistili malou míru proenvironmentálních

postojů a znalostí žáků a s tím související neznalost místní přírody a jejich antropocentrické postoje. Bylo také zjištěno, že většina žáků odmítala tvrzení, že člověk je pánem tvorstva a naproti tomu souhlasila s názorem, že je potřeba chránit především užitečné živočichy a rostliny. Nejméně se s „pánem tvorstva“ identifikovali žáci šestých tříd a se vzrůstajícím věkem tento názor převládal. Zatímco s chráněním užitečných živočichů se nejvíce ztotožňovali právě žáci šestých tříd.

Mezi žáky na středních školách provedli výzkum environmentálních postojů a gramotnosti Činčera a Štěpánek (2007). Autoři použili dotazník NEP. Výzkum byl zaměřen na environmentální gramotnost, přičemž gramotnost zde byla chápána jako postoje, hodnoty a kritické porozumění respondentů. Průzkum byl prováděn v prvních a čtvrtých ročnících středních odborných škol. Autoři upozorňují, že v rámci malého vzorku nelze výsledky příliš zobecňovat. Průzkum jim naznačil, že proenvironmentální postoje jsou u žáků středních škol poměrně rozšířené, ale jejich jednání tomu neodpovídá, a to zejména v oblastech, která potřebují časovou nebo finanční investici. Výsledky naznačují, že většina respondentů na středních školách není schopna propojit své postoje se svým běžným spotřebitelským chováním.

Nováková (2014) prováděla v rámci České republiky průzkum o Vztahu a chování domácností, k životnímu prostředí. Podle odpovědí z května 2014 třídilo běžný odpad vždy nebo často 83 % populace, nebezpečný odpad 78 %, vodou a energií šetřilo 54 %, výrobky šetrné k životnímu prostředí nakupovalo 27 %, jízdu autem omezovalo 22 % a biopotraviny nakupovalo 15 % občanů České republiky. V rámci těchto souvislostí je zajímavé, že účastníci výzkumu předpokládají environmentální chování ostatních takovéto: 68 % z nich očekává od české veřejnosti environmentálně šetrnější chování, a v současné době je proto „spíše nespokojeno“. V tomto výzkumu je zřejmý rozpor mezi vztahem k životnímu prostředí a vlastním vlivem v rámci jednání a chránění životního prostředí.

Ve všech provedených výzkumech se dá tedy najít rozpor mezi postoji a hodnotami, které člověk zastává a jeho jednáním, kterým se prezentuje ve společnosti.

V současné době se tvořením hodnot, postojů a chování k životnímu prostředí a také k environmentálním tématům na základních a středních školách zabývá průřezové téma, nazvané Člověk a životní prostředí zpracované Národním

ústavem pro odborné vzdělávání. Tento ústav zpracoval i další témata nazvané Člověk a svět práce, Občan v demokratické společnosti a Informační a komunikační technologie. Tyto témata by měli prostupovat celým školním kurikulem a být součástí rámcového vzdělávacího programu (RVP) a dále i školního vzdělávacího programu (ŠVP).

#### 4.4 Průřezové téma Člověk a životní prostředí

Cílem průřezového tématu Člověk a životní prostředí je vést žáky k: pochopení souvislostí mezi lidskými aktivitami, jak lokálními tak až globálními, chápání člověka a jeho místa v přírodě a vliv na ní. Porozumění mezi environmentálními, ekonomickými a sociálními aspekty k udržitelnému rozvoji, získání přehledu o ochraně životního prostředí, pochopení vlastní odpovědnosti aj.

Szebestová a Bezchlebová. (2012, s. 8) vymezují tři hlavní témata tohoto tématu

a další dvě aktuální:

- Biosféra v ekosystémovém pojetí – téma se zabývá člověkem a jeho místem v biosféře a její ovlivňování. Učí význam biodiverzity a ochrany životního prostředí. Toto téma již ve fázi faktů, buduje u žáků vlastní názory a postoje
- Lokální až globální problémy rozvoje a vztahy člověka k prostředí – žáci se mají seznámit jak s globálními (klimatické změny) tak lokálními (ohrožení ovzduší) problémy. Téma vede k uvědomění si vlastní zodpovědnosti a možnostech řešení problémů.
- Možnosti a způsoby řešení environmentálních problémů a udržitelnosti rozvoje v daném oboru vzdělávání a v občanském životě – žáci se mají seznámit s možností řešení environmentálních problémů a udržitelnosti rozvoje. Ve vlastním studovaném oboru se mají seznámit s vědecko-technologickým pokrokem šetrným k životnímu prostředí.
- Dalšími tématy jsou úspory energie a využívání obnovitelných zdrojů energie a téma péče o zdraví

Dle autorky je důležité, aby se celé téma promítlo do života celé školy a to zejména v ekologizaci provozu školy. Vytváření podnětného prostředí, které následně žáky vede k uplatňování principů udržitelného rozvoje.

## 5 Praktická část a výsledky práce

### 5.1 Střední lesnická škola v Hranicích – charakteristika

Tato škola vznikla již v roce 1852 na zámku v Úsově a v roce 1896 začala vyučovat v Hranicích na Moravě obor lesnictví. V současné době v oboru Lesnictví studují žáci ve třech třídách v každém ročníku. Studium je zakončeno maturitní zkouškou. Absolventi dále odchází studovat na vysoké školy, zbývající odcházejí pracovat do středně technických funkcí lesnického provozu.

#### 5.1.1 RVP a ŠVP Lesnictví 41 – 46 – M/01

V rámcovém (RVP) i školním (ŠVP) vzdělávacím programu jsou témata, které se váží k průřezovému tématu Člověk a životní prostředí.

V RVP Lesnictví 41 – 46 – M/01 (2007) je popsáno téma Člověk a životní prostředí a jeho charakteristika, hlavní cíle a přínos. Jeho realizace je prováděna ve složce všeobecného vzdělávání především v přírodovědných vzdělávacích tématech ekologie a člověk a životní prostředí. Dále má být začleněno do společenskovedního základu, estetického vzdělávání a vzdělávání pro zdraví. V odborné složce má být začleněno do obsahových okruhů strukturovaných dle charakteru oboru vzdělání. Zaměřovat se má především na vědecko-technologický pokrok v oboru

V ŠVP Lesnictví pro Střední lesnickou školu v Hranicích (2009) je průřezové téma Člověk a životní prostředí zapracováno do každého předmětu. Např. u předmětu pěstování lesa je obsahem průřezového tématu:

- Vytváření podmínek pro ochranu biotopů chráněných či jinak cenných rostlin a živočichů a ochranu zvláštních biotopů.
- Podporování a ochrana populace ptáků vytvářením vhodných hnízdních podmínek aktivním vyhledáváním a ponecháváním doupných stromů.
- Snižování podílu ekologicky nešetrných přípravků a materiálů v lesích.
- Ochrana životního prostředí člověka.

Realizace tohoto průřezového tématu v oboru lesnictví spočívá tedy v:

- Pochopení významu přírody a životního prostředí pro člověka. Tedy získání přehledu základní ekologických zákonitostech a negativních dopadech působení člověka na celkovou biosféru
- Utváření postojů a hodnotových orientací žáků v duchu udržitelného rozvoje a ekologicky přijatelných hledisek.

Ve škole také působí nevládní nezisková organizace – Sdružení lesních pedagogů. Toto sdružení má za cíl osvětu na úseku EVVO, ochrany přírody a krajiny. Také je v ŠVP volitelný předmět lesní pedagogika, která přispívá k plnění cílů environmentální výchovy.

## **5.2 Střední průmyslová škola Hranice – charakteristika**

Tato škola vznikla v roce 2000 sloučením Střední průmyslové školy a Středního odborného učiliště. V současné době zde mohou žáci studovat maturitní obory požární ochrana, aplikovaná chemie, stavební materiály, nábytkářská a dřevařská výroba a mechanika číslicově řízených strojů. Z učňovských oborů je to instalatér, obráběč kovů a zámečník.

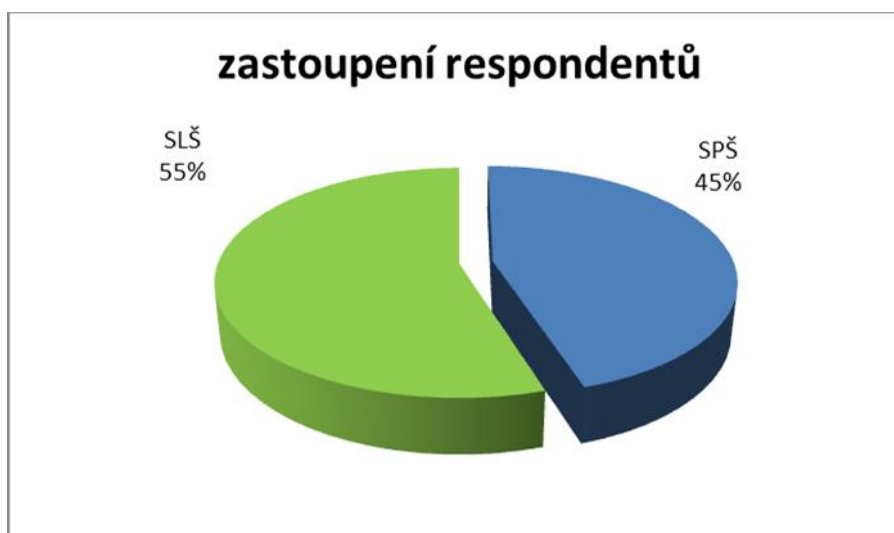
### **5.2.1 RVP a ŠVP 23 – 44 – L/01 Mechanik strojů a zařízení**

V RVP 23 – 44 – L/01 Mechanik strojů a zařízení vydaném (2009) je průřezové téma popsáno obdobně jako pro RVP lesnictví. V RVP jsou popsány hlavní cíle a přínos. Dále realizace ve složce všeobecného a odborného vzdělávání je popsána obdobně jako u oboru výše.

Autoři v ŠVP 23 – 44 – L/01 Mechanik strojů a zařízení (2014) přistupují k průřezovému tématu Člověk a životní prostředí odpovědně a poukazují, že toto téma prostupuje mnoha vyučovacími předměty, ale je i celým klimatem školy. Z vyučovacích předmětů je zastoupen např.: v ekologii, chemii, společenských vědách a ekonomice. Učitelům má jít při vzdělávání a výchově žáků v tomto tématu především o to, aby si žáci uvědomili svou vlastní zodpovědnost k životnímu prostředí. Dokázali se orientovat v lokálních i globálních problémech společnosti, chápali zásady udržitelného rozvoje a přispívali k jejich uplatňování. Podrobnější informace o environmentální výchově má následně škola zpracované v dlouhodobém a ročním plánu EVVO.

### 5.3 Základní charakteristiky průzkumu

Průzkumu se celkem zúčastnilo 93 respondentů/žáků. Ze SLŠ jich bylo celkem 51 z toho 16 dívek a ze SPŠ 42 z toho 12 dívek. Poměrné zastoupení mezi školami je vidět na obr. 1. V tomto průzkumu nebyl brán zřetel na rozdílnost pohlaví a respondenti byli posuzováni dohromady.



Obr. 1 zastoupení respondentů v průzkumu

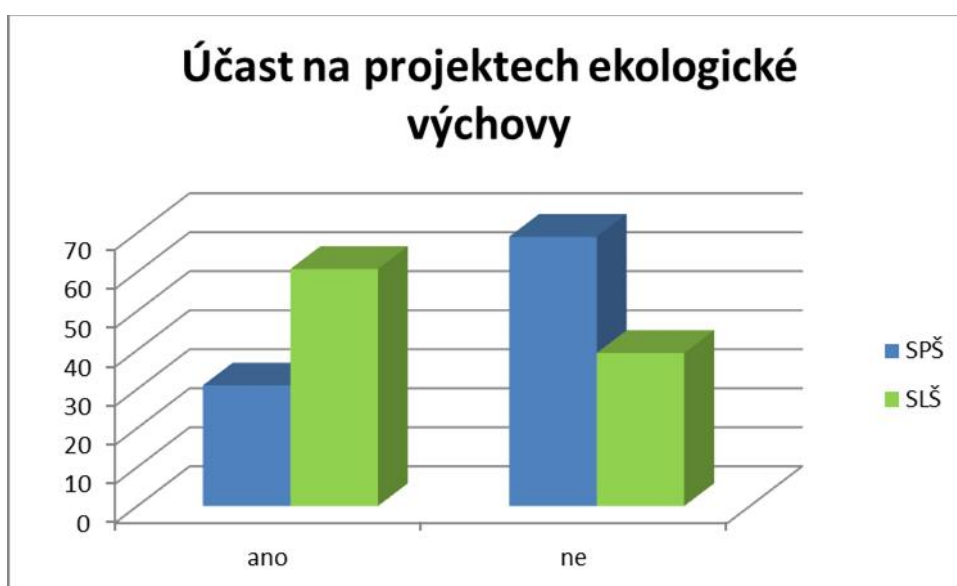
#### 5.3.1 Účast na programech EVVO

Respondenti odpovídali na otázku: Účastnil/a jsem se v průběhu studia na střední škole nějakých projektů či programů, týkajících se environmentální (ekologické) výchovy? Procenta žáků, kteří se účastnili programů EVVO jsou na školách poměrně nevyrovnané a to ze SPŠ 31 % a ze SLŠ 60,8 % jak můžeme vidět na obr. 2. Dále měli respondenti při účasti na projektu EVVO tento program charakterizovat. Z 31 % respondentů na SPŠ, kteří se kladně vyjádřili, odpověděli na tuto doplňující otázku pouze 3 osoby a programy charakterizovali takto:

- Den země
- Třídění odpadků
- Sběr baterek

Respondentů ze SLŠ z 60,8 % na tuto otázku odpovědělo celkem 16 osob a to takto:

- V rámci předmětů Ochrana lesního prostředí, Lesnická botaniky, Myslivost, Lesní pedagogika, Odborné a učební praxe
- Přednášky a přednáška o Borneu
- Biologické olympiády
- Čištění řeky Bečvy
- Mnoho



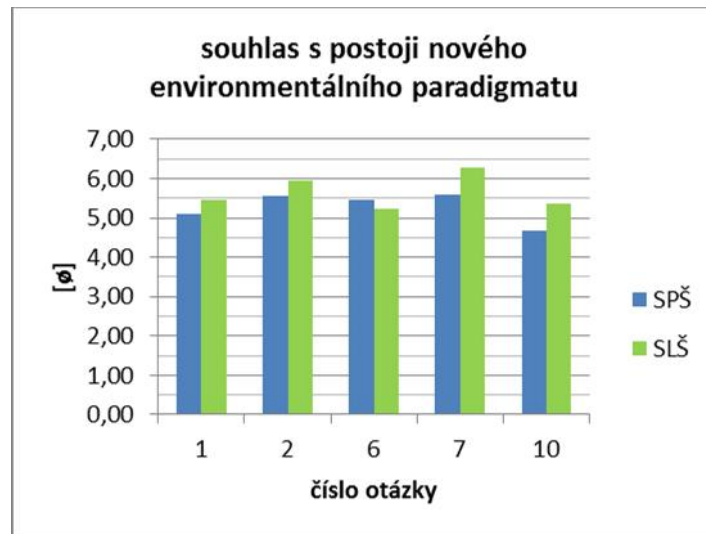
Obr. 2 Účast respondentů na projektech EVVO

## 5.4 Postoje k NEP/DSP

Tato část se skládá z otázek revidované škály NEP/DSP (ot. 1 – 10), dále z rozšiřující škály proenvironmentálních postojů (ot. 11 – 16) a škály zvažovaného proenvironmentálního jednání (ot. 17 – 20). Respondenti na tyto otázky odpovídali na sedmibodové škále 1 – nesouhlasím až 7 – souhlasím. Respondenti dále odpovídali na rozšiřující škálu proenvironmentálního jednání (ot. 21 – 30), kde se vyjadřovali ke svému jednání v posledních šesti měsících na škále – vícekrát - jednou- vůbec – nevím. Dále byly tyto odpovědi testovány na statistickou významnost odpovědí mezi školami párovým T-testem. U otázek 1 – 20 jsou v obr. 3 - 6 uvedeny průměrné hodnoty odpovědí. Otázky 21 – 30 jsou v obr. 7 - 16 uvedeny jako procentuální zastoupení odpovědí.



### 5.4.1 Škála NEP/DSP



Obr. 3 souhlas s postoji NEP

1. Budeme-li pokračovat dál stejným směrem, brzy budeme čelit velké ekologické katastrofě.
2. Lidé těžce poškozují životní prostředí.
6. Lidské zásahy do přírody vedou často ke katastrofálním dopadům.
7. Navzdory našim schopnostem jsme stále podřízeni zákonům přírody.
10. Země je jako kosmická loď s omezeným prostorem a zdroji.



Obr. 4 souhlas s postoji DSP

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.
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 zveličována.

Z výsledků je patrný souhlas žáků s novým environmentální paradigmatem. Nejvyšší míra souhlasu je vyjádřena s neodlučitelností člověka od přírody (navzdory našim schopnostem jsme stále podřízeni zákonům přírody), zatímco nejmenší míru souhlasu vyjadřují k otázce omezených zdrojů na planetě (země je jako kosmická loď s omezeným prostorem a zdroji). Rozdíly mezi jednotlivými školami nejsou velké, statistická významnost byla prokázána pouze u ot. 7. Určitá míra nerozhodnosti či mírného nesouhlasu se projevuje v dominantně sociálním paradigmatu jak u žáků SLŠ tak SPŠ. Větší míru souhlasu s DSP vyjadřují žáci SPŠ i SLŠ u tzv. ekologické krize, která je často přehnaně zveličována. K otázce lidské nadřazenosti nad přírodou (lidé byli stvořeni, aby vládli zbytku přírody) jsou žáci SPŠ nerozhodní zatímco žáci SLŠ vyjadřují mírný nesouhlas. K otázkám tvrzení „lidé mají právo upravovat přírodní prostředí podle svých potřeb“, „lidská vynalézavost zajistí, že nikdy neučiníme Zemi neobyvatelnou“ a „rovnováha v přírodě je dost silná na to, aby zvládla vliv moderní průmyslové společnosti“ žáci zaujmají nerozhodný postoj. U tvrzení DSP nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi žáků SPŠ a SLŠ.

#### **5.4.2 Rozšiřující škála proenvironmentálních postojů.**

V další kapitole dotazníku respondeti odpovídali na rozšiřující škálu environmentálních postojů, kde otázky č. 11, 12, 14 a 15 reprezentovaly rozšíření nového environmentálního paradigmatu a otázky č. 13 a 16 rozšíření dominantního společenského paradigmatu.

Žáci povětšinou souhlasí jak s rozšiřujícími postoji NEP tak DSP. K tvrzením, že zvířata a rostliny mají stejná práva existovat jako lidé, souhlasí žáci jak SPŠ tak i SLŠ, přičemž žáci SLŠ vyjadřují větší míru souhlasu, která je u těchto dvou otázek (ot. 11 a 12) i statisticky významná. K tvrzení, že současná generace má morální závazky vůči další generaci, vyjadřují větší míru souhlasu žáci SLŠ. Tato míra souhlasu je i statisticky významná vůči souhlasu žáků SPŠ. U využívání přírodních zdrojů pro životní prostředí vykazují žáci podobnou míru souhlasu.

K postoji

a otázce problémů lidí mimo vlastní bydliště zaujmají žáci nerozhodný postoj. Dále jsou spíše nerozhodní i k tvrzení, že jejich jednání nemá žádný vliv na události mimo místo ve, kterém žijí. Předchozí dvě tvrzení (ot. 13 a 16) jsou součástí DSP a odpovědi souhlasí i s nerozhodností k minulým tvrzením DSP.



Obr. 5 Rozšiřující škála 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 než pro materiální blahobyt.
16. Moje jednání nemá žádný faktický vliv na události mimo místo, kde žiji.

### 5.4.3 Škála zvažovaného proenvironmentálního jednání



Obr. 6 Škála zvažovaného proenvironmentálního jednání

17. Podepsal bych petici na podporu přísnějších zákonů na ochranu životního prostředí.

18. Účastnil bych se protestní akce proti firmě, která poškozuj e životní prostředí.

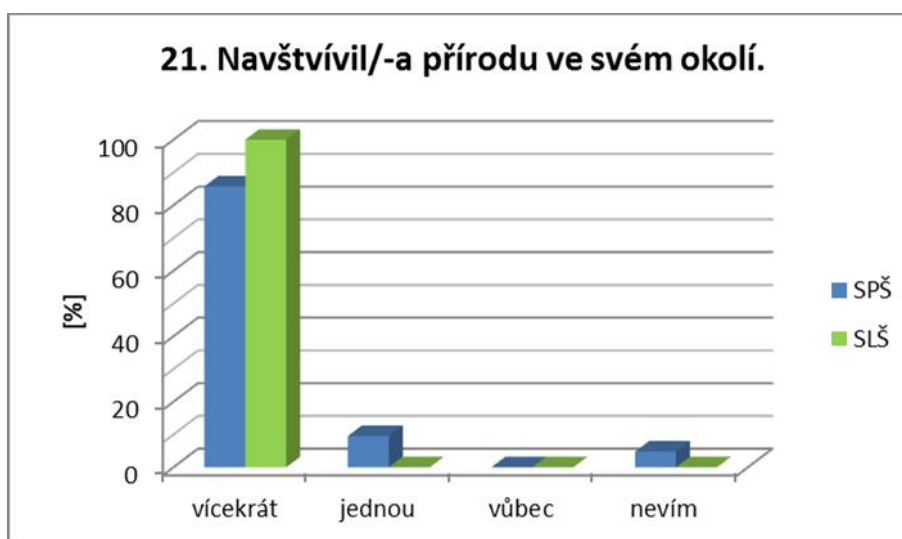
19. Plánuji zúčastnit se akce organizované environmentální organizací.

20. Rozšiřoval bych informace vydané environmentální organizací mezi moji rodinu a přátele.

Žáci SPŠ i SLŠ zde vyjadřují souhlasné postoje k podepisování petice na podporu přísnějších zákonů na ochranu životního prostředí. Dále by se byly ochotni zúčastnit protestní akce proti firmě, která životní prostředí ohrožuje a rozšiřovali by informace vydané environmentální organizací. K otázce plánování se zúčastnění akce organizované environmentální organizací jsou žáci obou škol nerozhodní. U ot. č. 20 byla prokázána statistická významnost mezi odpověďmi.

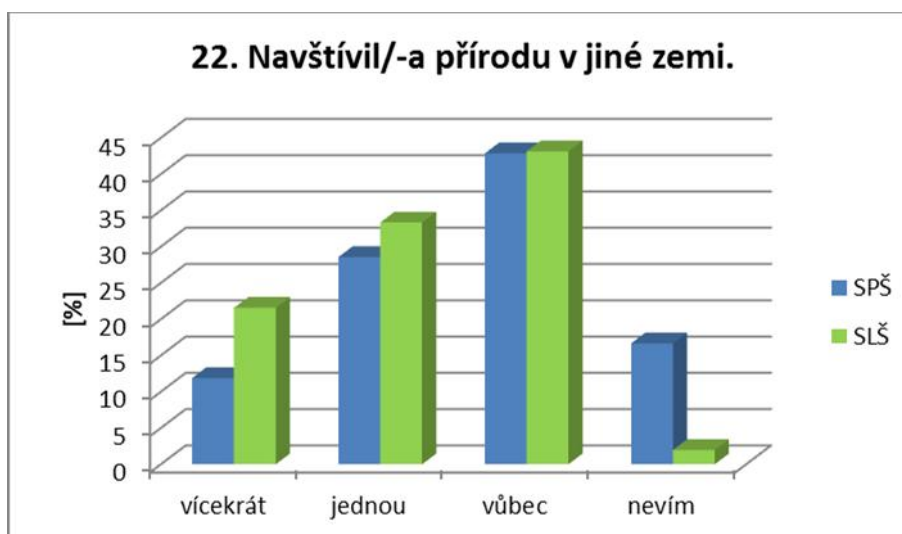
U většiny předchozích otázek lze pozorovat větší míru souhlasu s novým environmentálním paradigmatem či nesouhlasu s dominantním společenským paradigmatem u žáků SLŠ než u žáků SPŠ.

#### 5.4.4 Rozšiřující škála proenvironmentálního jednání



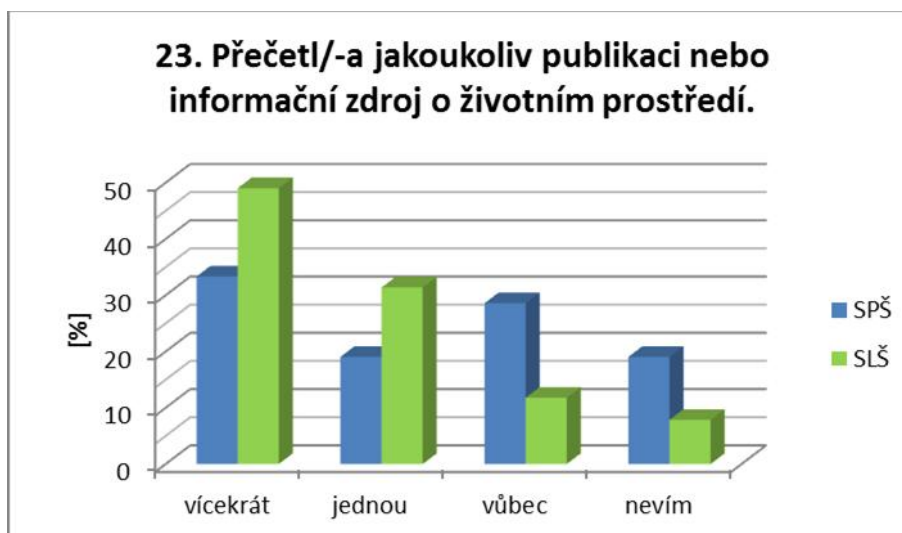
Obr. 7 Otázka 21

Z obr. 7 je patrné, jak žáci SPŠ tak i SLŠ navštěvují přírodu v hojné míře. Z toho ovšem 4 žáci SPŠ navštívili přírodu pouze jednou a další 2 žáci této školy si nejsou vědomi návštěvy přírody. Rozdíl mezi školami je významný.



Obr. 8 Otázka 22

Přes 40 % žáků z obou škol nenavštívilo v posledních šesti měsících žádnou cizí zemi. Ze SPŠ se do ciziny podívalo minimálně jednou 41 % žáků a ze SLŠ 55 % žáků. Rozdíl mezi SLŠ a SPŠ není významný.



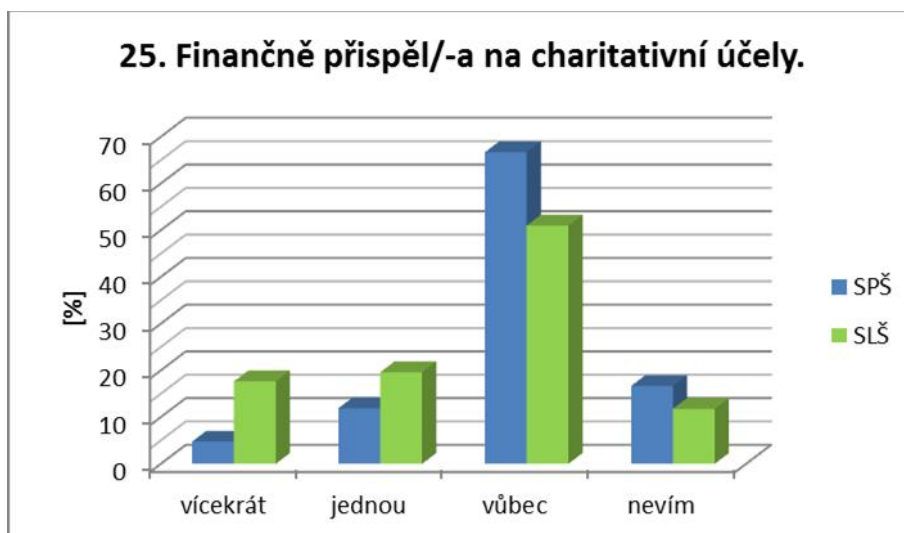
Obr. 9 Otázka 23

80 % žáků SLŠ přečetlo více jak jednu publikaci týkající se životního prostředí oproti 51 % žáků ze SPŠ. Skoro třetina žáků ze SPŠ nepřečetla žádnou publikaci o životním prostředí oproti 10 % žáků ze SLŠ. Rozdíl je statisticky významný.



Obr. 10 Otázka 24

Většina žáků v posledním půl roce nepřispěla na ochranu životního prostředí. Aspoň jednou přispělo 9 žáků tvořících 18 % ze SLŠ a pouze 2 žáci tvořící 5 % ze SPŠ. Rozdíl je významný.



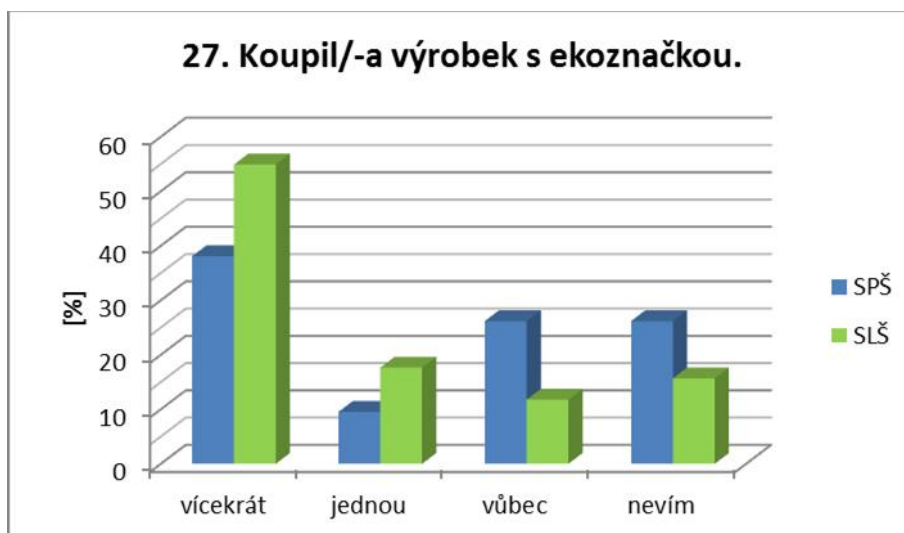
Obr. 11 Otázka 25

Z obr. 11 tak jako z předchozího obr. 10 lze pozorovat tendenci žáků nepřispívat jak na ochranu životního prostředí tak i na charitativní účely ( SLŠ – 51 %, SPŠ – 67 %). Ovšem procenta žáků, kteří minimálně jednou a vícekrát přispěli na charitativní účely jsou vyšší než na ochranu životního prostředí. Celkem ze SLŠ přispělo minimálně jednou 38 % a ze SPŠ 17 % žáků. Rozdíl mezi školami je významný.



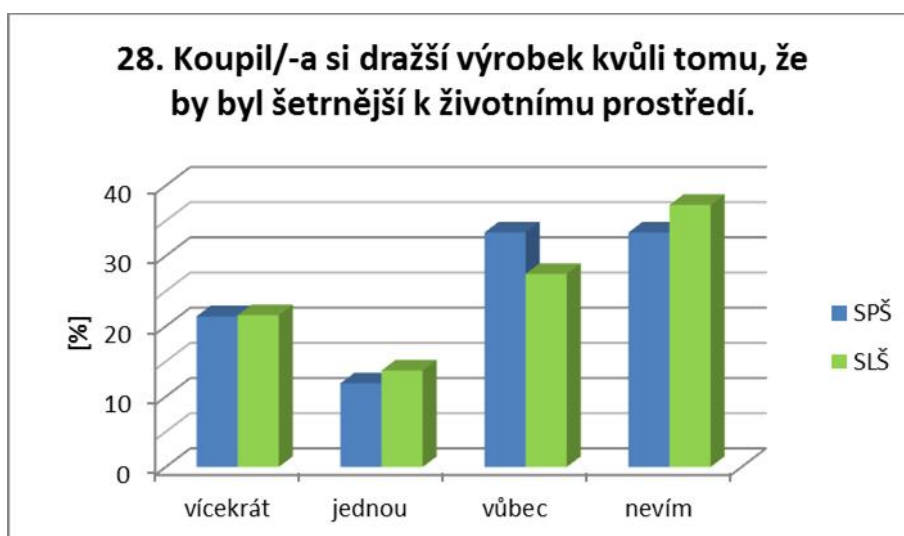
Obr. 12 Otázka 26

Žáci, kteří v posledních šesti měsících minimálně jednou podepsali petici či se jinak vyjádřili na ochranu životního prostředí jsou dle obr. 12 v naprosté menšině. Ze SLŠ se jednou a vícekrát podepsali nebo vyjádřili pouhý 2 (4 %) žáci. Za SPŠ se aspoň jednou k tomuto požadavku podepsaly 4 (10 %) žáci. Rozdíl není významný.



Obr. 13 Otázka 27

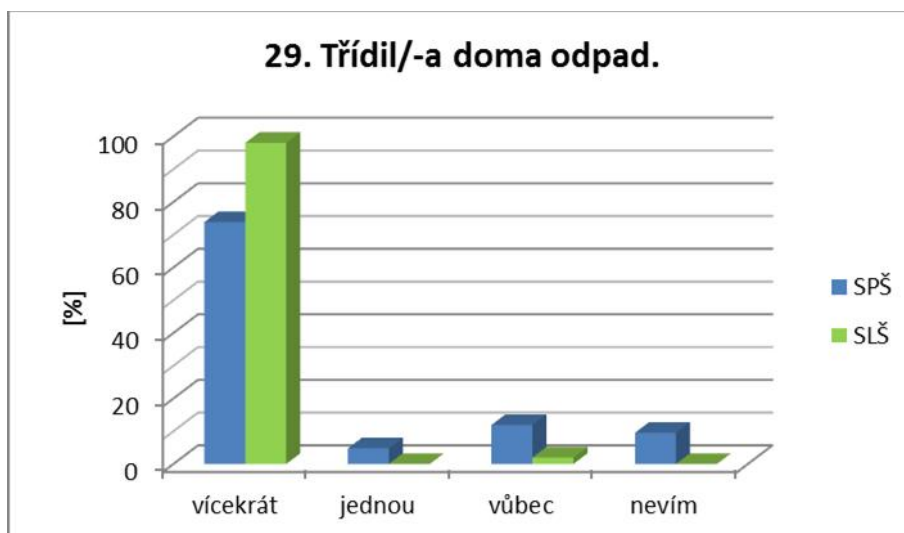
Obr. 13 nám ukazuje, že více jak polovina žáků ze ŠLŠ a třetina ze SPŠ si vícekrát koupila výrobek s ekoznačkou. Žáci, kteří neví nebo si nepořídili takový výrobek je na SPŠ mírně přes polovinu a na SLŠ mírně pod třetinu. Rozdíl v odpovědích mezi školami je významný.



Obr. 14 Otázka 28

Ochotu připlatit si za šetrnější výrobek k životnímu prostředí má na obou školách přibližně třetina žáků ( SPŠ – 33 %, SLŠ – 36 %). Žáků, kteří neplánují koupit si dražší výrobek je na SPŠ 33 % a na SLŠ 27 %). Zhruba 30 % žáků na obou školách neví jestli by si dražší a šetrnější výrobek pořídili. Rozdíl není statisticky významný.



**Obr. 15 Otázka 29**

Třídění odpadu je dle obr. 15 prováděno ve velkém množství (vícerokrát) žáky obou škol, i když na SLŠ dosahuje 98 % zatímco na SPŠ 74%. Vůbec netřídí odpad 12 žáků SPŠ a 10 % o tom neví. Rozdíl je významný.

**Obr. 16 Otázka 30**

Angažovanost žáků v rámci běžného občanského života je velmi malá. Obr. 16 nám ukazuje, že více jak tři čtvrtiny žáků SPŠ se neangažují vůbec a ze SLŠ je to 69 %. Jednou se angažovalo v občanském životě kvůli životnímu prostředí ze SLŠ pouze 6 (12 %) a vícerokrát 2 (4 %) žáci. Ze SPŠ se v této otázce jednou angažovali pouhý 2 (5 %) žáci a vícerokrát ani jeden. Rozdíl není významný.

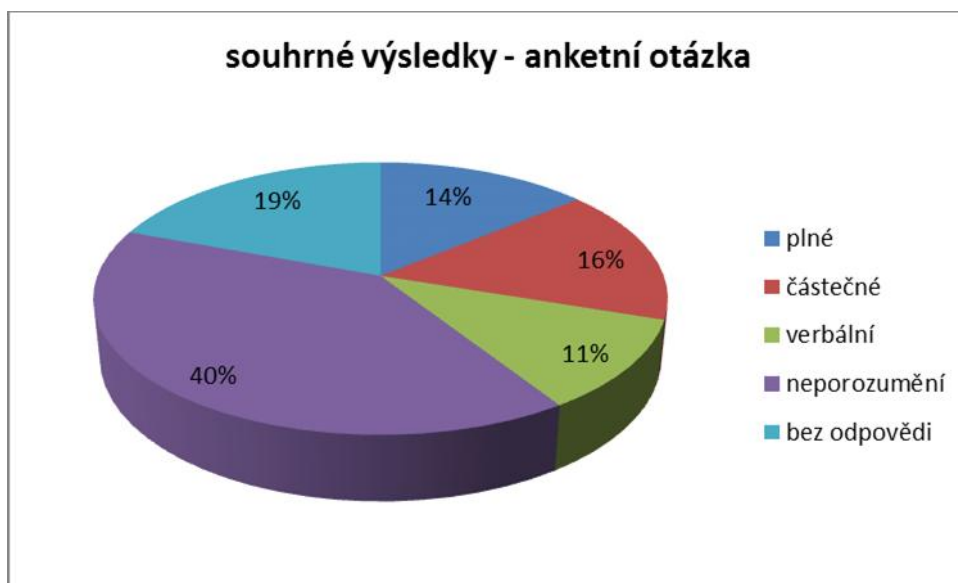
#### 5.4.5 Anketní otázka – porozumění provázanosti

Odpovědi na otázku: Představ si, že si chceš koupit nový mobilní telefon. Jakým způsobem takové rozhodnutí ovlivní životní prostředí (pokud má nějaký vliv)? Byly hodnoceny kategorizací výsledků. Klíčem k zhodnocení výpovědí byl subjektivně posouzený vzhled respondentů do životního cyklu výrobku a uvědomění si své odpovědnosti spotřebitelského chování k životnímu prostředí. Všechny získané výpovědi jsou z důvodu subjektivnosti uvedené v původním znění. Znění výpovědí bylo zařazeno do přílohy č. 1.

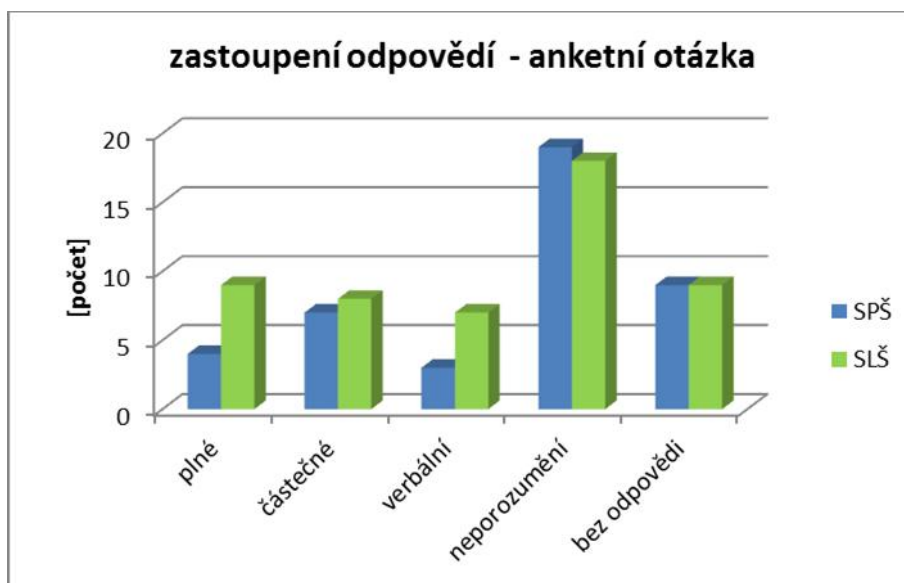
Kategorie:

- Plné porozumění – respondenti rozumí životnímu cyklu výrobku, připouští svůj vliv na životní prostředí a dokáží uvést příklad ze životního cyklu výrobku (spotřeba surovin nebo energie).
- Částečné porozumění – respondenti v této skupině připouští svůj vliv na životní prostředí a dokáží uvést jeden až dva dopady svého chování na životní prostředí.
- Verbální porozumění – respondenti souhlasí s tvrzením, že jejich jednání dokáže ovlivnit životní prostředí, ale neuvádí konkrétní dopad.
- Neporozumění – respondenti si nejsou vědomi, že by svým rozhodnutím poškozovali či ovlivňovali životní prostředí.
- Bez odpovědi – tato skupina respondentů se otázce vyhnula nebo na ní neodpověděla.

Z obr. 17 a 18 lze zjistit, že pouhých 14 % všech respondentů dokázalo odpovědět způsobem, který je zařadil do kategorie plné porozumění. Bylo to 9 žáků ze SLŠ a 4 ze SPŠ. O 2 % respondentů více bylo zařazeno do kategorie částečné porozumění, kde je již podobné zastoupení osob (8 – SLŠ, 7 – SPŠ). Do kategorie verbální porozumění bylo zařazeno 11 % respondentů a to 7 ze SLŠ a 3 ze SPŠ. Největší skupina respondentů, a to 40 % si myslí že jejich jednání nemá vliv na životní prostředí a byly zařazeni do kategorie neporozumění. V kategorii neporozumění je podobný počet žáků z obou škol – 18 ze SLŠ a 19 ze SPŠ. Na otázku neodpovědělo 9 žáků z každé školy a ti tvoří 19 % všech respondentů.



Obr. 17 Souhrnné výsledky - anketní otázka



Obr. 18 Anketní otázka - zastoupení odpovědí

## 6 Diskuze

V průzkumu environmentálních postojů byly srovnávány dvě střední školy. Střední lesnická škola v Hranicích a Střední průmyslová škola Hranice. Srovnávání proběhlo pomocí dotazníku NEP, který je dále diskutován v následujících kapitolách.

### 6.1 Účast na projektech EVVO

Obě školy mají ve svém ŠVP kladen důraz na environmentální vzdělávání. Ovšem z hlediska účasti na projektech EVVO si je toho vědoma pouhá třetina žáků ze SPŠ. U žáků z lesnické školy si bylo schopno vzpomenout na účast na těchto projektech skoro dvě třetiny žáků. Tento rozdíl může být dán zaměřením školy, nebo i uvědoměním žáků. Lze se domnívat, že žáci lesnické školy berou za účast na ekologické výchově i předměty, které s ní souvisí a uvědomují si provázání environmentální výchovy s výukou v rámci předmětů, např. ochrana lesního prostředí, pěstování lesa, myslivosti nebo lesní pedagogiky. Zatímco žáci průmyslové školy si toto provázání neuvědomují a doslovně uvádějí účast na environmentálních projektech jen v těch případech, kdy se plně nevyučuje, ale žáci se účastní např. Den země, třídění odpadků či jiných environmentálních akcí pořádaných školou.

### 6.2 Dotazník NEP

Žáci dotčených škol vyjadřují souhlas s postoji nového environmentálního paradigmatu, přičemž povětšinou je tento souhlas vyšší u žáků lesnické školy než u žáků průmyslové školy. U otázky č. 6 – lidské zásahy do přírody vedou často ke katastrofálním dopadům, lze naopak poukázat na mírně větší souhlas u žáků SPŠ než SLŠ. Tento mírný rozdíl, může být způsobený i vybraným oborem, kdy žáci lesnické školy se učí obhospodařovat lesní prostředí a tím pádem i životní prostředí trvale udržitelným hospodařením.

U otázek dominantně společenského paradigmatu lze pozorovat větší míru nesouhlasu u žáků lesnické školy a určitou míru nerozhodnosti u žáků průmyslové

školy. Nerozhodnost s těmito otázky byla pozorovaná i Činčerou a Štěpánkem (2007) u žáků středních odborných škol. I když tato míra nesouhlasu není významná, bylo by možné z ní usuzovat na větší proenvironmentální smýšlení žáků lesnické školy.

V rozšiřující škále proenvironmentálních postojů lze pozorovat významný souhlas s neantropocentrickou orientací žáků především lesnické školy, a to u otázek č. 11 – zvířata a rostliny mají stejná práva existovat jako lidé a č. 12 – mám rád/-a místo ve kterém žiji. Tomu odpovídá i nerozhodnost u předchozích otázek DSP č. 3 a 4. S těmito otázky dále souvisí i otázka č. 15 využívání přírodních zdrojů jen pro základní potřeby. Dalo by se při předpokládat, že při neantropocentrické orientaci žáků u předešlých otázek bude míra souhlasu poněkud větší než jen lehce nad nerozhodností. Činčera s Štěpánek (2007) k tomu dodávají, že žáci souhlasí s postojem, který je ve společnosti preferovaný. Ale při konfrontování s jeho důsledky se míra jejich souhlasu snižuje.

Při pohledu na obr. 6 lze pozorovat nerozhodnost žáků při jejich jednání. Spíše by se žáci lesnické i průmyslové školy podepsali na petici ohledně zákonů o životním prostředí. Ale již se neplánují zúčastnit žádné protestní akce za nepoškození životního prostředí nebo akce organizovanou ekologickou organizací. Je možné, že pod představou akce organizovanou ekologickou organizací si představují třeba demonstrace proti kácení stromů, než takový Den země či výukový program. Při uvažování nad touto otázkou, možná žáci braly ohled na negativní mediální povědomí ekologických organizací, které hlavně u žáků lesnické školy nemusí být kladně přijímáno. Jelikož jsou i při svém studiu, konfrontování s ochránci životního prostředí místo toho, aby se tyto dvě skupiny spojili, spolupracovali a lesník byl chápán jako lesník - ochránce životního prostředí a ne lesník – těžař. Žáci jsou tedy schopni rozšiřovat spíše papírové informace o životním prostředí a připojit k nim svůj podpis než prokázat svůj postoj na veřejnosti.

Škála rozšiřujícího proenvironmentálního jednání měla vystihnout, jak žáci své postoje převádí do svého jednání. Bylo zjištěno, že žáci poměrně častou navštěvují přírodu ve svém okolí a zhruba polovina žáků navštívilo i přírodu v zimí zemi. To může být dáno jak finanční dostupností, tak i exkurzemi z odborných předmětů hlavně u žáků z oboru lesnictví.

Větší zájem o životní prostředí a díky tomu i četbě publikací o životním prostředí se dá přisuzovat žákům lesnické školy, které tyto publikace mají jako doporučenou četbu v osnovách odborných předmětů. Zatímco u žáků průmyslové školy může být četba těchto zdrojů jen na vlastní iniciativě.

Dále bylo zjištěno, že žáci se občansky povětšinou vůbec neangažují (ot. č. 24, 25, 26), to nám souhlasí i s otázkou č. 16 - moje jednání nemá žádný faktický vliv na události mimo místo, kde žiji. A dává za pravdu i otázkám č. 18 a 19, ve které se žáci vyslovují spíše pro neochotu či nerozhodnost účastnit se občanských aktivit. Žáci, kteří přispívají ať již na charitu nebo na životní prostředí jsou v minoritě oproti ostatním. Nepřispívání může být způsobeno momentální nedostatkem finančních prostředků v rámci studií nebo neochotou. Občanskou neangažovanost nám dokládá i otázka č. 30 - využil/-a právo na informace nebo se účastnil/-a jednání s úřady o otázkách souvisejících s životním prostředím. Kde se přes dvě třetiny žáků vůbec nezajímají o to co se děje v jejich okolí. Takový byl zjištěn i jejich postoj v otázce č. 16 - moje jednání nemá žádný faktický vliv na události mimo místo, kde žiji, u které jsou žáci obou škol nerozhodní.

Zhruba dvě třetiny žáků z lesnické školy a polovina žáků z průmyslové školy si někdy koupila výrobek označený ekoznačkou. Lze se tedy domnívat, že mají určité povědomí o značkách, které se nám na výrobcích objevují. Současně s tím, by si zhruba třetina žáků obou škol byla ochotna i připlatit za dražší výrobek. Díky tomu, že výrobek s ekoznačkou je povětšinou certifikovaný a dražší tak lze poukázat na nevyrovnanost těchto dvou otázek a zpochybnit výsledek otázky č. 27. Také se nám tyto otázky vztahují k otázce č. 15 - přírodní zdroje by měli být využívány spíše pro uspokojování základních životních potřeb než pro materiální blahobyt, se kterou žáci spíše souhlasí. V těchto otázkách je rozpor v postoji žáků, kteří nechtějí plýtvání přírodních zdrojů, ale zase by si jich zhruba třetina takový výrobek, který by byl šetrný vůbec nekoupila. Také lze upozornit na skoro 100 % podíl žáků lesnické školy a 70 % podíl žáků průmyslové školy, pro které je normální třídít odpad a díky tomu neplýtvat přírodními zdroji. Rozpor mezi postojem a jednáním k přírodním zdrojům uvádí i Nováková (2014), která zjistila že česká populace třídí běžný a nebezpečný odpad, šetří vodou a energiemi, ale zhruba třetina občanů se takto nechová.

Představu o životním cyklu výrobku a jeho vlivu na životní prostředí má z obou škol cca 40 % žáků. Z toho se lze usuzovat na rozpor mezi jejich postojem k otázce č. 14 a 15, že máme závazek vůči budoucí generaci, přírodní zdroje by jsme měli využívat jen pro uspokojení základních potřeb a také se škálou otázek souhlasu s novým environmentální paradigmatem. Kdy postoje žáků říkají ano chovejme se odpovědně, ale jejich chování a uvědomění si provázanosti dnešního světa tomu neodpovídá.

### 6.3 Zhodnocení průzkumu

Z toho průzkumu lze poukázat na skutečnost, že žáci mají environmentální postoje a určité povědomí o provázanosti světa, ale jejich skutečné chování tomu neodpovídá. K těmto výsledkům se dobrali i autoři, kteří jsou zmíněni v kapitole 4.3 měření environmentálních postojů a gramotnosti. Kdy dle Strejčkové (2006) a Fraňka (2006) v české populaci převládají proenvironmentální postoje. Tak jako to naznačuje průzkum Činčery a Štěpánka (2007) u žáků středních odborných škol, u kterých jsou proenvironmentální postoje poměrně rozšířené na to poukazuje i Nováková (2014) ale zároveň chování tomu neodpovídá. Respondenti tedy zastávají environmentální postoje, ale jejich jednání tomu odpovídá jenom v těch případech, kdy nevyžaduje větší časovou nebo finanční investici. Dále si žáci nejsou schopni uvědomit vliv svého jednání na své okolí. Částečně jsou sice tyto postoje přijímány, ale nepromítají se do celého chování žáků.

U průzkumu provedeného v této práci lze poukázat na poměrně podobné proenvironmentální postoje a chování mezi žáky zkoumaných škol. Ovšem lze vyzorovat z některých souhlasných postojů k dotazníku NEP/DSP u žáků lesnické školy malou míru větších proenvironmentálních postojů a chování než u žáků průmyslové školy. To může být způsobeno větším povědomím o fungování biotických složek společenstev planety, díky studování oboru, který je environmentálněji založen než studium na průmyslové škole.

## 7 Doporučení pro pedagogickou praxi

V environmentální výchově se za poslední dobu udělal ohromný krok kupředu. Lze říci, že všichni žáci mají povědomí o tom co je pro životní prostředí škodlivé. Jejich postoje odpovídají současnému smýšlení o světě. Ovšem tyto postoje žáci již nepřenesou do svých vzorců chování ve společnosti. Bylo by třeba tedy apelovat na celou společnost, aby se chovala proenvironmentálněji. V současné době se třeba třídění odpadu stalo již normou, takže se za to nikdo nemusí stydět a nevystupuje ze svého okolí a společnosti. Je možné, že by se žáci a celá společnost chtěla chovat proenvironmentálněji, ale nebudou se tak chovat do té doby, než se ten určitý postoj stane normou pro celou společnost.

Na zkoumaných středních školách, by tedy měli učitelé podporovat žáky v jejich proenvironmentálním chování, jelikož jejich postoje naznačují, že by se tak chtěli chovat, ale nechtějí vystupovat z řady svých spolužáků. Na průmyslové škole, by bylo možné apelovat na učitele, aby tato témata více vnášely do svých předmětů. Na lesnické škole je toto celkem dobře aplikováno a žáci si uvědomují, co z environmentální problematiky probírají ve svých předmětech.

Žáci by si tedy následně měli uvědomit, že environmentální výchova a vzdělávání není jenom Den země, čištění řeky, nebo sběr baterek, ale také např. učení o šetrnějším využívání produktů, které zpracovávají, používání přípravků neškodících životnímu prostředí aj. Jak tedy uvádí Szebestová a Bezchlebová. (2012) je potřeba, aby se toto téma promítlo do celého života školy. Ne tedy jen do předmětů, které s touto problematikou úzce souvisí, a je na toto téma v předmětech čas.

Dá se také upozornit na souvislosti mezi rodinou a školní výchovou. Když žáci nevidí toto chování ve své rodině. Rodiče jim hodnoty a environmentální chování nebudou vštěpovat již od dětství. Je pravděpodobné, že škola již tyto postoje a hodnoty nebude moci změnit.



## 8 Závěr

V této práci bylo řešeno téma environmentální postoje žáků vybraných středních odborných škol. Cílem teoretické části práce bylo prostudovat odborné zdroje a seznámit se s environmentální problematikou a tvorbou postojů, hodnot a chování. Praktická část práce byla zaměřena na zjištění postojů žáků třetích ročníků na vybraných středních odborných školách s environmentální a bez environmentální profilace. Tyto postoje byly dále srovnávány mezi sebou. Byla zvolena metoda dotazníkového šetření a byl použit modifikovaný dotazník Nového environmentálního paradigmatu, který byl použit v průzkumu autorů Činčery a Štěpánka (2007)

Do průzkumu byly vybrány dvě třídy třetích ročníků škol Střední lesnické školy v Hranicích jako školy s environmentální profilací a Střední průmyslové školy Hranice jako školy bez environmentální profilace. Průzkumu se zúčastnilo celkem 93 žáků z toho 51 z lesnické školy a 42 z průmyslové školy.

Bylo zjištěno, že 60,8 % žáků s lesnické školy a 31 % žáků z průmyslové školy si uvědomuje svou účast na projektech nebo programech EVVO. Pouze 3 žáci z průmyslové školy dokázali tento program charakterizovat a to jako Den země, třídění odpadků nebo sběr baterek. Z lesnické školy dokázalo charakterizovat účast na EVVO 16 žáků. Žáci lesnické školy charakterizovali EVVO podobně jako žáci průmyslové školy, ale také si byly schopní uvědomit provázanost této výchovy a vzdělávání se svými odbornými předměty např. ochrana lesního prostředí nebo pěstování lesa.

Dále byly u žáků zkoumaných škol sledovány souhlasné postoje k novému environmentálnímu paradigmatu a spíše nerozhodné až nesouhlasné postoje k dominantně společenskému paradigmatu. Žáci dále své proenvironmentální postoje nepřevádí do svého jednání a to hlavně v případech časové a finanční náročnosti nebo osobní angažovanosti. Také si žáci nedokáží propojit své postoje se svým spotřebitelským chováním.

Tento průzkum vzhledem k malému vzorku respondentů nelze zevšeobecnovat. Ale lze doporučit soustředění se na změnu proenvironmentální chování žá-

---

ků a celé společnosti. Jelikož proenvironmentální postoje u společnosti lze z tohoto i předchozích průzkumů hodnotit jako příkladné.

## 9 Seznam použité literatury

- BALLACHEY, Egerton L, Richard S CRUTCHFIELD a David KRECH. Člověk v společnosti: základy sociální psychologie. 1. vyd. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 1968, 629 s.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia, 2004, 427 s. ISBN 8072201956.
- CORDANO, M., WELCOMER, S. A., SCHERER, R. F. An analysis of the predictive validity of the new ecological paradigm scale. *The Journal of Environmental Education*. 2003, vol. 34, is. 3, s. 22–28. ISSN 0095-8964.
- ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007, 116 s. ISBN 978-80-7315-147-8.
- ČINČERA, Jan a Petr ŠTĚPÁNEK. Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol. *Envigogika* [online]. 2007 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: <http://www.czp.cuni.cz/envigogika/index.php/cz/texty/20071/62-vyzkum-ekologicke-gramotnosti-student-stednich-odbornych-kol-12007-1-ast>
- DEJMAL, Ivan: O ekologické výchově. *Sisyfos* 9/94
- FRANĚK, Marek. Výzkum antropocentrických a biocentrických postojů k přírodě v české populaci. In STREJČKOVÁ, Emilie. *Výzkum odcizování člověka přírodě : Závěrečná zpráva* [online]. Praha: Toulcův dvůr, 2006. Dostupný z WWW: <http://www.detiamesto.cz>
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003, 166 s. ISBN 8071787639.
- HORKÁ, Hana. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido, 1996, 75 s. ISBN 8085931338.
- HORKÁ, Hana. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. 1. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2005, 158 s. ISBN 8021037504.
- HUDEČEK, Jaroslav. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986, 95 s.

- KOHÁK, Erazim. *Závod s časem: texty morální ekologie*. Vyd. 1. Praha: Ministerstvo životního prostředí ČR, 1996, 228 s. ISBN 8085368811.
- KOHÁK, Erazim. *Zelená svatozář: kapitoly z ekologické etiky*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998, 203 s. ISBN 808585063x.
- KOSEK, Jan. *Člověk je (ne)tvor společenský: kapitoly ze sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2004, 253 s. ISBN 8072035916.
- KRAJHANZL, Jan. *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí: pět charakteristik, ve kterých se lidé liší*. 1. vyd. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání ve spolupráci s Masarykovou univerzitou, 2014, 198 s. ISBN 9788087604670.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Obecné základy mravní výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 49 s. ISBN 8021001836.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Prešov: vl. n., 1996, 231 s. ISBN 8085668343.
- Kulich, Jiří: Mimoškolní výchova k péči o životní prostředí v uplynulých deseti letech. In: „Výchova k péči o přírodu a ŽP ve VCHÚ na příkladu KRNPAP“, Vrchlabí, Správa KRNPAP, 1988.
- KULICH, Jiří, DOBIÁŠOVÁ, Milada. Průzkum ekogramotnosti. Příloha časopisu Bedrník. leden 2003, roč. 1, č. 2.
- Kvasničková, 1997 ekologická výchova a vzdělávání ve školství – sborník ekologická výchova ve škole 1997
- LaLONDE, Roxanne, JACKSON, Edgar L. The New Environmental Paradigm scale: Has it outlived its usefulness? The Journal of Environmental Education. 2002, vol. 32, is. 4, s. 28–37. ISSN 0095-8964.
- LaTROBE, Helen L., ACOTT, Tim G. A modified NEP/DSP environmental attitudes scale. The Journal of Environmental Education. 2002, vol. 32, is. 1, s. 1– 12. ISSN 0095-8964.
- LAŠTŮVKA, Zdeněk a Pavla KREJČOVÁ. *Ekologie*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2000, 184 s. ISBN 80-85615-93-2.
- LIBROVÁ, Hana. *Pestří a zelení: (kapitoly o dobrovolné skromnosti.)*. 1. vyd. Brno: Veronica, 1994, 218 s. ISBN 8085368188.

- MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: [metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy]*. Brno: Rezekvítek, 2000, 205 s. ISBN 8090295401.
- MÁCHAL, Aleš, Helena NOVÁČKOVÁ a Lenka SOBOTOVÁ. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů*. 1. vyd. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012, 282 s. ISBN 9788087604014.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 9788020016799
- NOVÁKOVÁ, Jana. *Http://cvvm.soc.cas.cz/ekologie/vztah-k-zivotnimu-prostredi-a-chovani-domacnosti-kveten-2014* [online]. In: . 2014 [cit. 2015-04-24]. Dostupné z: <http://cvvm.soc.cas.cz/ekologie/vztah-k-zivotnimu-prostredi-a-chovani-domacnosti-kveten-2014>
- NYTROVÁ, Olga a Marcela PIKÁLKOVÁ. *Dialog mezi hodnotami, aneb, Hodnoty vyřčené a hodnoty žité*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, 384 s. ISBN 9788074520143.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001, 211 s. ISBN 8085866722.
- *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání: 41 – 46 – M/01 Lesnictví*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, 86 s.
- *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání: 23 – 44 – L/01 Mechanik strojů a zařízení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009, 86 s.
- RYNDA, Ivan: Jak se to řekne česky aneb Environmentalista nebo ekolog? Sisyfos 5/96.
- SOUKUP, Petr. ISSP: Životní prostředí. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2001. 73 s. ISBN 80-7330-000-1.
- STREJČKOVÁ, Emilie. *Výzkum odcizování člověka přírodě : Závěrečná zpráva* [online]. Praha: Toulcův dvůr, 2006. Dostupný z WWW: <http://www.detiamesto.cz>

- SZEBESTOVÁ, Zdeňka a Mária BEZCHLEBOVÁ. *Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 96 s. ISBN 9788087063897.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, 181 s. ISBN 80-244-0150-9.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Poznávání duševního života člověka*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 111 s. ISBN 8024403293.
- *Školní vzdělávací program pro obor vzdělávání: 41 – 46 – M/01 Lesnictví*. Hranice: Střední lesnická škola v Hranicích, 2009, 235 s.
- *Školní vzdělávací program pro obor vzdělávání: 23 – 44 – L/01 Mechanik strojů a zařízení*. Hranice: Střední průmyslová škola Hranice, 2009, 220 s.
- ŠLÉGL, Jiří, František KISLINGER a Jana LANÍKOVÁ. *Ekologie a ochrana životního prostředí pro gymnázia*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2002, 157 s. ISBN 8071688282.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 8024608413.
- VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. ISBN 9788024714288.

## 10 Přílohy

- Příloha č. 1 Odpovědi na anketní otázku
- Příloha č. 2 Dotazník environmentálních postojů
- Příloha č.3 T-test pro otázky 1-20
- Příloha č.4 T-test pro otázky 21-30
- Příloha č. 5 Odpovědi na otázky č. 1-30, SPŠ
- Příloha č. 5 Odpovědi na otázky č. 1-30, SLŠ