

Environmentální gramotnost jako nástroj prevence rizik

Bc. Daniela Komínková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta logistiky a krizového řízení

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta logistiky a krizového řízení
Ústav krizového řízení

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Daniela Komínková
Osobní číslo: L20427
Studijní program: N1032A020002 Bezpečnost společnosti
Specializace: Rizikové inženýrství
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Environmentální gramotnost jako nástroj prevence rizik

Zásady pro vypracování

1. Vypracujte rešerši současných poznatků ohledně environmentální bezpečnosti, environmentálních rizik a metod prevence těchto rizik.
2. Analyzujte a vyhodnoťte vnější vlivy formující přístup ke konceptu environmentální gramotnosti v ČR (v kontextu prevence rizik).
3. Analyzujte výuku na vybrané základní škole; zjistěte, zda je v praxi věnován prostor zvyšování environmentální gramotnosti žáků (v kontextu prevence rizik).
4. Navrhněte vlastní metodickou příručku, týkající se environmentálních rizik a jejich řízení, vhodnou jako pomůcku pro výuku na základních školách.

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

Seznam doporučené literatury:

1. ČINCĚRA, Jan. *Environmentální výchova: efektivní strategie*. Praha: BEZK, Agentura Koniklec a Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6642-7.
2. MARTINOVSKÝ, Petr. *Environmentální bezpečnost v České republice*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8191-8.
3. SCHOLZ, Roland W. *Environmental Literacy in Science and Society: From Knowledge to Decisions*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. ISBN 978-05-119-2152-0.

Další odborná literatura dle doporučení vedoucího diplomové práce.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Matyáš Adam, Ph.D.**
Ústav environmentální bezpečnosti

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **6. května 2022**

L.S.

doc. Ing. Zuzana Tučková, Ph.D.
děkanka

Ing. et Ing. Jiří Konečný, Ph.D.
ředitel ústavu

V Uherském Hradišti dne 1. prosince 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že:

- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona 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;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

V Uherském Hradišti, dne: 6. 5. 2022

Jméno a příjmení studenta: Bc. Daniela Komínková

.....
podpis studenta

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se věnuje konceptu environmentální gramotnosti a jejímu možnému využití jako nástroje prevence environmentálních rizik. Teoretická část vymezuje současné pojetí environmentální bezpečnosti a její zajišťování; dále představuje zmiňovaný koncept jako vhodný nástroj prevence rizik, dosažitelný skrze environmentální vzdělávání. V praktické části jsou pomocí analytických metod PESTLE a SWOT zmapovány faktory, které ovlivňují vybranou základní školu ZŠ Hutník Veselí nad Moravou a její schopnost vytvářet prostor pro rozvíjení environmentální gramotnosti. Bylo zjištěno, že tento prostor je úspěšně vytvářen, daná škola je schopna produkovat v základu environmentálně gramotné žáky. Výstupem práce je návrh metodické příručky s doporučeními pro rozvoj environmentální gramotnosti žáků základních škol.

Klíčová slova: environmentální bezpečnost, environmentální výchova, environmentální gramotnost, prevence environmentálních rizik, řízení environmentálních rizik

ABSTRACT

This thesis focuses on the concept of environmental literacy and its possible use as a tool for environmental risk prevention. The theoretical part defines the current concept of environmental safety and its provision; furthermore, it presents the concept as a proper risk prevention tool, achievable through environmental education. In the practical part, using the PESTLE and SWOT analytical methods, the factors that influence the selected primary school Hutník Veselí nad Moravou and its ability to create space for the development of environmental literacy are mapped. It was found that this space is successfully created, the school is able to produce basically environmentally literate pupils. The output of the work is a draft methodological manual with recommendations for the development of environmental literacy of primary school pupils.

Keywords: environmental safety, environmental education, environmental literacy, environmental risk prevention, environmental risk management

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce Mgr. Matyáši Adamovi, Ph.D. za cenné rady a trpělivost při zpracování této práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
CÍL PRÁCE A POUŽITÉ METODY.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ENVIRONMENTÁLNÍ BEZPEČNOST	13
1.1 DEFINICE ENVIRONMENTÁLNÍ BEZPEČNOSTI A JEJÍ DĚLENÍ	14
1.2 VÝVOJ ZAJIŠŤOVÁNÍ ENVIRONMENTÁLNÍ BEZPEČNOSTI	15
1.3 ENVIRONMENTÁLNÍ BEZPEČNOST V ČR.....	18
2 ENVIRONMENTÁLNÍ RIZIKA	20
2.1 DĚLENÍ ENVIRONMENTÁLNÍCH RIZIK.....	20
2.2 ŘÍZENÍ ENVIRONMENTÁLNÍCH RIZIK.....	21
3 ENVIRONMENTÁLNÍ GRAMOTNOST	24
3.1 PŮVOD POJMU ENVIRONMENTÁLNÍ GRAMOTNOST	24
3.2 SLOŽKY ENVIRONMENTÁLNÍ GRAMOTNOSTI.....	25
4 ENVIRONMENTÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	30
5 VYUŽITÍ ENVIRONMENTÁLNÍ GRAMOTNOSTI JAKO NÁSTROJE PREVENCE RIZIK	34
6 DÍLČÍ ZÁVĚR	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
7 KONTEXT VYBRANÉ PROBLEMATIKY	39
7.1 PROSTŘEDÍ PROCESU	39
7.2 IDENTIFIKACE ZVOLENÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	40
7.3 CÍL	41
7.4 ZAJINTERESOVANÉ STRANY	41
7.5 RIZIKA.....	44
7.6 DOKUMENTACE.....	45
8 PESTLE ANALÝZA.....	46
8.1 POLITICKÉ FAKTORY.....	46
8.1.1 Ovlivnitelnost politických faktorů	51
8.2 EKONOMICKÉ FAKTORY	52
8.2.1 Ovlivnitelnost ekonomických faktorů.....	55
8.3 SOCIÁLNĚ-KULTURNÍ FAKTORY.....	56
8.3.1 Ovlivnitelnost sociálně-kulturních faktorů	59
8.4 TECHNOLOGICKÉ FAKTORY	60
8.4.1 Ovlivnitelnost technologických faktorů.....	62

8.5	LEGISLATIVNÍ FAKTORY	62
8.5.1	Ovlivnitelnost legislativních faktorů	65
8.6	EKOLOGICKÉ FAKTORY	65
8.6.1	Ovlivnitelnost ekologických faktorů	68
8.7	VÝSTUPY PESTLE ANALÝZY	69
9	SWOT ANALÝZA	71
9.1	SWOT ANALÝZA VYTVÁŘENÍ PROSTORU PRO ROZVOJ ENVIRONMENTÁLNÍ GRAMOTNOSTI NA ZŠ HUTNÍK	71
9.2	VÝSLEDNÁ BILANCE A HODNOCENÍ SWOT ANALÝZY	78
10	NÁVRH METODICKÉ PŘÍRUČKY	79
10.1	OBSAH METODICKÉ PŘÍRUČKY	79
10.2	TEXT METODICKÉ PŘÍRUČKY	80
	ZÁVĚR	92
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	93
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	108
	SEZNAM OBRÁZKŮ	110
	SEZNAM TABULEK.....	111
	SEZNAM GRAFŮ	112
	SEZNAM PŘÍLOH.....	113

ÚVOD

V současné veřejné diskuzi dostává životní prostředí (tedy environment) stále větší prostor. Čím dál častěji se tak rozebírají i témata jako je kvalita životního prostředí, ohrožení stavu tohoto prostředí a zajištění jeho bezpečnosti. Již od šedesátých let 20. století vznikají nejrůznější hnutí na ochranu přírody nebo ŽP. Tato hnutí dnes mívají většinou formu nestátní neziskové organizace a jejich cílem je kromě ochrany ŽP i vedení zmiňované společenské debaty – tedy přiblížení tématu širší veřejnosti.

I přes snahu těchto hnutí a onen sílící veřejný zájem, však bezpečnost ŽP není stále ideálně zajištěna – každý rok jsme tak svědky dalších a dalších událostí, které tuto bezpečnost narušují. I přes to se ale můžeme i nadále setkat s názory, které tuto skutečnost popírají a namítají, že přílišné soustředění se na zabezpečení ŽP bude mít negativní vliv na další sociální a hlavně ekonomický rozvoj lidské společnosti. Může se tak zdát, že většinová společnost je odtržena od reality, neuvědomuje si možná rizika a přestává zvládat svět, který vytvořila.

Odborníci se proto stále snaží najít udržitelný nástroj prevence environmentálních rizik, který bude ale zároveň účinný. Takovým nástrojem by mohlo být vzdělávání (v tomto případě tedy environmentální vzdělávání) – je plošně využitelné, náklady na něj nejsou v konečném důsledku vysoké a má potenciál měnit uvažování společnosti. A právě s environmentálním vzděláváním je spojena koncepce environmentální gramotnosti. Jedinci, kteří této gramotnosti dosáhnou, by se totiž měli vyznačovat environmentálně odpovědným jednáním. Nabízí se tedy předpoklad, že dosažení environmentální gramotnosti je zajímavým nástrojem prevence rizik.

Otázka, zda je dnešní společnost připravena na využití této koncepce jako plnohodnotného nástroje prevence rizik, však bude v rámci práce ponechána stranou. Předmětem zájmu práce je, zda je tento koncept jako nástroj prevence rizik využitelný – ať už teoreticky, nebo reálně.

CÍL PRÁCE A POUŽITÉ METODY

Hlavním cílem diplomové práce je představit koncept environmentální gramotnosti jako využitelný nástroj prevence rizik. Aby mohl být tento cíl dosažen, bude nutné naplnit dva dílčí cíle – předmětem zkoumání bude nejprve ověřit, zda tento koncept může být nástrojem prevence rizik; druhým dílčím cílem pak bude zmapování prostředí, které ovlivňuje vybranou základní školu a její schopnost vytvářet prostor pro rozvíjení environmentální gramotnosti u svých žáků. Aby toho bylo dosaženo, budou využity výzkumné metody uvedené níže. Celá diplomová práce bude zpracovávána na základě veřejně dostupných informačních zdrojů.

Teoretická část bude rozdělena do pěti kapitol, součástí bude dále dílčí shrnutí. V této části bude provedena rešerše odborné literatury, věnující se tématům environmentální bezpečnosti, environmentálním rizikům a řízení těchto rizik. Dále bude provedena rešerše textů ohledně environmentální gramotnosti, environmentálního vzdělávání a využití vzdělávání v procesu prevence rizik. V rámci zpracování rešerše budou použity metody analýza, syntéza a komparace textu. V této části práce by měla být představena východiska pro problematiku, zároveň by měl být splněn první dílčí cíl – v dílčím závěru tedy bude zkonstatováno, zda je environmentální gramotnost vhodným nástrojem prevence rizik, nebo ne.

Praktická část bude rozdělena do čtyř částí, nejprve bude představen kontext vybrané problematiky, následovat budou dvě kapitoly věnované analýze prostředí, poslední část bude věnována aplikační části. V praktické části budou pomocí analytických metod PESTLE a SWOT zkoumány vnější a vnitřní faktory ovlivňující konkrétní ZŠ a na ní probíhající environmentální výuku. Bude také naplněn druhý dílčí cíl práce – cílem analytické části bude zjistit, zda vybraná ZŠ vytváří prostor pro to, aby se její žáci stali v základu environmentálně gramotnými. Touto vybranou školou je ZŠ Hutník ve Veselí nad Moravou - tato instituce byla zvolena záměrně, škola je totiž zapojena do několik proenvironmentálních programů nad rámec povinné environmentální výchovy. Existuje zde tedy předpoklad, že tato ZŠ pracuje s koncepcí environmentální gramotnosti.

Pomocí metody PESTLE bude provedena analýza externích faktorů, tedy faktorů prostředí, ve kterém se daný subjekt (v tomto případě ZŠ Hutník) pohybuje. Tato analýza se zaměřuje na politické, ekonomické, společenské, technologické, environmentální a legislativní

faktory; s její pomocí bychom měli zjistit, které faktory mají na instituci vliv a jaké jsou účinky těchto faktorů (Fotr & Souček, 2020). Pro tuto analýzu budou jako zdroje využity veřejně dostupné materiály vydané zainteresovanými stranami (např. Rámcový vzdělávací plán základního vzdělávání, Národní zpráva o mezinárodním šetření PISA 2018 apod.). Výstupem analýzy bude seznam příležitostí a hrozeb ovlivňujících instituci.

Následně bude provedena SWOT analýza, která zkoumá jak příležitosti a hrozby ovlivňující instituci, tak slabé a silné stránky vybrané školy, jejichž existenci udává instituce sama svou aktivitou, případně pasivitou. Jelikož se tato analýza zaměřuje na externí i interní faktory, v případě externích faktorů budou použity závěry získané díky metodě PESTLE. Jako zdroj pro identifikaci interních faktorů pak poslouží veřejně dostupné dokumenty vydané školou (např. Školní vzdělávací program, výroční zprávy školy aj.). Součástí SWOT analýzy bude i jednoduchý výpočet. Výsledkem výpočtu bude zjištění hodnoty výsledné bilance interních a externích faktorů; zjistíme tedy, zda je prostor pro rozvíjení environmentální gramotnosti žáků vytvářen úspěšně či nikoli.

Zjištění získaná při zpracování zmíněných analytických metod budou následně využity jako zdroje pro návrh vlastní metodické příručky. Příručka bude přibližovat koncepci environmentální gramotnosti a její možné rozvíjení s využitím příkladu konkrétní školy.

Výsledky jednotlivých částí diplomové práce budou kvůli návaznosti vyhodnoceny vždy v závěru příslušných kapitol, práce tedy nebude obsahovat souhrnnou kapitolu věnovanou výsledkům.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ENVIRONMENTÁLNÍ BEZPEČNOST

Environmentální bezpečnost je poměrně mladou koncepcí, vyvíjet se začala přibližně v polovině 70. let 20. století. Dnes je však již běžně považována za součást národní bezpečnosti. Její zajišťování je jedním ze strategických úkolů státu, jejím smyslem je zasadit celosvětové proměny životního prostředí do kontextu bezpečnosti lidské společnosti (Frouz & Moldan, 2015). Často ovšem bývá zaměňována za ekologickou bezpečnost, její záběr je ovšem mnohem širší. Přesto právě rostoucí zájem veřejnosti o témata spjatá s ekologií, můžeme považovat za klíčový důvod zvýšeného zájmu i o tuto problematiku.¹

Pokud se nejprve zaměříme na bezpečnostní studia a jejich vztah k environmentální bezpečnosti, je patrné, že zde musel nastat podobný posun ve vnímání tohoto konceptu, jako v případě laické veřejnosti. Zájem bezpečnostních expertů minulého století se soustředil zejména na řešení vojenských hrozeb. Environmentální rizika bývala vnímána jako nerelevantní – soustředění se na ně by mohlo vést k oslabení pozice států v rámci Studené války a k ohrožení plnění cílů národní bezpečnosti. S koncem Studené války však přišlo snížení počtu konfliktů v transatlantickém prostoru, čímž se uvolnil prostor pro řešení i jiných rizik, než těch spjatých s vojenstvím. Kvůli narůstající intenzitě živelných pohrom a novým odborným poznatkům, se postupně začal formovat zájem o environmentální tematiku. Díky směsi různých faktorů proto postupně začalo docházet k postupnému propojení environmentálních témat a bezpečnosti (Martinovský, 2016). Svou roli sehrál dále i fakt, že procesy vyvolané lidmi, jsou stále častěji svými následky schopny překonat i rozsáhlé přírodní katastrofy.² Všeobecně známá už je také skutečnost, že podobné katastrofy a další problémy spjaté s environmentem a jeho stavem, ohrožují nejen životní prostředí jako takové, ale ohrožují i ekonomiku či sociální postavení lidí; mohou způsobit nestabilitu států či vyústit v ozbrojené konflikty (Frouz & Moldan, 2015).

Dle Moldana (2020), se člověk z přírody v minulosti do jisté míry vydělil a teď se snaží s ní opět splynout – už ale nebude její součástí, naopak příroda bude součástí vybudovaného lidského světa. Snahou člověka je tak „vytvořit a zachovat“ takové životní prostředí, které nebude lidský svět ohrožovat, naopak mu umožní existovat a rozvíjet se. Důsledkem těchto

¹ V rámci běžného života se setkáváme s celou řadou kampaní, jejichž pomocí se veřejné i soukromé subjekty snaží posilovat zájem o životní prostředí a jeho ochranu; většina těchto iniciativ se u veřejnosti těší velkému ohlasu. Příkladem může být státní dotační program Nová zelená úsporám, omezení plastů u společnosti McDonald's apod.

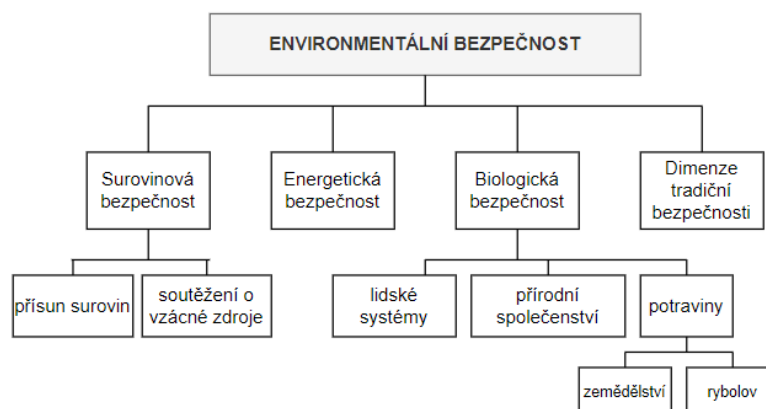
² Příkladem může být havárie v Sevesu (1976), havárie v Bhópálu (1984), havárie v Černobyli (1986) apod.

snah je pak umožnění existence koncepcí, jako je Koncepce environmentální bezpečnosti a jejich další rozvíjení.

1.1 Definice environmentální bezpečnosti a její dělení

Přesto ani dnes neexistuje jednoznačná definice environmentální bezpečnosti ani přesná shoda na tom, co všechno je její součástí. Obecně by se ale dalo říct, že tuto bezpečnost jsou schopny narušit jevy a procesy spojené s ŽP, které mohou přímo či nepřímo negativně ovlivnit bezpečnost státu, regionu, světového společenství nebo jiného objektu bezpečnosti. Dle Frouze a Moldana (2015), environmentální bezpečnost řeší environmentální změny v prostředí a dává je do souvislosti s bezpečnostními otázkami, řeší i důsledky pro hospodářství a kvalitu života lidí. Podle Terminologického slovníku Ministerstva vnitra, je environmentální bezpečnost definována jako „stav, kdy lidská společnost a ekologický systém na sebe vzájemně působí trvale udržitelným způsobem, jednotlivci mají dostatečný přístup ke všem přírodním zdrojům a existují mechanismy na zvládnání krizí a konfliktů přímo či nepřímo spojených s životním prostředím. V tomto stavu jsou minimalizovány hrozby spojené s životním prostředím a způsobené přírodními nebo společností vyvolanými procesy (popř. jejich kombinací) ať už záměrně, nezáměrně nebo následkem nehody. Tyto hrozby mohou zapříčinit nebo zhoršovat již existující sociální napětí nebo ozbrojený konflikt“ (MV, 2016). Ministerstvo životního prostředí (dále MŽP), uvádí tuto definici: „environmentální bezpečnost je stav, při kterém je pravděpodobnost vzniku krizové situace vyvolané narušením životního prostředí ještě přijatelná“ (MŽP, 2016).

Co se týče součástí environmentální bezpečnosti, i tady se autoři mnohdy liší. Např. u Martinovského (2016) můžeme najít následující schéma, dělící environmentální bezpečnost do čtyř základních oblastí zájmu:



Obrázek 1: Složky environmentální bezpečnosti (Martinovský, 2016; zpracováno dle prof. Allenbyho)

Ve starší studii Fojtíkové (2008), zpracované pro Parlamentní institut, pak nalézáme rozdělení do šesti skupin zájmu, jejichž narušením by mohlo dojít k oslabení úrovně environmentální bezpečnosti. Úkolem státu je proto o tyto oblasti dbát v rámci řízení rizik. Jedná se o:

- narušení ekosystému – a s tím spojená změna klimatu a úbytek biodiverzity,
- energetické problémy – vyčerpání fosilních paliv,
- populační problémy – nárůst obyvatelstva přesahující kapacitní možnosti planety,
- potravinové problémy – chudoba, hladomor,
- ekonomické problémy – neudržitelný růst, asymetrie dělbý bohatství,
- občanské spory – poškozování životního prostředí v důsledku válečných konfliktů.

V případě obou možných dělení je patrné, že environmentální bezpečnost v sobě má zahrnuto široké spektrum oblastí bezpečnosti.

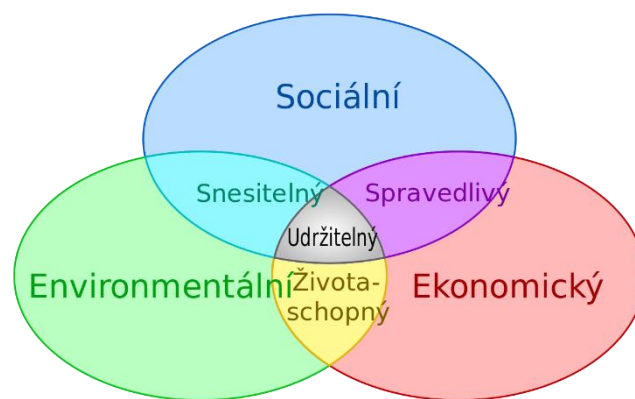
1.2 Vývoj zajišťování environmentální bezpečnosti

Co se týče vývoje zajišťování environmentální bezpečnosti, časová osa prakticky kopíruje vývoj ochrany ŽP. Společným jmenovatelem obou iniciativ je totiž zejména prevence dalšího narušování prostředí – toto narušování by totiž mohlo v budoucnu přerůst, kvůli snížení kvality života společnosti, i do konfliktů, čímž by došlo k narušení nejen environmentální bezpečnosti, ale mohlo by vést i k narušení celkové bezpečnostní situace mezinárodního společenství.

Povědomí o globálních změnách prostředí a nutnosti chránit environment existuje již od 60. let minulého století, přesto bylo poprvé toto téma řešeno na mezinárodní úrovni až na Stockholmské konferenci v roce 1972, šlo o tzv. Summit o lidském životním prostředí pod patronátem OSN. Výsledkem této konference bylo sepsání deklarace, která definuje postavení člověka ve vztahu k planetě a ŽP. Přímo v preambuli tohoto dokumentu je uvedeno, že lidstvo dosáhlo bodu, kdy je třeba usměrnit celosvětově své aktivity a je třeba prozíravě pečovat o jejich environmentální důsledky. Ignorováním těchto důsledků totiž může v prostředí dojít k nevratným masivním poškozením, které dále neumožní pokračovat lidem v současném způsobu a kvalitě života (UNEP, 1972).

Aktivita OSN v této oblasti se proto rozvíjela i nadále, dalším významným milníkem přispívajícím k zajištění environmentální bezpečnosti světa bylo založení Světové komise

pro životní prostředí a rozvoj v roce 1983. Cílem práce této Komise bylo zejména rozřešit spor mezi hospodářským rozvojem a ochranou environmentu. Výstupem byl pak dokument *Naše společná budoucnost*, ve kterém je představena myšlenka udržitelného rozvoje – tzn. kontinuálního rozvoje, kdy je ale zároveň kladen důraz na omezení nebo odstranění nežádoucích projevů lidské činnosti na fungování planety. Udržitelný rozvoj stojí na třech pilířích – ekonomickém, environmentálním a sociálním (viz obrázek níže) – klíčové je rozvíjet všechny tyto pilíře současně, neupřednostňovat jeden na úkor druhého. Přijetím této myšlenky je tak možné uchovat kvalitu života současné společnosti, aniž by bylo ohroženo naplňování potřeb dalších generací (MŽP, 2022).



Obrázek 2: Pilíře udržitelného rozvoje a jejich provázanost (MŽP, 2022)

Dalším významným počinem OSN byl Summit Země, konaný v roce 1992 v Riu de Janeiro. Zde bylo konstatováno, že navzdory přihlášení se k myšlence udržitelného rozvoje, je stále upřednostňován rozvoj ekonomického pilíře. Na konferenci byl proto přijat dokument Agenda 21, kde se signatáři zavázali k plnění cílů, odpovídajících rozvíjení všech tří pilířů. V průběhu dalších desetiletí OSN pořádalo několik dalších summitů ohledně environmentu a zajišťování jeho ochrany a bezpečnosti, bylo přijato i několik dalších dokumentů (např. koncept Rozvojových cílů tisíciletí nebo Cíle udržitelného rozvoje, Kjótský protokol, Rámec ze Sendai pro snižování rizika katastrof aj.). Přestože většina států světa se těchto konferencí zúčastnila a stala se signatářem těchto dokumentů, ani dnes nejsou všechny deklarované cíle plněny. Mocenské struktury totiž mají různé zájmy, snahou je stále zejména rozvíjení ekonomiky, environment je většinou až na posledním místě (Moldan, 2020). I tak ale byla aktivita OSN úspěšná, přinesla s sebou totiž celou řadu dílčích úspěchů. Výsledkem zmíněných konferencí je totiž mimo jiné celá řada dnes obecně uznávaných principů. Jedná se např. o princip spolupráce mezi státy a jejich společná, ale diferencovaná odpovědnost, participativní přístup při rozhodování, princip předběžné opatrnosti, zásada „znečišťovatel“

platí aj. (Moldan, 2020). Díky aktivitě OSN také vznikla celá řada koncepcí, které dnes usnadňují ochranu ŽP (např. koncept ekosystémových služeb³ apod.).

Podobnou aktivitu vyvíjely i ostatní mezinárodní organizace, environmentální bezpečnost je tak dnes řešena i v rámci strategických dokumentů Severoatlantské aliance a Evropské unie. Tyto dokumenty i zmíněné dokumenty OSN jsou následně implementovány do právní řádů signatářských zemí, příslušné normy týkající se zajišťování environmentální bezpečnosti jsou pak vytvářeny s ohledem na jimi stanovený směr.⁴ Setkáváme se tak např. s koncepty, jako je Místní Agenda 21⁵, procesy EIA a SEA⁶ aj., jejichž cílem je ochrana ŽP v duchu udržitelného rozvoje. Součástí legislativy je také stanovení příslušných limitů, sankcí za překročení těchto limitů a nedodržení legislativy, stanovení příslušných kontrolních orgánů státu apod. Úkolem mezinárodních organizací i jednotlivých států je tak vytvořit komplexní systém, který umožní ochranu environmentu a tím i zajištění jeho bezpečnosti.⁷

Stejně jako všechny systémy však ani tento systém není dokonalý. Pokud se zastavíme např. u stanovování limitů, tzn. stanovení kritických hodnot pro konkrétní environmentální rizika, můžeme se setkat hned s několika problémy. Tím prvním je, že ne pro všechna rizika je možné limitní hodnoty stanovit, tento nástroj má tedy jen velmi omezené využití (Frouz & Moldan, 2015). Druhým problémem může být např. obchod s emisními povolenkami. Přesto, že by měla být možnost uspořené emisní povolenky prodat motivací ke snižování objemu vypouštění škodlivin, na druhou stranu toto umožňuje, díky nakoupení povolenek, lokálně vypustit větší množství (MŽP, 2022). Otázkou je také to, zda vůbec existují funkční sankce. Často totiž případná pokuta neodpovídá škodě, která byla způsobena, případně není adekvátní zisku, který daná organizace porušením zákona získala (Moldan, 2020).

V současnosti jsme tak stále svědky neustálé snahy o vylepšení nástrojů, které by mohly ještě více přispět k zajišťování environmentální bezpečnosti. Cílem je najít takový nástroj, který je nejen udržitelný, ale je udržitelný dlouhodobě. Jedním z takových nástrojů může být

³ Pojem ekosystémové služby označuje přínosy, které lidé získávají od ekosystémů -> mají tedy schopnost ovlivnit životní úroveň lidí (jedná se např. o čerpání surovin z přírody, aj.).

⁴ Konkrétně v rámci českého právního řádu probíhá tato implementace na základě čl. 10 Ústavy České republiky (ČR, 1993).

⁵ Místní agenda 21 navazuje na Agendu 21, slouží k zavádění udržitelného rozvoje na místní a regionální úrovni, hlavní roli mají v tomto procesu místní samosprávy (MŽP, 2022).

⁶ Oba tyto procesy jsou součástí posuzování vlivů na ŽP, jejich původ je v evropském právu, implementovány jsou na základě zákona č. 100/2001 Sb., o posuzování vlivů na životní prostředí. Cílem těchto procesů je posoudit vliv zamýšlené koncepce (např. realizace stavby, těžby nerostných surovin aj. na prostředí; ČR, 2001).

⁷ Klíčovými pojmy jsou mitigace (zmírnění či zpomalení změn, probíhajících v ŽP), adaptace (přizpůsobení se těmto změnám) a resilience (tedy podpora schopnosti prostředí překonávat nepříznivé situace a krize; Vondra, 2020).

právě vzdělávání⁸ – probíhá plošně, je udržitelné, může ovlivnit smýšlení celé společnosti (Horká, 2005). Dalším takovým nástrojem, který je dlouhodobě plošně využíván, je kromě vzdělávání i veřejná diskuze. Tato diskuze dnes probíhá na všech politických úrovních (na globální, státní, regionální i místní), zapojuje se však už i širší, laická veřejnost – cílem těchto debat je sdílení poznatků, osvěta či hledání nových řešení. Příkladem takovéto diskuze může být Světové ekonomické fórum v Davosu,⁹ nebo i v současnosti pokračující konference OSN o změnách klimatu, nebo summitu EU.

1.3 Environmentální bezpečnost v ČR

Gestorem pro oblast environmentální bezpečnosti v České republice je odbor bezpečnosti a krizového řízení MŽP. Ten zajišťuje pravidelnou aktualizaci strategických dokumentů, týkajících se této oblasti. Dále se podílí na přípravě meziresortních strategických dokumentů týkajících se environmentální bezpečnosti (např. ve spolupráci s MV a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy). MŽP je dále zodpovědné za zmíněnou implementaci závazků týkajících se zajišťování environmentální bezpečnosti, vyplývajících z členství ČR v mezinárodních organizacích a uskupeních (jedná se zejména o smluvní závazky vůči OSN a EU; MŽP, 2022).

Zásadním strategickým dokumentem ohledně environmentální bezpečnosti je *Koncepce environmentální bezpečnosti 2021-2030 s výhledem do roku 2050*. Tento dokument se odvolává na mezinárodní strategické dokumenty, konkrétně na Strategickou koncepci NATO, Strategii vnitřní bezpečnosti Evropské unie a zmíněné dokumenty OSN (zejména na Rámec ze Sendai pro snižování rizika katastrof, na Rámcovou úmluvu OSN o změně klimatu, Pařížskou dohodu a Agendu 2030 pro udržitelný rozvoj), deklaruje svůj soulad s těmito dokumenty. Dále se odvolává na tuzemskou strategickou dokumentaci, konkrétně na Bezpečnostní strategii ČR a předchozí Koncepci environmentální bezpečnosti (pro roky 2016-2020, s výhledem do roku 2030), na Strategický rámec České republiky 2030, Státní politiku životního prostředí České republiky, Politiku ochrany klimatu v České republice, Program prostředí pro život a další (MŽP, 2020). Dalo by se tedy říci, že aktuální Koncepce

⁸ Vzdělávání probíhá formálně i neformálně; neformální vzdělávání probíhá často pod záštitou nestátních neziskových organizací, případně nadšenců v oboru. Neformální vzdělávání často probíhá např. prostřednictvím pořádání veřejně přístupných akcí – příkladem může oslava Světového dne Země, která probíhá každoročně napříč státy 22. dubna (Moldan, 2020).

⁹ Výsledkem jednání Světového ekonomického fóra v Davosu bývá Zpráva o globálních rizicích. Ta pro rok 2022 je již 17. v pořadí; mimo jiné je v ní uvedeno i 10 nejzávažnějších rizik pro příští desetiletí – 5 z nich je označeno jako rizika environmentálního původu (WEF, 2022).

je jakousi syntézou mezinárodní i tuzemské bezpečnostní dokumentace, účelem Koncepce je deklarovat přístup ČR k otázce environmentální bezpečnosti a jejího zajišťování.

Koncepce má čtyři části, úvodní, analytickou, návrhovou a část věnující se monitoringu a vyhodnocení. Koncepce obsahuje vstupní SWOT analýzu, následně je identifikováno celkem 14 rizik, které mohou narušit environmentální bezpečnost ČR. Hlavním cílem Koncepce je dosažení omezení vzniku rizik a závažných dopadů katastrof v důsledku interakce ŽP a společnosti, snaží se o zvýšení environmentální bezpečnosti. Vizí je průběžné snižování výskytu antropogenních rizik pomocí efektivní prevence a snížení rizika naturogenních hrozeb na přijatelnou úroveň (MŽP, 2020).

MŽP se v Konceptu hlásí k několika myšlenkám – upřednostňování risk managementu před krizovým managementem,¹⁰ konceptu Build Back Better¹¹ a podpoře udržitelnosti. V Konceptu je dále zdůrazňováno propojení naturogenních a antropogenních vlivů a jejich neoddělitelnost, co se týče vlivu na bezpečnost společnosti. Tato neoddělitelnost pak úzce souvisí i se zmiňovaným udržitelným rozvojem – cílem MŽP je nejen ochrana environmentu, ale i zajištění kvality života obyvatel po ekonomické a sociální stránce, čímž přispívá k zajištění stability společnosti.¹² Z tohoto důvodu existuje i celá řada dalších přidružených koncepcí v gesci MŽP, např. Státní politika životního prostředí, Strategie přizpůsobení se změně klimatu v podmínkách ČR, Koncepce ochrany obyvatelstva, Koncepce vodohospodářské politiky aj. Autoři Koncepce upozorňují na spojitost mezi pojmy, uvádí, že ztráta bezpečnosti by mohla ohrozit udržitelnost a ztráta udržitelnosti znesnadňuje zachování bezpečnosti. Sami autoři poukazují na nedostatky uvedených přidružených koncepcí a aktuálně platných opatření, zmiňují např. nezohledňování udržitelnosti u preventivních opatření pro snižování rizik katastrof (MŽP, 2020).

Odbor bezpečnosti a krizového řízení MŽP je dále zodpovědný i za implementaci zmíněného Rámce ze Sendai pro snižování rizika katastrof. V této oblasti pod odbor spadá Národní platforma pro snižování rizika katastrof. Funguje od roku 2005, od roku 2015 je i poradním orgánem MŽP (MŽP, 2022).

¹⁰ Podrobněji řešeno níže, v podkapitole *Řízení environmentálních rizik*.

¹¹ Jedná se o koncept, kdy je období obnovy a rekonstrukce po katastrofě vnímáno, jako optimální doba k zavedení změn v dané oblasti. Jedná se o příležitost, kdy je možné zvýšit odolnost či snížit zranitelnost daného místa, a to pomocí implementace opatření ke zlepšení fyzických, sociálních, environmentálních a ekonomických podmínek dané komunity. Patří sem zejména zavedení nových technologií, cílem je poučit se z předchozí události a efektivně jí předcházet do budoucna. Tento koncept je zařazen mezi klíčové cíle i v Rámci pro snižování rizika katastrof Sendai 2015-2030.

¹² Tento přístup doporučuje ve své práci i R Huth, upozorňuje na provázanost ŽP, ekonomiky a sociální situace – kdy narušení ŽP může vést např. k ohrožení lidského zdraví, poklesu zájmu turistů apod. (Vondra, 2020).

2 ENVIRONMENTÁLNÍ RIZIKA

Environmentální riziko je pojem, který označuje riziko ohrožující ŽP. Tato rizika mohou mít různého původce, může se jednat buď o přírodní jevy, nebo o činnosti člověka. V případě přírodních jevů (naturogenní původ) se jedná zejména o přírodní katastrofy jako je zemětřesení, vlna tsunami, požáry, povodně, sucho či sesuvy půdy apod. Tyto jevy člověk nemůže ovlivnit, a pokud ano, tak jen minimálně. Naturogenní rizika pak lze ještě dále dělit na abiotická, pocházející z neživé přírody, a biotická, pramenící z živé složky prostředí. V případě lidské činnosti (antropogenní původ) pak bývají rizika vyvolána kvůli závažným haváriím, únikem nebezpečných látek, teroristické činnosti aj. Rizika lze dále dělit dle časového horizontu na krátkodobá a dlouhodobá. Primárním důsledkem těchto hrozeb pak mohou být ztráty na životech, zdraví a majetku, emise škodlivých látek do ŽP, ztráta půdy, vegetace, biodiverzity aj. Pominout ovšem nelze ani sekundární důsledky těchto hrozeb – způsobené mimořádné události či katastrofy jsou finančně velmi zatěžující, ohrožují kvalitu života lidí, mohou vyvolat nepokoje, mezinárodní konflikty či migraci, mohou také vyvolat nerovnováhu v ŽP, narušení cyklu živin v přírodě apod. (Frouz & Moldan, 2015).

2.1 Dělení environmentálních rizik

Nejzásadnějším dokumentem pro členění těchto rizik je již zmiňovaná Koncepce environmentální bezpečnosti, připravovaná MŽP. Aktuální koncepce je platná v letech 2021-2030 (s výhledem do roku 2050), představuje východiska environmentální bezpečnosti ČR a rizika, na které je třeba z pohledu státu brát zřetel. Co se týče rizik antropogenního původu, Koncepce zmiňuje následující zdroje rizik antropogenního původu:

- únik nebezpečné chemické látky ze stacionárních prostředí,
- zvláštní povodeň,
- terorismus se závažnými dopady na životní prostředí,
- narušení funkčnosti kritické infrastruktury,
- požáry vegetace,
- smogová situace.

Z hlediska naturogenního původu rizik pak Koncepce zmiňuje tyto hrozby:

- dlouhodobé sucho,
- povodeň,

- přívalová povodeň,
- vydatné deště,
- extrémně vysoké teploty,
- extrémní vítr,
- mrazové jevy,
- svahové nestability a sněhové laviny.

Z uvedeného výčtu je patrné, že ČR se musí v rámci zajišťování environmentální bezpečnosti soustředit zejména na hrozby spojené s meteorologickými jevy.¹³ Faktorem zvyšujícím dopady rizika je pak také možná kombinace zmíněných hrozeb.¹⁴ Kombinace hrozeb s sebou totiž může přinášet špatně předvídatelné důsledky, může znesnadňovat následné záchranné a likvidační práce apod. (MŽP, 2020).

2.2 Řízení environmentálních rizik

Pojem řízení rizik označuje proces, kdy je vybudován vhodný systematický postup ke zjištění souvislostí a k identifikaci, analýze, vyhodnocení, zvládnutí, sledování a komunikace rizik, ohrožujících aktiva společnosti. Cílem tohoto procesu je, aby výsledkem bylo minimalizování ztrát a zároveň maximalizování zisku. Tento proces by měl být cyklický a postupný – rizika by se tedy měla řešit kontinuálně, nikoli až poté, co nastanou, jako je tomu v případě klasického řízení krizových situací (MŽP, 2020).

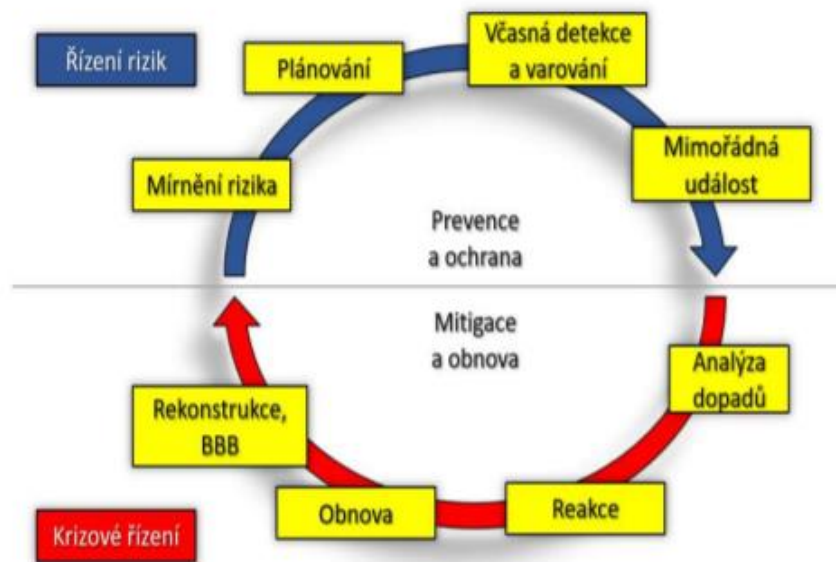
Pokud toto tvrzení vztáhneme k environmentální bezpečnosti, cílem řízení environmentálních rizik je identifikovat tato rizika, analyzovat je a následně vytvořit postupy nakládání s těmito riziky. Jak již ale bylo zmíněno environmentální rizika (zvláště ta naturogenního původu), jsou ale specifická tím, že je velmi obtížné je ovlivnit. Nabízí se tedy otázka – je vůbec možné tato rizika nějak efektivně řídit? Odpověď můžeme najít právě v Konceptu environmentální bezpečnosti. Koncept se totiž mimo jiné odvolává na dokument *Rámcová úmluva ze Sendai pro snižování rizika katastrof*¹⁵, jednou z priorit deklarovaných v tomto dokumentu je právě i přechod od řízení krizových situací (tj. krizové řízení) k řízení rizik (tj. k risk managementu). Krizového řízení se využívá až v případě vzniku mimořádné

¹³ Důkazem jsou i události roku 2021 – tornádo na jihu Moravy, povodně v povodí Moravy apod.

¹⁴ Kumulace hrozeb je čím dál častěji se vyskytujícím problémem. Příkladem může být opět tornádo na jihu Moravy v červnu 2021 – vlna veder následující v měsících po této události, znesnadňovala záchranné a likvidační práce. Dalším příkladem může být sesuv půdy ve Věstonicích z roku 2014 zapříčiněný srážkami aj.

¹⁵ Je výsledkem 3. světové konference o snižování rizika katastrof v japonském Sendai v roce 2015.

události – tyto postupy pomáhají zmírňovat průběh této situace, minimalizovat její následky a následně poskytují návody k obnově zasažené oblasti; analyzují situaci až po jejím vzniku. Naopak řízení rizik (tzv. risk management) představuje cyklický proces, během kterého jsou environmentální rizika řešena kontinuálně. Je tedy mnohem jednodušší odhalit možné hrozby již na počátku, ke vzniku mimořádné události (a k nutnosti využít krizové řízení) tak nemusí vůbec dojít. Díky tomuto přechodu je navíc možné efektivněji vynakládat vložené prostředky, řízení mimořádné události a jejích dopadů je totiž mnohem nákladnější, než investice do prevence (MŽP, 2020). Ještě více lze přiblížit rozdílnost těchto dvou pojetí managementu rizik pomocí následujícího schématu:



Obrázek 3: Cyklus managementu rizik (MŽP, 2020)

Jak je patrné i z výše uvedeného schématu, zpracovaného MŽP, prevencí environmentálních rizik se myslí celý soubor nástrojů a postupů, které v rámci procesu řízení rizik umožňují zajistit ochranu chráněných hodnot. Jedná se zejména o nalézání vhodných mechanismů a kroků k předcházení vzniku rizik (včasné mírnění rizika, plánování), případně o přípravu strategií, využitelných k jejich detekci a pro zmírnění dopadu hrozeb, pokud nastanou. Využití prevence deklarují i další strategické dokumenty,¹⁶ považují ji za klíčový nástroj zabezpečení environmentu.¹⁷ Díky prevenci a s ní souvisejícím nástrojům řízení rizik totiž

¹⁶ Kromě již uvedené Koncepce environmentální bezpečnosti, ji zmiňují např. i Bezpečnostní strategie České republiky nebo Strategický rámec Česká republika 2030

¹⁷ Tuto tezi potvrzují i autoři odborné literatury, zaměřené na zajišťování bezpečnosti v organizacích. Např. Smejkal a Rais (2013) označují prevenci a využívání preventivních opatření za jednu ze základních podmínek zvládnání rizik.

můžeme do jisté míry řídit i rizika naturogenního původu, případně jí můžeme využít právě v případech kumulace hrozeb. Můžeme také tvořit predikce do budoucna (MŽP, 2020). Tyto dokumenty se pak odráží i v tuzemské legislativě či technických normách – přechod k řízení rizik by tak už dnes měl být běžným standardem ve veřejné i soukromé sféře. Smejkal a Rais (2013) uvádí, že právě úroveň přípravy a prevence jsou tím, co rozhoduje o úspěchu – včasná příprava je totiž jedinou možnou efektivní obranou proti hrozícímu riziku.

Jak již ale bylo zmíněno, tato problematika je velmi široká, i v oblasti prevence environmentálních rizik jsou stále velké rezervy. Proto se často objevují názory, že přílišné zaměření se na řízení těchto rizik, zejména předcházení jejich vzniku, může být ohrožující pro ekonomický a sociální vývoj společnosti. Často se argumentuje také neudržitelností jednotlivých navrhovaných opatření,¹⁸ případně jejich nefunkčností. Aktivní regulace na podporu environmentu probíhají totiž již od 60. let, a přestože se v některých částech světa podařilo zmírnit negativní projevy lidské činnosti, trendy vývoje planetárního ekosystému jako celku jsou stále negativní¹⁹ (Moldan, 2020). V současnosti tak můžeme sledovat debatu o problematice environmentu na všech úrovních. Je však stále jasnější, že je třeba zajistit, aby nová opatření byla schopna dosáhnout zásadně hlubších změn, než jak tomu bylo v minulosti (Moldan, 2020).²⁰

Obecně je jedním z nejvýznamnějších nástrojů prevence již v předchozí kapitole zmíněný proces vzdělávání. Autoři se totiž shodují, že pouze poučený člověk je schopný činit informovaná rozhodnutí a aktivně přistupovat k problémům (Činčera, 2007; Hollweg et al., 2011; Horká, 2005; Scholz, 2011). Např. Činčera (2007) uvádí, že pomocí environmentálního vzdělávání můžeme informovat společnost o hrozbách (a jejich prevenci), které plynou z neudržitelného překračování přírodních limitů. Výsledkem vzdělávacího procesu pak bude poučená veřejnost, schopná konat sama, případně schopná alespoň vytvářet potřebný tlak na politickou reprezentaci k přijímání environmentálně prospěšných rozhodnutí (Činčera, 2007). Procesu vzdělávání, v kontextu zajištění environmentální bezpečnosti, proto budou věnovány následující kapitoly.

¹⁸ Např. diskutovaný zákaz výroby spalovacích motorů, apod. Vondra (2020) uvádí, že zavádění těchto a podobných dalších, velmi nákladných, drakonických opatření je iracionální, navíc není jisté, zda tato opatření budou v budoucnu účinná. Za daleko lepší variantu považuje adaptaci na měnící se podmínky (Vondra, 2020).

¹⁹ Moldan (2020) uvádí např. ztrátu planetární biodiverzity, ohrožení ekosystémů, klimatickou krizi apod.

²⁰ Je totiž zřejmé, že zavedení limitů, sankcí či jiných nástrojů, omezujících další negativní ovlivňování ŽP, bylo do jisté míry účelné, přesto nedokázalo tento problém zcela vyřešit.

3 ENVIRONMENTÁLNÍ GRAMOTNOST

Pojem environmentální gramotnost je pojmem relativně novým, představuje komplex znalostí, postojů, hodnot a chování jednotlivce ohledně environmentu. Člověk, označený jako environmentálně gramotný, by tedy měl porozumět vztahům v rámci lidské společnosti i jejím vztahům vůči přírodním systémům. Na základě tohoto porozumění by pak měl být onen člověk schopen vytvořit si (či upravit) své občanské postoje a svůj přístup vůči ŽP. Environmentálně gramotný jedinec je výsledkem formální i neformální environmentální výchovy. Stejně jako v případě environmentální bezpečnosti se však jedná o pojem značně široký a jeho jednoznačná definice či jeho hranice nejsou stále pevně vymezeny – proto ani tato výuka nemá vždy pevně stanovený průběh a je i nadále předmětem mnoha studií (Činčera & Kroufek, 2021a).

V této části je také třeba vymezit rozdíly mezi pojmy ekologická a environmentální gramotnost. Nejprve je třeba uvést, že celá řada autorů, včetně těch tuzemských, považuje tyto pojmy za synonyma (Činčera & Štěpánek, 2007; Matějček & Bartoš, 2012; Matthewman et al., 2017). Jiní autoři však považují ekologickou gramotnost za součást environmentální gramotnosti. Důvodem je komplexnost pojmu environmentální gramotnost (jak již bylo zmíněno, zahrnuje znalosti přírodních i humanitních věd, označuje celkové vnější prostředí), ekologická gramotnost v sobě dle autorů nese jen znalost ekosystémů a přírodních věd. Dalo by se tak říci, že environmentální gramotnost je pojem nadřazený, propojující ekologickou gramotnost s občanskou gramotností (Berkowitz, Ford & Brewer, 2005; Horká, 2005). Pro potřeby této práce budeme vycházet právě z tohoto druhého pohledu autorů, ekologickou gramotnost tedy budeme brát za součást environmentální gramotnosti.

3.1 Původ pojmu environmentální gramotnost

Sousloví environmentální gramotnost se poprvé objevuje v článku Charlese E. Rotha, konkrétně v článku *Curriculum overview for developing environmentally literate citizens* vydaném v roce 1968. Roth v tomto článku uvádí, že environmentálně gramotný člověk by měl mít znalosti nejen z přírodních věd, ale i z těch humanitních. Roth tuto koncepci rozvíjí i nadále, ve své práci z roku 1992 Roth environmentální gramotnost popisuje jako schopnost člověka vnímat a interpretovat zdraví environmentálních systémů a schopnost přijímat vhodná opatření, která zdraví těchto systémů udrží, obnoví, nebo zlepší. Zároveň samotný Roth připouští nejednoznačnost pojmu a uvádí, že čím více lidí toto sousloví používá, tím více definic a pojetí najdeme (Roth, 1992).

Dalším autorem, který se věnuje tomuto konceptu již v začátcích, je V. N. Rockcastle. Ve své práci z roku 1989 environmentální gramotnost popisuje jako schopnost člověka uvědomit si a porozumět základním vztahům v jeho interakci s jeho vlastním přirozeným prostředím. Tzn., že by měl člověk z prostředí nejen brát, ale i do něj vkládat; měl by si uvědomovat své zásahy do prostředí a to jak tyto zásahy prostředí ovlivňují, a jak na ně jeho jednotlivé složky reagují – environmentálně gramotný člověk si tedy uvědomuje důsledek svých jednání vůči prostředí (Rockcastle, 1989).

Pokud se přesuneme k současnějším autorům, shodují se, že environmentální gramotnost nespočívá v pouhém memorování faktů, ale ve schopnosti přemýšlet o problému, pochopit souvislosti a následně zaujmout postoj (Coyle, 2005; Horká, 2005; Kohák 1998). Scholz (2011) navíc zdůrazňuje, že k dosažení environmentální gramotnosti nestačí jen klasické školní vzdělávání, environmentálně gramotného člověka by měla formovat i rodina a širší společnost. Samotnou environmentální gramotnost pak Scholz definuje jako schopnost člověka číst a používat informace pocházející z environmentu, přizpůsobit se těmto informacím a jejich dynamice a předvídat jejich reakci. Takoví lidé jsou pak schopni porozumět propojení lidských a přírodních systémů, vnímat a hodnotit vliv antropogenních činností na ŽP a umožnit vznik rovnováhy v interakci lidé a prostředí (Scholz, 2011).

3.2 Složky environmentální gramotnosti

Jak je zřejmé z výše uvedeného textu, jednoznačně definovat environmentální gramotnost je velmi složité, zejména kvůli komplexnosti tohoto pojmu. Klíčem k tomu, stát se environmentálně gramotným, totiž nejsou pouhé znalosti, ale i celá sada dalších schopností, dovedností a postojů – tyto složky by měly být navzájem provázány. Environmentální gramotnost je tedy dle autorů založena na zmíněných složkách – pokud jedinec obsáhne všechny z nich, stává se environmentálně gramotným. Mezi autory ale ani v tomto případě neexistuje jednoznačný konsenzus ohledně těchto složek. V následujícím textu tedy bude věnována pozornost dělení, na kterém panuje mezi autory největší shoda.

Pokud se vrátíme k dílu Ch. Rotha, v roce 1992 konkretizoval oblasti, které by měl environmentálně gramotný člověk zvládnout – environmentální citlivost, znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, osobní investice a zodpovědnost a aktivní zapojení se. Pro zjednodušení Roth tyto oblasti zastřešil čtyřmi kategoriemi: znalosti, dovednosti, afektivní složka (affects; slučuje postoje, citlivost a hodnoty) a chování (slučuje osobní investice, aktivní zapojení se a zodpovědnost; Roth, 1992). Na toto rozdělení dále navazuje práce

Hollweg a kolektivu (2011) – úkolem bylo vytvořit rámec koncepce, který by umožnil měření environmentální gramotnosti napříč státy. Výstupem práce je dělení složek do tří oblastí – jsou jimi kognitivní složka (znalosti, kompetence), afektivní složka (environmentální citlivost, postoje, zodpovědnost, motivace) a konativní složka (chování a aktivní zapojení se; Hollweg et al., 2011). Podobné rozdělení najdeme i v práci D. Goldman a kolektivu (2013) – zmíněny jsou znalosti, hodnoty, postoje, dovednosti a odhodlání. Takováto osoba je pak dle autorů dostatečně motivována k efektivní a zodpovědné činnosti (Goldman et al., 2013).

Nyní bude blíže přiblíženo dělení složek environmentální gramotnosti dle Hollweg a kolektivu (2011), které bylo vytvořeno pro potřeby neziskové organizace The North American Association for Environmental Education²¹ a je mezinárodně uznáváno²²:

1) kognitivní složka

Do této složky se řadí znalosti, dovednosti a schopnosti ohledně přírodních systémů, sociálních systémů a environmentálních problémů. Zohledňuje se i schopnost jedince vyhledávat, třídit a vyhodnocovat informace, využívat získaných znalostí, zvažovat možná rizika a analyzovat problémy. Roli hraje i schopnost člověka využívat informační a komunikační technologie.

Co se týče znalostí, dle Hollweg a kolektivu (2011), není třeba mít znalosti na úrovni expertů v oboru, stačí základní znalost problematiky, včetně uvědomění si vzájemného propojení. Aby člověk mohl environmentální problémy efektivně řešit, musí mít znalosti ohledně ekologických systémů, sociálních, kulturních a politických systémů, možných environmentálních problémů, musí mít povědomí o možnostech řešení těchto problémů a měl by mít přehled o možnosti občanského zapojení se do řešení, včetně znalosti platných strategických dokumentů.

Důležitou součástí této složky jsou také kompetence, tedy schopnosti a dovednosti, které danému jedinci umožňují vykonávat činnost na určité kvalitativní úrovni. Podstatou je, umět využít znalosti k řešení environmentálních rizik. Řadí se sem tak např. schopnost

²¹ Tato organizace se zaměřuje na podporu environmentální výuky a výzkumů zaměřených na toto téma. Více informací dostupno zde: <https://naaee.org/>

²² Toto dělení bylo navrženo k využití i při mezinárodním šetření PISA pod záštitou organizace OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj); PISA = Programme for International Student Assessment - Program pro mezinárodní hodnocení žáků; šetření PISA spočívá v opakovaném zjišťování výsledků patnáctiletých žáků členských zemí OECD a dalších partnerských zemí v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti.

člověka identifikovat, analyzovat a řešit environmentální problémy a jejich příčiny, či hodnotit environmentální jevy (Hollweg et al., 2011).

2) afektivní složka

Do této složky jsou zahrnovány postoje člověka, jeho motivace, senzitivita, osobní zodpovědnost, ohnisko kontroly, či dispozice k různým způsobům chování vůči svému okolí. Tyto faktory pak umožňují jedinci reflektovat environmentální problémy na mezilidské úrovni a jednat, pokud je to třeba (Erdogan & Ok, 2011; Hollweg et al., 2011).

Environmentálně gramotný jedinec pak chápe hodnotu životního prostředí a je ochoten chovat se tak, aby pomohl předcházet vzniku environmentálních rizik, případně je schopný se podílet na jejich řešení (Liang et al., 2018).

3) konativní složka

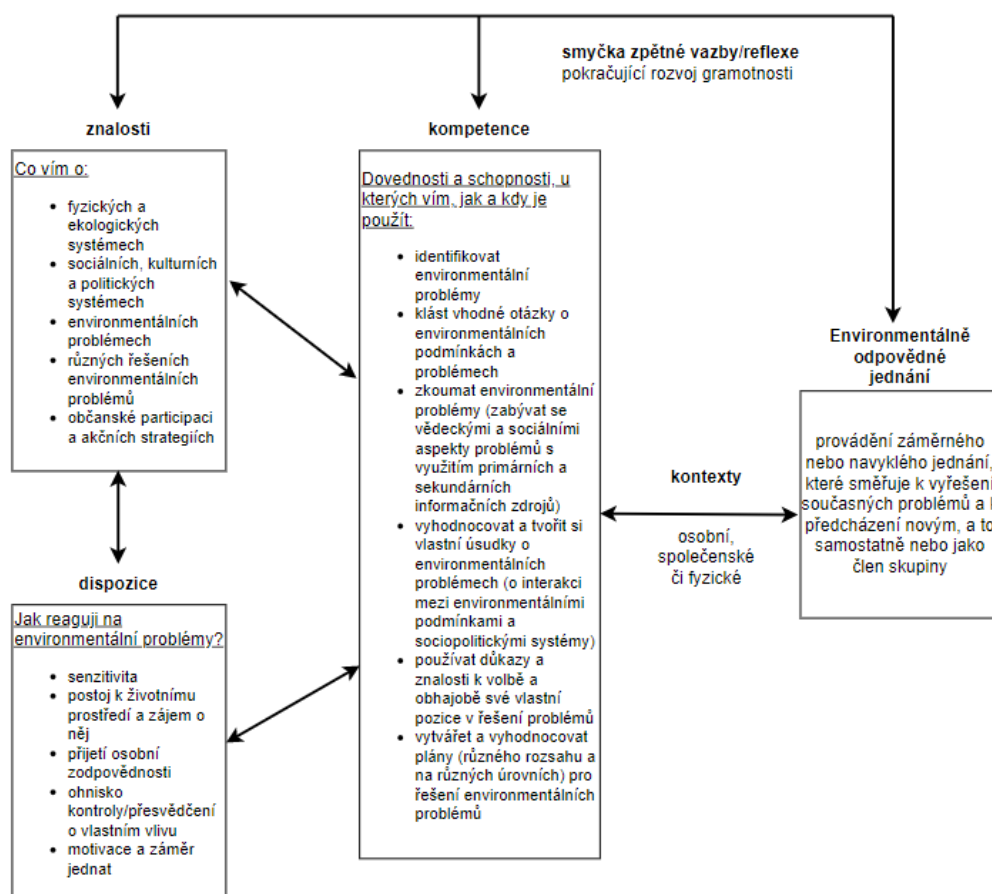
Do této složky je řazeno environmentálně odpovědné chování a participace na tomto chování. Dle Hollweg a kolektivu (2011) se jedná o konečné vyjádření našich znalostí, dovedností a dispozic. Toto chování je pak i zdrojem nových zkušeností, které podporuje další učení a rozvoj kompetencí. Environmentálně odpovědné chování zahrnuje i naši osobní odpovědnost za přijetí přiměřených pro-environmentálních opatření a naši účast na aktivitách, které mohou pomoci řešit environmentální problémy.

Mezi environmentálně odpovědné chování bývají zařazovány následující aktivity: šetření energiemi, třídění odpadu, finanční podpora pro-environmentálních skupin, využívání nástrojů environmentálního managementu, hlášení porušení environmentálních předpisů a jiné (Hollweg et al., 2011).

Tyto tři složky pak mezi sebou propojují určité vazby. Tyto vazby byly předmětem celé řady výzkumů, jejichž cílem bylo určit, jak moc se jednotlivé složky ovlivňují. Ukazuje se, že např. často zmiňovaná lineární závislost složek není příliš jednoznačná. Tomuto pojetí se ve své práci věnovali např. Hungerfor & Volk (1990), pracovali s tezí, že čím více znalostí bude člověk mít, tím vyšší bude jeho povědomí o problémech a aktuální situaci, což přispěje ke změně jeho postoje k ŽP, a to se poté bude reflektovat v jeho dalším chování, které se stane více ohleduplným vůči environmentu. Výzkum Sterna, Powella a Ardoina (2008), věnovaný vlivu environmentálních vzdělávacích programů na environmentální gramotnost studentů, ale ukázal, že zaměřením se jen na znalosti dosáhneme pouze krátkodobých výsledků. Janmaimool a Khajohnmanee (2019) dále dodávají, že takovýto přístup ke vzdělávání sice vede k utváření postojů posluchačů, už ale není jisté, zda by vedl posluchače i k aktivnímu

pro-environmentálnímu chování. Činčera a Kroufek (2021a) k tomuto tématu dodávají, že znalosti mají na proenvironmentální chování signifikantní vliv, nicméně tento vliv je minimální.

Většina autorů se proto shoduje, že mezi jednotlivými složkami je spíše jakýsi cyklický vztah. Relativně vysokou závislost totiž autoři spatřují mezi postoji lidí a environmentálně odpovědným konáním. Dodávají však, že zisk znalostí, je důležitý právě k vytvoření pocitů a postojů. Proto je třeba dbát o naplnění všech tří složek environmentální gramotnosti. Zároveň je však třeba zohledňovat i faktory, které mohou tento cyklický vztah dále ovlivňovat – jedná se o osobnost jedince, rodinné zázemí jedince, úroveň vzdělání, profesní zaměření aj. I z těchto důvodů je pak žádoucí, aby bylo environmentálně zaměřené vzdělávání dostupné všem bez rozdílu (i pomocí neformálních kanálů, jako jsou média) – pravděpodobnost zvýšení environmentální gramotnosti pak narůstá (Choi & Fielding, 2013; Frouz & Moldan, 2015; Pe'er, Goldman, & Yavetz 2007).



Obrázek 4: Jednotlivé součásti environmentální gramotnosti a jejich vzájemná provázanost (Hollweg et al., 2011; přepracováno dle Daniše, 2013)

Výše uvedené schéma součástí environmentální gramotnosti ilustruje vzájemné vztahy mezi jejími jednotlivými složkami. Výsledkem environmentální výchovy by tedy měl být získání znalostí, kompetencí, dispozicí a environmentálně odpovědného chování – to vše ovlivňují ještě vnější a vnitřní faktory (společenské prostředí, osobnost daného jedince apod.). Nezastupitelný význam má v tomto případě i zpětná vazba, reflexe získaných znalostí, kompetencí a dispozicí má velký vliv na další rozvíjení environmentální gramotnosti.

Dle autorů má environmentální gramotnost tři úrovně: nominální (lidé na této úrovni jsou schopni rozeznat a poskytnout pracovní definice základních pojmů o ŽP), funkční (lidé na této úrovni jsou schopni přírodě porozumět širěji, rozumějí environmentálním interakcím) a operacionalizovanou (lidé na této úrovni mají související dovednosti, schopnost rozpoznat rizika, pracovat s informacemi, zaujímat stanoviska a promítat je do vlastního jednání; Činčera & Kroufek, 2021b).

V ČR již proběhlo několik průzkumů, jejichž cílem bylo měření environmentální gramotnosti. Tyto průzkumy ovšem byly většinou otevřeny široké veřejnosti, nebo byly zaměřeny na srovnání environmentálně se profilující školy s běžnou školou, pokud tedy chceme posoudit relevantní plošná data ohledně žáků základních škol, zdrojem může být např. již zmiňované šetření PISA. Toto šetření proběhlo v ČR naposledy v roce 2018, zaměřovalo se na čtenářskou, přírodovědnou a matematickou gramotnost 15letých žáků (Blažek et al., 2019). Výstupy zjištěné při tomto šetření budou blíže představeny v rámci PESTLE analýzy.²³

²³ Konkrétně v rámci 8.3 *Sociálně-kulturní faktory*.

4 ENVIRONMENTÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Environmentální gramotnost je považována za výsledek environmentální výchovy²⁴, a právě způsob a úroveň této výchovy je prostředkem k ovlivnění úrovně environmentální gramotnosti člověka. Dle Kvasničkové a Plachejdové (1997) lze environmentální výchovu považovat za jeden z nejdůležitějších preventivních nástrojů ochrany ŽP. Poskytuje totiž lidem nejen informace a znalosti, ale pomáhá utvářet i vztah k environmentu, formuje dovednosti a schopnosti. Vyzdvihována je i udržitelnost tohoto procesu (Bauri & Behera, 2018). Dle Trnkové (2008) má environmentální výchova za cíl přinést posluchačům znalosti z oblastí ekologie, biologie, fyziky, sociologie, politologie, práva, historie a dalších oborů a vysvětlit souvislosti mezi nimi.²⁵ Environmentální vzdělávání by mělo díky propojení těchto věd vysvětlovat ŽP ve všech jeho dimenzích (ekosystémové vztahy, člověk a příroda apod.), mělo by v lidech podporovat a rozvíjet schopnost myslet v souvislostech a řešit problémy spojené s ŽP; výuka by dále měla utvářet hodnoty a postoje lidské společnosti ve vztahu k environmentu, environmentálně gramotní lidé by měli být schopni se informovaně a aktivně podílet na péči o prostředí (Činčera, 2007; Horká, 2005). Autoři se shodují, že environmentální výchova by tedy měla být založena na třech základních pilířích:

- výchova o ŽP (znalosti),
- výchova pro ŽP (hodnoty a postoje),
- výchova prostřednictvím ŽP (zkušenosti a dovednosti, kompetence k jednání).

Tyto pilíře by měly být vzájemně propojeny, měly by být v rámci vzdělávání společně rozvíjeny (Činčera, 2007; Frouz & Moldan, 2015; Horká 2005). Činčera (2013) dodává, že by tato výchova neměla být hodnotově neutrální, měla by být jasně pro-environmentálně vymezená, protože je třeba usilovat o kvalitní ŽP. Environmentální výchova by tak měla být vědomě utvářeným příběhem, na kterém se společnost podílí, a který společnost přesahuje. Měla by vést k aktivnímu přístupu ke světu, měla by člověka vést k sebekritice, dialogu a neustálému přezkoumávání platných východisek – konečným výsledkem by pak měl být

²⁴ Literatura pracuje s více pojmy, např.: ekologická výchova, environmentální výchova a vzdělávání, výchova pro udržitelný rozvoj, výchova k ochraně životního prostředí apod. Podobně jako v případě environmentální gramotnosti, i v tomto případě bude přívlastek environmentální považován za nadřazený a bude dále používán v textu.

²⁵ Ne vždy se ale prosazovalo toto pojetí. V historii environmentálního vzdělávání se tak můžeme setkat několika etapami, např. s výchovou vztahu k přírodě, výchovou k ochraně přírody, výchovou k čistému prostředí, výchovou k péči o životní prostředí a výchovou pro trvale udržitelný rozvoj (Horká, 2005). Právě poslední dvě jmenované výchovy se vyznačují výše zmiňovanou komplexností.

udržitelný život. (Činčera, 2007). Uvedení autoři však přiznávají, že zaměření se pouze na jeden z pilířů je v environmentální výuce častým nešvarem; pozornost bývá upřena zejména na předávání znalostí (jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole). Horká (2005) a Vondra (2020) upozorňují, že takovéto poznání bude pouze abstraktní, žáci si pravděpodobně neuvědomí, že se jich problematika týká i reálně. Frouz a Moldan (2015) ve své práci pracují s tezí, že toto zaměření se pouze na znalosti je často výsledkem skutečnosti, že k rozvíjení hodnot, postojů a kompetentního jednání je zapotřebí kritické myšlení. To však vyžaduje zkušenosti a rozvinuté kognitivní funkce²⁶ – ty ovšem lidé získají až s věkem. Pokud by tedy byly u žáků kromě znalostí rozvíjeny i další kompetence, žáci ZŠ by je pravděpodobně byli stejně schopni aplikovat pouze na již známé situace. Pro environmentální vzdělávání je tedy klíčové, aby bylo rozvíjeno i kritické myšlení žáků, zejména schopnost oddělit od sebe podstatné a nepodstatné informace, čerpat informace z relevantních zdrojů apod. Tomuto může pomoci např. rozvoj projektové výuky, výukové pobyty v přírodě či zapojení okolního ŽP žáka do výuky – žáci tak mohou získat zkušenosti a zážitky, budou v kontaktu s realitou. Tyto aktivity jim umožní chápat poznatky v souvislostech, přispějí i k formování hodnot a způsobu chování daných jedinců (Činčera & Kroufek, 2021a).

Frouz a Moldan (2015) dále uvádí, že environmentální výchovu a vzdělávání je třeba brát také jako nástroj efektivního přenosu výsledků výzkumů posluchačům. Adamičková a Tarábek (2009) však upozorňují na to, že se jedná nejen o propojení několika odvětví, smyslem tohoto vzdělávání je navíc předkládat informace lidem z různých sociokulturních prostředí, u kterých se dá předpokládat jen nízká předchozí znalost problematiky. Shellenberger a Nordhaus (2004) proto vyzdvihují skutečnost, že je nutné zohledňovat potřeby cílových skupin vzdělávání, pokud nejsou zohledněny, hrozí demotivace posluchačů. Horká (2005) dodává, že nezanedbatelnou roli hraje v environmentálním vzdělávání i okolí, cílem by měla být spolupráce všech stran. Připouští, že právě rodina je místem odkud se přejímají hlavní modely chování, při vhodné spolupráci je však tyto modely možné formovat, případně skrze vzdělávání žáka do jisté míry formovat i chování rodiny (Horká, 2005).

Pokud se nyní přesuneme k oficiálním požadavkům na environmentální vzdělávání, zjistíme, že stěžejními dokumenty pro rozvoj současné komplexní environmentální výchovy

²⁶ Tyto funkce umožňují člověku vnímat svět kolem sebe a reagovat na něj. Řadí se sem paměť, koncentrace, pozornost, řečové funkce, rychlé myšlení, schopnost pochopit informace, schopnost posuzovat a řešit problémy a schopnost plánovat a organizovat.

(v kontextu udržitelného rozvoje)²⁷ jsou Bělehradská charta a Tbiliská deklarace. Dle Bělehradské charty (UNESCO, 1978), by cílem této výchovy mělo být vychování obyvatelstva, které si uvědomuje stav ŽP, zajímá se o něj a o jeho problémy, a má poznatky, dovednosti, postoje a odhodlání problémy řešit a předcházet jim. Tbiliská deklarace (UNESCO, 1978) pak deklaruje pět cílů této výchovy. Jsou jimi: povědomí (o ŽP a problémech s ním spojených), znalosti (porozumění ŽP a environmentálním problémům), postoje (hodnoty a motivace; umožňují podílet se na zlepšování ŽP a jeho ochraně), dovednosti (rozpoznání a řešení problémů ŽP) a participace (aktivní zapojení se do řešení). Deklarace dále uvádí, že tato výchova by měla být přístupná všem, bez ohledu na věk a úroveň vzdělání; environmentální vzdělávání by mělo probíhat formálně i neformálně, i za podpory médií; státy by měly této výchově věnovat náležitou pozornost (UNESCO, 1978).

Klíčovými dokumenty ohledně environmentální výuky²⁸ jsou v současnosti v ČR Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+,²⁹ zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, dále zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a státní programy Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) a environmentálního poradenství (EP).³⁰ Zákon stanovuje, že environmentální vzdělávání by mělo být v souladu s principy trvale udržitelného rozvoje, mělo by vést posluchače k uvědomění si vlastní odpovědnosti za stav ŽP a jeho složek a k úctě k životu. MŽP (2022) uvádí, že programy EVVO a EP jsou významnými preventivními nástroji politiky ŽP.³¹ Cílem programu EVVO je pak rozvíjení kompetencí pro environmentálně odpovědné jednání a vytvoření společnosti šetrné ke svému ŽP. Dílčím cílem programu je pak zpřístupnit toto vzdělávání všem tak, aby se každý mohl zapojit do péče o ŽP – tím dojde k utváření společnosti směřující k trvale udržitelnému rozvoji (MŽP, 2016).

Již v původním programu EVVO z roku 2000 byly vymezeny čtyři základní cílové skupiny, na které by měla být výchova zaměřena. Jedná se o veřejnou správu, podniky, školství

²⁷ Environmentální výchova v kontextu udržitelného rozvoje je rozvíjena od 90. let 20. století. Cílem je zejména zajištění udržitelnosti lidského působení na planetě, v duchu hesla „Mysli globálně, jednej lokálně.“ Jednu z prvních zmínek ve strategických dokumentech ČR můžeme nalézt v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001, cílem je zejména uvědomělá péče o Zemi o pochopení souvislostí v environmentu (Horká, 2005).

²⁸ Rámec environmentálního vzdělávání je utvářen ve spolupráci Ministerstva životního prostředí (MŽP) a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

²⁹ Tento dokument nahrazuje Národní program rozvoje vzdělání v ČR (tzv. Bílá kniha).

³⁰ Vzdělávání zaměřené na environment ovšem probíhalo i před schválením zmíněných dokumentů. Příkladem může být program z roku 1975 „Výchova k péči o ŽP na školách všech typů a stupňů,“ realizován byl zejména v rámci mimoškolních aktivit (Horká, 2005).

³¹ Výuka dle těchto programů neprobíhá jen ve školních zařízeních, podílí se na ní také výzkumné instituce, ekocentra a další. Garantem programů je MŽP (MŽP, 2022).

a širokou veřejnost (MŽP, 2004). Pokud se zaměříme na školství, jako na hlavní předmět této práce, zjistíme, že zapojeny by měly být všechny stupně vzdělávání (od mateřských škol, až po vysoké školy, včetně vzdělávání pedagogických pracovníků na všech stupních). Dle zákona č. 123/1998 Sb., o právu na informace o ŽP, zodpovídá MŠMT za zařazení environmentální výchovy do pedagogických dokumentů a za podporu vzdělávání pedagogů v oblasti ŽP a udržitelného rozvoje. Tyto požadavky zákona bývají realizovány prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů (RVP), kterými jsou řízeny formy a obsah výuky v mateřských, základních a středních školách. RVP pro základní školy (dále RVP ZV) uvádí, že „*environmentální výchova vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince... Vede jedince k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňuje v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků*“ (MŠMT, 2021). Environmentální vzdělávání by mělo být dle aktuálního RVP ZV průřezovým tématem, mělo by být prováděno napříč předměty – toto umožňuje propojení vzdělávacích obsahů předmětů, žáci si tak mohou vytvořit integrovaný pohled na problematiku a zároveň jsou schopni získat širší spektrum dovedností (MŠMT, 2021).

RVP je pak v daných školních zařízeních naplňován pomocí školního vzdělávacího programu (ŠVP). Tento dokument je tvořen pedagogickými pracovníky konkrétního zařízení, kromě RVP by měl zohledňovat i podmínky dané školy a potřeby lokality – environmentální vzdělávání by tedy mělo probíhat na každé základní škole i s ohledem na prostředí v okolí.³² Následně je ŠVP schválen a vydán příslušným ředitelem, musí být veřejně dostupný (NÚV, 2022). Kromě vhodného začlenění RVP do vlastních vzdělávacích plánů, jsou školy motivovány také k vytvoření pozice koordinátora environmentální výchovy (MŽP, 2016).³³

³² Z uvedeného je patrné, že současný RVP reflektuje současné poznatky odborníků, zmiňované výše.

³³ Tuto pozici ale mnoho škol nemá vůbec zřízenou, případně je vykonávána pasivně – důvodem většinou bývá nedostatek financí v rozpočtech škol, nebo nedostatek času pedagogů na další vzdělávání (Hruška et al., 2016).

5 VYUŽITÍ ENVIRONMENTÁLNÍ GRAMOTNOSTI JAKO NÁSTROJE PREVENCE RIZIK

Dílním cílem teoretické části této práce bylo zjistit, zda je koncept environmentální gramotnosti vhodným nástrojem prevence rizik. Posouzení této otázky bude věnována tato kapitola.

Podobně jako v dalších oblastech bezpečnostních studií, je i v oblasti environmentální bezpečnosti proces vzdělávání jedním ze stěžejních nástrojů prevence. Jedná se o udržitelnou metodu, která umožňuje plošný zásah společnosti, čímž můžeme nasměrovat její další formování. Další nespornou výhodou vzdělávání je také to, že vzdělaní lidé jsou schopni k problémům přistupovat kriticky – mohou tedy uvažovat předem a jednat proaktivně, nikoli až v reakci na mimořádnou událost. Zároveň jsou tyto lidé schopni uvažovat v delším časovém horizontu (Horká, 2005). Vzdělávání je tak ideálním nástrojem prevence i z pohledu řízení rizik; je totiž využitelné i v rámci kontinuálního, cyklického zajišťování environmentální bezpečnosti, dle současných požadavků.

Existuje tedy celá řada benefitů, které by vzdělávání mohlo při zabezpečování společnosti a jejích aktiv přinést. V souvislosti s environmentálním vzděláváním však existuje několik specifických hrozeb, ohrožujících výsledky tohoto procesu. Často se můžeme setkat např. s tím, že vzdělávání v této oblasti neprobíhá jednotně, má řadu kritiků či je některými lidmi pokládáno za nedůležité.³⁴ Příčin tohoto stavu může být hned několik. Jak již bylo zmíněno výše, jedním z důvodů, které tento proces znesnadňují, mohou být nejasné hranice pojmů environmentální bezpečnost, environmentální rizika či samotného konceptu environmentální gramotnosti. Dalším faktorem pak může být skutečnost, že současné environmentální problémy jsou často mimo meze lidského chápání – chybí totiž historická zkušenost s řešením podobného (Moldan, 2020). Dalším faktorem může být fakt, že pozornost bývá často upřena jen na některou ze složek environmentální gramotnosti, nejčastěji na ekologickou gramotnost;³⁵ není tak řešen environment jako celek, výuka je zaměřena např. pouze na ochranu přírody.³⁶ Pokud už je k problematice přistupováno

³⁴ Krajhanzl (2012) k popírání environmentálních hrozeb uvádí, že se jedná o běžnou lidskou reakci na strach – popření, bagatelizace, snaha o racionalizaci problému.

³⁵ Činčera (2007) uvádí, že zaměření se pouze na ekologickou výchovu není ku prospěchu věci. Důležité je zaměření se nejen na přírodu, ale i na lidi. Ekologická výchova by tedy měla být pouze součástí environmentální výchovy, nikoli její celou náplní.

³⁶ Horká (2005) tuto skutečnost označuje i za jednu z příčin negativního postoje části společnosti vůči environmentálnímu vzdělávání – zaměření vzdělávání pouze na přírodu a vyzdvihování negativních důsledků

komplexněji, často prim hraje hlavně získání znalostí (daných faktů), na úkor zisku příslušných praktických kompetencí či pochopení provázanosti tematiky (Frouz & Moldan, 2015). Nejisté je také kontinuální celoživotní vzdělávání jedince, které za základ považuje Roth (1992) – jeho průběh je totiž závislý na zodpovědnosti jednotlivce, na sociálním, politickém a ekonomickém stavu společnosti a státu, a dalších faktorech. Dle Horké (2005) je pak klíčová i komplexnost tohoto vzdělávání, propojení přírodních a společenských věd podmiňuje jeho funkčnost; získání základní environmentální gramotnosti může znesnadnit také nedostatečné přípravné vzdělávání učitelů základních škol. Činčera (2007) dále zmiňuje kontroverzi environmentální výchovy – jelikož je jejím cílem ovlivnit způsob, jakým děti chápou, hodnotí a interpretují svět, kantoři často naráží na odlišné hodnotové postoje a musí s nimi umět pracovat (Činčera, 2007).

I přes tyto problémy, kterým environmentální vzdělávání čelí, však pro státy a organizace převažují zmiňované benefity, a i nadále tak investují nemalé prostředky do tohoto typu vzdělávání a jeho podpory.³⁷ Je tedy patrné, že je zde legitimní zájem environmentálním problémům čelit a aktivně je řešit, cílem je rozvíjet lidské povědomí o environmentu a podpora alespoň základní environmentální gramotnosti. Dá se ale tato gramotnost opravdu dále využít právě jako nástroj k prevenci rizik? Pokud budeme vycházet z výše uvedených tezí autorů, je zřejmé, že tato koncepce může být perspektivním nástrojem.

Když se zaměříme např. na zmíněné kategorizování složek environmentální gramotnosti, získáme přehled kompetencí, jejichž rozvíjení by v rámci prevence rizik usnadnilo zapojení se jednotlivců do zajištění environmentální bezpečnosti. Hollweg a kolektiv (2011) zmiňují, že environmentálně gramotný jedinec má (alespoň základní) znalosti environmentální problematiky a je schopen environmentální rizika členit dle původce na naturogenní a antropogenní. Díky tomu rozlišuje, kdy má člověk možnost ovlivnit svým chováním vznik či rozsah zásahů ovlivňujících environment. Tento jedinec má dále specifické kompetence - je schopný environmentální rizika identifikovat a analyzovat – je schopen zjišťovat příčiny rizik, jejich důsledky, je schopen získat relevantní informace a data vztahující se k problematice a vyhodnotit je.

lidské činnosti může podle autorky vést k ochranářskému fundamentalismu, který není většinovou společností obecně přijímán.

³⁷ Např. MŽP provozuje síť Ekocentra, která nabízí environmentálně zaměřené výukové programy (více dostupno zde: <https://www.ekocentra.cz/>). Vzdělávací centrum TEREZA pak za podpory státních institucí koordinuje mezinárodní program Ekoškola (více dostupno zde: <https://ekoskola.cz/cz>) aj.

Environmentálně gramotný člověk dále disponuje znalostí řešení environmentálních rizik, má přehled o způsobech řešení využitých v minulosti a o těch v současnosti probíhajících – dokáže tedy vyhodnotit, která řešení jsou efektivní a na jejich základě je schopen připravit návrhy řešení do budoucna. Takovýto člověk má navíc přehled o možnostech občanského zapojení se; je tedy schopen konat ve prospěch ŽP i sám za sebe, bez nutnosti zapojení druhých. Tento svůj postoj si umí obhájit pomocí relevantních argumentů, umí ho sdělit ostatním, zapojuje se do proenvironmentálních aktivit (Erdogan & Ok, 2011; Hollweg et al., 2011).

Právě nabytí těchto znalostí a dovedností by mohlo zjednodušit prevenci environmentálních rizik, zároveň by mohlo pomoci i k dosažení požadovaných hlubších změn. Touto hlubší změnou může být např. změna lidských hodnot. K této změně je ovšem třeba, aby došlo právě k rozšíření lidských znalostí a pochopení (Meadows et al., 1972). Podobné stanovisko zastávají i tuzemští autoři, např. Horká (2005) zmiňuje nutnost změny lidských hodnot a s ní spojený ústup od pouhého naplňování potřeb, k větší ohleduplnosti k ostatním i ŽP. Autorka současný lhostejný přístup k ŽP přisuzuje právě neschopnosti lidí vnímat problémy v širších souvislostech, která plyne z neznalosti základních biologických a ekologických zákonitostí. Sama se v textu odkazuje mimo jiné i na Pelikána (1995) – ten uvádí, že lidé by měli dokázat zvládnout to, co dosud sami vytvořili, měli by tedy znát své možnosti a schopnosti.

Horká (2005) dále uvádí, že právě vzdělávání má nezastupitelné místo ve formování lidí a v budování hodnot, vzdělávání je navíc ověřeným, efektivním řešením mnoha problémů lidské společnosti. Výchova zaměřená na environment by tak mohla být nástrojem k dosahování potřebných změn v chování lidí vůči planetě. Důležitým atributem však je (a bude) její kvalita. Tato výchova by měla zejména pohotově reflektovat nejnovější vědecké poznatky, neměla by se zaměřovat pouze na předávání znalostí, nýbrž by měla být koncipována spíše jako kulturní aktivita – mělo by jít o proces osvojení si určitých pravidel chování, v lidech by být pěstován respekt k ŽP a vědomí, že je nutné toto prostředí chránit, aby i nadále mohlo poskytovat zdroje k lidskému přežití. Dle Horké (2005) pak toto umožňuje poučeným lidem uvažovat v souvislostech, předvídat rizika a řešit je, změnit svůj celkový přístup k životu apod. (Horká, 2005).

Z uvedeného je tedy patrné, že koncept environmentální gramotnosti může být platným nástrojem prevence rizik, který by mohl proces řízení environmentálních rizik zefektivnit.

6 DÍLČÍ ZÁVĚR

V teoretické části byl představen koncept environmentální bezpečnosti, jeho historie a specifika; byla upřesněna jeho pozice v rámci bezpečnostních studií a důležitost tohoto konceptu při zajišťování bezpečnosti státu. Z uvedených tezí autorů je patrné, že environmentální bezpečnost a její udržení je v současnosti prioritou mezinárodního společenství; je předmětem diskuzí odborné i laické veřejnosti. Dále v textu byla zmíněna rizika, jejichž důsledkem může být environmentální bezpečnost narušena. Tato rizika jsou často charakteristická tím, že jejich výskyt je nesnadně předvídatelný, průběh a následky takto vzniklých situací jsou obtížně zvládnutelné. Mezinárodní organizace i samotné státy se i přes tato úskalí snaží najít co nejfunkčnější způsob vypořádání se s těmito hrozbami. V rámci strategických dokumentů proto představují koncepce environmentální bezpečnosti, které následně udávají směr příslušné legislativě. Při řízení rizik je v současnosti upřednostňován tzv. risk management. Tento proces je charakterizován slovy prevence a ochrana, je cyklický, na rozdíl od řízení krizových situací, jsou rizika řízena již před vznikem mimořádné události – tento způsob řízení je méně nákladný; pokud k MU dojde, má zpravidla menší dopady, než předem neřízená událost.

Odborníci se shodují, že jedním z neefektivnějších (a zároveň neudržitelnějších) nástrojů prevence je vzdělávání. Vzdělávání o environmentálních tématech probíhá zejména v rámci environmentální výchovy na školách; základní škola by tedy měla svým žákům poskytnout alespoň základní informace o této problematice. Autoři uvádí, že pomocí tohoto vzdělávání se lze stát i environmentálně gramotným – k dosažení základní úrovně environmentální gramotnosti totiž stačí základní znalosti o problematice, doplněné o další kompetence. Takový jedinec pak chápe vztahy v prostředí, umí informace o ŽP vyhodnotit a přizpůsobit jim svoje chování; s tím souvisí schopnost takto vzdělaného člověka uvažovat o environmentálních rizicích, vyhodnotit je a chovat se tak, aby tato rizika byla minimalizována. Základní úroveň environmentální gramotnosti by tedy měla být dosažena po absolvování základní školy. Z tezí autorů je také patrné, že environmentálně gramotní lidé mohou mít vliv na směřování celé společnosti, na její hodnoty a postoje. Dá se tedy předpokládat, že koncept environmentální gramotnosti je vhodným nástrojem prevence rizik – tímto zjištěním byl naplněn dílčí cíl práce. Předmětem zkoumání v praktické části tedy bude, zda je v rámci environmentálního vzdělávání na základních školách v ČR vytvořen prostor pro to, stát se environmentálně gramotným; dosažení alespoň základní úrovně této gramotnosti totiž může usnadnit zajišťování environmentální bezpečnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 KONTEXT VYBRANÉ PROBLEMATIKY

Jak již bylo zmíněno výše, hlavním cílem práce je představit koncept environmentální gramotnosti jako využitelného nástroje prevence rizik. Tento cíl byl částečně naplněn již v rámci teoretické části – získali jsme předpoklad, že koncept environmentální gramotnosti je vhodným nástrojem v rámci prevence rizik. V rámci praktické části z něj proto budeme vycházet.

Otázkou ovšem zůstává, zda je na českých základních školách vytvořen prostor pro ono nabytí environmentální gramotnosti. Praktická část bude tedy věnována druhému dílčímu cíli diplomové práce, tedy zmapování prostředí, které ovlivňuje vybranou ZŠ a její schopnost vytvářet prostor pro rozvíjení environmentální gramotnosti.

7.1 Prostředí procesu

Dle zákona 561/2004 SB. (tzv. školského zákona) je v České republice školní docházka povinná po dobu devíti školních roků; žák plní povinnou školní docházku v základní škole.³⁸ Absolvent základní školy by zde měl získat základní vzdělání. Vzdělávání probíhá zpravidla v rámci 9. ročníků, rozdělených do dvou stupňů. Toto vzdělání by mělo zahrnovat osvojení vědomostí a dovedností, dále osvojení si potřebných strategií učení, tvořivého myšlení, řešení přiměřených problémů, schopnosti komunikovat a spolupracovat. Výstupem takového vzdělávání by měl být žák, který umí rozpoznat a uplatňovat své schopnosti a dovednosti, je motivován k celoživotnímu vzdělávání, má vytvořeny hodnoty; tento jedinec by také měl být tolerantní ke svému okolí a ŽP. Kromě základního vzdělávání v rámci povinné školní výuky jsou základní školy oprávněny poskytovat také doplňkové aktivity, např. v rámci mimoškolních aktivit (ČR, 2004).

Dle školského zákona mohou být základní školy zřizovány obcí, svazkem obcí, krajem, registrovanou církví (případně náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy), případně mohou být zřízeny i příslušným ministerstvem či soukromou právnickou či fyzickou osobou. Zřízená základní škola poté vystupuje jako školská právnická osoba nebo příspěvková organizace, jejíž hlavními činnostmi je poskytování vzdělávání podle stanovených vzdělávacích programů a školských

³⁸ Existují i výjimky stanovené zákonem, např. absolvování části povinné školní výuky na střední škole, individuální vzdělávání žáka, vzdělávání v zahraničí, případně vzdělávání během výkonu ústavní výchovy.

služeb. Orgánem je ředitel jmenovaný zřizovatelem, v případě škol zřízených soukromou PO či FO je ředitel doplněn o radu (ČR, 2004).

Základní vzdělávání je zpravidla poskytováno bezplatně, v případě škol zřízených soukromou PO či FO je možné toto vzdělávání možné poskytnout i za úplatu. Základní školy získávají finanční prostředky ze státního rozpočtu (dle zřizovatele), z rozpočtů územních samosprávných celků, ze své vlastní činnosti, od zřizovatele, z dotací EU a dalších mezinárodních organizací, případně z plateb za poskytované vzdělávání či darů. ZŠ jsou oprávněny zřizovat finanční fondy (ČR, 2004).

Dle dat ČSÚ v ČR ve školním roce 2020/2021 fungovalo 4 214 základních škol, vzdělávalo se na nich 962 348 žáků (tedy 9 % populace země). Průměrný počet žáků v jedné třídě činil v tomto školním roce 19,6 žáka, největší třídy jsou ve veřejných školách. Dle ČSÚ na školách v roce 2020/2021 vyučovalo 69 535 učitelů, dle škol se jedná o nedostatek – proto je na ZŠ celkem 5,9 tisíce pedagogů bez dostatečné kvalifikace (Hykyšová, 2021).

7.2 Identifikace zvolené základní školy

Základní školou, které bude věnována praktická část diplomové práce, je ZŠ Hutník Veselí nad Moravou.³⁹ Zřizovatelem této ZŠ je město Veselí nad Moravou, aktualizovaná zřizovací listina nabyla účinnosti 1. 7. 2016; instituce je zřízena na dobu neurčitou jako příspěvková organizace. Škola je charakterizována jako městská pavilonová základní škola, jejíž hlavní činností je poskytování základního vzdělání, provoz školní jídelny, družiny a školního klubu a další. Mezi doplňkovou činností organizace je zařazeno mimo jiné pořádání vzdělávacích kurzů pro veřejnost. Statutárním orgánem ZŠ je ředitel, při škole je zřízena i školská rada (Veselí n. Moravou, 2016; ZŠ Hutník Veselí n. Moravou, 2021).

Základní škola poskytuje základní vzdělání v rámci obou stupňů (tedy v rámci devíti ročníků), poskytuje i vzdělávání v rámci přípravné třídy, školní družiny, školního klubu a mimoškolních aktivit. Škola je zapojena do několika projektů, včetně několika mezinárodních. Ve školním roce 2020/2021 fungovalo v rámci ZŠ 20 tříd, s celkovým počtem 408 žáků; další 3 žáci pak plní svou povinnou školní docházku v zahraničí, jsou však zapsáni i na zvolené ZŠ. Na škole je zaměstnáno 39 pedagogických pracovníků, dle údajů

³⁹ Celý název instituce je Základní škola Veselí nad Moravou, Hutník 146, okres Hodonín, příspěvková organizace. Pro zjednodušení bude v rámci celé práce používán název ZŠ Hutník, případně ZŠ hutník Veselí nad Moravou.

poskytovaných ve výroční zprávě ZŠ jsou všichni odborně i pedagogicky způsobilí. Škola není nijak specificky zaměřená (ZŠ Hutník Veselí n. Moravou, 2021).

7.3 Cíl

Cílem analytické části diplomové práce je zjistit, zda vybraná ZŠ vytváří prostor pro to, aby se její žáci stali v základu environmentálně gramotnými. Jak již bylo zmíněno v rešeršní části, je velmi těžké přesně definovat environmentální gramotnost. Pokud však budeme vycházet z tezí autorů, základem je rozvíjet všechny složky environmentální gramotnosti, tzn. rozvíjet jak znalosti, tak praktické kompetence a schopnosti žáků – úkolem školy, která chce rozvíjet environmentální gramotnost svých žáků je tedy vytvářet prostor pro rozvíjení všech těchto složek. Za nežádoucí událost v celém procesu tedy můžeme považovat stav, kdy nejsou rozvíjeny všechny složky environmentální gramotnosti.

7.4 Zainteresované strany

Mezi stakeholdery, tedy zainteresované strany základního vzdělávání na ZŠ Hutník, patří celá řada subjektů. Tyto subjekty tak v rámci svého vlivu na podobu základního vzdělávání, ovlivňují i množství prostoru, které je zde věnováno dosažení základní environmentální gramotnosti a tedy i prevenci environmentálních rizik. Dle toho, zda dotyčné strany ovlivňují proces přímo či nepřímo, je lze rozdělit na primární a sekundární. Primární zainteresované strany mají na ZŠ bezprostřední vliv, uplatňují své zájmy na každodenní bázi, ovlivňují zejména vnitřní prostředí školy. Oproti tomu sekundární stakeholderi, přestože jejich vliv je také nezanedbatelný, ovlivňují procesy probíhající na ZŠ nepřímo, nepřichází se ZŠ do styku každý den, ovlivňují hlavně vnější prostředí. Vzhledem k plánovanému menšímu rozsahu analýzy budou ale uvedeny pouze ty zainteresované strany, jejichž vliv bude v rámci analýzy skutečně zvažován.

Mezi primárními zainteresovanými stranami můžeme zařadit následující osoby a subjekty:⁴⁰

- **ZŠ Hutník**

Plní v rámci procesu dvě funkce. Jedná se o prostor, kde dochází ke vzdělávání a interakci zainteresovaných stran. Zároveň je také příspěvkovou organizací, která

⁴⁰ Zdrojem uvedených informací je zřizovací listina ZŠ Hutník, výroční zpráva ZŠ Hutník za školní rok 2020/2021, webové stránky ZŠ Hutník a školský zákon.

základní vzdělávání poskytuje. Na ZŠ je naplňován zvolený školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Klíč k poznání - cesta k vědění.“

- **ředitel ZŠ**

Ředitel jedná za příspěvkovou organizaci, schvaluje školní vzdělávací program, zodpovídá za finanční řízení školy a za výběr a práci pedagogických pracovníků. Ředitel školy vytváří podmínky pro fungování školské rady, další vzdělávání pedagogických pracovníků a výkon činnosti České školní inspekce (ČŠI). Ředitele jmenuje a odvolává zřizovatel. Současným ředitelem ZŠ Hutník je Mgr. Radek Maršálek.

- **žáci**

Přímí účastníci vzdělávacího procesu; jejich zájmem je získat základní všeobecné vzdělání, jak znalosti, tak praktické dovednosti. Jak již bylo zmíněno výše, danou ZŠ navštěvuje prezenčně 408 žáků, jsou rozděleni do dvaceti tříd v rámci devíti ročníků.

- **pedagogický sbor**

Pedagogický sbor tvoří 39 pracovníků, všichni jsou plně kvalifikovaní. V rámci pedagogického sboru převažují ženy (vyučuje zde 6 mužů a 33 žen), 22 zaměstnanců je ve věku nad 50 let. Pedagogičtí pracovníci mají možnost účastnit se doplňujícího vzdělávání; nejvíce pracovníků se do vzdělání ohledně informačních a komunikačních technologií a inkluze, pedagogiky a psychologie. Dále na škole působí 8 asistentů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

- **zřizovatel**

Zřizuje organizaci, udává podmínky pro vznik organizace, její fungování i případné uzavření. Zřizovatelem ZŠ Hutník je město Veselí nad Moravou. Zřizovatel dále ovlivňuje chod školy několika způsoby: jmenuje a odvolává ředitele školy, finančně se podílí na chodu školy, prostřednictvím svých zástupců ve školní radě, může se účastnit inspekce konané ČŠI.

- **další subjekty**

Mezi tyto subjekty se řadí např. školská rada, Spolek rodičů a přátel školy (SRPŠ) a zákonní zástupci dětí. Tyto subjekty vykonávají několik činností, např. se podílí na finanční a jiné podpoře školy, vykonávají kontrolní činnost apod.

Mezi sekundární zainteresované strany můžeme zařadit následující osoby a subjekty:⁴¹

- **MŠMT**

Ústřední orgán státní správy, v jehož gesci je vzdělávání, výzkum a vývoj i mezinárodní spolupráce v této oblasti. Pod MŠMT spadá činnost ČŠI i dalších organizací podílejících se na vzdělávání (NPI ČR, CERMAT apod.). MŠMT se společně s dalšími subjekty podílí na zpracování Rámcových vzdělávacích plánů.

- **ČŠI**

Česká školní inspekce je správní úřad ČR, který vykonává nezávislou inspekční činnost ve školství. Inspekce školy nejen kontroluje, ale hodnotí i jejich úroveň. Inspekce je odpovědná MŠMT, poskytuje ovšem i zpětnou vazbu kontrolované škole. Na vybrané ZŠ byla poslední kontrola Inspekcí provedena v březnu 2021, zprávu pro školu nebyla vydána – cílem inspekce bylo jen analyzovat průběh zdejší distanční výuky a poskytnout zpětnou vazbu MŠMT.

- **MŽP**

Ústřední orgán státní správy, v jehož gesci je životní prostředí a ochrana přírody. V případě potřeby koordinuje svou činnost i s jinými ministerstvy – v tomto konkrétním případě se společně s MŠMT podílí na koordinaci koncepce environmentálního vzdělávání ve školách.

- **vláda ČR**

Vláda ČR je vrcholný orgán výkonné moci v České republice, koordinuje činnost ministerstev a dalších ústředních orgánů státní správy, jmenuje příslušné ministry. Podílí se také na sjednávání mezinárodních smluv. Ovlivňuje financování vzdělávání, má vliv na směřování celého systému vzdělávání.

- **územní samosprávné celky**

Tyto celky vykonávají správu na daném území v samostatné působnosti, jedná se o kraje a obce. Zároveň vykonávají správu v přenesené působnosti, kdy vykonávají činnosti svěřené jim státem. Územní samosprávné celky se podílí na financování škol i na koncepci vzdělávání na svém území. Tyto celky mohou být přímo i zřizovateli jednotlivých škol. Zkoumaná škola spadá pod Jihomoravský kraj.

⁴¹ Zdrojem těchto informací jsou dokumenty využité při zpracování PESTLE analýzy.

- **mezinárodní organizace**

Podílí se na financování českých ZŠ; zároveň udávají směr celému systému vzdělávání členských zemí. Poskytují také záštitu mezinárodním projektům, které slouží k propojení škol a sdílení poznatků ohledně aktuálně řešených společenských problémů.

- **další subjekty**

Tyto subjekty se podílí zejména na vzdělávání pedagogických pracovníků škol, na podobě RVP a dalších klíčových dokumentů. Jedná se např. o NPI ČR, pedagogické fakulty vysokých škol, VÚP, NNO apod.

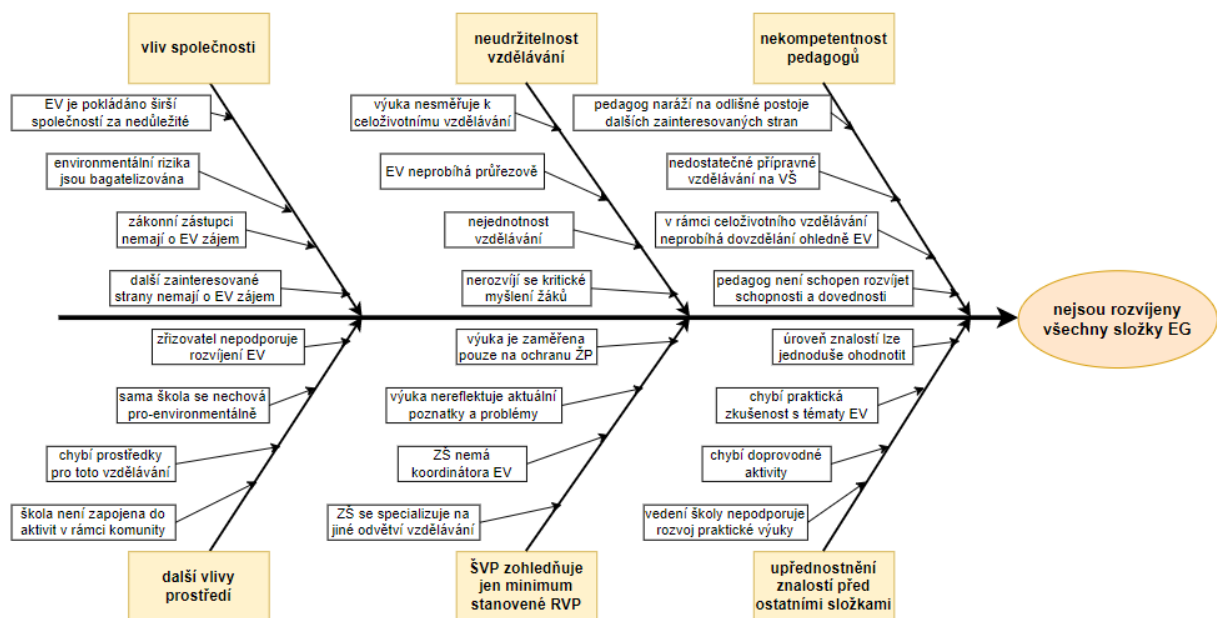
7.5 Rizika

Riziko představuje možnost, že s určitou pravděpodobností vznikne událost, kterou považujeme za nežádoucí. V tomto případě se dá označit za takovou událost skutečnost, že nejsou rozvíjeny všechny složky environmentální gramotnosti. Pokud totiž v rámci vzdělávání nedochází k rozvíjení všech těchto složek, absolvent tohoto vzdělávání se nedá označit jako environmentálně gramotný. Proces vzdělávání ohrožuje celá řada specifických rizik. Pokud se zaměříme na sledovaný proces dosahování environmentální gramotnosti, nejčastěji se může jednat o⁴²:

- personální rizika (nedostatek pedagogů, nedostatečná kvalifikace pedagogů),
- finanční rizika (nedostatek prostředků pro praktickou výuku a její rozvoj, upřednostňování jiných předmětů),
- materiální rizika (nedostatek pomůcek pro zajištění praktické výchovy a její rozvoj, nedostatek podpůrných materiálů pro výuku),
- rizika související s time-managementem (v rámci výuky jsou upřednostněny jiné předměty, případně je tématu věnován jen minimální prostor),
- sociální rizika (pedagog naráží na odlišné názory dalších stran, téma je společností označováno za nedůležité),
- ostatní rizika (mimořádná událost neumožňuje výuku/výuku v plném rozsahu).

⁴² Uváděný přehled rizik je čistě ilustrační, je výsledkem brainstormingu.

Pro potřeby následujících analýz rizik můžeme vycházet i z tezí autorů uvedených v teoretické části práce. V pracích autorů byla identifikována celá řada rizik, které mohou způsobit, že během vzdělávání nejsou rozvíjeny všechny složky environmentální gramotnosti a tím této gramotnosti nemůže být dosaženo. Základních příčin, které mohou být potenciálním zdrojem tohoto problému, je identifikováno celkem šest. Jedná se o vliv společnosti, neudržitelnost vzdělávání, nekompetentnost pedagogů, další vlivy prostředí (kromě společenského), podobu školního vzdělávacího programu, příčinou může být také orientace pouze na znalosti. Níže uvedený Ishikawa diagram znázorňuje nejčastější příčiny konkrétněji:



Obrázek 5: Znázornění možných příčin nedosažení environmentální gramotnosti prostřednictvím Ishikawa diagramu (zdroj: vytvořeno autorkou na základě rešerše)

7.6 Dokumentace

Praktická část diplomové práce je zpracována na základě veřejně dostupných dokumentů zainteresovaných stran. Zdroje, rozdělené dle konkrétních aplikovaných analytických metod, jsou součástí seznamu použité literatury.

8 PESTLE ANALÝZA

PESTLE analýza je nástrojem pro zmapování stavu vnějšího prostředí vybrané instituce. Jsou sledovány faktory, které ovlivňují instituci, konkrétně se jedná o faktory politické, ekonomické, sociálně-kulturní, technologické, legislativní a ekologické. Cílem analýzy je představit tyto faktory a určit jejich vliv na vybranou ZŠ Hutník a její schopnost vytvářet prostor pro to, aby se její žáci stali v základu environmentálně gramotnými; součástí je i posouzení důležitosti jednotlivých faktorů.

Analýza je rozdělena do sedmi částí, v prvních šesti částech jsou prezentovány jednotlivé faktory (každá tato část obsahuje dílčí shrnutí zmiňovaných faktorů), poslední část obsahuje zjištěné výstupy.

8.1 POLITICKÉ FAKTORY

Politické faktory mohou reprezentovat různé vlivy – může se jednat např. o politickou stabilitu, postoje a činnosti zájmových skupin, globální politickou situaci apod. Politické faktory jsou tedy velmi úzce spjaté s ekonomickými a legislativními faktory, samy jsou ovšem značně ovlivněny sociálně-kulturními faktory. Zkoumaný kontext pravděpodobně nejvýznamněji ovlivňují stanoviska zainteresovaných stran k problematice, proto tato část bude založena zejména na jejich obsahu. Strany svá stanoviska prezentují pomocí různých dokumentů (např. deklarácí, prohlášení aj.), zároveň je promítají do strategických dokumentů, které následně udávají směr legislativě a financování. V souladu s hierarchií české veřejné správy budou zohledněny vlivy vlády ČR a jí podléhajících institucí, kraje a obce zřizující vybranou ZŠ, včetně jejich kooperace s dalšími zapojenými subjekty.

Nejdůležitějším politickým činitelem je v ČR vláda a její představitelé. Pokud se tedy nejdříve zaměříme na prohlášení vlády, zjistíme, že otázky školství a environmentu jsou v těchto dokumentech běžně řešeny. Již v roce 2010 tehdejší vláda deklarovala, že si je vědoma globálních problémů a chce na ně reagovat. Zároveň uvedla, že chce zlepšit financování školství, posílit např. pravomoci školních rad, tato vláda se hlásila i k aktivnímu řešení problémů ŽP. Přesto v tomto prohlášení nenajdeme zmínku o environmentální či jiné podobné výchově a její podpoře (Vláda ČR, 2010). Zmínku o ekologické výchově, jejím zavádění do škol a dalším rozvíjení ale najdeme v prohlášení následující vlády z roku 2014. Tato výchova má být v gesci MŽP. Tato vláda deklarovala i záměr podporovat využívání evropských fondů ke zkvalitňování vzdělávání a podporu neformálního vzdělávání (Vláda ČR, 2014). Další posun najdeme v prohlášení následující vlády z roku 2018. Ta uvádí, že

školství je pro ni prioritou, slibuje navýšit finance pro tento sektor. V prohlášení jsou zmíněny úpravy RVP, novinkou by v nich měly být jasně definované výstupy vzdělávání pro všechny oblasti. V dokumentu je také deklarováno vyrovnávání podmínek v přístupu k mimoškolním vzdělávacím příležitostem (např. školy v přírodě), tak aby je mohli využít i znevýhodněné děti, a podpora využívání evropských vzdělávacích programů. Přímá podpora environmentálního vzdělávání však není uvedena (Vláda ČR, 2018).

Současná vláda ve svém programovém prohlášení z ledna roku 2022 deklaruje, že si je vědoma důležitosti kvality vzdělávání pro budoucnost země, hlásí se k myšlence udržitelného rozvoje a k podpoře vzdělávání a výzkumu. Zároveň však uvádí, že si je vědoma současného podfinancování tohoto sektoru, za úkol si proto dává získat dalších finančních prostředků. Vláda se v prohlášení zavazuje k podpoře pedagogických pracovníků i škol, slibuje revizi RVP; plánuje přijmout kroky, které umožní upřednostnit i jiné způsoby výuky, než pouhé zaměření se na znalosti a jejich memorování. Zmíněn je i plán rozvíjet gramotnosti, ty by měly být nově ověřovány i u zkoušek, a podpora neformálního vzdělávání. Vláda se zavazuje k podpoře environmentálního vzdělávání a výchovy (Vláda ČR, 2022). Tato stanoviska současné vlády lze však brát pouze jako jakýsi příslib rozvoje do budoucna, do současného stavu environmentální výchovy na školách se ještě nestačila promítnout.

Z pověření vlády se na podobě formálního environmentálního vzdělávání podílí MŽP ve spolupráci s MŠMT.⁴³ Pod záštitou těchto správních úřadů vznikají dlouhodobé strategie a koncepce, jejichž účelem je vytyčit dlouhodobý cíl a směr tohoto vzdělávání. Zároveň jsou v těchto dokumentech zohledněny závazky, které plynou ze smluv ČR s mezinárodními organizacemi, jejichž jsme součástí. Plnění těchto závazků pak opravňuje ČR k čerpání prostředků od těchto organizací, které jsou využívány k dalšímu rozvoji. Jak již bylo zmíněno výše, mezinárodní organizace tak mají na proces environmentálního vzdělávání zásadní vliv, ať už jako právě zdroj finanční podpory, tak v otázce nasměrování procesu či podílení se na vytyčení jeho cílů. Zásadní vliv na podobu českého vzdělávání mají konkrétně organizace EU, OSN a OECD; organizace se aktivně hlásí k podpoře aktivních řešení environmentální problematiky. Tyto organizace (a zejména EU) se přímo podílejí také na přípravě metodických podpůrných materiálů pro pedagogické pracovníky, zaštitují a podporují vzdělávací i jiné programy rozvíjející environmentální vzdělávání, příkladem mohou být Místní Agenda 21 nebo Erasmus+. Účast na těchto projektech je pro ZŠ

⁴³ Spolupráce je zakotvena přímo v zákoně č. 114/1992 Sb. o ochraně přírody a krajiny.

dobrovolná. Organizace se dále podílí na procesu vzdělávání i prostřednictvím kontroly, např. organizace OECD zaštiťuje srovnávací šetření PISA – tímto způsobem je tuzemským odpovědným institucím poskytována zpětná vazba o účinnosti vzdělávacího procesu (Blažek et al., 2019).

Na základě závazků ČR k EU vznikla i Strategie vzdělávací politiky ČR.⁴⁴ Obecně je tato Strategie klíčovým dokumentem a zároveň podmínkou pro čerpání prostředků na vzdělávání z fondů Unie. Strategie shrnuje stav stávajícího vzdělávání v ČR a vymezuje priority pro další rozvoj tohoto procesu. Dokument vzniká pod záštitou MŠMT. Strategie navazuje na Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílou knihu) z roku 2001.⁴⁵ Dosud vznikly dvě Strategie – původní byla v platnosti do roku 2020, aktuální je v platnosti nyní, s výhledem do roku 2030. Autoři původní Strategie (platné do roku 2020) zmiňují, že cíle stanovené v Bílé knize nebyly kompletně naplněny, což vedlo k nejistotě z dalšího vývoje školství. Proto Strategie stanovuje pouze omezené množství priorit, konkrétně se jedná o snižování nerovnosti ve vzdělání, podpora kvalitní výuky a učitelů a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. Dle Strategie měly být v tomto období činěny hlavně kroky, směřující k upevnění těchto témat ve školství, vzdělávání by mělo být udržitelné a reagovat na potřeby společnosti a trhu práce. Strategie si za jeden z dílčích cílů stanovila posílení hodnocení vzdělávacího systému, např. pomocí ČŠI či šetřením PISA,⁴⁶ a s tím související vytvoření systému indikátorů pro hodnocení vzdělávání. Environmentální vzdělávání není zmíněno v žádné podobě (MŠMT, 2014).

Cílem aktuální Strategie vzdělávací politiky do roku 2030 je vytvoření a rozvoj vzdělávacího systému, který reaguje na měnící se vnější prostředí a umožňuje celoživotní vzdělávání; výsledkem by měl být kompetentní jedinec, který dokáže reagovat na změny, jedná s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti. Vzdělávání by tak mělo být zaměřeno méně na memorování, více na pochopení znalostí, na rozvoj gramotností (uvádí se zaměření zejména na jazykovou, matematickou a digitální gramotnost) a zvyšování kompetencí. Strategie se hlásí k myšlence udržitelného rozvoje, u žáků by mělo být rozvíjeno environmentálně odpovědné jednání. Dále deklaruje, že u žáků budou rozvíjeny občanské kompetence, tak aby se mohli podílet na společenském životě na základě porozumění

⁴⁴ Tento dokument je totiž lokálním nástrojem k dosažení (mimo jiné) vzdělávacích cílů EU, odsouhlasených již v Lisabonské smlouvě. Více viz 8.5 Legislativní faktory.

⁴⁵ Strategie Bílou knihu nahradila, přesto se na ni i současně platný RVP, naplňovaný od září 2021 odvolává.

⁴⁶ Šetření PISA proběhlo v ČR v době platnosti této Strategie celkem třikrát, ověřena byla matematická, přírodovědná i čtenářská gramotnost žáků. Za šetření PISA odpovídá v ČR ČŠI. Další šetření PISA proběhne v roce 2022.

pojům a strukturám (politickým, environmentálním, ekonomickým apod.). Autoři Strategie zmiňují i důležitost propojení formálního a neformálního vzdělávání (Fryč et al., 2020).

Dle nyní platné Strategie by měly být vzdělávací oblasti a průřezová témata více provázány, má být jasně stanovený výstup vzdělávání. Toto bude podpořeno mimo jiné i prakticky zaměřenou výukou mimo školu, uskutečňovanou v reálném prostředí, a metodickou i technickou podporou pedagogických pracovníků a dalších zainteresovaných stran. Strategie zmiňuje i cíl podporovat celoživotní vzdělávání pedagogů (Fryč et al., 2020).

Strategie má být implementována ve třech obdobích, v současnosti probíhá první fáze implementace v období 2020-2023. V tomto období je dle autorů klíčová zejména podpora předškolního vzdělávání, revize RVP a metodická podpora škol, podpora a řízení škol, inovace oborové soustavy a zvyšování kvality vzdělávání ve strukturálně postižených regionech (Fryč et al., 2020). Z hlediska analýzy je klíčová zejména oblast revize RVP a s ní spojený důraz na rozvoj praktické aplikace poznatků a rozvoj dovedností žáků. Současná Strategie je však v platnosti pouze dva roky, je tedy pravděpodobné, že se ještě nepromítla do výuky všech ZŠ.

Další strategií, která odráží i závazky ČR k mezinárodním organizacím je Státní program EVVO a EP na léta 2016-2025. Tato národní strategie pro oblast environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství obsahuje vize, cíle a opatření, na nichž se kromě orgánů státní správy podílejí i kraje, obce, školy, střediska ekologické výchovy a další instituce.⁴⁷ Tuto koncepci garantuje MŽP, povinnost ji zpracovávat plyne ze zákona č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí. Výchova a vzdělání je dle programu cestou, jak směřovat k čistému ŽP – formuje společnost, pomáhá vytvářet kulturu přátelskou k přírodě. Plnění cílů koncepce probíhá pomocí akčních plánů, tyto plány a jejich realizace jsou financovány z rozpočtů jednotlivých rezortů, zejména MŽP a MŠMT (MŽP, 2016).

Cílem EVVO a EP v České republice je rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání. Rozvíjeny by měly být všechny důležité znalosti, dovednosti i postoje, spolupráce a komunikace. EVVO se soustředí zejména na rozvoj environmentálně odpovědného jednání v oblastech jako je vztah k přírodě a místu, ekologické děje

⁴⁷ Např. ekologické poradny, dále neziskové organizace, vzdělávací a výzkumné instituce, muzea, zoo, botanické zahrady a knihovny – netýká se tak výhradně školství.

a zákonitosti, environmentální problémy a konflikty a připravenost jednat ve prospěch ŽP. EVVO se hlásí k myšlence vytvářet společnost směřující k udržitelnému rozvoji. Mezi opatření, která strategický plán zmiňuje, je např. formulování ekologického minima pro pracovníky veřejné správy, vyhodnocení současné nabídky vzdělávání, vymezení pozic lektor EVVO a poradce EP. Dle plánu je důležité motivovat školy k ustanovení funkce koordinátor environmentální výchovy, školám je také doporučeno zpracovat dlouhodobé školní programy EVVO a na ně navazující roční programy EVVO. Strategický plán dále upozorňuje na nutnost vytvářet otevřené informační zdroje o EVVO a EP, připravit návrh celoživotního vzdělávání pro poskytovatele EVVO a EP, podporovat spolupráci a komunikaci mezi jednotlivými subjekty, zmiňuje i podporu neformálních zdrojů vzdělávání, např. publikování popularizačních článků v médiích (MŽP, 2016).

Plán se v páté části věnuje i přímo vzdělávání, uvádí nutnost rozpracovat vzdělávací cíle pro jednotlivé věkové skupiny a vhodně je zařadit do kurikulárních dokumentů (např. RVP) a výuky; plán také vyzívá k přípravě metodických podkladů, obsahujícím náměty a doporučení od škol, které s tématem dobře pracují. Plán také uvádí, že by v RVP ZV měla být zakotvena výuka v terénu jako plnohodnotný a nepominutelný způsob vzdělávání, školy by měly být motivovány, aby se žáci setkávali s přírodou; školám by pro to měly být vytvořeny organizační podmínky a poskytnuty podpůrné materiály, včetně překladů zahraniční literatury. Důležitá je i podpora mimoškolních aktivit (např. turistických oddílů apod.), zapojení školy do činnosti v místě či účast škol na šetrném provozu budov. Je ovšem důležité zmínit, že přestože je tento program v platnosti již sedm let a část jeho dílčích cílů by již měla být splněna a jejich úspěšnost vyhodnocena, nebylo možné hodnocení programu v době zpracovávání analýzy⁴⁸ ve veřejných dokumentech MŽP dohledat (MŽP 2016).

Z tohoto programu by měly dále vycházet koncepce EVVO a EP jednotlivých krajů a obcí. Co se týče Jihomoravského kraje, jako domovského kraje zvolené ZŠ, kraj se hlásí k aktivní podpoře environmentálního vzdělávání. Odbor životního prostředí koordinuje realizaci úkolů EVVO, kraj zpracovává dlouhodobou koncepci EVVO a EP i akční plány k realizaci koncepcí.⁴⁹ Kraj svou podporu EVVO a EP deklaroval již v původní Koncepci EVVO JMK pro roky 2011-2020. Kraj v tomto dokumentu uvádí, že chce školy motivovat k zavedení environmentálního vzdělávání, ke vzájemné spolupráci s dalšími institucemi, dále bylo

⁴⁸ Analýza byla zpracovávána v období březen-duben 2022.

⁴⁹ Kraj dále pro rozvoj environmentálního vzdělávání poskytuje dotační programy, podílí se na organizaci proenvironmentálních veřejných akcích apod.

cílem kraje, aby školy vytvářely vlastní plány EVVO, měly vlastní koordinátory EVVO a podporovaly vzdělávání i mimo budovu školy (Lipka, 2011).⁵⁰

Dle aktuálně platné Koncepce EVVO JMK pro roky 2021-2030 kraj i zřizovatelé podporují i neformální způsoby vzdělávání, ovšem méně než to formální. Kraj dále deklaruje podporu činnosti několika proenvironmentálních organizací, spolupracuje s nimi v rámci projektů (např. výuka podnikání s ohledem na udržitelnost). Kraj také uvádí, že jeho cílem je do budoucna větší spolupráce mezi školami a dalšími institucemi, zvýšení počtu koordinátorů EVVO, vypracování metodik a programů k tématu a zaměření alespoň čtvrtiny škol na EVVO (Lipka, 2021). Tyto plány kraje ovšem v současném environmentálním vzdělávání nejsou plošně promítnuty.

Co se týče zřizovatele vybrané ZŠ, města Veselí nad Moravou, samostatný dokument řešící koncepci EVVO ve městě není veřejně dostupný. Na webu města jsou ale dostupné strategické dokumenty k rozvoji města, v nichž město zmiňuje své plány a cíle v oblastech školství a ŽP. Podpora environmentální výchovy však není ani v jednom dokumentu explicitně zmíněna.⁵¹

8.1.1 Ovlivnitelnost politických faktorů

Vybraná ZŠ nemá příliš prostoru přímo ovlivnit politické faktory. Tyto faktory ovšem udávají rámec environmentálního vzdělávání na školách i mimo ně, ZŠ jsou tak nabídnuty příležitosti k výchově environmentálně gramotných jedinců. Pozitivním faktorem je zejména deklarovaná podpora environmentálního vzdělávání téměř všemi zainteresovanými stranami (včetně mezinárodních organizací), která se odráží i ve strategických a dalších navazujících dokumentech, v existenci podpůrných projektů či v podpoře neformálního vzdělávání. Tyto dokumenty jsou navíc vytvářeny na delší časová období (cca 10 let), což zaručuje stabilitu této výchovné oblasti; z dosavadního vývoje je patrné, že je zde snaha cíle v nich stanovené naplňovat navzdory pravidelným změnám politické reprezentace – do strategických dokumentů nebylo po volbách zasahováno. Hrozbou ovšem může být skutečnost, že podpora environmentálního vzdělávání je v národních strategických dokumentech explicitně

⁵⁰ Tyto plány se kraji povedlo částečně naplnit (viz 8.6 *Ekologické faktory*).

⁵¹ Město ale uvádí, že se jako majitel školních budov ve spolupráci s EU podílí na opravách těchto budov – cílem úprav je snížení energetické náročnosti budov a tím snížení finančních nákladů na provoz. V aktuálním programu rozvoje města pro roky 2021-2028 je pak uveden další projekt rekonstrukce ZŠ Hutník, jeho součástí má být i dokončení rekonstrukce specializovaných učeben, které by měly v budoucnu zlepšit podmínky vzdělávání. Město se mimo tyto aktivity dlouhodobě věnuje i podpoře neformálního vzdělávání, podporuje i zájmové proenvironmentální spolky (Kovalčíková, 2021; Kovalčíková, 2022; Nováková, 2021; Ondračka, 2015).

zmiňována až v posledních letech, dříve byly ve školství stanoveny jiné priority. To může být příčinou nedostatku zkušeností s celým konceptem a také příčinou neaktivity škol, následkem čehož může být v praxi environmentální výchova opomíjena. Hrozbou je pak i malá kooperace mezi jednotlivými stranami, příkladem může být dlouhodobá snaha kraje prosazovat environmentální vzdělávání a jeho rozvoj, město jako zřizovatel ale tuto snahu reflektuje dle veřejných dokumentů jen minimálně – EVVO ve vybrané škole podporuje spíše nepřímo, např. podílením se na ekologizaci provozu školy.

8.2 EKONOMICKÉ FAKTORY

Ekonomické faktory mohou být reprezentovány různými vlivy – i vzdělávací instituce mohou být ovlivněny ekonomickým růstem, daňovým systémem, výškou výdělku v oboru, vývojem HDP aj. Velký vliv mají tradičně politické faktory, postoje a preference vlády a představitelů veřejné správy k problematice mohou být pro její financování zásadní. Obecně lze říci, že školství je jednou ze strategických oblastí zájmu státu, tradičně je druhým největším příjemcem prostředků ze státního rozpočtu z řad ministerstev.⁵² V této části bude analyzován systém financování školství a programů EVVO a faktory, které ho ovlivňují.

Finanční zdroje zajišťující fungování školství a tím i vzdělávacího procesu lze rozdělit na dvě skupiny. Primárně je školství financováno ze státního rozpočtu, konkrétně z kapitoly 333 rozpočtu, vyhrazené MŠMT. Největší objem těchto finančních prostředků směřuje do oblasti regionálního školství; finance jsou využívány zejména na pokrytí výdajů investičního charakteru. Dalším primárním zdrojem jsou finance od zřizovatele, zřizovatel kryje provozní výdaje škol, např. údržbu budov apod. Škola také může hospodařit s vlastními prostředky, které získá svou činností (např. zpoplatnění zájmového vzdělávání, pronájem budov aj.). Sekundárním zdrojem financí pak mohou být granty a dotace⁵³ či dary od FO a PO (Pospíšil, 2007).

Co se týče systému rozdělování příjmů ze státního rozpočtu, finance poskytované resortu školství byly dlouhodobě rozdělovány s ohledem na počet žáků v zařízení. Od roku 2020 ovšem platí pro rozdělování těchto prostředků nová pravidla, nově jsou prostředky rozdělovány s ohledem na skutečný počet hodin přímé pedagogické činnosti realizované

⁵² Tato informace plyne z dat Ministerstva financí ČR (MF ČR); situaci přehledně ilustruje např. graf Hlavní výdaje v návrhu státního rozpočtu 2019, zpracovaný pracovníky České televize. Dostupné zde: <https://ct24.ceskatelevize.cz/ekonomika/2630324-blizi-se-boj-o-statni-rozpocet-komuniste-a-pirati-zvazuji-podporu-ocekavaji-ale>.

⁵³ Tyto finanční prostředky pochází nejčastěji od EU, ze státních fondů a programů, nebo od krajů.

školou. Tento nový systém by měl být dle MŠMT spravedlivější hlavně k menším regionálním školám, které dříve kvůli malému počtu žáků získávaly menší objem prostředků – tyto školy tak měly nedostatek financí na investice a nedokázaly tak konkurovat školám ve velkých sídlech.⁵⁴ Zároveň se změnou tohoto financování byly navýšeny limity pro počet zaměstnanců (MŠMT, 2021b). Záměr navýšit financování školství byl patrný i z výše uvedených prohlášení vlády; dle dat Ministerstva financí ČR se daří naplňovat, příjmy i výdaje MŠMT od roku 2011 téměř kontinuálně stoupají. Finanční prostředky vynaložené v roce 2021 na regionální školství, byly oproti roku 2011 dvojnásobné – a to navzdory mimořádné situaci, která způsobila rekordní schodek rozpočtu.⁵⁵

Přesto je dle zprávy ČŠI, týkající se šetření PISA 2018, školství stále podfinancováno; prostředky na něj vynakládané neodpovídají hodnotě HDP země (Blažek et al., 2019). O podfinancování se zmiňuje i prohlášení aktuální vlády, ta chce situaci do budoucna řešit např. navýšením příjmů pedagogickým pracovníkům, toto navýšení by mělo být v hodnotě 130 % průměrné hrubé mzdy (Vláda ČR, 2022). Předchozí vláda chtěla situaci řešit stejně, pracovníkům slibovala dokonce 150 % (Vláda ČR, 2018).⁵⁶

Finanční prostředky na provoz škol ze strany zřizovatele v základu pochází ze sdílených daní, pro zřizovatele je proto zásadní, kolik prostředků takto od státu získá. Zřizovatel vybrané školy vykazuje ve svých rozpočtových dokumentech růst takto přijatých financí, mezi lety 2011 a 2020 došlo k trojnásobnému navýšení.⁵⁷ Pro rozdělení příjmů ze sdílených daní je určeno procento, které má být na danou rozpočtovou oblast vynaloženo. V letech 2013-2017 se jednalo o 7 %, v roce 2018 došlo k navýšení na 9 %. Podobně jako u původního rozdělování peněz MŠMT, i tady je klíčový počet žáků navštěvujících danou ZŠ. Z analýzy provedené v roce 2020 pod patronátem společností EDUin, o.p.s. plyne, že zřizovatelé mezi lety 2012-2017 často školy dotovali „ze svého,“ protože objem prostředků takto získaných ze sdílených daní byl nedostatečný. Průměrný vykazovaný příspěvek zřizovatelů na žáka v tomto období v rámci ZŠ představovala vyšší částka než ta, která průměrně na jednoho žáka zřizovateli náležela z podílu na rozpočtovém určení daní. Dle analýzy se ale po navýšení % v roce 2018 situace obrátila, nyní jsou vykazované příspěvky zřizovatelů

⁵⁴ Např. na modernizaci učeben, nákup učebních pomůcek, kurzy pro žáky i zaměstnance apod.

⁵⁵ Kompletní přehled viz *Příloha II - Grafická příloha k PESTLE analýze*; graf č. 1: Vývoj rozpočtu MŠMT v letech 2011-2021 (v miliardách Kč) a graf č. 2: Vliv schodku státního rozpočtu na rozpočet MŠMT.

⁵⁶ Navyšování platů pracovníkům se opět daří, dle MŠMT jen v roce 2021 vzrostl průměrný měsíční plat oproti roku 2020 o 8,11%.

⁵⁷ Kompletní přehled viz *Příloha II - Grafická příloha k PESTLE analýze*; tabulka č. 1 Rozpočet města Veselí nad Moravou (v Kč).

v průměru nižší než ty, které by měly školám náležet; rozdíl dosahuje v průměru až 3 800 Kč na jednoho žáka. Přesto stále více než čtvrtina obcí financovala zřizovanou školu větší částkou, než kterou získala dle podílu. Autoři uvádí, že příčinou obou situací je patrně neefektivní organizace škol, či čerpání svěřených prostředků na provoz škol na investice či jiné služby zajišťované obcí; zároveň zmiňují, že vzhledem k situaci po navýšení %, pravděpodobně není jeho další navyšování cestou, jak zlepšit financování školství (Gargulák, Münich & Hřebecký, 2020).

EVVO má být dle Státního programu EVVO a EP 2016-2025 financována prostřednictvím státního rozpočtu (zejména z kapitol MŠMT a MŽP), národních fondů a fondů EU a dalších fondů; klíčové postavení mezi fondy má v tomto případě Státní fond ŽP a jeho Národního programu ŽP, prioritní oblast Environmentální prevence. SSEV Pavučina z.s. v roce 2020 zpracovala dokument *Návrh systému podpory dlouhodobých nadregionálních služeb EVVO z Národního programu ŽP*. V tomto návrhu mapuje i aktuální stav financování EVVO, Národní program ŽP označuje za jediný dostatečně kapacitně stabilní zdroj pro financování dlouhodobých nadregionálních projektů. Za stabilní pak autoři pokládají i dotační programy MŽP a krajů, nákladné nadregionální projekty z nich ale nelze financovat. Za nestabilní zdroje jsou pak považovány fondy EU, podpora jiných ministerstev, obcí a dalších. Tyto zdroje jsou totiž pouze doplňkové, mohou být klíčové spíše pro lokální projekty.⁵⁸ Využívání těchto zdrojů navíc zvyhodňuje projekty vůči dlouhodobým, plošným programům, které by mohly sjednotit EVVO na školách. Systém financování pomocí projektů totiž vyžaduje aktivitu jednotlivých škol, zapojují se tak zejména ty, které již byly v minulosti zapojeny (SSEV Pavučina, z. s., 2020).

Stejně jako v případě školství celkově, i zde je zmiňováno podfinancování oblastí. Autoři uvádí, že v současnosti je na podporu ekologických výukových programů pro školy z programu Národní síť EVVO rozdělováno 15 mil. Kč na 2 roky, což umožňuje nabídnout programy max. 3 % populace dětí a mládeže. Aby mohlo být ovlivněno alespoň 20 % škol, bylo by třeba pro tyto účely rozdělit 30 mil. Kč ročně (SSEV Pavučina, z. s., 2020).

Tvrzení analytiků SSEV Pavučina o rizikovosti doplňkových zdrojů dokládá i Koncepce EVVO JMK. Kraj ze svého rozpočtu dlouhodobě podporuje NNO a školy, které se věnují EVVO, v období 2011-2020 podpořil EVVO částkou 21 mil. Kč. Tato částka byla rozdělena v rámci dotačního titulu EVVO a Akčního plánu. Výše rozdělovaných částek je však

⁵⁸ Jejich nevýhodou je časová omezenost čerpání či malé finanční částky přidělované jednotlivým projektům.

kolísavá, např. dotační titul byl mezi lety 2011-2019 v rozmezí 640 tis. Kč až 2,1 mil. Kč. V roce 2020 pak dotace nebyla rozdělena vůbec, důvodem byl nedostatek finančních prostředků zapříčiněný pandemií (Lipka, 2021).⁵⁹

Pokud se zaměříme přímo na zřizovatele vybrané ZŠ, ze Strategického plánu rozvoje města Veselí nad Moravou pro období 2013 – 2042 plyne, že v období 2001-2011 získávaly MŠ a ZŠ na území města průměrně 89,2 mil. Kč.⁶⁰ Školství bylo v tomto období 4. největším příjemcem městské podpory. V plánu město následně představuje strategii pro období 2013-2042; z té plyne, že město plánuje do budoucna ze svých volných příjmů pokrývat cca šestinu ročních nákladů na školství (Ondračka et al., 2013).⁶¹ Konkrétně za období 2011-2020 činily průměrné výdaje města na oblast školství a vědy 12,7 mil Kč; příspěvek na provoz ZŠ Hutník činil průměrně 4,5 mil. Kč.⁶² Přestože je však z rozpočtové dokumentace patrné, že rozpočet města i jeho výdaje se zvyšují (včetně násobného růstu objemu přijatých sdílených daní), výdaje na školství i danou ZŠ zůstávají za celé toto období téměř neměnné.⁶³ Dle Strategického plánu rozvoje města Veselí nad Moravou pro období 2010 – 2040 mají školy dále možnost získávat finanční prostředky i z evropských projektů, co se týče vybrané ZŠ, zřizovatel ji v této aktivitě podporuje (Orságová, Pavlisková & Ondračka, 2013).⁶⁴

8.2.1 Ovlivnitelnost ekonomických faktorů

Ekonomické faktory může škola z části ovlivnit, a to zejména svou vlastní aktivitou. Kromě prostředků plynoucích jí z rozpočtu státu a jeho institucí se může zapojovat i do projektů – tak může získat další finance na svůj rozvoj. Toto projektové financování aktivit EVVO však může být i hrozbou – zvýhodňuje tradičně aktivní školy, navíc může být překážkou pro vznik celoplošného jednotného programu. Hrozbou je dále fakt, že jak školství, tak EVVO byly a jsou stále podfinancovány; výdaje na vzdělávání neodpovídají hodnotě HDP země.

⁵⁹ Dotační program pro EVVO v kraji byl ale pro roky 2021 a 2022 opět vypsán. To plyne z vyhlášení dotačních programů kraje dostupných zde <https://dotace.kr-jihomoravsky.cz/Grants/12400-506-Program+pro+poskytovani+dotaci+v+oblasti+EVVO+2021.aspx> a zde <https://jmk.brandcloud.pro/cs#/document/13157/124553/>.

⁶⁰ Jelikož jsou budovy škol ve vlastnictví města, z této částky byl financován jak provoz budov, tak proces vzdělávání. 65,6 mil. Kč tvořil státní příspěvek, město ze svých volných příjmů uvolňovalo průměrně 15,2 mil.

⁶¹ Zbytek finančních prostředků je plánován ze státního rozpočtu a dotací dalších stran.

⁶² Stavební úpravy byly financovány zvlášť, uvedená částka byla určena pouze na provoz ZŠ. Tyto informace jsou patrné z rozpočtové dokumentace města, dostupné zde: <https://www.veseli-nad-moravou.cz/rozpocty-a-ucty/ds-44238/archiv=0>

⁶³ Kompletní přehled viz Příloha III – Příloha k analytické části; tabulka č. 3 Rozpočet města Veselí nad Moravou (v Kč).

⁶⁴ Tato informace plyne z Aktualizovaného programu rozvoje města Veselí nad Moravou pro období 2015–2022.

A to navzdory tomu, že fungující školství je strategickým zájmem státu a prostředky pro rozvoj regionálního školství jsou soustavně navyšovány. Na financování environmentálního vzdělávání se tak podílí i celá řada menších subjektů, které jsou finančně méně stabilní a mohou mít tendenci podléhat ekonomickým faktorům trhu. Tuto skutečnost dokládá např. zmiňované nevyplácení dotačního titulu EVVO v roce 2020 v Jihomoravském kraji z důvodu nedostatku finančních prostředků způsobených pandemií.

V minulých letech bylo podniknuto několik kroků ke zlepšení ekonomické situace školství, jedná se např. o reformu financování regionálního školství, zvýšení % prostředků, které má zřizovatel poskytnout pro podporu dané školy ze sdílených daní, navyšují se i platy pracovníků škol. Toto představuje příležitost zejména pro školy s menším počtem žáků, které byly dosud znevýhodněny, i k motivaci samotných škol a jejich zřizovatelů inovovat. Jelikož jsou ale školy novým způsobem financovány teprve od roku 2018 (navýšení %), respektive 2020 (reforma financování), je otázkou, zda už se tato skutečnost promítla do reálného fungování škol.

8.3 SOCIÁLNĚ-KULTURNÍ FAKTORY

Sociální a kulturní faktory reprezentují vztah společnosti k dané instituci a procesu vzdělávání. Roli může hrát demografický vývoj společnosti, její zvyklosti a uspořádání, sociální trendy a řada dalších. V ČR nyní existuje 4172 základních škol (28,8 % běžných základních škol má méně než 50 žáků), které jsou zřizovány různými zřizovateli.⁶⁵ Dle dat ČSÚ počet žáků i pedagogů v posledních deseti letech kontinuálně stoupá (Hykyšová, 2021).⁶⁶

Faktorem, který obecně velmi ovlivňuje proces vzdělávání, je rozdílná úroveň jednotlivých škol. Jak již bylo uvedeno v předcházející části analýzy, české školství i oblast EVVO jsou dlouhodobě označovány za podfinancované. Svůj podíl má na této situaci skutečnost, že donedávna byly školy financovány s ohledem na počet žáků – tento způsob tedy znevýhodňoval zejména menší, regionální školy. Tyto školy tak často neměly dostatek prostředků na svůj rozvoj, často se také potýkaly s nedostatkem kvalitních pedagogů, případně s přetěžováním pracovníků – to poté často vedlo k nenaplňování všech požadavků

⁶⁵ Dle dat serveru [vzdelavacisluzby.cz](https://www.vzdelavacisluzby.cz) je zřizovatelů cca 4 146, přehled zpracovaný serverem v roce 2013 je dostupný zde: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/poradenstvi-pro-vedouci-pracovniky-ve-skolstvi/1017286.pdf>

⁶⁶Kompletní přehled viz <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup-objekt&z=T&f=TABULKA&katalog=30848&pvo=VZD15&str=v225>

daných RVP ZV. Kvůli této situaci se tak začaly vytvářet velké rozdíly mezi úrovní jednotlivých škol. Dle Strategie vzdělávací politiky ČR k poklesu úrovně některých škol přispěl dále fakt, že žáci absolvující povinnou školní docházku jsou často velmi brzy rozdělení dle svých schopností; navíc se tak dále zvyšuje úbytek žáků ZŠ (MŠMT, 2014).⁶⁷

Dalším souvisejícím faktorem, který může významně ovlivnit vzdělávací proces, je řízení českých škol. Ředitelé škol mají tradičně velké pravomoci, směřování škol je v jejich gesci. Dle původní Strategie vzdělávací politiky ČR část problémů s řízením školství souvisí právě s faktem, že ČR je zemí s nejvíce decentralizovaným řízením školství, resp. s nejvyšší mírou autonomie škol na světě. Ve Strategii je konstatováno, že pracovníci škol na takovou míru autonomie ale v minulosti nebyli připraveni, chyběla jim podpora odpovědných institucí (MŠMT, 2014). S tím souvisí i skutečnost, kterou zkonstatovala ČŠI – v reálné výuce jsou požadavky státního kurikula zohledněny jen v malé míře. To potvrzuje i dokument *Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v Jihomoravském kraji*, autoři v něm upozorňují na fakt, že v rámci školní EVVO nebývají žákům představena všechna doporučená témata (Blažek et al., 2019; Lipka, nedatováno).

Dle Strategie vzdělávací politiky ČR je proto v zájmu státu posílení hodnotícího systému; tato činnost byla svěřena právě ČŠI, plošně bývá realizována v rámci šetření PISA. Zájem státu rozvíjet nejen znalosti, ale i využitelné dovednosti a schopnosti se ukazuje i na výběru tohoto konkrétního šetření – PISA se totiž (na rozdíl od ostatních šetření⁶⁸ užívaných ve světě) zaměřuje na posouzení úrovně komplexních kompetencí, které žáci využijí i v praxi (Blažek et al., 2019).

Jak již bylo zmíněno, poslední šetření PISA proběhlo v roce 2018. Kromě toho, že je školství podfinancováno, došla ČŠI při vyhodnocování tohoto ročníku ještě k jednomu závěru - výsledky žáků jsou však navzdory podfinancování sektoru ve srovnání s žáky ze států se stejnou finanční podporou školství nadprůměrné. Inspekce tak konstatuje, že ČR dosahuje v rámci zemí OECD lepších výsledků, než jakým by odpovídaly výdaje vynaložené na vzdělávání. Čeští žáci totiž mají ve všech gramotnostech stejný nebo lepší průměr než byl

⁶⁷ Jedná se např. o odchody žáků na víceletá gymnázia, přičemž na tyto školy odchází více dětí, než by dle odhadů mělo. Rolí totiž často hraje ekonomický statut rodiny žáka, nikoli pouze jeho znalosti a schopnosti.

⁶⁸ Dle ČŠI se ČR do projektu PISA zapojuje již od roku 2000, dříve byla zapojena i v mezinárodním šetření TIMSS, pořádaném Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IAE). Šetření pod záštitou IAE vychází z národních vzdělávacích programů a zjišťuje vědomosti a dovednosti; naproti tomu šetření PISA je zaměřeno na zjišťování úrovně dovedností, schopností a vědomostí, které budou nezbytné pro úspěšné zapojení se žáků do reálného prostředí (poskytnou jim výhodu při dalším vzdělávání a následném pracovním uplatnění). Z tohoto důvodu je dnes upřednostňováno šetření PISA (Blažek et al., 2019).

průměr OECD.⁶⁹ Pokud se zaměříme na výsledky tohoto šetření v kategorii přírodovědné gramotnosti,⁷⁰ zjistíme, že výsledky českých žáků jsou významně nad průměrem OECD. Při srovnání výsledků z předchozích let je však jasně patrný vytrvale sestupný trend. ČŠI proto uvádí, že díky šetření PISA vychází najevo, že kromě stagnace a poklesu se neprojevuje žádné jiné výrazné směřování českých škol; naopak se potvrzuje, že existují velké rozdíly mezi výsledky žáků jednotlivých škol (i přesto, že se jedná o školy stejného typu, případně o školy s jedním zřizovatelem). Dlouhodobě úspěšné školy totiž vykazují stoupající trend, více se zapojují do projektů, učí na nich aktivnější učitelé – tím se rozdíly dále prohlubují (Blažek et al., 2019).

I v návaznosti na toto šetření byl v letech 2019-2021 v ČR realizován projekt *Metodický rámec pro environmentální gramotnost na školách*, přímo zaměřený na zjišťování úrovně environmentální gramotnosti žáků druhých stupňů základních škol.⁷¹ Autoři zprávy uvádí, že zjišťovat úroveň environmentální gramotnosti žáků je nezbytné pro hodnocení účinnosti EVVO.⁷² V rámci tohoto projektu bylo zjištěno, že environmentální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ je vysoká (hlavně v oblasti postojů a hodnot), ovšem s věkem klesá. Proenvironmentální chování žáků je dle autorů projektu motivováno zejména postojem žáků k přírodě a její ochraně, a přesvědčením o vlastní schopnosti ovlivňovat stav ŽP. Dále se prokázalo, že úroveň environmentální gramotnosti pozitivně ovlivňuje účast na pobytových programech se zaměřením na přírodu a ochranu ŽP, účast na mimoškolních tematických aktivitách (environmentálně zaměřené kroužky, oddíly), přítomnost EVVO koordinátora ve škole, či spolupráce s centry environmentálního vzdělávání, vysokými školami a vědeckou komunitou (Činčera & Kroufek, 2021a; Činčera & Kroufek, 2021b).

Co se týče situace přímo v lokalitě obklopující vybranou školu, ze Strategického plánu rozvoje města Veselí nad Moravou pro období 2013 – 2042 plyne, že město se dlouhodobě potýká s poklesem obyvatelstva, důvodem je nízká porodnost a vysoká míra stěhování

⁶⁹ Je však důležité zmínit, že průměr OECD se od zahájení projektu snižuje, jednou z příčin je, že se do šetření PISA nyní zapojují i méně rozvinuté státy.

⁷⁰ Je třeba připomenout, že přírodovědná gramotnost je pouze součástí environmentální gramotnosti; tyto pojmy nelze zaměňovat.

⁷¹ Tento projekt byl realizován za podpory Technologické agentury České republiky a Ministerstva životního prostředí; realizovali ho odborní pracovníci z Univerzity J. E. Purkyně a Masarykovy univerzity, za pomoci organizace BEZK, z. s. a Agentury Koniklec.

⁷² Výstupem tohoto projektu je souhrnná zpráva o projektu a certifikovaná Metodika hodnocení environmentální výchovy. Sběr dat probíhal konkrétně v 6., 8. a 9. ročnících. Sbíraná data se týkala několika oblastí, konkrétně environmentálních hodnot a postojů, přesvědčení o schopnosti ovlivňovat stav ŽP, proenvironmentálního chování, vztahu k místu a postoje ke klimatické změně; součástí byl i test ekologických a environmentálních znalostí a test akčních kompetencí, žáci mohli dále ohodnotit výukové strategie Státního programu EVVO a své zkušenosti s těmito strategiemi; ke kvalitě EVVO se vyjadřovali také učitelé 8. ročníků.

obyvatel z města. Přestože tento problém i v současnosti přetrvává, situace se ustálila a nedochází již k tak razantním poklesům jako na začátku nového tisíciletí.⁷³ Město se také dlouhodobě potýká s nedostatkem pracovních míst a poměrně vysokou nezaměstnaností. Tyto skutečnosti výrazně ovlivnily i školství na území města, ubyl totiž významný počet žáků, tím došlo i k úbytku pracovních míst na školách. Tato situace vedla k redukci škol ve městě, z původních pěti ZŠ tak dnes fungují jen tři, město nyní zřizuje jen ZŠ Hutník (Ondračka et al., 2013).⁷⁴

8.3.1 Ovlivnitelnost sociálně-kulturních faktorů

V posledních letech kontinuálně roste počet žáků i pedagogů na ZŠ, přesto z šetření vyplývá, že se některé, zejména malé regionální školy, musely vypořádat s úbytkem žáků – to se týká i vybrané ZŠ Hutník. Tento úbytek je v dané lokalitě zapříčiněn zejména poklesem populace; zřizovatel vybrané školy tuto situaci řešil redukcí škol ve městě. Vzhledem k tomu, že do nedávné doby byly školy financovány s ohledem na počet žáků, představuje tato situace pro školu hrozbu – následkem totiž může být některé školy nedostatek prostředků pro další rozvoj. Dle informací zjištěných ČŠI je pak tato situace také často příčinou nerespektování požadavků daných RVP ZV, kdy nejsou naplňovány požadavky kurikula, případně nejsou využívány všechny doporučené metody vzdělávání (např. terénní výuka, projektová činnost apod.). ČŠI dále za hrozbu označuje nedokonalý systém hodnocení výsledků výuky.

Vzdělávací proces a tím i možnost žáků dosáhnout environmentální gramotnosti dále může ohrožovat tradiční vysoká míra autonomie českých škol, konkrétní školní vzdělávací plán a případné doplňkové aktivity (účast na projektech, spolupráce s institucemi) je na vedení dané školy. Zároveň však školy v tomto uspořádání mohou získat příležitost – pokud je škola aktivní, může se sama rozvíjet a zvyšovat úroveň svou i úroveň vzdělávacího procesu. Díky realizaci projektu Metodický rámec pro environmentální gramotnost na školách byla zjištěna vysoká úroveň environmentální gramotnosti u žáků 2. stupně ZŠ – převahu měli ale právě žáci z tradičně aktivních škol. Zmíněná dobrovolnost zapojení se do nadstavbových aktivit je tedy i hrozbou, dle posledních šetření PISA mají sice čeští žáci nadprůměrné výsledky, ovšem ty mají klesající charakter – české školy spíše stagnují.

⁷³ Např. za období 2001-2011 klesl počet obyvatel města o 995. I přes ustálení se, je dle dat ČSÚ i v současnosti Veselí nad Moravou třetím nejvíce vyliďňujícím se městem Jihomoravského kraje, konkrétní přehled zde <https://www.czso.cz/csu/xb/demograficky-vyvoj-ve-mestech-v-jihomoravskem-kraji-v-roce-2018>.

⁷⁴ ZŠ a praktická škola na ulici Kollárova je zřizována Jihomoravským krajem, Církevní ZŠ je zřizována katolickou církví.

8.4 TECHNOLOGICKÉ FAKTORY

Technologické faktory představují faktory ovlivňující proces, může se jednat o prostředky (finanční i materiální) usnadňující proces či o celkový přístup k procesu. Jelikož je vzdělávání státním zájmem, stát prostřednictvím správních úřadů (a jim podřízených institucí) stanovuje závazné výstupy tohoto procesu. Jak již ale bylo zmíněno, způsob jakým tohoto výstupu bude dosaženo, je ponechán na uvážení pracovníků konkrétní školy, kteří zpracovávají odpovídající školní vzdělávací program. Školy tak mají dánu možnost se profilovat. Zainteresované osoby se ale na procesu dále mohou aktivně podílet, např. poskytnutím výukových materiálů a technologií školám, podporou vzdělávání pedagogů, případně podporou dalších organizací, které mohou s environmentálním vzděláváním školám vypomoci.

Základem pro podporu škol je *Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání* z roku 2008. V tomto pokynu MŠMT specifikuje význam EVVO a dává školám jasný návod, jak implementovat toto vzdělávání do svých programů a následně do praxe. Dokument upozorňuje na důležitost EVVO, označuje ho za klíčový preventivní nástroj ochrany ŽP; zmíněna je důležitost rozvíjení všech kompetencí. Školy by dle pokynu měly při plánování EVVO reflektovat dostupné koncepce a programy EVVO; měly by si stanovit konkrétní cíle školy v oblasti environmentální výchovy a jejich možné přínosy pro školu i její okolí. Škola by se měla snažit zapojit všechny pracovníky, rodiče žáků i další zainteresované strany, doporučena je i spolupráce se středisky ekologické výchovy, dalšími školami či pracovníky vysokých škol. Školám je doporučeno, aby se cíle odrážely nejen v ŠVP či školním programu EVVO, ale i v jiných školních dokumentech (např. v provozním řádu, výroční zprávě apod.) a v provozu školy – tím se zásady EVVO stanou přirozenou součástí školy. Školám je dále doporučeno, aby tuto výchovu realizovaly jako průřezově, případně formou samostatného předmětu. Výuku také mohou podpořit pomocí tematických dnů, projektů či kurzů. ZŠ jsou také upozorněny na možnost výsledky EVVO u žáků 9. ročníků vyhodnocovat, školám se také radí každoročně vyhodnocovat dokumentaci k EVVO a v případě potřeby ji pro další rok upravit. Pokyn dále připomíná možnost pověřit pedagogického pracovníka funkcí koordinátora EVVO, případně možnost dovzdělání pracovníků pomocí akreditovaných seminářů. Zmíněna je i důležitost využívání moderních výukových metod – např. zajištění výuky v terénu, pobytové programy, výuka ve specializovaných učebnách, využívání dostupných technologií při výuce (zejména Internetu). Tyto formy výuky totiž mají schopnost aktivizovat žáky a podpořit je v činnosti.

Školy by také kromě formálního environmentálního vzdělávání měly podporovat i to neformální, může se jednat o zájmové kroužky při škole. Zřizovatelům škol pak pokyn doporučuje ekologizaci provozu školy, včetně podílení se na vybavování školy materiálem potřebným pro EVVO. Metodika také zmiňuje, že je důležité u žáků podporovat kritické myšlení a tím jejich schopnost vyhodnocovat informace o ŽP (MŠMT, 2008).

I přes tento návod se však ve zprávě ČŠI, týkající se šetření PISA 2018 konstatuje, že na školách stále nejsou zcela dostatečně využívány moderní výukové metody (Blažek et al., 2019). Zainteresované strany si proto ve svých koncepcích kladou cíle, jejichž naplnění by mělo tento stav zlepšit. Příkladem tak může být např. vznik různých metodických a vzdělávacích portálů a dalších digitálních učebních pomůcek či pořádání pravidelných odborných konferencí pod patronátem MŠMT a jemu přidružených organizací, případně pod patronátem NNO, nebo odborníků z praxe; často se na jejich vzniku podílí i územní samosprávné celky.⁷⁵ Jejich přínosem je jednodušší dostupnost vhodných výukových materiálů, umožňují také pedagogům pracovat při výuce s aktuálními, ověřenými poznatky; zároveň pedagogům přináší informace a návody k současným mimořádným situacím ve školství.

Další podpora pak spočívá zejména ve finanční pomoci školám, kraje se často podílí i na vzdělávání pracovníků škol prostřednictvím dotací. Kraje jsou také často zřizovateli vzdělávacích organizací, které se podílí na koordinaci EVVO v kraji; v Jihomoravském kraji se jedná o organizaci Lipka.⁷⁶ Co se týče zřizovatele vybrané školy, ze zveřejněných dokumentů města Veselí nad Moravou není zřejmá strategie města ohledně EVVO. V rozpočtových zprávách jsou ale uvedeny informace o pravidelných investicích města do stavebních úprav školy, které pozitivně ovlivňují energetickou náročnost provozu školy. V plánu je zmiňované i vybudování tříd pro specializovanou výuku (Nováková, 2021; Ondračka, 2015; Ondračka, Nováková & Orságová, 2012).

Je třeba zmínit, že využívání těchto podpůrných aktivit, je stejně jako způsob dosahování výstupů výuky zcela v gesci škol; záleží proto vždy na invenci vedení případně jednotlivých pracovníků.

⁷⁵ Příkladem mohou být např. portály edu.cz, npi.cz a další. Přímou v Jihomoravském kraji pak probíhá projekt Environmentální výchova pro školy v Jihomoravském kraji, zaměřený na podporu pedagogů při realizaci průřezového tématu Environmentální výchova.

⁷⁶ Více o činnosti organizace viz 8.6 *Ekologické faktory*.

8.4.1 Ovlivnitelnost technologických faktorů

ZŠ mohou technologické faktory ovlivnit asi nejvíce ze všech faktorů. Vzhledem k tomu, že proces vzdělávání na ZŠ i naplňování strategií EVVO je strategickým zájmem státu, je zde patrná jasná snaha poskytnout školám podporu k úspěšnému naplňování stanovených cílů. Existence této podpory tak pro školy představuje příležitost k rozvíjení environmentálního vzdělávání. K dispozici mají např. metodický pokyn, jehož náplní je přesný návod, jak environmentální výchovu začlenit do vzdělávání i do celkového provozu školy, nebo mohou využít podporu i skrze webové vzdělávací portály (pracovníci škol zde mají možnost čerpat aktuální informace i inspiraci pro výuku). Do této podpory se zapojují i územní samosprávné celky, NNO a další odborníci a instituce. Kromě materiální opory je zájemcům dále poskytována i opora finanční, kraje proto často dotují environmentální vzdělávání pracovníků škol (případně přímo koordinátorů EVVO). Finanční podpora je pak poskytována i proenvironmentálním vzdělávacím organizacím, které koordinují EVVO na území krajů a mohou být ZŠ při environmentální výchově nápomocné. Hrozbou je ovšem již zmiňovaná dobrovolnost – záleží na rozhodnutí škol, zda zmíněnou podporu ze strany stakeholderů využijí, nebo ne.

8.5 LEGISLATIVNÍ FAKTORY

Legislativní faktory jsou úzce napojeny na politické faktory, proto se tyto dvě oblasti částečně prolínají. Legislativa je ovlivněna nejen tuzemskou politickou a ekonomickou situací, vliv má i Evropská unie a další mezinárodní organizace, kterým je ČR smluvně zavázána. V této části budou představeny nejvýznamnější normy a právně závazné dokumenty, které udávají směr a podobu environmentálního vzdělávání na ZŠ.

Pokud se nejprve zaměříme na vliv EU (která stav ovlivňuje nejen politicky, ale i legislativně), spolupráce v sektoru školství probíhá na základě Lisabonské smlouvy; výsledkem této spolupráce je několik dokumentů.⁷⁷ Tyto dokumenty zmiňují finanční podporu vzdělávání z unijních fondů a právě nutnost zpracování Strategií vzdělávacích politik jednotlivých států (MŠMT, 2014).

Co se týče tuzemské legislativy, prostor pro environmentální výuku definuje celá řada právně závazných dokumentů. Mezi základní můžeme zařadit např. *Meziresortní dohodu*

⁷⁷ Konkrétně se jedná o pracovní program *Vzdělávání a odborná příprava 2010, Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020)* a *Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030)*.

o spolupráci v oblasti environmentální osvěty, vzdělávání a výchovy mezi Ministerstvem životního prostředí a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy uzavřenou již 8. 12. 1999, zákon č. 114/1992 Sb. o ochraně přírody a krajiny, který udává MŽP spolupráci s MŠMT ohledně environmentální výchovy, dále zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí, na jehož základě vzniká Státní program EVVO a EP a na něj navazující lokální koncepce, a akční plány a zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon.⁷⁸

Právě školský zákon je základním zákonem pro vzdělávací systém ČR. Stanovuje práva a povinnosti zainteresovaných stran, cíle a podmínky vzdělávání; určuje, čeho má být vzděláváním dosaženo. Dle zákona by měly být rozvíjeny nejen znalosti, ale i praktické dovednosti, měly by být formovány a rozvíjeny kompetence i hodnoty. Zákon přímo uvádí, že základní vzdělání má vést mimo jiné k osvojení si schopnosti řešit přiměřené problémy, chránit své zdraví a vytvořené hodnoty a ŽP. Přímou v úvodu pak zákon deklaruje vzdělávání založené na dodržování zásad udržitelného rozvoje, včetně respektování bezpečnosti a ochrany zdraví. Zákon školám dále výslovně umožňuje uzavírat smluvní partnerství s dalšími školami či školskými zařízeními v rámci projektů, financovaných EU, které podpoří kvalitu, rozvoj a dostupnost vzdělávání. Školský zákon dále stanovuje, že výuka na školách probíhá podle příslušných rámcových vzdělávacích plánů, využívají se tedy od účinnosti zákona v roce 2004 (ČR, 2004).

Rámcové vzdělávací plány jsou zpracovávány pro každý vzdělávací obor. Díky obecně závazným RVP je tak na národní úrovni garantován povinný rámec učiva – tedy to, co musí každý absolvent daného stupně vzdělávání umět. Tyto plány vznikají ve spolupráci MŠMT a jeho podřízených institucí, zástupců škol, odborníků z praxe i veřejnosti, na jejich podobu mají vliv i požadavky Evropské komise a tuzemské legislativy; navazují i na další strategické dokumenty. RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV) byl několikrát aktualizován, změny byly vždy prováděny kvůli zapracování nových skutečností (např. kvůli inkluzi apod.). První RVP ZV vznikl v roce 2005, aktuální RVP ZV je užíván od 1. 9. 2021. Ve všech verzích tohoto RVP je deklarováno, že absolventi mají získat vědomosti i dovednosti, tyto mají být provázané a uplatnitelné v praxi.⁷⁹ RVP ZV pracuje s koncepcí klíčových kompetencí, ty jsou důležité pro další uplatnění ve společnosti, utváří se v průběhu celého života – úkolem ZŠ je zformovat a rozvíjet jejich základní úroveň. Tyto kompetence jsou nadpředmětové,

⁷⁸ Aktuální znění zákona je v platnosti od 1. 2. 2022, jedná se o verzi č. 52.

⁷⁹ Cílem je dále podpora celoživotního vzdělávání, podpora autonomie škol a podpora odpovědnosti učitelů za výsledky vzdělávání.

veškeré vzdělávání na dané škole musí směřovat k jejich utvoření a rozvoji. Z hlediska prevence environmentálních rizik jsou důležité zejména kompetence k řešení problémů, občanské a pracovní kompetence. Žák, který je získá, by měl být schopen vnímat problémové situace, přemýšlet o problému a jeho příčinách, měl by být schopen naplánovat způsoby vhodných řešení. Měl by být dále schopen ověřit správnost řešení, obhájit je a nést za ně zodpovědnost. Samozřejmostí by mělo být zodpovědné chování v krizových situacích, včetně poskytnutí účinné pomoci. Environmentální problémy by měl žák chápat, měl by respektovat ŽP a přizpůsobovat své chování zásadám udržitelného rozvoje společnosti (MŠMT, 2005; MŠMT, 2010; MŠMT, 2013; MŠMT, 2017; MŠMT, 2021a).

Pokud tedy srovnáme cíle vzdělávání, uvedené školským zákonem i RVP ZV, s požadavky na environmentální gramotnost, je jasně patrné, že zde existuje snaha produkovat environmentálně gramotné žáky. Teoreticky je tak předpoklad, že základní environmentální gramotnost lze získat na ZŠ správný.

Environmentální výchova je dle RVP ZV zařazena mezi průřezová témata,⁸⁰ její výuka by tedy měla být součástí více předmětů.⁸¹ RVP stanovuje, že tato výchova by měla probíhat na obou stupních ZŠ (ale ne nutně v každém ročníku). Autoři RVP ZV uvádí, že účinnost této výuky je založena na propojení s ostatními vzdělávacími předměty a dalšími činnostmi žáků ve škole i mimo ni. Co se týče časové dotace, průřezová témata mohou být vyučována v rámci jiných předmětů, případně mohou být vyučována jako samostatný předmět – pak je pro jejich výuku využita disponibilní časová dotace.⁸² Změna časové dotace je jednou z mála změn, která se může odrazit na environmentální výchově. Pokud by totiž daná škola vyučovala tuto výchovu jako samostatný předmět, má dle aktuálního RVP ZV i předcházejícího RVP ZV z roku 2017, k dispozici časovou dotaci 16 hodin pro 1. stupeň a 18 hodin pro 2. stupeň. Dle RVP ZV z roku 2010 to bylo 14 hodin pro 1. stupeň a až 24 hodin pro 2. stupeň.⁸³

Environmentální výchova má dle RVP ZV vést jedince k pochopení vztahů člověka a ŽP, k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince. Kromě toho žáky má seznamovat s nejrůznějšími vlivy na tyto vztahy, vzdělávat je o environmentálních problémech a jejich

⁸⁰ Tato témata reflektují aktuální problémy současného světa, pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.

⁸¹ Jednotlivé předměty jsou zařazeny pod 9 vzdělávacích oblastí, stanovených RVP.

⁸² Konkrétní využití dotace záleží na dané ZŠ, škola má takto možnost se profilovat.

⁸³ 6 hodin z daných 24 ovšem muselo být přednostně nabídnuto žákům 2. stupně pro výuku 2. cizího jazyka.

možných řešeních. Environmentální výchova by měla žáky vést k aktivní účasti na ochraně a utváření ŽP. RVP udává čtyři tematické okruhy této výchovy a styčná místa s ostatními vzdělávacími oblastmi, nejsou však stanoveny konkrétní očekávané výstupy výchovy, v rámci čtyř tematických okruhů jsou stanoveny pouze možné náplně výuky. U neprůřezových témat jsou naproti tomu tyto výstupy vždy stanoveny, jsou totiž závazné pro zpracování konkrétního školního vzdělávacího programu (ŠVP). Plán EVVO pak škola může zpracovat jako samostatný dokument, případně může být součástí ŠVP (MŠMT, 2005; MŠMT, 2010; MŠMT, 2013; MŠMT, 2017; MŠMT, 2021a).

8.5.1 Ovlivnitelnost legislativních faktorů

Legislativní faktory jsou přímo ze strany ZŠ jen těžko ovlivnitelné, přesto z posuzované legislativy plyne pro výuku environmentální výchovy na školách celá řada příležitostí. Klíčová legislativa vyjadřuje podporu této výuky, včetně podpory rozvoje komplexních kompetencí – je zde tedy patrná snaha o výchovu environmentálně gramotných jedinců. Příležitostí je také snaha provázat myšlenky EVVO se všemi vzdělávacími oblastmi a udělat z ní běžnou součást života žáků; RVP také přesně udává klíčové tematické oblasti výchovy. Dále je v RVP ZV zakotveno, že škola má možnost environmentální výchovu vyučovat i jako samostatný předmět, má k tomu k dispozici disponibilní časovou dotaci – ta byla navíc v posledních letech na prvním stupni o dvě hodiny navýšena. Nedostatečná iniciativa konkrétní školy ale může být hrozbou. Další hrozbou pak může být skutečnost, že u environmentální výuky nejsou jasně stanoveny očekávané vzdělávací výstupy výchovy – právě tyto výstupy jsou totiž závazné pro zpracování konkrétního školního vzdělávacího programu.

8.6 EKOLOGICKÉ FAKTORY

Ekologické faktory by měly odrážet vliv vybrané instituce či procesu na ŽP. Protože je zkoumaný proces velmi specifický, pozornost bude v této části analýzy upřena zejména na aktivity zainteresovaných stran, kterými se tyto strany snaží ovlivňovat společnost a formovat tak její vztah k ŽP a EVVO. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, dle autorů je důležité budovat v lidech pozitivní vztah k ŽP a to jak v rámci volnočasových aktivit, tak v rámci vzdělávacího procesu – skrze vzdělávání žáků je totiž možné částečně ovlivnit i jejich rodiny. Environmentálním tématům se v současnosti věnuje celá řada veřejných i soukromých organizací i jednotlivců, jejich cílem je zejména upozornit širokou veřejnost

na problémy spojené se stavem ŽP. Příkladem mohou být např. studentské stávky za klima⁸⁴ či rostoucí důraz na společenskou odpovědnost a udržitelnost firem. Tyto aktivity tak mohou podporovat neformální environmentální vzdělávání. Co se týče formálního vzdělávání, z výše uvedeného je patrné, že státní instituce deklarují, že se tuto formu snaží koordinovat, podporovat a tak i úspěšně naplňovat. Dle odborníků má ale na budování vztahu k ŽP největší vliv bezprostřední okolí, pozornost bude proto v této části analýzy věnována zejména aktivitám kraje a zřizovatele.

Dle aktuálně platné Koncepce EVVO JMK pro roky 2021-2030 v kraji fungují programy Ekoškola (40 škol) a Škola pro udržitelný život (22 škol) aj.; probíhají i další soutěže a projekty pro podporu environmentálního vzdělávání (i ve spolupráci s NNO; kraj pořádá také projektovou přehlídku ENERSOL). Koncepce dále mapuje aktuální naplňování cílů programu EVVO – část škol má koordinátory EVVO, kteří zpracovávají víceleté i roční plány EVVO; tyto koordinátory má 147 ZŠ (ze 485), 49 z těchto koordinátorů má i specializované vzdělání pro tuto činnost. Kraj se dále podílí i na vzdělávání veřejnosti, podporuje akce jako je Den Země, Uklidme Česko, festival Ekofilm, Národní konference EVVO apod. Kraj dále vydává Ekolisty, pořádá tematické literární a výtvarné soutěže. Dle dat kraje, mezi lety 2011-2019 narostl počet tematických akcí o 70 %, celkem se jich za toto období účastnilo cca 600 000 lidí. Kraj dále podporuje i vzdělávání veřejné správy, snaží se o ekologizaci provozu krajského úřadu, k tomuto kroku se snaží motivovat a inspirovat i další instituce v kraji; funguje zde i 16 ekoporaden (Lipka, 2021).

Kraj dále zřizuje již zmiňovanou organizaci Lipka, ta kromě zajišťování školních vzdělávacích programů pro žáky, zajišťuje také programy osvěty veřejnosti. Kromě těchto programů Lipka zajišťuje i vzdělávání školních koordinátorů EVVO a poradenství a vzdělávání pro současné a budoucí pedagogy (Lipka, 2022). Náplň studijních programů pro pedagogy je totiž v gesci vysokých škol, výuka environmentální výchovy je pak realizována zejména v rámci přírodovědných oborů, případně v rámci přípravy učitelů pro první stupeň. Absolventi humanitně zaměřených oborů tak často musí spoléhat na své znalosti ze střední školy, díky programům organizací jako je Lipka mají možnost se v této oblasti dovzdělat (Lipka, nedatováno).

Lipka pro kraj dále koordinuje EVVO, vytvořila i krajskou koncepci EVVO; zpracovala i dokument *Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v Jihomoravském*

⁸⁴ Více zde: <https://fridaysforfuture.cz/>

kraji za období 2011-2021.⁸⁵ V tomto dokumentu jsou školy a školská zařízení označeny za základní pilíře EVVO v kraji. Dále uvádí, že nejvíce škol v kraji je zapojeno do programu MRKEV (Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy), jedná se o 69 ZŠ. Autoři konstatují, že do některého z environmentálních programů, nabízejících pomoc s realizací komplexní environmentální výchovy, je zapojeno cca 33 % jihomoravských škol⁸⁶ – ve srovnání s ostatními kraji se však jedná o nízké číslo. Této skutečnosti je přisuzován fakt, že jihomoravské školy jsou často nepřipraveny přijmout školní dokument začleňující EVVO do výuky. Při dotazníkovém šetření zpracovaném k analýze většina dotázaných odpověděla, že EVVO je ve školních dokumentech zahrnuta nevyhovujícím způsobem, samostatné dokumenty k EVVO nejsou často vytvořeny. Vysoký podíl škol (28 % dotázaných) také nemá žádného zaměstnance, který by se EVVO věnoval. Velký počet škol (44 %) uvedl, že aktivity EVVO si plánují výlučně samy, bez jakékoli spolupráce; pokud už školy spolupracují, informačním zdrojem je nejčastěji jiná škola. Bylo také zjištěno, že pokud má škola koordinátora EVVO, 58% z nich se už dále nevzdělává. Při průzkumu bylo dále zjištěno, že pouze 11 % škol vyučuje environmentální výchovu jako samostatný předmět, pouze 7 % škol má zařízení specializovanou učebnu pro EVVO. Jihomoravské školy jsou ale velmi dobře zásobeny odbornou literaturou a učebnicemi k této výchově, pravidelně se také zapojují do jednorázových akcí, jen málo škol ovšem pořádá vícedenní akce (17 %). Téměř třetina škol pak nevěnuje pozornost ekologizaci provozu škol; zároveň však bylo zjištěno, že nejčastěji je tato aktivita naplňována zateplováním budov, což je jednou z nejnákladnějších variant ekologizace (Lipka, nedatováno).

Co se týče přímo zřizovatele vybrané školy, ve městě Veselí nad Moravou je v posledních několika letech realizována celá řada projektů, které mají za cíl zlepšit kvalitu života ve městě i městské ŽP. Jedná se např. o dopravní stavby, stavby k bydlení, opravy kulturních památek, opravy veřejných prostranství, úpravy městské zeleně, projekty spojené s recyklací odpadů apod. Na většině projektů se město finančně podílí s dalšími stranami, finance pochází např. z EU, od kraje či z rozpočtů jiných státem zřizovaných institucí. Město je dále zřizovatelem a příspěvatelem organizace VIS Karpaty o.p.s., která nabízí školní vzdělávací programy zaměřené na ekologii. Město se dále dlouhodobě věnuje i podpoře neformálního

⁸⁵ Analýza vychází z výzkumu, který pro MŠMT zpracovávala v roce 2009 Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina. Jedná se o dokument *Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty – zmapování, popis a vyhodnocení současného stavu zajištění EVVO v počátečním vzdělávání na území České republiky*. Více zde <http://www.msmt.cz/vzdelavani/analiza-stavu-environmentalního-vzdelavani-vychovy-aosvety>.

⁸⁶ Zahrnuty jsou ZŠ i SŠ.

environmentálního vzdělávání, prostřednictvím Komise školství, mládeže a volnočasových aktivit. Ze zápisů ze schůzek Komise je patrné, že finanční prostředky jsou dlouhodobě rozdělovány mezi zájmové proenvironmentální organizace působící ve městě, např. Moravský rybářský svaz, Junák – Český skaut, Myslivecký spolek Buková a další. Komise rozhoduje také o finanční podpoře jednorázových projektů, v minulosti podpořila např. Myslivecký den dětí, Dětské rybářské závody, aktuálně zaštiťuje výtvarnou soutěž s environmentální tematikou pro žáky ZŠ (Kovalčíková, 2021; Kovalčíková, 2022; Veselí nad Moravou, 2022a). Probíhá i několik projektů spojených přímo se školstvím, město se spolupodílelo na zateplování školních budov ve městě – důvodem bylo snížení nákladů na provoz těchto budov.⁸⁷

8.6.1 Ovlivnitelnost ekologických faktorů

Pozornost byla v této části analýzy věnována zejména proenvironmentálním aktivitám kraje a zřizovatele. Pozitivním faktorem je, že jak kraj, tak zřizovatel se věnují podpoře proenvironmentálních aktivit. Z Koncepce EVVO Jihomoravského kraje je patrné, že se kraj snaží podporovat formální i neformální vzdělávání, věnuje pozornost jak vzdělávání žáků a studentů i veřejnosti, tak zvýšení kvalifikace pedagogů a zaměstnanců veřejné správy. V kraji probíhá několik projektů EVVO, jsou pořádány tematické akce – z dat kraje je patrné, že zájem o tyto aktivity u veřejnosti roste. Z dokumentace zřizovatele není patrný přístup města k formální EVVO, podílí se nicméně na ekologizaci provozu školy pomocí stavebních úprav. Město dále podporuje neformální vzdělávání, zejména prostřednictvím finančních příspěvků volnočasovým zájmovým sdružením. Z uvedeného je tedy patrné, že jak kraj, tak zřizovatel se snaží ZŠ (i dalším institucím a veřejnosti) poskytovat příležitosti k rozvoji environmentální gramotnosti.

Z aktuální analýzy, provedené organizací Lipka, však plyne, že školy tyto příležitosti využívají pouze v malé míře. Hlavní hrozbou je tedy již několikrát zmiňovaná neaktivita škol, případně dobrovolnost zapojení se do zlepšování procesu. Z analýzy totiž plyne, že pouze třetina škol v kraji je zapojena do některého z programů, téměř polovina z nich si EVVO koordinuje sama, pouze 147 ze 485 ZŠ má koordinátora EVVO. Pouze minimum škol vyučuje environmentální výchovu jako samostatný předmět, z analýzy je také patrné, že jen třetina škol se zabývá ekologizací svého provozu.

⁸⁷ Poslední stavební úprava ZŠ Hutník, která byla financována městem, byla realizována v roce 2018, šlo o stavbu zastřešeného místa pro parkování kol žáků a učitelů (Veselí nad Moravou, 2022a).

8.7 VÝSTUPY PESTLE ANALÝZY

Z provedené PESTLE analýzy je zřejmé, že záměrem státu je (i do budoucna) získávat prostřednictvím povinné školní docházky environmentálně gramotné jedince. To plyne jak z politických prohlášení zainteresovaných stran, tak z platných legislativních dokumentů, včetně RVP ZV. Je zde proto také snaha poskytovat školám k naplnění tohoto cíle všestrannou podporu, ať už materiální, poradenskou a metodickou, tak finanční aj. Díky průzkumům a šetření PISA bylo také zjištěno, že čeští žáci jsou environmentálně gramotní. Přesto bylo zjištěno, že úroveň gramotnosti žáků má klesající charakter.

Dále bylo zjištěno, že většinu faktorů může daná ZŠ přímo ovlivnit jen do určité míry, určujícím faktorem je ale zejména iniciativa konkrétní školy a jejího vedení – řada aktivit, podporujících dosažení environmentální gramotnosti, je totiž založena na dobrovolnosti. Níže jsou proto uvedeny pouze faktory představující hrozby a příležitosti, které může svou aktivitou přímo ovlivnit (může na ně reagovat) vybraná ZŠ; tyto budou dále zahrnuty do SWOT analýzy. Ostatní identifikované faktory nebudou předmětem další analýzy.

Daná ZŠ tedy může při vytváření prostoru pro to, aby se její žáci stali v základu environmentálně gramotnými, využít několik příležitostí, které mohou napomoci k rozvoji environmentální výchovy na škole. Jedná se o tyto příležitosti:

- školám je dána možnost účastnit se proenvironmentálních projektů a programů, případně čerpat z dotačních programů EVVO,
- je umožněna spolupráce s dalšími institucemi zapojenými do EVVO (možno i mezinárodně),
- dostupné semináře a kurzy ohledně EVVO ke zvyšování kvalifikace pracovníků ZŠ,
- dostupnost metodické podpory pro pracovníky ZŠ a její využívání při výuce,
- zřizovatel se podílí na vytváření proenvironmentálního prostředí na ZŠ,
- podpora zájmu veřejnosti o problematiku,
- podpora realizace doprovodných (i neformálních) aktivit, podpora k využívání moderních výukových, metod (terénní výuka, projektové dny, využití specializovaných učeben apod.),
- pro environmentální výchovu může být využita disponibilní časová dotace,
- realizovat environmentální výchovu je možné i v rámci jiných předmětů,

- je poskytnuta podpora k sestavení ŠVP, respektujícího požadavky RVP ZV.

Konkrétní ZŠ se ale při vytváření tohoto prostoru musí vypořádat i s několika faktory, které mohou průběh environmentální výchovy na škole ovlivnit negativně – mohou způsobit nechtěný stav, tedy situaci, kdy nejsou rozvíjeny všechny složky environmentální gramotnosti. Jedná se o tyto hrozby:

- úbytek žáků na ZŠ a s tím spojená hrozba dalšího úbytku financí pro rozvoj školy,
- nedostatek kvalifikovaných pracovníků,
- pro environmentální výchovu nejsou stanoveny závazné výstupy výuky, pouze doporučená témata,
- školám je pouze doporučováno – iniciativa je na vedení školy,
- podfinancování školství i EVVO, nestabilita některých finančních zdrojů -> v praxi může vést k nerespektování požadavků RVP ZV,
- neexistuje jednotný plošný program EVVO,
- potřeba řešit jiné problémy, environmentální výchova nebyla v posledních letech prioritou,
- zřizovatel nemá koncepci EVVO, její vytvoření je tedy na vedení školy,
- chybí hodnotící systém,
- není vytvořen prostor pro rozvíjení komplexních kompetencí.

9 SWOT ANALÝZA

Cílem SWOT analýzy je představit vnitřní (interní) a vnější (externí) faktory a určit jejich vliv na vybranou ZŠ Hutník a její schopnost vytvářet prostor pro to, aby se její žáci stali v základu environmentálně gramotnými. Interní faktory jsou reprezentovány silnými a slabými stránkami instituce. Jedná se o vlastní iniciativu, případně pasivitu ohledně environmentální výchovy a jejího komplexního rozvoje.

Tyto stránky byly identifikovány v dokumentaci ZŠ Hutník, dostupné na jejích webových stránkách.⁸⁸ Při formulaci silných a slabých stránek byly zohledněny také informace zjištěné při přípravě rešerše a PESTLE analýzy.⁸⁹ Externí faktory pak reprezentují příležitosti a hrozby – tyto budou přežaty z předcházející PESTLE analýzy. Součástí této části práce je i výpočet výsledné bilance jednotlivých faktorů.

9.1 SWOT analýza vytváření prostoru pro rozvoj environmentální gramotnosti na ZŠ Hutník

V následující tabulce je uveden kompletní přehled identifikovaných silných a slabých stránek ZŠ Hutník, které mají vliv na rozvoj environmentální gramotnosti žáků; uveden je i přehled příležitostí a hrozeb, které tento rozvoj ovlivňují z vnějšího prostředí. Pro každou z těchto kategorií bylo identifikováno 10 faktorů. Tabulka obsahuje také popis jednotlivých faktorů, kde je přiblížen konkrétní postoj školy k faktoru. V tabulce jsou dále uvedeny číselné hodnoty, které budou v následující části využity pro potřeby výpočtu výsledné bilance. Hodnota ve sloupci *Váha* byla udělována tak, aby byly rozlišeny vlivy vybraných faktorů na vytváření prostoru pro rozvoj environmentální gramotnosti na ZŠ Hutník a aby byl zároveň výsledný součet vah v daném oddělení SWOT analýzy roven 1. Ve sloupci *Hodnocení* pak byla silným stránkám a příležitostem udělována klasifikace v rozmezí 1 – 5 (1- nejmenší spokojenost, 5 – největší spokojenost), v případě slabých stránek a hrozeb pak klasifikace v rozmezí -1 – -5 (-1 nejnižší nespokojenost, -5 největší nespokojenost). Numerické hodnoty ve sloupcích *Váha* a *Hodnocení* jsou výsledkem subjektivního ohodnocení autorky textu. Hodnota ve sloupci *Výsledek* je součinem předchozích dvou sloupců. Modře označený součet je souhrnnou hodnotou výsledků v dané kategorii faktorů.

⁸⁸ Viz Seznam zdrojů, konkrétně Dokumentace, využitá při zpracování SWOT analýzy. Kvantifikovaná data byla začleněna ve formě tabulek do Přílohy P III: Příloha k analytické části. Informace vyplývající z těchto tabulek jsou přímo v analýze označeny *.

⁸⁹ Např. zda škola při tvorbě ŠVP vyhověla požadavkům RVP ZV, zda je podporováno i neformální vzdělávání, zda je škola aktivní při spolupracích s jinými subjekty apod.

Tabulka 1: Vytváření prostoru pro rozvoj environmentální gramotnosti na ZŠ Hutník (SWOT analýza)

Vytváření prostoru pro rozvoj environmentální gramotnosti na ZŠ Hutník (SWOT analýza)				
Faktory	Popis	Váha	Hodnocení	Výsledek
Silné stránky				
aktivita školy	škola se zapojuje do proenvironmentálních projektů (Erasmus+ Zero Waste-Our Taste, Recyklohraní, Čerstvý vítr z hor) a soutěží (Ekolympiáda apod.)	0,15	5	0,75
ŠVP respektuje požadavky RVP ZV	do ŠVP jsou začleněny všechny čtyři doporučené vzdělávací oblasti environmentální výchovy	0,05	5	0,25
moderní výukové metody	škola disponuje odbornými učebnami (pro fyziku, chemii, přírodopis, zeměpis, venkovní učebna), učebny jsou vybaveny moderními technologiemi; část výuky je realizována mimo školu; jsou pořádány tematické exkurze	0,125	4	0,5
školní metodik EVVO	ve škole je zaměstnán proškolený metodik EVVO	0,1	5	0,5
EVVO je součástí 15 předmětů	EVVO je v ŠVP začleněna do výuky všech předmětů, s výjimkou českého jazyka, informatiky a hudební výchovy	0,1	4	0,4
EVVO je součástí neformálních aktivit při škole	EVVO je součástí ŠVP školní družiny (ŠD) a školního klubu (ŠK); část aktivit je realizována i formou dobrovolně přístupných exkurzí a projektů apod.	0,1	4	0,4
škola organizuje vlastní projekty	každoročně probíhá např. Den Země; zapojeni jsou žáci všech ročníků, proenvironmentální aktivity jsou prezentovány ve spojení s konkrétními předměty	0,05	3	0,15
spolupráce s dalšími institucemi	škola aktivně spolupracuje s jinými organizacemi ve městě (VIS Bílé Karpaty, Služby Města Veselí nad Moravou, HZS Veselí nad Moravou apod.) i mimo město (Rychta Krásensko - spadá pod organizaci Lipka aj.)	0,125	5	0,625

ekologizace provozu školy	proběhlo několik stavebních úprav školy (zateplení budov apod.), byly vybudovány odborné učebny, jsou dostupné nádoby na třídění odpadu aj.	0,1	4	0,4
čerpání dotací pro rozvoj školy	škola čerpá dotace z různých zdrojů, např. z programu IROP Ministerstva pro místní rozvoj ČR, část dotací získává i díky své účasti na projektech (finance od EU díky účasti na projektu Erasmus+ apod.)	0,1	5	0,5
Součet		1		4,475
Slabé stránky				
minimální využití disponibilní časové dotace k rozšíření výuky EVVO	tato časová dotace je využívána zejména pro rozšíření výuky českého jazyka a matematiky; 2 hodiny této dotace jsou však využity pro rozšíření výuky fyziky v 8. ročníku (1h) a chemie v 9. ročníku (1h) -> dle ŠVP v těchto časech probíhá výuka témat souvisejících s EVVO	0,1	-4	-0,4
škola neorganizuje školy v přírodě	tuto informaci škola deklaruje v několika dokumentech i na svém webu, není zdůvodněna; přesto škola uvádí, že část výuky je realizována v přírodě, mimo budovu	0,05	-2	-0,1
škola nemá samostatný plán EVVO	plán EVVO je součástí ŠVP, ŠVP ŠK a ŠVP ŠK	0,05	-1	-0,05
EVVO se nevyučuje jako samostatný předmět	není zde vytvořen ucelený prostor pro výuku environmentálních témat, EVVO je součástí ostatních předmětů, případně je realizována projektově či v rámci neformálních aktivit	0,05	-2	-0,1
úbytek žáků	ve školním roce 2015/2016 navštěvovalo školu o 76 žáků více, než ve školním roce 2020/2021; úbytek žáků je patrný i na počtu žáků docházejících do ŠD a ŠK*	0,025	-1	-0,025

vzdělávání pedagogů v oblasti EVVO	ve školním roce 2016/2017 se 2 zaměstnanci účastnili přírodovědně zaměřeného vzdělávání, ve školním roce 2019/2020 se jeden zaměstnanec účastnil vzdělávání zaměřeného na ekologii; pedagogové ZŠ Hutník absolvují průměrně 96 kurzů ročně*	0,15	-4	-0,6
prioritou školy jsou jiné vzdělávací oblasti	škola využívá disponibilní časovou dotaci zejména k posílení výuky českého jazyka a matematiky (jsou součástí přijímacích zkoušek na SŠ a SOU); stejně tak další vzdělávání pedagogů je zaměřeno na oblasti inkluze, psychologie a informační a komunikační bezpečnosti	0,15	-4	-0,6
dostupnost aktivit jen pro vybrané jedince	doplňkových aktivit EVVO se účastní jen část žáků, neprobíhají plošně (např. docházka do ŠD a ŠK, účast na projektu Erasmus+ a soutěžích)	0,15	-3	-0,45
část aktivit neprobíhá dle stanoveného plánu	z důvodu pandemie nedošlo k realizaci části doplňkových aktivit (výjezdy do zahraničí v rámci Erasmus+, nekonaly se některé olympiády), nebylo možné fyzicky využívat některé moderní výukové metody; část výuky škola realizovala v online prostředí, část bude nahrazovat dodatečně v příštím období	0,15	-2	-0,3
prioritou školy je jiná problematika	v dokumentech školy je velká pozornost věnována zejména podpoře rovného přístupu ke vzdělávání, řešení témat jako je šikana a kyberšikana; ve školním roce 2018/2019 byl také řešen vysoký nárůst neomluvených hodin žáků (ze 130h v předchozím roce na 809h)	0,125	-3	-0,375
Součet		1		-3

Příležitosti				
školám je dána možnost účastnit se proenvironmentálních projektů a programů, případně čerpat z dotačních programů EVVO	škola tuto možnost aktivně využívá, čerpá i finance z několika dotačních programů	0,125	5	0,625
je umožněna spolupráce s dalšími institucemi zapojenými do EVVO (možno i mezinárodně)	škola tuto možnost aktivně využívá, účastní se i mezinárodního projektu Erasmus+, zaměřeného na environment	0,1	5	0,5
dostupné semináře a kurzy ohledně EVVO ke zvyšování kvalifikace pracovníků ZŠ	škola proenvironmentálních programů využila ve třech případech; zaměstnanci však nejčastěji absolvují kurzy zaměřené na jiné vzdělávací oblasti*	0,05	2	0,1
dostupnost metodické podpory pro pracovníky ZŠ a její využívání při výuce	škola uvádí ve svých dokumentech spolupráci v rámci projektu <i>Čerstvý vítr z hor</i> (je zaměřený na kolegiální podporu pedagogů v oblasti přírodovědné gramotnosti a badatelsky orientované výuce), dále spolupracuje s organizací Rychta Krásensko apod.	0,125	4	0,5
zřizovatel se podílí na vytváření proenvironmentálního prostředí na ZŠ	bylo provedeno několik stavebních úprav školy, které napomohly ekologizaci jejího provozu, i několik úprav, které pomohly k rozvoji moderních výukových metod	0,1	5	0,5
podpora zájmu veřejnosti o problematiku	škola se prostřednictvím doplňkových aktivit snaží o zapojení do komunitního života (např. úklid okolí školy v rámci ŠD); v orgánech školy jsou zapojeni i zástupci zřizovatele a zákonných zástupců, mohou se podílet na podobě environmentální výuky	0,05	1	0,05

podpora realizace doprovodných (i neformálních) aktivit, podpora k využívání moderních výukových metod (terénní výuka, projektové dny, využití specializovaných učeben apod.)	v dokumentech školy je EVVO součástí formální i neformální výuky; probíhat by měla v rámci klasické výuky i jinak (projektově, v rámci exkurzí či výuky v terénu aj.); využívány jsou specializované učebny (učebna přímo pro EVVO ovšem ve škole není)	0,125	4	0,5
pro environmentální výchovu může být využita disponibilní časová dotace	škola tuto možnost plně nevyužívá, využívá pouze 2 hodiny k navýšení výuky fyziky a chemie v ročnících, kde je pozornost věnována výuce témat souvisejících s EVVO	0,1	2	0,2
realizovat environmentální výchovu je možné i v rámci jiných předmětů	environmentální témata jsou zařazena do osnov 15 předmětů napříč ročníky	0,1	4	0,4
je poskytnuta podpora k sestavení ŠVP, respektujícího požadavky RVP ZV	do ŠVP ZŠ Hutník jsou začleněna všechna témata environmentální výchovy doporučená v RVP ZV; zároveň je EVVO vyučována na obou stupních dle požadavků RVP ZV	0,125	5	0,625
Součet		1		4
Hrozby				
úbytek žáků na ZŠ a s tím spojená hrozba dalšího úbytku financí pro rozvoj školy	úbytek žáků na ZŠ stále pokračuje, dle finančních výročních zpráv však není patrný vliv na příjmy školy*	0,05	-1	-0,05
nedostatek kvalifikovaných pracovníků	škola ve výroční zprávě uvádí 100 % obsazenost pozic, 100 % zaměstnanců je v současnosti kvalifikovaných*	0,05	-1	-0,05
pro environmentální výchovu nejsou stanoveny závazné výstupy výuky, pouze doporučená témata	do ŠVP ZŠ Hutník jsou začleněna všechna témata environmentální výchovy doporučená v RVP ZV; žáci ovšem nejsou hodnoceni specificky za své kompetence v rámci EVVO	0,125	-1	-0,125
školám je pouze doporučováno – iniciativa je na vedení školy	škola se sama aktivně zapojuje (účast na projektech, čerpání dotací, metodik EVVO)	0,15	-1	-0,15

podfinancování školství i EVVO, nestabilita některých finančních zdrojů -> v praxi může vést k nerespektování požadavků RVP ZV	na financování školy se průměrně podílí 7 subjektů; většina financí pochází z rozpočtu kraje a zřizovatele (stabilní zdroje), příjmy z dobrovolných projektů a programů tvoří pouze malou část; příjmy školy se kontinuálně zvyšují*	0,1	-1	-0,1
neexistuje jednotný plošný program EVVO	škola tuto situaci řeší aktivní spoluprací s jinými institucemi a účastí na projektech	0,05	-1	-0,05
potřeba řešit jiné problémy, environmentální výchova nebyla v posledních letech prioritou	škola řeší i jiné problémy (vliv MU/KS na realizaci výuky, nárůst neomluvených hodin apod.) a orientuje se na jiné vzdělávací oblasti; EVVO je ale stabilní součástí aktuálních dokumentů školy	0,15	-3	-0,45
zřizovatel nemá koncepci EVVO, její vytvoření je tedy na vedení školy	škola nemá samostatně vytvořený dokument k EVVO, EVVO je součástí ŠVP, ŠVP ŠD a ŠVP ŠK	0,05	-2	-0,1
chybí hodnotící systém	úroveň environmentální gramotnosti u žáků ZŠ nebyla kvůli této skutečnosti ohodnocena, k dispozici tedy není žádná dokumentace prokazující vliv aktivit školy na tuto gramotnost; ve školním roce 2016/2017 ale proběhla kontrola školy ze strany ČŠI -> škola byla kladně ohodnocena za svůj přístup k environmentální výchově (zapojení do programů, čerpání grantů, vybavenost školy, výsledky vzdělávání)	0,125	-3	-0,375
není vytvořen prostor pro rozvíjení komplexních kompetencí	škola disponuje odbornými učebnami a vybavením, podporuje využití moderních výukových metod; umožňuje zapojení vybraných jedinců do aktivit (účast žáků na projektech	0,15	-1	-0,15

	a soutěžích, další vzdělávání zaměstnanců apod.) ⁹⁰			
Součet		1		-1,6

9.2 Výsledná bilance a hodnocení SWOT analýzy

Výslednou bilanci SWOT analýzy získáme pomocí jednoduchých výpočtů. Nejprve sečteme souhrnné hodnoty silných a slabých stránek, čímž získáme bilanci interních faktorů. Poté provedeme obdobný součet souhrnných hodnot příležitostí a hrozeb – získáme bilanci externích faktorů. Následným součtem bilancí pak získáme výslednou bilanci.⁹¹

Tabulka 2: Výsledná bilance SWOT analýzy

Výsledná bilance SWOT analýzy	
Interní faktory - součet	1,475
Externí faktory - součet	2,4
Celkem	3,875

Z tabulky výše je patrné, že jak výsledná hodnota interních faktorů, tak hodnota externích faktorů je kladná tzn., že uvažované silné stránky a příležitosti převážily vliv slabých stránek a hrozeb. Výsledná bilance je tedy také kladná.

Dá se proto předpokládat, že i přes vliv slabých stránek a hrozeb, vybraná škola úspěšně využívá poskytnuté příležitosti a své silné stránky. V rámci dané základní školy je tedy úspěšně vytvářen prostor pro rozvíjení environmentální gramotnosti žáků a dá se tedy předpokládat, že tito žáci dosahují základní environmentální gramotnosti.

⁹⁰ *viz Příloha P III: Příloha k analytické části, tabulka č. 4 a č. 5.

⁹¹ Komplettní postup výpočtu SWOT analýzy viz Příloha P IV: Výpočet SWOT analýzy.

10 NÁVRH METODICKÉ PŘÍRUČKY

Deklarovaným výstupem této diplomové práce je návrh vlastní metodické příručky, věnující se environmentální gramotnosti a jejímu rozvíjení. Oficiální příručka pro tento druh gramotnosti ještě nebyla vytvořena, tento návrh je proto založen na poznacích zjištěných při zpracování této diplomové práce – nejedná se tedy o rozvíjení či přepracování již existující dokumentace.

Příručka je navržena pro zaměstnance škol, kteří se podílí na vzdělávání žáků. Cílem je seznámit dané osoby s konceptem environmentální gramotnosti, s důrazem na úlohu tohoto konceptu v prevenci environmentálních rizik. Úkolem příručky je dále poskytnout těmto osobám informace o aktivitách, které mohou přispět k rozvíjení této gramotnosti.

10.1 Obsah metodické příručky

Vlastní návrh respektuje strukturu již existujících metodik, věnujících se jiným oborům vzdělávání na základních školách. Tyto vznikly v gesci MŠMT, případně v gesci jemu podřízených institucí.⁹² Formální stránka navrhované příručky je inspirována konkrétně dokumentem *Metodická doporučení pro výuku finanční gramotnosti*, vydaným v gesci Národního ústavu pro vzdělávání.⁹³ Inspirací pro návrh byla také *Metodická příručka – Přírodovědné vzdělávání*, která vznikla v rámci projektu SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů).⁹⁴

Navrhovaná metodická příručka je dle formálního vzoru rozdělena do šesti kapitol. První kapitolou je úvod, kde je čtenář formou základních otázek a odpovědi k tématu seznámen s pojmem environmentální gramotnost, s úrovní environmentální gramotnosti v ČR a s prostředím ovlivňujícím rozvíjení této gramotnosti. V této kapitole je zmíněna také funkce environmentální gramotnosti v prevenci environmentálních rizik. Druhou kapitolu tvoří metodická doporučení. Je přiblíženo zakotvení environmentální gramotnosti ve formálním vzdělávání, jsou uvedeny možnosti dalšího rozvíjení této gramotnosti, které jsou v gesci pedagogů (případně vedení školy). Tato kapitola obsahuje také konkrétní příklady projektů a aktivit, do kterých mohou být žáci v rámci školy zapojeni a příklad z praxe ZŠ

⁹² Dané metodiky jsou volně dostupné na webových stránkách organizací, jsou předkládána jako oficiální doporučení pro rozvoj výuky.

⁹³ Národní ústav pro vzdělávání je nyní součástí Národního pedagogického institutu ČR (NPI ČR). Více o této metodice zde: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14431/METODICKA-DOPORUCENI-PRO-VYUKU-FINANCNI-GRAMOTNOSTI.html>

⁹⁴ Projekt SYPO je v gesci NPI ČR od roku 2018, slouží k podpoře celoživotního vzdělávání pedagogů. Více o této metodice zde: <http://prirodovedne-vzdelavani.projektsypos.cz/>

Hutník Veselí nad Moravou. Třetí kapitola je věnována shrnutí informací uvedených v předchozích kapitolách. Čtvrtá kapitola obsahuje odkazy na podpůrné materiály využitelné při výuce, nebo při přípravě na ni. V páté kapitole jsou uvedeny zdroje, využité při tvorbě návrhu příručky a informace o příručce. Obsah jednotlivých kapitol je čerpán ze zdrojů využitých při zpracování diplomové práce, část informací již byla v práci uvedena.

10.2 Text metodické příručky

Tato část obsahuje text použitý v návrhu metodické příručky, včetně zdrojů. Náhled finální podoby dokumentu, včetně grafické úpravy, je uveden v přílohové části diplomové práce.

Metodická příručka pro zvyšování environmentální gramotnosti žáků ZŠ (návrh)

A. Úvod

Ve veřejné diskuzi dostává životní prostředí stále větší prostor. Životní prostředí je tématem nestátních neziskových organizací, mezinárodních organizací, politických debat, věnují se mu společensky odpovědné podniky i jednotlivci. Stále častěji se tak řeší i otázky kvality životního prostředí, ohrožení stavu tohoto prostředí a zajištění jeho bezpečnosti. I přes tento zájem jsme však svědky dalších a dalších událostí, jejichž následky tuto bezpečnost a stav ŽP narušují. Cílem odpovědných institucí je tak najít vhodný nástroj prevence, který by dokázal výskyt těchto událostí omezit. Jedním z těchto nástrojů může být právě koncept environmentální gramotnosti.

ZÁKLADNÍ OTÁZKY A ODPOVĚDI K TÉMATU

Co je to environmentální gramotnost?

Pojem environmentální gramotnost označuje komplex znalostí, postojů, hodnot a chování, který je výsledkem zejména formálního environmentálního vzdělávání (Činčera & Kroufek, 2021). Environmentálně gramotný člověk tak dokáže (mimo jiné) posuzovat stav životního prostředí a přizpůsobovat tomuto stavu své chování – je schopný chovat se k environmentu odpovědně.

Proč zvyšovat environmentální gramotnost?

Zvyšování této gramotnosti může být pro společnost prospěšné z několika důvodů – jednak pomáhá upevňovat vztah lidí vůči životnímu prostředí, zároveň může být právě účinným nástrojem prevence environmentálních rizik. Environmentální gramotnost žáků v ČR je dle posledních výzkumů vysoká, ovšem ve srovnání se

staršími daty klesá (Blažek et al., 2019; Činčera & Kroufek, 2021). Z tohoto důvodu je třeba se zaměřit na zastavení poklesu, a naopak iniciovat růst.

Proč je zvyšování environmentální gramotnosti vhodným nástrojem prevence rizik?

Vzdělávání je obecně jedním ze stěžejních nástrojů prevence. Je udržitelné a zároveň umožňuje plošný zásah společnosti a její formování. Vzdelávání je také ideálně využitelné v rámci kontinuálního zajišťování bezpečnosti, dle současných trendů. Vzdělaní lidé jsou totiž schopni k problémům přistupovat kriticky a jednat proaktivně předem – nikoli až v reakci na mimořádnou událost (Horká, 2005).

Komu je příručka určena?

Přestože je environmentální výchova již řadu let pevnou součástí kurikula povinného základního vzdělávání a často je také doplňována neformálním vzděláváním, např. v rámci projektové výuky či volnočasových aktivit, stále není dostupná metodická příručka pro zvyšování environmentální gramotnosti žáků základních škol. Tato příručka je tedy určena pro zaměstnance škol, kteří by se rádi podíleli na rozvíjení této gramotnosti u žáků.

Co najdete v příručce?

Příručka obsahuje osm metodických doporučení pro zvyšování environmentální gramotnosti žáků ZŠ. Tato doporučení jsou následně doplněna o příklady z praxe ZŠ Hutník ve Veselí nad Moravou. Pro optimální funkčnost by doporučení měla být realizována současně. Součástí příručky jsou také tipy na podpůrné materiály.

B. Metodická doporučení

I. Koncepce

Jak začlenit koncept environmentální gramotnosti do výuky?

Podstata environmentální gramotnosti

Aby mohla být environmentální gramotnost cíleně budována, je nejdříve třeba porozumět podstatě toho pojmu. Jen tak je možné příslušné aktivity vhodně zařadit do školního vzdělávání a vybrat vhodné výukové metody. Co se týče sousloví environmentální gramotnost, je totiž třeba ho odlišit od podobných pojmů jako je ekologická gramotnost či přírodovědná gramotnost. Environmentální gramotnost je

totiž pojmem rozšiřujícím, propojuje obě zmíněné gramotnosti s občanskou gramotností (Horká, 2005). Výuka by tak měla být realizována nejen v souvislosti s přírodními vědami, ale i s těmi humanitními. Abychom mohli mluvit o environmentální gramotnosti, je třeba rozvíjet jak znalosti, tak dovednosti, postoje a chování a další; tyto složky by měly být navíc navzájem provázány. Dle Činčery a Kroufka (2021a) má environmentální gramotnost tři úrovně:

- **nominální**
 - lidé na této úrovni jsou schopni rozeznat a poskytnout pracovní definice základních pojmů o ŽP
- **funkční**
 - lidé na této úrovni jsou schopni přírodě porozumět širěji, rozumějí environmentálním interakcím
- **operacionalizovanou**
 - lidé na této úrovni mají související dovednosti, schopnost rozpoznat rizika, pracovat s informacemi, zaujímat stanoviska a promítat je do vlastního jednání

Pojem environmentální gramotnost však není ve většině dokumentů ohledně vzdělávání přímo uváděn. V Rámcovém vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je ovšem uvedeno, že cílem vzdělávání je získání komplexního vzdělání, tedy nejen znalostí, ale i dovedností, postojů a hodnot, které se odrážejí na chování jednotlivce (MŠMT, 2021). Dá se tedy předpokládat, že základní environmentální gramotnost bude očekávatelným výstupem environmentální výchovy.

Doporučení

- seznamte se s definicí environmentální gramotnosti
 - naleznete prvky, které ve výuce již realizujete
 - určete si prvky, na jejichž rozvoj se můžete více zaměřit
- seznamte se s dostupnými materiály k tématu
 - např. s Metodickým rámcem pro environmentální gramotnost ve školách (Souhrnná zpráva)

Začlenění environmentální gramotnosti do kurikula základního vzdělávání

Environmentální vzdělávání najdeme hned v několika strategických dokumentech státu, klíčový je Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025. Co se týče kurikula pro ZŠ, environmentální výchova je součástí RVP ZV jako průřezové téma. Blízko má zejména ke vzdělávacím oblastem Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a zdraví, Umění a kultura a Člověk a svět práce, může být tedy vyučována v rámci předmětů zařazených v těchto oblastech. Environmentální výchova je členěna do čtyř tematických okruhů,⁹⁵ které je doporučeno zařadit do školního vzdělávacího plánu (ŠVP) v rámci obou vzdělávacích stupňů:

- Ekosystémy,
- Základní podmínky života,
- Lidské aktivity a problémy životního prostředí,
- Vztah člověka k prostředí.

V dokumentu ovšem nejsou stanoveny závazné výstupy výuky (MŠMT, 2021) – není tedy přesně stanoven standart environmentální gramotnosti pro základní školy. RVP ZV však uvádí celou řadu doporučení k rozvoji této výuky. Školy mohou environmentální výuku vyučovat v rámci souvisejících předmětů, nebo jako samostatný předmět v rámci disponibilní časové dotace. Doporučováno je pak využití moderních metod výuky, např. projektová výuka či terénní výuka. Školám je také doporučeno vytvoření samostatného plánu EVVO, který environmentální výchovu zařadí do chodu celé školy (MŠMT, 2021). Konkrétnější doporučení jsou pak obsažena v Metodickém pokynu MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání.

Doporučení:

- seznamte se s požadavky RVP ZV a Metodickým pokynem MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, v konkrétním ŠVP pak identifikujte konkrétní způsob naplnění těchto požadavků a pokynu

⁹⁵ Tematické okruhy v sobě zahrnují témata spjatá se zajišťováním environmentální bezpečnosti. Zohledňují i doporučení národní Koncepce environmentální bezpečnosti.

- jsou v ŠVP zařazena všechna doporučená témata?
- hledejte příležitosti pro další rozvíjení environmentální gramotnosti
 - je vytvořen samostatný plán EVVO?
 - je někdo pověřen vytvořením a rozvíjením školní koncepce EVVO?
 - jsou environmentálních témata zařazena do výuky dalších předmětů?
 - jsou environmentálních témata součástí neformálních aktivit?
 - lze nějak využít část disponibilní časové dotace?

Rozvíjení komplexního vzdělání

Získ znalostí je obecně nezbytným předpokladem pro další rozvoj vzdělávání, není ale cílem. Cílem je získávat a rozvíjet plnohodnotné kompetence vedoucí jedince k environmentálně odpovědnému jednání, získání znalostí je tak jen jedním z dílčích naplnění tohoto cíle. Další součástí těchto kompetencí (např. dovedností, postojů apod.) je pak možné rozvíjet zejména díky praktické výuce, spojené s fyzickým poznáváním. Toto umožní žákům nasbírat zkušenosti a podněty, přímá zkušenost navíc pomáhá s formováním hodnot a jednání žáků. Kompetence mohou být dále rozvíjeny také při diskusi o souvislostech, se kterými žáci běžně přichází do styku; výuka tak bude méně abstraktní, žáci si snáze uvědomí možné dopady svého jednání (Horká, 2005).

Doporučení

- zaměřte se i na rozvíjení praktických dovedností, nejen na znalosti
 - nechte žáky, aby si znalosti ověřili i v praxi (např. v rámci tvorby projektu, při laboratorních cvičeních, v dílnách apod.)
- snažte se výuku propojovat s tématy blízkými žákům
 - předkládaná témata vysvětlujte pomocí běžných situací (péče o mazlíčka, nakládání s odpadem v domácnosti aj.), nebo na příkladech ze známého prostředí (místo bydliště, okolí školy) -> žáci si tak mohou uvědomit reálné problémy (Horká, 2005)

Příklad z praxe:

ZŠ Hutník ve Veselí nad Moravou podporuje rozvoj environmentálního vzdělávání několika způsoby. Ve škole působí metodik EVVO a dle ŠVP jsou žákům prezentovány všechny čtyři doporučené okruhy výchovy. Škola sice nemá zpracován samostatný dokument k EVVO, environmentální výchova je ale součástí nejen ŠVP, ale i ŠVP školní družiny a školního klubu – žáci se tak mohou rozvíjet i při aktivitách mimo vyučování, např. v rámci turistického kroužku. Environmentální výchova je dále součástí osnov 15 předmětů, žáci tak mají možnost setkat se s environmentálními tématy v každém ročníku, a to vždy z jiné perspektivy. Část výuky je realizována také projektově a v rámci praktického vyučování (dílny, exkurze apod.).

II. Spolupráce

S kým můžete spolupracovat na rozvoji konceptu environmentální gramotnosti?

Spolupráce s kolegy

Environmentální výchova má jako průřezové téma interdisciplinární povahu, většinou se prolíná několika předměty. Jen výjimečně je zařazena jako samostatný předmět, proto je třeba zajistit jistou míru koordinace – k žákům se tak témata mohou dostat v ucelenější podobě. Spolupráce s kolegy navíc může přinést inspiraci i zvýšit povědomí o prolínání vzdělávacího obsahu jednotlivých předmětů. Výhodou je přítomnost koordinátora EVVO – zapojení environmentálních témat do výuky jednotlivých předmětů je v jeho kompetenci, ostatním pedagogům poskytuje podporu ohledně vhodného zapojení environmentálních témat do výuky.

Doporučení:

- spolupracujte s koordinátorem EVVO
 - pravidelně komunikujte s koordinátorem, konzultujte s ním výuku
 - pokud není přítomen, zkuste oslovit školu, na které koordinátor EVVO působí a požádejte ho o spolupráci
- spolupracujte s kolegy
 - diskutujte o zařazení environmentálních témat do výuky, snažte se propojit vzdělávací obsahy

- diskutujte o možnosti integrace vzdělávacího obsahu – připravte např. společný projekt nebo aktivitu
- sdílejte své zkušenosti s environmentální výchovou

Spolupráce se zřizovatelem

Zřizovatelé základních škol mohou mít zpracovanou vlastní koncepci EVVO; pokud ji mají, cílem dané školy by mělo být postupné naplňování v ní stanovených cílů. Zřizovatel se dále může podílet na ekologizaci provozu školy formou financování příslušných stavebních či jiných úprav budovy, může se také podílet na vybudování odborných učeben. Takto upravené prostředí se rovněž podílí na prohlubování environmentální gramotnosti. Zřizovatel také může ve spolupráci se školou podporovat vhodné neformální aktivity, případně může škole poskytovat podporu při zapojení do dotačních projektů a programů. Zřizovatelé škol dále často zřizují i jiné organizace, které se mohou zapojit do praktické výuky.

Doporučení

- zjistěte, zda má zřizovatel vaší školy zpracovanou koncepci EVVO
 - pokud ano, seznamte se s ní – identifikujte činnosti, které jsou ve výuce již zapojeny, a rozvíjejte je; určete si činnosti, na které se můžete více zaměřit
 - pokud koncepci nemá, seznamte se koncepcí EVVO příslušného územního celku (např. kraje) – identifikujte v ní činnosti, které jsou ve výuce již zapojeny, a rozvíjejte je; určete si činnosti, na které se můžete více zaměřit; můžete také zkusit oslovit zřizovatele a společně se na koncepci místní EVVO podílet
- připravte návrhy aktivit, jejichž podporou by se zřizovatel mohl zapojit do podpory environmentální výchovy
 - může se jednat o návrhy možných stavebních úprav, o projekty ve spolupráci s městskými organizacemi apod.

Spolupráce s dalšími organizacemi a osobami

Dle platné legislativy jsou školy oprávněny spolupracovat na rozvoji výuky s dalšími organizacemi a osobami a zapojovat se do jimi vyhlášených projektů a programů.

Může se tak jednat o další školy, neziskové organizace, podniky, státní instituce i mezinárodní organizace (např. EU). Díky těmto spolupracím je možné získat jak inspiraci, tak nezbytné finance. Dalším benefitem je také možnost absolvovat vzdělávací kurzy pro pedagogy poskytované těmito organizacemi a zvyšovat tak svou vlastní environmentální gramotnost.

Pro optimální rozvoj výuky je také klíčová spolupráce s rodinami žáků. O probíhající environmentální výchově je tedy třeba zákonné zástupce vhodně informovat a nabídnout zájemcům možnost se na výchově spolupodílet.

Doporučení

- aktivně se zajímejte o možnosti spolupráce
 - informujte se aktuálních programech a projektech ohledně EVVO i organizacích, které je poskytují
 - požádejte vedení školy (případně koordinátora EVVO) o podporu spolupráce
 - oslovte školy, které již s někým spolupracují, čerpejte zkušenosti od jejich zaměstnanců
- environmentální gramotnost zvyšujte i u sebe
 - účastněte se nabízených kurzů a seminářů o environmentální výchově
- spolupracujte s rodinami žáků
 - informujte rodiče o způsobu EVVO na škole
 - nabídněte rodičům zapojení se do výuky (připravte např. tipy na aktivity, které mohou realizovat s dětmi ve volném čase – vycházka do přírody, ekologizace provozu domácnosti apod.)

Příklad z praxe

ZŠ Hutník ve Veselí nad Moravou zaměstnává metodika EVVO, se kterým mohou vyučující konzultovat výuku environmentálních témat ve svých předmětech; zájemci z řad pedagogů se dále vzdělávají v oblastech souvisejících s EVVO. Škola je také zapojena do řady projektů, které rozvíjí environmentální výuku na škole – projekty jsou zaměřeny na spolupráci pedagogů (projekt Čerstvý vítr z hor), ekologizaci provozu školy (projekt Recyklohraní) i integraci vzdělávacích obsahů předmětů

(projekt Erasmus+, Den Země). Na těchto projektech škola spolupracuje s celou řadou organizací a institucí, čerpá na ně i dotace. Přestože zřizovatel nemá zpracovanou koncepci EVVO, aktivně se podílí na ekologizaci provozu školy, zároveň podporuje i proenvironmentální organizace, poskytující neformální vzdělávání ve městě.

III. *Metody a formy práce*

Jak rozvíjet environmentální gramotnost v praxi?

Podněcování kooperace žáků

Obecně při výuce by měla být rozvíjena vzájemná interakce mezi žáky, nikoli jen interakce mezi učitelem a jednotlivcem. Žáci si mohou předávat zkušenosti ohledně tématu a formovat tak své názory a postoje. Zároveň si tak mohou uvědomit své znalosti a přednosti, uvědomí si rozdílné přístupy. Takové prostředí může v žácích podnítit větší zájem o téma (Hesová, 2012).

Kooperaci žáků při environmentální výuce lze dále podněcovat nabídnutím aktivit, přiměřených věku, rozumovým schopnostem a zájmům žáků. Např. žákům s větším zájmem o problematiku lze nabídnout účast na projektech či účast na oborových soutěžích. Zároveň lze podněcovat zájem žáků i mimo klasickou výuku, žáci se tedy mohou účastnit volnočasových aktivit, případně se podílet na ekologizaci školy apod.

Doporučení

- střídejte frontální a kooperativní výuku
 - vytvořte žákům prostor pro upevnění znalostí při plnění skupinových úkolů
- začleňujte projektovou výuku
 - žáci získají možnost ověřit si své kompetence v praxi, učí se spolupracovat a propojovat učivo z různých předmětů
 - výsledkem je určitý hmatatelný produkt -> reálnost prohlubuje zájem o problematiku (Horká, 2005)
- nabídněte doplňkové aktivity
 - zájemcům nabídněte možnost účastnit se soutěží (např. Ekolympiády), nebo školních projektů

- nabídněte podpůrné aktivity, které umožní žákům aplikovat poznatky z výuky (např. stanovení vlastních pravidel ohledně ŽP v rámci třídy, včetně postihů a odměn, vyučující aktivitu koordinuje)

Využívání moderních technologií a výukových metod

Moderní technologie jsou dnes běžnou součástí života žáků, jejich propojení s výukou proto může žáky podnítit k vyšší aktivitě – zejména pokud propojíte výuku s technologiemi, které jsou žáci zvyklí využívat. Tyto technologie také mohou vyučujícímu pomoci v přiblížení abstraktnější problematiky (např. názorná ukázka dopadů environmentálních problémů pomocí mapových aplikací či skrze živé vysílání webkamer). Zároveň může vyučující díky technologiím s žáky sdílet nejaktuálnější poznatky o environmentu (Horká, 2005).

Mezi moderní technologie a výukové metody lze zařadit dále výuku v odborných učebnách, které umožňují ověření nabytých znalostí i v praxi. Kromě těchto učeben lze pak výuku realizovat i v terénu, či v prostorách jiné organizace. Díky změnám prostředí si totiž žáci uvědomí propojenost environmentální výuky s reálným životem. Výuku lze dále rozvíjet již zmiňovanou projektovou výukou či zařazováním didaktických her do výuky (deskové hry, počítačové simulace aj.; Hesová 2012).

Doporučení

- zapojte do výuky moderní technologie
 - aktivně využívejte dostupné technologie k doplnění výuky, seznamujte s dostupnými technologiemi žáky
 - ved'te žáky k využití technologií při zpracovávání úkolů či projektů
- zapojte do výuky technologie, které žáci běžně užívají
 - zjistěte, které technologie žáci běžně užívají – dejte jim tipy na kvalitní obsah ohledně environmentu v rámci jednotlivých platforem
- realizujte výuku i mimo klasickou třídu
 - využívejte dostupné odborné učebny
 - realizujte alespoň část výuky v terénu, věnujte se zde rozvoji moderních výukových metod (např. badatelsky orientované výuce)

- vyzkoušejte ve výuce didaktické hry
 - zapojení her u žáků může podporovat učení zkušeností -> u žáků se tak formují vzorce pro jejich budoucí chování – formuje se tak i připravenost na mimořádné události (Činčera, 2007)

Příklad z praxe:

ZŠ Hutník ve svém ŠVP uvádí, že část výuky žáci absolvují v terénu (v přírodě, nebo v rámci exkurzí pořádaných spřátelenými organizacemi), výuka přírodovědně zaměřených předmětů probíhá v odborných učebnách, vybavených potřebnými technologiemi. Žáci školy mají možnost se pravidelně účastnit oborových soutěží, mají možnost se zapojovat do již zmiňovaných projektů.

C. Závěr

Doporučení uvedená v tomto textu jsou shrnutím doporučených postupů směřujících ke zvyšování environmentální gramotnosti žáků ZŠ a k rozvoji environmentální výuky. Neexistuje povinnost tato doporučení realizovat. Cílem doporučení je pouze ukázat, jakými způsoby je u žáků možné budovat environmentální gramotnost.

D. Tipy na podpůrné materiály

- ARCHER, M., 2019. *Bud' EKO! Kniha aktivit pro všechny mladé lidi, kteří chtějí chránit planetu, na které žijeme!*. JIRI MODELS.
- *Badatelé.cz* [online], 2022. TEREZA, vzdělávací centrum, z. ú. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://badatele.cz/cz>
- *BEZK: YouTube Channel*, 2020. BEZK z. s. Dostupné také z: https://www.youtube.com/channel/UC_pWBHITNY8a_KO5ba8RAUA/featured
- ČINČERA, J. et al., 2016. *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8439-1. Dostupné také z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/ODNSN-EVVO_ucitele-20200717.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/ODNSN-EVVO_ucitele-20200717.pdf)
- JANČAŘÍKOVÁ, K., J. NOVOTNÁ a D. ŘÍHOVÁ, 2020. *Žába za nic nemůže, aneb, O suchu metodou "dobrých" otázek*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-647-7. Dostupné také z:

[https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OFDN-metodika_zaba-20200728.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OFDN-metodika_zaba-20200728.pdf)

E. Informační zdroje

- KOMÍNKOVÁ, D., 2022. *Environmentální gramotnost jako nástroj prevence rizik*. Zlín. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Tato příručka byla vytvořena jako součást uvedené diplomové práce. Informace uvedené v příručce tedy navazují na skutečnosti uvedené v této práci.

V příručce dále najdete odkazy na tyto zdroje:

- ČINČERA, J., 2007. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-147-8.
- ČINČERA, J., KROUFEK R., 2021a. *Metodický rámec pro environmentální gramotnost ve školách: Souhrnná zpráva*. Brno, Praha, Ústí nad Labem: MŽP. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OFDN-Souhrnna_zprava_TITSMZP804-20210415.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OFDN-Souhrnna_zprava_TITSMZP804-20210415.pdf)
- HESOVÁ, A., 2012. *Metodická doporučení pro výuku finanční gramotnosti* [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanky/download-attachment?file_id=15635
- HORKÁ, H., 2005. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN 80-210-3750-4.
- MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4983_1_1/

ZÁVĚR

Práce se zabývá konceptem environmentální gramotnosti. Tato gramotnost je výsledkem environmentálního vzdělávání, takto gramotný člověk se vyznačuje tím, že má nejen znalosti, ale získal komplexní kompetence týkající se životního prostředí. Tyto kompetence mu pak umožňují (mimo jiné) zaujmout k životnímu prostředí a hrozbám s ním spojeným, informovaný postoj a své chování tomuto stavu přizpůsobit.

Účelem této diplomové práce proto bylo představení tohoto konceptu jako využitelného nástroje prevence environmentálních rizik. Aby mohl být tento účel naplněn, byly stanoveny dva dílčí cíle. Prostřednictvím rešerše bylo nejdříve zjišťováno, zda je environmentální gramotnost možným nástrojem prevence rizik; druhým dílčím cílem pak bylo zmapovat pomocí příslušných analytických metod prostředí, které ovlivňuje vybranou základní školu a její schopnost vytvářet prostor pro rozvíjení environmentální gramotnosti u svých žáků. Oba tyto cíle byly naplněny, účel práce byl tedy splněn.

Při zpracování práce bylo ověřeno, že produkce environmentálně gramotných jedinců skrze environmentální vzdělávání může být vhodným nástrojem prevence. Autoři se totiž shodují, že dosažení environmentální gramotnosti vede lidi k proenvironmentálnímu chování, které navíc takto gramotní jedinci mohou šířit ve svém méně zainteresovaném okolí. Pokud by tedy environmentální vzdělávání plošně vedlo k produkci environmentálně gramotných absolventů, dá se předpokládat, že by tato skutečnost mohla ovlivnit hodnoty a směřování celé společnosti. Většinová společnost by tak mohla mít větší snahu o vyrovnanost pilířů udržitelného rozvoje. Na příkladu vybrané ZŠ Hutník Veselí nad Moravou pak bylo s využitím analytických metod PESTLE a SWOT zjištěno, že ačkoli se české školství potýká s celou řadou problémů, školy jsou schopné vytvářet prostor pro rozvíjení environmentální gramotnosti svých žáků, umí využívat příležitosti a své silné stránky – základní školy se tedy mohou podílet na posilování environmentální gramotnosti. Koncept environmentální gramotnosti tedy můžeme pokládat za využitelný nástroj prevence environmentálních rizik, pro jehož rozvíjení je vytvořen odpovídající prostor i v praxi.

V rámci zpracování diplomové práce dále vznikl návrh metodické příručky pro zvyšování environmentální gramotnosti žáků ZŠ. Cílem tohoto návrhu je přiblížit zaměstnancům škol danou koncepci, její využití v prevenci rizik a možnosti jejího zvyšování. Podobná příručka dosud ve veřejném prostoru nebyla dostupná.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ADAMIČKOVÁ V., TARÁBEK P., 2009. *Moderná učebnica v rámci koncepcie didaktickém komunikácie*. In Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu. Edd. M. Nogová –M. Reiterová. Bratislava : ŠPÚ
- BAURI, U., BEHERA, S. K., 2018. *Attitude of college students towards environmental education*. International Journal of Current Advanced Research, 7(1), 8822-8826. doi: <http://dx.doi.org/10.24327/ijcar.2018.8826.1436>
- BERKOWITZ, A. R., FORD, M. E., BREWER, C. A., 2005. *A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education*. In E. A. Johnson, & M. J. Mappin, (Eds). Environmental education or advocacy: perspectives of ekology and education in environmental education. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLAŽEK, R. et al., 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf
- COYLE, K., 2005. *Environmental literacy in America*. Washington, D. C.: National Environmental Education & Training Foundation. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522820.pdf>
- ČESKÁ REPUBLIKA, 1992. *Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí*. Praha.
- ČESKÁ REPUBLIKA, 1993. *Ústavní zákon č. 1/1993 Sb.* Praha.
- ČESKÁ REPUBLIKA, 1998. *Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí*. Praha.
- ČESKÁ REPUBLIKA, 2001. *Zákon č. 100/2001 Sb., o posuzování vlivů na životní prostředí*. Praha.
- ČESKÁ REPUBLIKA, 2004. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Praha.
- ČINČERA, J., 2007. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-147-8.

- ČINČERA, J., 2013. *Environmentální výchova: efektivní strategie*. Praha: BEZK, Agentura Koniklec a Masarykova univerzita. Dostupné z https://is.muni.cz/el/1423/jaro2015/ENS203/um/MUNI_II_text_v011c_FIN.pdf
- ČINČERA, J., KROUFEK R., 2021a. *Metodický rámec pro environmentální gramotnost ve školách: Souhrnná zpráva*. Brno, Praha, Ústí nad Labem: MŽP. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OFDN-Souhrnna_zprava_TITSMZP804-20210415.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OFDN-Souhrnna_zprava_TITSMZP804-20210415.pdf)
- ČINČERA, J., KROUFEK, R., 2021b. *Metodika hodnocení environmentální gramotnosti žáků*. Brno, Praha, Ústí nad Labem: MŽP. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OFDN-Metodika_hodnoceni_ekogramotnosti-20210415.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OFDN-Metodika_hodnoceni_ekogramotnosti-20210415.pdf)
- ČINČERA, J., ŠTĚPÁNEK, P., 2007. *Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol*. *Envigogika*, 2(1), 1-33. doi: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.12>
- DANIŠ, P., 2013. *Nové vymezení environmentální gramotnosti a návrh na její mezinárodní hodnocení v PISA 2015*. *Envigogika*, 8(3), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.385>
- ERDOGAN, M., OK, A., 2011. *An Assessment of Turkish Young Pupils' Environmental Literacy: A nationwide survey*. *International Journal of Science Education*, 33(17), 2375-2406. doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.550653>
- FOJTÍKOVÁ, J., 2008. *Environmentální bezpečnost - teoretický rámec* [online]. Praha [cit. 2021-12-30]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=52387>. Studie. Parlamentní institut.
- FOTR, J., 2012. *Tvorba strategie a strategické plánování: teorie a praxe*, Praha: Grada.
- FOTR, J., SOUČEK, I., 2020. *Scénáře pro strategické rozhodování a řízení: jak se efektivně vyrovnat s budoucími hrozbami a příležitostmi*, Praha: Grada Publishing.
- FROUZ, J., MOLDAN, B. eds., 2015. *Příležitosti a výzvy environmentálního výzkumu*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.

- GOLDMAN, D., ASSARAF, O. B. Z., SHAHARABANI D., 2013. *Influence of a Non-formal Environmental Education Programme on Junior High-School Students' Environmental Literacy*. International Journal of Science Education. 35(3), 515-545. ISSN 0950-0693. Dostupné z: doi:10.1080/09500693.2012.749545
- HESOVÁ, A., 2012. *Metodická doporučení pro výuku finanční gramotnosti* [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanky/download-attachment?file_id=15635
- HOLLWEG, K. S., TAYLOR, J. R., BYBEE, R. W., MARCINKOWSKI, T. J., MCBETH, W. C., & ZOIDO, P., 2011. *Developing a framework for assessing environmental literacy*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education. Dostupné z: <https://cdn.naee.org/sites/default/files/devframeworkassessenvliltonlineed.pdf>
- HORKÁ, H., 2005. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN 80-210-3750-4.
- HRUŠKA, L. et al. 2016. *Krajská koncepce environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty hl. města Prahy na roky 2016-2025*. Ostrava: Proces.
- HUNGERFORD H. R., VOLK T. L., 1990. *Changing Learner Behavior Through Environmental Education*. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21. doi: <https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- HYKYŠOVÁ, A., 2021. *Základní přehled o základních školách*. Statistika&My: Magazín Českého statistického úřadu. Praha: ČSÚ. Dostupné také z: <https://www.statistikaamy.cz/2021/09/21/zakladni-prehled-o-zakladnich-skolach>
- CHOI, A. S, FIELDING, K. S., 2013. *Environmental attitudes as WTP predictors: A case study involving endangered species*. *Ecological economics*, 89, 24-32. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2013.01.027>
- CHROBÁKOVÁ, M., 2021. *Přírodovědná gramotnost* [online]. [cit. 2022-04-24]. Dostupné z: <http://prirodovedne-vzdelavani.projektsypo.cz/prirodovedna-gramotnost/>
- JANMAIMOOL, P., KHAJOHNMANEE, S., 2019. *Roles of Environmental System Knowledge in Promoting University Students' Environmental Attitudes and Pro-*

Environmental Behaviors. Sustainability, 11(16), 1-18. doi: <https://doi.org/10.3390/su11164270>

- KOHÁK, E., 1998. *Zelená svatozář*. Praha: Slon.
- KRAJHANZL, J., 2012. Dobře utajené emoce a problémy životního prostředí. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání. Metodický materiál pro učitele. ISBN 978-80-87604-17-5. Dostupné zde: http://www.ekopsychologie.cz/soubory/epsy_emoce12.pdf
- KVASNIČKOVÁ, D., PLACHEJDOVÁ, E., 1997. *Sborník ekologická výchova ve škole*. Praha: Klub ekologické výchovy.
- LIANG S., FANG, W., YEH, S. C., & LIU, S., 2018. *A Nationwide Survey Evaluating the Environmental Literacy of Undergraduate Students in Taiwan*. *Sustainability*, 10(6), 1-21. doi: <https://doi.org/10.3390/su10061730>
- MATĚJČEK, J., BARTOŠ, J., 2012. *Environmentální gramotnost učitelů a studentů učitelství*. *Envigogika*, 7(2), 1-15. doi: <https://doi.org/10.14712/18023061.75>
- MATTHEWMAN, S., MORGAN, J., MULEN, M., HINDLE, R., & JOHANSSON, M., 2017. *Teaching literacy in a time of environmental crisis*. Set: Research Information for Teachers. 3, 26-31. doi: <https://doi.org/10.18296/set.0089>
- *Ministerstvo životního prostředí* [online], 2022. Praha [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: <https://www.mzp.cz/>
- MOLDAN, B., 2020. *Životní prostředí v globální perspektivě*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-802-4646-770
- MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4983_1_1/
- MV, 2016. *Terminologický slovník – krizové řízení a plánování obrany státu* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/terminologicky-slovník-mvverze-ke-stazeni.aspx>
- MŽP, 2004. *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice*. Praha: Praha: Ministerstvo životního prostředí. Dostupné z:

https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/oev-ovo_spevvo-20081105.pdf

- MŽP, 2016. *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025
- MŽP, 2020. *Koncepce environmentální bezpečnosti 2021-2030 s výhledem do roku 2050* [online]. Praha [cit. 2021-12-30]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_bezpecnost/\\$FILE/OBKR-koncepce_environmentalni_bezpecnosti%202021_2030_2050_cz-20210916.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_bezpecnost/$FILE/OBKR-koncepce_environmentalni_bezpecnosti%202021_2030_2050_cz-20210916.pdf)
- *Národní ústav pro vzdělávání* [online], 2022. Praha: NPI - Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2022-03-02]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/>
- PE'ER, D., GOLDMAN, D., YAVETZ, B., 2007. *Environmental Literacy in Teacher Training: Attitudes, Knowledge, and Environmental Behavior of Beginning Student*. The Journal of Environmental Education, 39(1), 45-59. doi: <https://doi.org/10.3200/JOEE.39.1.45-59>
- PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-854-9827-8.
- ROCKCASTLE V. N., 1989. *Environmental literacy: Philosophy/ Content/ Strategies. What our students should know and be able to do*. Nature Study, 43:8-9, 22
- ROTH, CH. E., 1968. *Curriculum overview for developing environmentally literate citizens*. Lincoln, Massachusetts: Liberty Council of Schools, Conservation Education Center. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED032982.pdf>
- ROTH, CH. E., 1992. *Environmental Literacy Its Roots, Evolution, and Directions in the 1990s*. Waltham, Massachusetts: Education Development Center. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf>
- SHELLENBERGER, Michael a Ted NORDHAUS, 2004. The death of environmentalism.

- SCHOLZ, R., W., 2011. *Environmental Literacy in Science and Society: From Knowledge to Decision*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SMEJKAL, V., RAIS K., 2013. *Řízení rizik ve firmách a jiných organizacích*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-4644-9.
- STERN, M. J., POWELL, R., ARDOIN, N., 2008. *What Difference Does It Make? Assessing Outcomes From Participation in a Residential Environmental Education Program*. *The Journal of Environmental Education*, 39(4), 31-43. doi: <https://doi.org/10.3200/JOEE.39.4.31-43>
- TRNKOVÁ, K., 2008. *Dospělí v environmentálním vzdělávání*. In M. Rabušicová, & L. Rabušic (Eds.), *Učíme se celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, (s. 233-264). Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z https://www.press.muni.cz/media/24086/ucime_text.pdf
- UNEP, 1972. *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment*. In: Stockholm: United Nations Environment Program.
- UNESCO. 1978. *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Paris: UNESCO. Dostupné z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>
- VESELÍ NAD MORAVOU, 2016. *Zřizovací listina příspěvkové organizace města Veselí nad Moravou: Základní škola Veselí nad Moravou, Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace*. Dostupné také z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly/Z%C5%99izovac%C3%AD%20listina.pdf>
- VONDRA, A., ed., 2020. *Musí být ekologie alarmistická?: hledání realistických odpovědí*. Brno: Books & Pipes, 278 s. ISBN 978-80-7485-217-6.
- WORLD ECONOMIC FORUM, 2022. *The Global Risks Report 2022: 17th Edition*. Davos. ISBN 978-2-940631-09-4. Dostupné také z: https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2022.pdf
- *ZŠ Hutník [online]*. ZŠ Hutník Veselí na Moravou 2018 [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/>
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU [online], 2021. *Výroční zpráva o činnosti základní školy ve školním roce 2020/2021*. Veselí nad Moravou: Základní škola

Veselí nad Moravou, Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly/VZ2021.pdf>

Dokumentace, využitá při zpracování PESTLE analýzy

- BLAŽEK, R. et al., 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf
- ČESKÁ REPUBLIKA, 1992. *Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí*. Praha.
- ČESKÁ REPUBLIKA, 1998. *Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí*. Praha.
- ČESKÁ REPUBLIKA, 1999. *Meziresortní dohoda o spolupráci v oblasti environmentální osvěty, vzdělávání a výchovy, mezi Ministerstvem životního prostředí a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy*. Praha. Dostupné také z: <https://www.kr-olomoucky.cz/download.html?id=10249>
- ČESKÁ REPUBLIKA, 2004. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Praha.
- ČINČERA, J., KROUFEK R., 2021a. *Metodický rámec pro environmentální gramotnost ve školách: Souhrnná zpráva*. Brno, Praha, Ústí nad Labem: MŽP. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OFDN-Souhrnna_zprava_TITSMZP804-20210415.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OFDN-Souhrnna_zprava_TITSMZP804-20210415.pdf)
- ČINČERA, J., KROUFEK, R., 2021b. *Metodika hodnocení environmentální gramotnosti žáků*. Brno, Praha, Ústí nad Labem: MŽP. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OFDN-Metodika_hodnoceni_ekogramotnosti-20210415.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OFDN-Metodika_hodnoceni_ekogramotnosti-20210415.pdf)
- FRYČ, J. et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

- GARGULÁK, K., J. MÜNICH a M. HŘEBECKÝ, 2020. *Dávají hodně, či málo?: Obce, jako důležití hráči financování vzdělávacího systému: Analytický vstup* [online]. EDUin, o.p.s. [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2020/08/EDUin-anal%C3%BDza-financov%C3%A1n%C3%AD-%C5%A1kol-z-RUD_final.pdf
- HYKYŠOVÁ, A., 2021. *Základní přehled o základních školách*. Statistika&My: Magazín Českého statistického úřadu. Praha: ČSÚ. Dostupné také z: <https://www.statistikaamy.cz/2021/09/21/zakladni-prehled-o-zakladnich-skolach>
- KOVALČÍKOVÁ, L., 2021. *Zápis z 25. schůze Komise školství, mládeže a volnočasových aktivit* [online, cit. 2022-04-02]. Dostupné z: https://www.veseli-nad-moravou.cz/vismo/dokumenty2.asp?id_org=18072&id=616840&n=zapis%2Dz%2D25%2Dschuze%2Dkomise%2Dskolstvi%2Dmladeze%2Da%2Dvolnocasovych%2Daktivit
- KOVALČÍKOVÁ, L., 2022. *Zápis z 26. schůze Komise školství, mládeže a volnočasových aktivit* [online, cit. 2022-04-02]. Dostupné z: https://www.veseli-nad-moravou.cz/vismo/dokumenty2.asp?id_org=18072&id=618088&n=zapis%2Dz%2D26%2Dschuze%2Dkomise%2Dskolstvi%2Dmladeze%2Da%2Dvolnocasovych%2Daktivit
- LIPKA – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, [b. r.]. *Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v Jihomoravském kraji (vyhodnocení)* [online]. Brno [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.kr-jihomoravsky.cz/Default.aspx?PubID=154183&TypeID=7>
- LIPKA – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2011. *Koncepce environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty Jihomoravského kraje na období 2011–2020* [online]. Brno [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.kr-jihomoravsky.cz/Default.aspx?PubID=154184&TypeID=7>
- LIPKA – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2021. *Koncepce environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v Jihomoravském kraji na období 2021–2030* [online]. Brno [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.kr-jihomoravsky.cz/Default.aspx?PubID=433896&TypeID=7>

- *Lipka: Školské zařízení pro environmentální vzdělávání* [online], 2022. Brno [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.lipka.cz/>
- MŠMT, 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: https://www.nuv.cz/file/493_1_1/
- MŠMT, 2008. *Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOE/2759/METODICKY-POKYN-MSMT-K-ZAJISTENI-ENVIRONMENTALNIHO-VZDELAVANI-VYCHOVY-A-OSVETY.html>
- MŠMT, 2010. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/21592_1_1/
- MŠMT, 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/29408/download/>
- MŠMT, 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- MŠMT, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/41216_1_1/
- MŠMT, 2021a. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4983_1_1/
- MŠMT, 2021b. *Reforma financování regionálního školství* [online]. Praha [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/reforma-financovani-regionalniho-skolstvi>
- MŽP, 2016. *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025

- NOVÁKOVÁ, V., 2021. *Program rozvoje města Veselí nad Moravou pro období 2021–2028* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: https://www.veseli-nad-moravou.cz/assets/File.ashx?id_org=18072&id_dokumenty=614582
- ONDRAČKA, I., 2015. *Aktualizace programu rozvoje města Veselí nad Moravou pro období 2015–2022* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: https://www.veseli-nad-moravou.cz/assets/File.ashx?id_org=18072&id_dokumenty=599175
- ONDRAČKA, I. et al., 2013. *Strategický plán rozvoje města Veselí nad Moravou pro období 2013 - 2042: Souhrnná zpráva* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: https://www.veseli-nad-moravou.cz/assets/File.ashx?id_org=18072&id_dokumenty=593601
- ONDRAČKA, I., V. NOVÁKOVÁ a P. ORSÁGOVÁ, 2012. *Program rozvoje města Veselí nad Moravou pro období 2013–2023* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: https://www.veseli-nad-moravou.cz/assets/File.ashx?id_org=18072&id_dokumenty=591737
- ORSÁGOVÁ, P., Z. PAVLISKOVÁ a I. ONDRAČKA, 2013. *Strategický plán rozvoje města Veselí nad Moravou pro období 2010 - 2040: Rozvoj služeb - analýza školství* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: https://www.veseli-nad-moravou.cz/assets/File.ashx?id_org=18072&id_dokumenty=593028
- POSPÍŠIL, V., 2007. *Financování školství*. Dostupné také z: <https://slideplayer.cz/slide/2599497/>
- SSEV PAVUČINA, Z. S., 2020. *Systém finanční podpory EVVO: Výtah z projektu "Návrh systému podpory dlouhodobých nadregionálních služeb EVVO z Národního*

programu ŽP" [online]. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OFDN-Analyza_fin_EVVO-02062021.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OFDN-Analyza_fin_EVVO-02062021.pdf)

- VESELÍ NAD MORAVOU, 2022a. *Dotace EU, národní programy a prostředky města*. Veselí nad Moravou: Oficiální stránky [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: https://www.veseli-nad-moravou.cz/vismo/zobraz_dok.asp?hledani=1&id_org=18072&p1=77772&n=dotace-eu-a-narodni-programy&query=%22Projekt+je+dokon%C4%8Den%22&kontext=1&archiv=0&id_ktg=44001&zanorit=1&strVlastnik=&datum_od=&datum_do=&submit=Vyhledat
- VESELÍ NAD MORAVOU, 2022b. *Rozpočty a účty*. Veselí nad Moravou: Oficiální stránky [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.veseli-nad-moravou.cz/rozpocety-a-ucty/ds-44238/archiv=0>
- VLÁDA ČR, 2010. *Programové prohlášení Vlády České republiky* [online]. Praha [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/dulezite-dokumenty/Programove_prohlaseni_vlady.pdf
- VLÁDA ČR, 2014. *Programové prohlášení Vlády České republiky* [online]. Praha [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/dulezite-dokumenty/programove_prohlaseni_unor_2014.pdf
- VLÁDA ČR, 2018. *Programové prohlášení Vlády České republiky* [online]. Praha [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/jednani-vlady/programove-prohlaseni/Programove-prohlaseni-vlady-cerven-2018.pdf>

- VLÁDA ČR, 2022. *Programové prohlášení Vlády České republiky* [online]. Praha [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/jednani-vlady/programove-prohlaseni/programove-prohlaseni-vlady-Petra-Fialy.pdf>
- VZDELAVACISLUZBY.CZ, 2013. *Zřizovatel školy a školského zařízení*. Vzdelavacisluzby.cz [online]. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/poradenstvi-pro-vedouci-pracovniky-ve-skolstvi/1017286.pdf>

Dokumentace, využitá při zpracování SWOT analýzy:

- *ZŠ Hutník* [online]. ZŠ Hutník Veselí na Moravou 2018 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/>
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2021a. *Celoroční plán akcí 2021/22* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty_vyuka/plancelyrok2122.pdf
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2021b. *Školní řád* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty_vyuka/SR_od_010921.pdf

Dokumenty k výuce:

- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2017a. *Školní vzdělávací program pro školní družinu* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/svp-sd/%C5%A0VP%20pro%20%C5%A0D%20.pdf>
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2017b. *Školní vzdělávací program pro školní družinu: Příloha ŠVP ŠD č. 1 - obsah vzdělávání* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/svp-sd/P%20%C5%99%C3%ADloha%20%C5%A0VP%20%C5%A0D%20%C4%8D.1.pdf>
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2018a. *Školní vzdělávací program pro školní klub* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z:

https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/svp-pro-sk/%C5%A0VP_pro_%C5%A0K.pdf

- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2018b. *Školní vzdělávací program pro školní klub: Příloha ŠVP ŠK č. 1 - obsah vzdělávání* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/svp-pro-sk/P%C5%99%C3%ADloha_%C5%A0VP_%C5%A0K_%C4%8D.1.pdf
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2018c. *Školní vzdělávací program pro školní klub: Příloha ŠVP ŠK č. 2 - kroužky* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/svp-pro-sk/P%C5%99%C3%ADloha%20%C5%A0VP%20%C5%A0K%20%C4%8D.2.pdf>
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2021c. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: upravená verze včetně dodatků 1 až 12* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/svp-8-9/SVP_k_1.9.2021_-_PDF.pdf
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2021d. *Učební osnovy: příloha k ŠVP ZV „Klíč k poznání - cesta k vědění“* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/svp-8-9/UCEBNI_OSNOVY_K_1.9.2021_-_PDF.pdf

Dokumenty k chodu školy:

- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2015. *Výroční zpráva 2015 - finanční část: Výkaz zisku a ztráty příspěvkové organizace* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly/UZ%C3%81V%C4%9ARKA%202015%20Z%C5%A0%20Hutn%C3%ADk.PDF>
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2016a. *Výroční zpráva 2016 - finanční část: Příloha k výroční zprávě Základní školy Veselí nad Moravou Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace za kalendářní rok 2016.* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%202016.pdf>

- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2017c. *Výroční zpráva 2017 - finanční část: Příloha k výroční zprávě Základní školy Veselí nad Moravou Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace za kalendářní rok 2017.* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%202017%20-%2048846856.PDF>
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2018d. *Výroční zpráva 2018 - finanční část: Příloha k výroční zprávě Základní školy Veselí nad Moravou Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace za kalendářní rok 2018.* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD_zpr%C3%A1va_2018.PDF
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2019a. *Výroční zpráva 2019 - finanční část: Příloha k výroční zprávě Základní školy Veselí nad Moravou Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace za kalendářní rok 2019.* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly/P%C5%99%C3%ADloha_k_v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD_zpr%C3%A1v%C4%9B_2019.pdf
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2020a. *Výroční zpráva 2020 - finanční část: Příloha k výroční zprávě Základní školy Veselí nad Moravou Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace za kalendářní rok 2020.* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://www.zshutnikves.cz/images/administrativa/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD_zpr%C3%A1va_2020-finan%C4%8Dn%C3%AD_%C4%8D%C3%A1st.PDF
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2021e. *Výroční zpráva 2021 - finanční část: Příloha k výroční zprávě Základní školy Veselí nad Moravou Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace za kalendářní rok 2021.* [online]. Veselí nad Moravou [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://www.zshutnikves.cz/images/administrativa/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD_zpr%C3%A1va_2021.pdf

- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2016b. *Výroční zpráva o činnosti základní školy ve školním roce 2015/2016*. Veselí nad Moravou: Základní škola Veselí nad Moravou, Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly/VZ1516.pdf>
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2017d. *Výroční zpráva o činnosti základní školy ve školním roce 2016/2017*. Veselí nad Moravou: Základní škola Veselí nad Moravou, Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly/VZ1617.pdf>
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2018e. *Výroční zpráva o činnosti základní školy ve školním roce 2017/2018*. Veselí nad Moravou: Základní škola Veselí nad Moravou, Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly2/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD-zpr%C3%A1va-1718.pdf>
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2019b. *Výroční zpráva o činnosti základní školy ve školním roce 2018/2019*. Veselí nad Moravou: Základní škola Veselí nad Moravou, Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD-zpr%C3%A1va-1819.pdf>
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2020b. *Výroční zpráva o činnosti základní školy ve školním roce 2019/2020*. Veselí nad Moravou: Základní škola Veselí nad Moravou, Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD-zpr%C3%A1va-1920.pdf>
- ZŠ HUTNÍK VESELÍ NAD MORAVOU, 2021f. *Výroční zpráva o činnosti základní školy ve školním roce 2020/2021*. Veselí nad Moravou: Základní škola Veselí nad Moravou, Hutník 1456, okres Hodonín, příspěvková organizace [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.zshutnikves.cz/images/pdf/dokumenty-skoly/VZ2021.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
EIA	Environmental Impact Assessment
EP	environmentální poradenství
EU	Evropská unie
EVVO	environmentální výchova, vzdělávání a osvěta
FO	fyzická osoba
HDP	hrubý domácí produkt
IROP	integrovaný regionální operační program
JMK	Jihomoravský kraj
MF	Ministerstvo financí ČR
MRKEV	Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
MV	Ministerstvo vnitra ČR
MŽP	Ministerstvo životního prostředí ČR
NATO	Severoatlantická aliance
NNO	nestátní nezisková organizace
NPI ČR	Národní pedagogický institut ČR
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OSN	Organizace spojených národů
PISA	Programme for International Student Assessment
PO	právnícká osoba
RVP (ZV)	Rámcový vzdělávací plán (základního vzdělávání)

SEA	Strategic Environmental Assessment
SRPŠ	Sdružení rodičů a přátel školy
SSEV	síť středisek ekologické výchovy
ŠD	školní družina
ŠK	školní klub
ŠVP	Školní vzdělávací program
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
VIS	vzdělávací a informační středisko
ZŠ	základní škola
ŽP	životní prostředí

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Složky environmentální bezpečnosti (Martinovský, 2016; zpracováno dle prof. Allenbyho)	14
Obrázek 2: Pilíře udržitelného rozvoje a jejich provázanost (MŽP, 2022)	16
Obrázek 3: Cyklus managementu rizik (MŽP, 2020).....	22
Obrázek 4: Jednotlivé součásti environmentální gramotnosti a jejich vzájemná provázanost (Hollweg et al., 2011; přepracováno dle Daniše, 2013)	28
Obrázek 5: Znázornění možných příčin nedosažení environmentální gramotnosti prostřednictvím Ishikawa diagramu (zdroj: vytvořeno autorkou na základě rešerše)	45
Obrázek 6: Náhled grafického zpracování návrhu metodické příručky	114

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vytváření prostoru pro rozvoj environmentální gramotnosti na ZŠ Hutník (SWOT analýza)	72
Tabulka 2: Výsledná bilance SWOT analýzy	78
Tabulka 3: Rozpočet města Veselí nad Moravou (v Kč); zpracováno autorkou na základě veřejně dostupných dat z webu města Veselí nad Moravou	116
Tabulka 4: Příjmy ZŠ Hutník; zpracováno autorkou na základě dat uvedených ve finančních částech výročních zpráv ZŠ Hutník	116
Tabulka 5: Přehled žáků a pedagogů na ZŠ Hutník; zpracováno autorkou na základě dat uvedených ve výročních zprávách ZŠ Hutník	116

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Vývoj rozpočtu MŠMT v letech 2011-2021 (v miliardách korun); zpracováno autorkou na základě dat Ministerstva financí ČR.....	115
Graf 2: Vliv schodku státního rozpočtu na rozpočet MŠMT;	115

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Návrh metodické příručky

Příloha P II: Grafická příloha k PESTLE analýze

Příloha P III: Příloha k analytické části

Příloha P IV: Výpočet SWOT analýzy

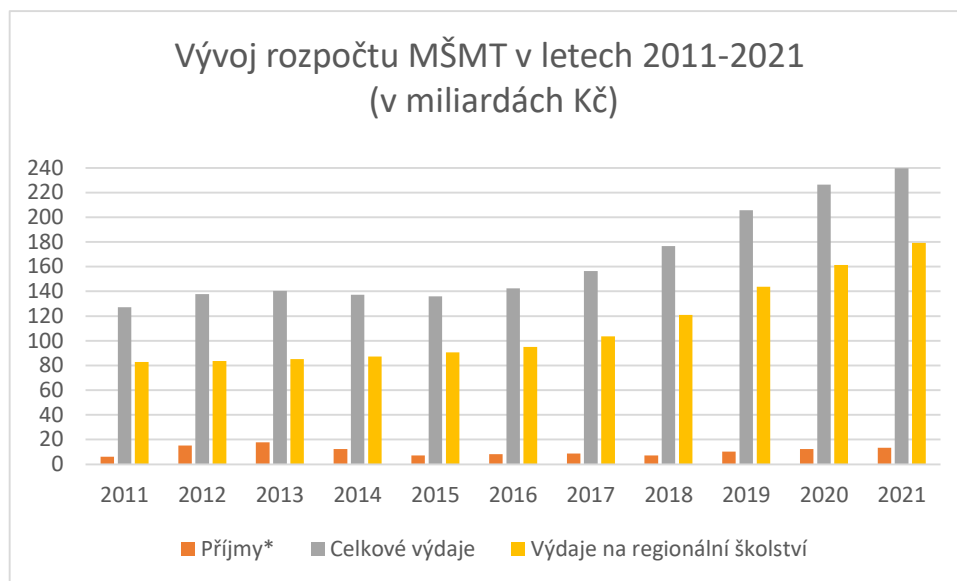
PŘÍLOHA P I: NÁVRH METODICKÉ PŘÍRUČKY



Obrázek 6: Náhled grafického zpracování návrhu metodické příručky

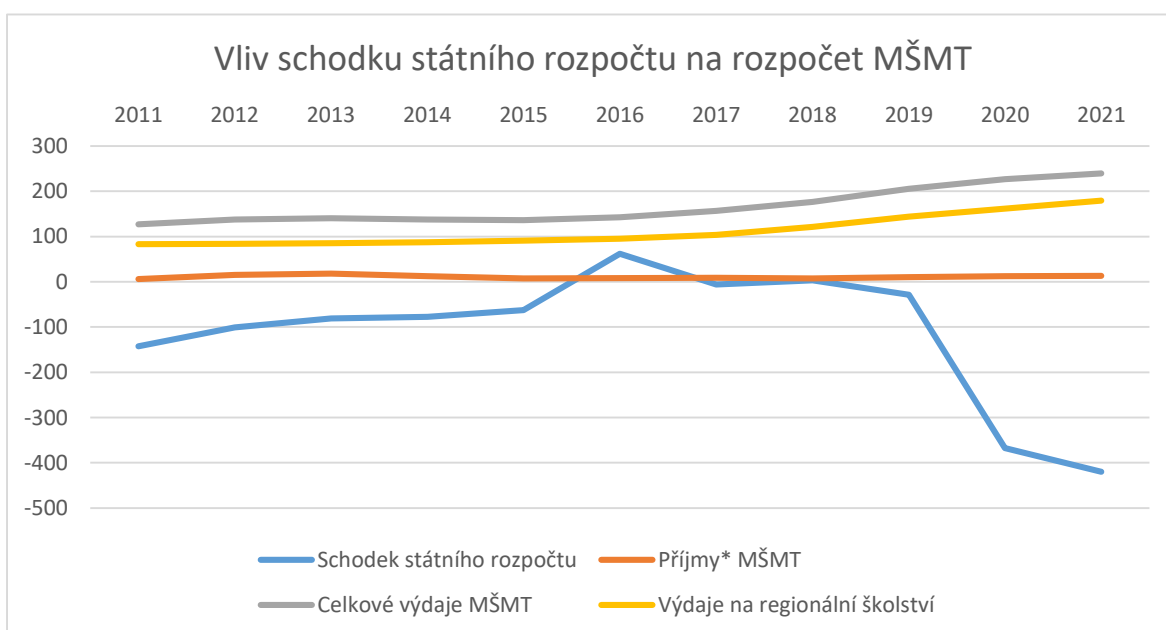
*Návrh metodické příručky je přiložen k diplomové práci

PŘÍLOHA P II: GRAFICKÁ PŘÍLOHA K PESTLE ANALÝZE



Graf 1: Vývoj rozpočtu MŠMT v letech 2011-2021 (v miliardách korun); zpracováno autorkou na základě dat Ministerstva financí ČR

**Jedná se o příjmy bez příspěvku ze státního rozpočtu (řadí se sem dotace EU, dalších peněžních fondů apod.)*



Graf 2: Vliv schodku státního rozpočtu na rozpočet MŠMT; zpracováno autorkou na základě dat Ministerstva financí ČR

**Jedná se o příjmy bez příspěvku ze státního rozpočtu (řadí se sem dotace EU, dalších peněžních fondů apod.)*

PŘÍLOHA P III: PŘÍLOHA K ANALYTICKÉ ČÁSTI

Tabulka 3: Rozpočet města Veselí nad Moravou (v Kč); zpracováno autorkou na základě veřejně dostupných dat z webu města Veselí nad Moravou

Rozpočet města Veselí nad Moravou (v Kč)					
Rok	Běžné příjmy	Příjmy ze sdílených daní	Běžné výdaje	Výdaje na oblast školství a věda	Běžné výdaje na ZŠ Hutník*
2011	287 652 514	45 444 574	256 019 249	11 013 528	5 506 400
2012	163 843 386	39 156 854	140 988 780	13 946 210	4 984 000
2013	166 064 000	93 008 000	135 013 000	11 916 000	4 614 000
2014	174 578 000	99 736 000	136 298 200	11 125 000	4 390 000
2015	177 806 200	104 236 000	141 669 200	11 363 000	4 500 000
2016	194 595 000	112 081 000	146 561 000	13 705 000	4 275 000
2017	203 358 000	123 000 000	151 427 000	11 990 000	4 100 000
2018	227 617 400	140 270 000	157 047 400	12 087 000	4 250 000
2019	264 693 509	73 032 925	176 058 544	17 390 254	4 300 000
2020	260 793 000	161 880 000	184 348 000	12 709 000	4 330 000

*Nejsou zde zahrnuty příspěvky na stavební úpravy a údržbu budov školy, jedná se o finance určené na provoz školy; údaje pro rok 2021 nebyly ještě zveřejněny

Tabulka 4: Příjmy ZŠ Hutník; zpracováno autorkou na základě dat uvedených ve finančních částech výročních zpráv ZŠ Hutník

Financování ZŠ Hutník v letech 2015-2021 (v Kč)		
Rok	Celkové příjmy	Počet přispěvatelů
2015	29 429 058	8
2016	27 997 473	4
2017	29 105 622	5
2018	31 317 484	8
2019	36 825 229	9
2020	39 455 579	8
2021	43 423 469	9

Tabulka 5: Přehled žáků a pedagogů na ZŠ Hutník; zpracováno autorkou na základě dat uvedených ve výročních zprávách ZŠ Hutník

Přehled žáků a pedagogů na ZŠ Hutník							
Školní rok	Počet žáků	Počet žáků ve ŠD	Počet žáků ve ŠK	Počet pedagogů	Počet způsobilých pedagogů	Počet doplňujících kurzů	Kurzy věnované environmentu
2015/2016	484	126	236	33	31	133	0
2016/2017	447	100	148	34	33	67	2 (přírodovědné)
2017/2018	438	105	136	33	32	67	0
2018/2019	446	135	160	35	35	88	0
2019/2020	408	132	132	35	35	113	1 (ekologie)
2020/2021	408	109	110	39	39	110	0

PŘÍLOHA P IV: VÝPOČET SWOT ANALÝZY

Výpočet souhrnných součtů jednotlivých částí SWOT analýzy:

1. *Silné stránky (SiS)*

$$0,75 + 0,25 + 0,5 + 0,5 + 0,4 + 0,4 + 0,15 + 0,625 + 0,4 + 0,5 = \mathbf{4,475}$$

2. *Slabé stránky (SIS)*

$$-0,4 + (-0,1) + (-0,05) + (-0,1) + (-0,025) + (-0,6) + (-0,6) + (-0,45) + (-0,3) + (-0,375) = \mathbf{-3}$$

3. *Příležitosti (P)*

$$0,625 + 0,5 + 0,1 + 0,5 + 0,5 + 0,05 + 0,5 + 0,2 + 0,4 + 0,625 = \mathbf{4}$$

4. *Hrozby (H)*

$$-0,05 + (-0,05) + (-0,125) + (-0,15) + (-0,1) + (-0,05) + (-0,45) + (-0,1) + (-0,375) + (-0,15) \\ = \mathbf{-1,6}$$

Součet interních faktorů (IF)

$$SiS + SIS = 4,475 + (-3) = \mathbf{1,475}$$

Součet externích faktorů (EF)

$$P + H = 4 + (-1,6) = \mathbf{2,4}$$

Celková bilance SWOT analýzy

$$IF + EF = 1,475 + 2,4 = \mathbf{\underline{3,875}}$$