



Výuka problematiky zhroucených států na příkladu Jižního Súdánu

Diplomová práce

Studijní program:

N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obory:

Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základní školy

Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy

Autor práce:

Bc. Tomáš Kysela

Vedoucí práce:

RNDr. Artur Boháč, Ph.D.

Katedra geografie





Zadání diplomové práce

Výuka problematiky zhroucených států na příkladu Jižního Súdánu

Jméno a příjmení: **Bc. Tomáš Kysela**
Osobní číslo: P18000595
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obory: Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základní školy
Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy
Zadávající katedra: Katedra geografie
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

1. Kompilační metoda – analýza dostupné literatury a dalších zdrojů
2. Propojení současných teorií zhrouceného státu s realitou Jižního Súdánu
3. Transfer tématu do didaktiky geografie
4. Zpracování do požadované formy

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

dle potřeby
60 stran
tištěná
Čeština



Seznam odborné literatury:

HRBEK, I. a kol., Dějiny Afriky I,II, Praha: Svoboda, 1966.

HUBEROVÁ, Lenka a Tomáš KUTIL. Křesťanství je v Jižním Súdánu znát. Katolický týdeník. 2014, 25(50), 4.

LACINA, Karel. Nejnovější dějiny Afriky. Praha: Svoboda, 1987.

WAHLA, Arnošt. Didaktika dějepisu. Ostrava:Pedagogická fakulta v Ostravě. 1974

SENETRNÍKOVÁ, Martina. Globální environmenální problémy ve výuce zeměpisu. Liberec, 2016

VÁVRA, Jaroslav. Didaktika geografie 1, Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006.

Vedoucí práce:

RNDr. Artur Boháč, Ph.D.
Katedra geografie

Datum zadání práce:

23. dubna 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. RNDr. Kamil Zágoršek, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. července 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracoval samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědom toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědom následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

2. července 2020

Bc. Tomáš Kysela

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu RNDr. Arturovi Boháčovi, Ph.D za rady připomínky a komentáře, které mi poskytl v rámci konzultací při tvorbě diplomové práce. Dále bych také rád poděkoval mé rodině za jejich neutuchající podporu a za poskytnutí klidného zázemí při tvorbě práce.

Anotace

Diplomová práce se věnuje fenoménu rozpadu státu na případové studii Jižního Súdánu s propojením výuky této problematiky na základní škole. Cílem práce je analyzovat vybraný rozpadlý stát pomocí Fragile States Indexu a srovnat, do jaké míry odpovídá specifikace zhrouteného státu aktuální situaci. Po zhodnocení situace v Jižním Súdánu se autor bude věnovat výuce tohoto tématu v zeměpisu v sedmých třídách na základních školách. V úvodní části práce si autor klade za cíl definovat suverénní stát a uznání státu a vlády. Také se bude zabývat ucelením odborného názvosloví a teoretickému zakotvení zhrouteného státu. Dále více prozkoumá historii Súdánu, která ovlivnila pozdější rozpad této země. Poté se zaměří na popsání samotného vzniku nového státu Jižní Súdán. V další části bude aplikovat teorii zhrouteného státu na vybraný africký stát a posuzovat faktické fungování od teoretického pojetí tohoto fenoménu. V následující části bude autor psát o didaktice – od obecného hlediska po popis projektové výuky. Praktická část se zabývá přípravou projektové výuky, realizací a popisem pracovních skupin po prezentaci výstupu jako konečným produktem samotných žáků. V závěru se autor pokusí nastínit možná řešení pro zvýšení stability Jižního Súdánu a udržení suverenity tohoto mladého afrického státu, včetně zhodnocení použitých metod a úskalí těchto projektů. Autor se také bude věnovat diskuzi a dalšímu doporučení k rozpracování projektu.

Klíčová slova

Jižní Súdán, zhroutený stát, Fragile States Index, didaktika zeměpisu

Anotation

This diploma thesis deals with the phenomenon of state disintegration in a case study of South Sudan. The aim of the thesis is to analyze this selected disintegrated state using the Fragile States Index and to compare the extent to which the specification of this collapsed state corresponds to the current situation. After valorize of situation in South Sudan autor will pay attention to teaching of this theme in geography for 7th grade at elementary education. In the introductory part of the thesis the author aims to define the technical nomenclature and the theoretical definition of the collapsed state. Further, the author explores the history of Sudan, which has affected the later decay of this state. Then, the thesis focuses on describing the very emergence of the new state of South Sudan. In the subsequent part, the author applies the theory of the collapsed state to the chosen African state and considers the factual functioning from the theoretical concept of this phenomenon. In practical part of diploma theses autor will be antertainpreparation of project teaching, implementation and description of working groups after the presentation of the output as the final product of the pupils themselves. In conclusion, the author attempts to outline possible solutions to increase the stability of South Sudan and maintain the sovereignty of this young African state, including an evaluation of the methods used, the pitfalls of these projects. The author will also write about the discussion and recommendation to elaboration of the project.

Keywords

South Sudan, failed state, Fragile States Index, didactic of geography

OBSAH

SEZNAM PŘÍLOH.....	11
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	12
1. ÚVOD	14
2. METODY ZPRACOVÁNÍ.....	16
I. TEORETICKÁ ČÁST	17
3. VYMEZENÍ SUVERÉNNÍHO STÁTU	17
3.1 UZNÁNÍ STÁTU.....	18
4. TEORIE ZHROUCENÉHO STÁTU	19
4.1 DRUHY KOLABUJÍCÍCH STÁTŮ	20
4.1.1 WEAK STATE	20
4.1.2 FRAGILE STATE	21
4.1.3 FAILING STATE	22
4.1.4 FAILED STATE	22
4.1.5 COLLAPSED STATE.....	22
4.1.6 KVAZISTÁTY	23
5. SÚDÁN.....	24
5.1 HISTORIE SÚDÁNU	24
5.2 SÚDÁN PO ROCE 1945	26
5.3 SÚDÁN PO ROCE 1956	26
5.4 PRVNÍ OBČANSKÁ VÁLKA (1955–1972).....	26
5.5 DRUHÁ OBČANSKÁ VÁLKA (1983–2005)	27
5.6 REFERENDUM V ROCE 2011.....	28
6. JIŽNÍ SÚDÁN	29
6.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA JIŽNÍHO SÚDÁNU	30
7. FRAGILE STATES INDEX	35
7.1 SOCIÁLNÍ INDIKÁTORY	35
7.1.1 S1: DEMOGRAFICKÉ TLAKY	35
7.1.2 S2: UPRCHLÍCI A VNITŘNĚ VYSÍDLENÉ OSOBY	37
7.1.3 X1: VNĚJŠÍ INTERVENCE.....	40
7.2 EKONOMICKÉ INDIKÁTORY	41
7.2.1 E1: EKONOMICKÝ POKLES A CHUDOBA	41
7.2.2 E2: NEROVNOMĚRNÝ HOSPODÁŘSKÝ ROZVOJ	42
7.2.3 E3: ODLIV MOZKŮ	43
7.3 POLITICKÉ INDIKÁTORY	43
7.3.1 P1: STÁTNÍ LEGITIMITA	44

7.3.2	P2: VEŘEJNÉ SLUŽBY	45
7.3.3	P3: LIDSKÁ PRÁVA A PRÁVNÍ STÁT	47
7.4	INDIKÁTORY SOUDRŽNOSTI	48
7.4.1	C1: BEZPEČNOSTNÍ APARÁT	48
7.4.2	C2: ROZTRŽIŠTĚNOST ELIT	49
7.4.3	C3: SKUPINOVÁ NESPOKOJENOST	51
II.	ČÁST.....	52
8.	DIDAKTIKA	52
8.1	ZÁKLADNÍ DIDAKTICKÉ POJMY	53
8.2	DIDAKTICKÉ METODY	54
8.2.1	JEDNOTLIVÉ VYUČOVACÍ METODY	55
8.3	ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	66
8.3.1	FRONTÁLNÍ VÝUKA.....	66
8.3.2	SKUPINOVÁ VÝUKA	66
8.3.3	INDIVIDUÁLNÍ A INDIVIDUALIZOVANÁ VÝUKA	67
8.3.4	PROJEKTOVÁ VÝUKA.....	67
8.3.5	KOOPERATIVNÍ VÝUKA	67
8.4	DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY	68
8.5	KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	68
8.6	BLOOMOVA TAXONOMIE KOGNITIVNÍCH CÍLŮ.....	69
8.6.1	PŮVODNÍ BLOOMOVA TAXONOMIE	70
8.6.2	REVIDOVANÁ BLOOMOVA TAXONOMIE	71
9.	RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	72
9.1	RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	72
9.2	VZDĚLÁVACÍ OBLASTI.....	73
9.3	GEOGRAFIE.....	75
9.4	PRŮŘEZOVÁ TÉMATA.....	77
9.5	ZAŘAZENÍ JIŽNÍHO SÚDÁNU DO PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT	80
10.	ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	81
III.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	84
11.	PROJEKTOVÁ VÝUKA.....	84
11.1	PŘÍPRAVA PROJEKTU	85
11.2	CHARAKTERISTIKA TŘÍD A SESTAVENÍ SKUPIN	85
11.4	POUŽITÉ POMŮCKY	86
11.5	FRONTÁLNÍ VÝUKA.....	89
11.5.1	PREZENTACE.....	89
11.6	TÉMATA PROJEKTU	91
11.7	INSTRUKTÁŽ A JEDNOTLIVÉ ÚKOLY	91

11.8 REALIZACE PROJEKTU.....	95
11.8.1 SKUPINA 1.....	96
11.8.2 SKUPINA 2.....	98
11.8.3 SKUPINA 3.....	100
11.8.4 SKUPINA 4.....	102
11.8.5 SKUPINA 5.....	104
11.8.6 SKUPINA 6.....	106
12. PREZENTACE VÝSLEDKŮ.....	110
12.1 DISKUZE.....	111
13. REFLEXE PROJEKTOVÉ VÝUKY.....	113
14. ÚSKALÍ PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ.....	114
15. ZÁVĚR.....	115
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	117

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 Anglo-egyptský Súdán
- Příloha 2 Etnické složení Súdánu a Jižního Súdánu, mapa z roku 2006
- Příloha 3 Vlajka Jižního Súdánu
- Příloha 4 Ropná potrubí směřující na sever.
- Příloha 5 Věková pyramida obyvatel Jižního Súdánu za rok 2016
- Příloha 6 Vlastní mapa utečeneckých táborů a kanceláří UNHCR v Jižním Súdánu v roce 2018
- Příloha 7 Příklad pomůcek a symbolů, které dostaly skupiny k projektovému vyučování.
- Příloha 8 Úvodní stránka prezentace k tématice Jižního Súdánu
- Příloha 9 Mapa Jižního Súdánu
- Příloha 10 Příklad fotografie, které autor využil při představování nedostatku vody.
- Příloha 11 Mapa organizace Fund for Peace
- Příloha 12 Příklad pracovních listů jedné skupiny
- Příloha 13 Skupina, která se zabývala tématem etnika v Jižním Súdánu.
- Příloha 14 Druhá skupina, která se zabývala tématem etnika v Jižním Súdánu.
- Příloha 15 Konečná realizace projektu na téma voda v Jižním Súdánu.
- Příloha 16 Paralelní skupina také vytvořila projekt na stejné téma.
- Příloha 17 Toto uskupení vytvořilo projekt s tématem uprchlických táborů.
- Příloha 18 Skupina, která také pracovala na projektu s názvem uprchlické tábory.
- Příloha 19 Čtvrtá skupina rozebrala konflikty v Jižním Súdánu a spory na hranicích.
- Příloha 20 Paralelní skupina číslo 4 také tvořila stejné téma.
- Příloha 21 Pátým tématem byla doprava a infrastruktura.
- Příloha 22 Skupina, která se také věnovala tématice dopravy.
- Příloha 23 Toto uskupení vytvořilo tematickou mapu na téma Jižní Súdán a ropa.
- Příloha 24 Poslední skupina měla stejné téma jako uskupení předešlé.
- Příloha 25 Autorův návrh, jak by měl projekt na konci praktické části vypadat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ARCSS	The Revitalization of the Agreement on the Resolution of the Conflict in the Republic of South Sudan Revitalizovaná dohoda o řešení konfliktu v Jižním Súdánu
AU	African Union Africká unie
BT	Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů
CAST	Conflict Assessment System Tool Nástroj pro posuzování konfliktů
CPA	Comprehensive Peace Agreement Komplexní mírová dohoda
CNPC	China National Petroleum Corporation Čínská národní petrolejová korporace
CTSAMM	Ceasefire and Transitional Security Arrangements Monitoring Mechanism Mechanismus pro sledování příměří a přechodných bezpečnostních opatření
FAO	Food Agriculture Organisation Organizace pro výživu a zemědělství
FP	Fund for Peace Fond pro mír
FSI	Failed States Index Index zhroucených států
IGAD	Intergovernmental Authority on Development Mezivládní úřad pro rozvoj
JEM	Justice and Equality Movement Hnutí za rovnost a spravedlnost
IMF	International Monetary Fund Mezinárodní měnový fond
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NUP	National Umma Party Národní unionistická strana
NSF	National Salvation Front Národní fronta spásy
OAJ	Organisation of African Unity

	Organizace africké jednoty
RBT	Revidovaná Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní školy
SPLA	Sudan People's Liberation Army/South Sudan Defence Forces Súdánská osvobozenecká armáda/ Jihosúdánské obranné síly
SPLM	Sudan People's Liberation Movement Súdánské osvobozenecké hnutí
SSNPS	South Sudan National Police Service Národní policejní služba Jižního Súdánu
SSU	Sudan Socialist Union Súdánská socialistická unie
ŠVP	Školní vzdělávací program
UN	United Nations Organizace spojených národů
UNAMID	United Nations Hybrid Operation in Darfur Hybridní mise Spojených národů v Dárfúru
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees Komisariát UN pro uprchlíky
UNMIS	United Nations Mission in the Sudan Mise Spojených národů v Súdánu
UNMISS	United Nations Mission in South Sudan Mise Spojených národů v Jižním Súdánu
WHO	World Health Organisation Světová zdravotnická organizace

1. ÚVOD

Při výběru tématu diplomové práce autora ovlivnila teorie zhroucených států a dílo, které v bakalářském studiu sepsal. Dále zcela určitě obor, ve kterém je na vysoké škole zapsán. Téma práce tedy přímo vychází ze studované dvojkombinace. Aplikace geografického tématu spolu s přímým zkoumáním ve vzdělávací instituci může být krokem správným směrem, jak uchopit geografické problémy tak, aby výuka žáky nejen bavila, ale zejména aby měla cílený přesah. Také spolu s osvojováním nejen znalostí, ale také dovedností, kreativity, spolupráce ve skupině či prezentování vytvořeným výstupů. Zpočátku autor volil mezi různými typy nejen států, mezi formami výuky i mezi různými přístupy k problematice. V důsledku aktuality připadl nejnovější stát na černém kontinentu spolu s projektovou metodou výuky. Cílem práce je tudíž aplikovat problematiku v Jižním Súdánu ve vzdělávání. Popsání situace v Jižním Súdánu však žákům nestačí, je potřeba dojít k pochopení, k syntéze, aplikaci i k hodnocení a tvorbě získaných a osvojených faktů. Cesta, kterou skupiny urazí v rámci tohoto projektu nebude jen vyhledávání a třídění informací a faktů, ale také žáci dospějí k příčinám problémů a navrhnou řešení v tématice, kterou budou zpracovávat. S problematikou, kterou se autor zabývá se žáci setkávají v každodenním životě. Například vlna imigrace, která směřovala do Evropy z Afriky, byla v médiích dlouhou dobu propírána a žáci jsou vystaveni těmto demografickým pochodům obyvatelstva. Cílem práce bylo mimo jiné navrhnout doporučení či opatření pro vyřešení situace v Jižním Súdánu, jako vyšší cíl taxonomie vzdělávacích cílů od Blooma.

První část práce se bude věnovat definování klíčových pojmů – vymezení suverénního státu, popsání prvků státnosti a podmínek uznání vlády a státu. Následující část se bude zabývat analýzou situace v Jižním Súdánu a následném zhodnocení státu do první čtvrtiny roku 2020. Z tohoto důvodu autor nejdříve rozebere slabé, neúspěšné, rozpadlé či zhroucené státy a teorie s nimi spojené. Dílčím cílem práce je zjistit, jak historické konflikty ovlivnily vývoj v pozdějším Jižním Súdánu. Autor se dostane až ke vzniku Jižního Súdánu v roce 2011 a následně se zmíní o vývoji situace od roku 2011 zejména do roku 2018, s dílčím přesahem dvou let, do roku 2020 a to zejména v ohledu na vývoj situace z hlediska hodnocení Jižního Súdánu organizací Fund for Peace. V poslední části tohoto oddílu práce přijde na řadu aplikace Indexu zhroucených států organizace Fund for Peace na vybraný stát. Každý ukazatel autor rozebere a popíše, čeho se daný indikátor týká. Poté do něj zařadí fakta a skutečnosti, podle kterých by se měl Jižní Súdán hodnotit. Pokusí se odhalit slabé stránky a identifikovat největší hrozby ze sociálního, ekonomického i politicko-vojenského hlediska. Cílem práce je také dokázat, jaké faktory mají za důsledek zhroucení státu, ať už z pohledu etnického, politického či ekonomického.

Ve stěžejní části práce je rozebrána didaktika, její vymezení, spolu se základními pojmy. Také metody a prostředky, které ovlivňovaly tuto práci. Autor se v této části práce snaží vysvětlit nejen kognitivní vývoj žáků, ale také rozebírá rozvržení témat v Rámcovém vzdělávacím programu, kde se věnuje zejména průřezovým tématům a klíčovým kompetencím, které by si žáci měli při projektové výuce osvojit. Autor se zmiňuje také o Bloomově taxonomii kognitivních cílů a revidované Bloomově taxonomii. Následující část práce se zabývá praktickým řešením problematiky a její aplikací do vzdělávání, spolu s vymezením jednotlivých tříd a skupin, ve kterých byla práce aplikována, autor se zabývá přípravou jednotlivých hodin na problematiku zhroucených států. V další části čtenář najde realizaci projektu, kde se autor věnuje zprostředkování průběhu projektové výuky. Následuje reflexe odučených hodin ze sedmých tříd a nástin prezentací výstupů. Na konci práce také doporučí téma pro následující výzkumy v oblasti zhroucených států či přímo na téma Jižní Súdán. Také se bude věnovat výsledkům praktické části – projektům, které žáci sami vytvořili během hodin zeměpisu. Čtenář najde v závěru práce i diskuzi či úskalí, jež mohou vzniknout při sestavování relativně náročné projektové výuky. Výstup z této práce může pomoci zejména začínajícím pedagogům v přístupu k organizování projektu s obdobnou či stejnou tematikou.

2. METODY ZPRACOVÁNÍ

Při psaní diplomové práce v teoretické části byla použita kompilačně-rešeršní metoda sběru, zpracování, analyzování a interpretace dat. Všechna fakta a informace byly získány z tištěné literatury, zahraničních i tuzemských databází a elektronických zdrojů. Poznámky pod čarou jsou použity pro objasnění a rozšíření některých termínů, faktů či problematik. Celou práci doplňují přílohy, včetně map, obrázků a fotek vytvořených projektů. Na začátku práce se nalézá seznam použitých zkratk. Zkratky jsou řazeny abecedně a jedná se o zkratky zejména cizojazyčné, včetně překladu. Jsou uvedeny pro lepší orientaci v textu, jelikož je jich velké množství.

Základním rámcem pro metodologii první části diplomové práce je stupnice Fragile States Index americké organizace Fund for Peace. FP je nezisková organizace provádějící odborný průzkum a sleduje trendy ve skoro 180 zemích světa. Uskupení posuzuje jednotlivé státy a jejich vnitřní i vnější stabilitu, každý rok sestavuje žebříček států seřazených na stupnici posuzující stabilitu. Organizace analyzuje problematiku zejména ve slabých a selhávajících zemích a působí ve více než padesáti státech světa (FP, 2018a). Organizace využívá software CAST (Conflict Assessment System Tool), díky kterému vyhodnocuje měření rizik slabých států. Od roku 2012 vydává žebříček 178 zemí, pravidelně publikovaných v časopisu Foreign Policy. Kategorie, do kterých státy spadají, jsou rozřazeny do jedenácti kategorií: velmi udržitelné státy (Very Sustainable), udržitelné státy (Sustainable), velmi stabilní státy (Very Stable), stabilní (Stable), méně stabilní státy (Less Stable), státy s výstrahou (Warning), státy s vysokou výstrahou (High Warning), dále pak velmi vysoké varování (Very High Warning), státy ohrožené (Alert), vysoce ohrožené (High Alert) a poslední velmi vysoce ohrožené státy (Very High Alert) (FP, 2018b). Údaje, které jsou důležité pro fungování státu, jsou rozděleny na dvanáct indikátorů, které jsou následně softwarem CAST bodově hodnoceny. Podle Fund for Peace jsou základní ukazatele sociální – S a X, ekonomické – E, politické – P a indikátory soudržnosti – C (FP, 2018c). Pomocí indikátorů¹ je přiděleno bodové skóre od nuly do desíti (čím vyšší číslo, tím větší riziko). Součty bodů značí situaci v jednotlivých zemích.

Následující teoretická část se zabývá didaktikou. I v tomto oddíle byla použita kompilačně-rešeršní metoda. Zprvu se věnuje předmětu didaktiky obecné. Poté přechází k didaktice geografie, kterou taktéž definuje. Autor se zabývá metodami a prostředky, zasazením do RVP či popisem a Bloomovou taxonomií vzdělávacích cílů. Na konci práce se autor pokusí odpovědět na hypotézu, zda je výuka pomocí projektové metody přínosnější než frontální výuka, byť za pomoci mnoha technologických pomůcek.

¹ Těchto 12 indikátorů je složeno z dalších více jak 100 dílčích ukazatelů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

3. VYMEZENÍ SUVERÉNNÍHO STÁTU

Prvním, ale pouze dílčím cílem této práce je definovat fenomén a pojem stát. K dosažení tohoto cíle považuje autor za nutné rozebrat teoreticky pojem suverenity a suverénní stát.

V Africe najdeme mladé suverénní celky, a proto se autor práce zaměří zejména na politicko - geografické vymezení státu. V tomto ohledu je důležité zmínit Úmluvu z Montevidea o právech a povinnostech státu z roku 1933. Z této úmluvy vyplývá, že stát musí splňovat charakteristiku efektivní vlády suverénní na určitém území (Ilsa, 2018). Dle Riegla² je potřeba mít v suverénním státě podporu a lojalitu obyvatelstva (Riegl, 2013, s. 19). V případě Jižního Súdánu je potřeba vzít tuto poznámku v potaz. Samotná suverenity vznikala mezi 15. a 19. stoletím a dominantní postavení získala v Evropě zejména v souvislosti s vestfálským mírem³ a uznáním augšpurského míru (Sorensen, 2005, s. 66). Suverenity můžeme dělit na vnitřní a vnější. Stát musí být nezávislý vůči jiným suverénům a celkům a mít moc nad svým územím. V zahraniční politice je země omezena právy ostatních států a převzatými mezinárodními právními závazky, obecným mezinárodním právem a konvencemi. Stát a státnost jsou témata, která se již několik desetiletí řeší na vědecké i politické úrovni. Zejména od 90. let 20. století se zájem o tuto tematiku zvyšuje. Nejnovější impulz intenzivnějších debat přinesly zejména útoky z 11. září. (Waisová, 2007, s. 7). Stát je sekundární produkt vývoje společnosti a spolu s vývojem systémů politických byla definována i funkce, kterou má stát jako instituce mít. Vývoj v evropském prostředí začal v 17. století a stát byl způsob politického uspořádání a organizace vládnutí. V dnešní době můžeme mluvit o moderním čili tzv. vestfálskému zřízení státu (Waisová, 2007, s. 55).

Základní prvky státnosti jsou tedy tři: území, obyvatelstvo a výkon veřejné moci. Tyto prvky stačí k vnitrostátní definici. Země musí mít také schopnost prosadit se v mezinárodním prostoru. Vyjmenované prvky musí být dlouhodobě udržitelné, nikoli jen na dobu určitou. Kritéria státnosti více rozebírá již zmíněná Úmluva o právech a povinnostech států z roku 1933 (Ilsa, 2018).

² Který ve své práci uvádí rozšířenou koncepci suverenity podle Krasnera.

³ Tzn. *rex in regno sicut Imperator regni sui*, respektive se jednalo o sekulární podstatu vlády. Tímto krokem byla omezena moc církve.

3.1 UZNÁNÍ STÁTU

Když stát splňuje všechny tři prvky, je pravděpodobné, že se stane uznaným státem. Uznávání zemí jinými státními zřízeními lze vidět jako projev ochoty navázat s nově vzniklým státním zřízením mezinárodní a diplomatické vztahy či jiné smluvní styky. Z historie vyplývá, že stát, který není uznán fungující většinou i přes to, že splňuje všechny tři požadavky nebude brán jako jeho plnohodnotný člen. Ovšem pokud se některá entita či etnikum uchází o status suverénního státu, měla by být uznána existujícími státy. Je nutno dodat, že v odborných kruzích nepanuje shoda o jednotné a jasné teorii uznání státu.

4. TEORIE ZHROUCENÉHO STÁTU

K problematice selhávání státu existuje mnoho názorů, jak tuto problematiku definovat. Již v devadesátých letech 20. století začal akademikové analyzovat rozpadlé, neúspěšné a zhroutené státy. Na toto téma tvořili zejména politologové a ekonomové W. Zartman, J. G. Gros nebo D. C. Esty, přičemž nejdůležitějším člověkem v této oblasti se stal R. I. Rotberg, který zpracoval typologii míry selhání států. Po vzestupu světového terorismu, nejvíce po útocích z 11. 9. 2001 se začal tento fenomén více globalizovat a tyto státy byly chápány jako bezpečnostní riziko i pro fungující ostatní státy (Šmíd, Vaňura, 2009, s. 45–46).

Cílem následujícího textu je vymezit termíny, které se na situaci v Jižním Súdánu nejvíce implikují. V našem akademickém prostředí existuje o poznání méně výzkumů ve srovnání s jinými zeměmi. Z českých prací zmíním T. Šmídu a V. Vaňuru, s jejich studií Teoretické vymezení a konceptualizace fenoménu slabých a selhávajících států. Dále knihu Š. Waisové Slabé státy, ve které se autorka zabývá rozpadem státu a oslabováním státní moci. Problémem při popisu fenoménu je odlišnost překladu vžitých termínů z anglického jazyka do českého. V této části se autor pokusí o upřesnění terminologie v českém odborném prostředí. V práci autor určí význam jednotlivých pojmů. Při překladu termínu failed, se tíhne spíše ke statickému charakteru tohoto slova, a ne k dynamickému stavu, v němž se vybraný stát nachází. V práci proto bude autor využívat pojmu failed jako zhroutený.

Další termíny (weak, fragile, failing, collapsed) se začaly používat poměrně nedávno. Pojmy reagovaly na poptávku, která vyplynula z politických procesů v druhé polovině 20. století. Svět byl rozdělen na tři „části“, neboli na západní kapitalistické státy, země socialistického bloku a právě třetí svět.⁴ V tuto dobu bylo potřebné reagovat na fenomény jako dekolonizace, rozpad bipolárního uspořádání světa⁵ a zejména neschopnost států splňovat základní funkce. W. Zartman tvrdí, že kolaps státních institucí znamená ztrátu kontroly nad ekonomickým a politickým životem. Dále popisuje, že selhání státu je dlouhodobý degenerativní úpadek a stát jako symbol identity ztrácí moc v zajišťování bezpečnosti a instituce ztrácí legitimitu. Nemá podporu populace a ztrácí zdroj legitimacy jak institucionální, tak charismatickou. (Šmíd, Vaňura, 2009, s. 46)

⁴Poprvé tento termín francouzský vědec a demograf A. Sauvy v roce 1952. Stalo se tak neprodleně po vzniku železné opony. Už od konce 50. let 20. století je tento termín používán jako souhrnný název pro země Afriky, Latinské Ameriky a Asie, jenž se snaží o zdoštění své zaostalosti jak v oblasti sociální, tak v oblasti hospodářské.

⁵Tzn. rozdělení světa mezi dva nejmocnější hráče na mezinárodním poli - Spojené státy americké a Sovětský svaz. Tyto dva státy se snažily udržet si spřátelené země v zemích třetího světa zejména díky finanční a vojenské pomoci.

V dnešní globalizované době můžeme mluvit zejména o potencionální analýze nebezpečí, které mohou tyto státy představovat pro země nejen sousední, ale mohou ovlivnit také ostatní státy vyspělého světa. Mají tudíž vliv na mír v mezinárodním společenství. Dalším důvodem, proč se zabývat upadajícími státy, může být hledání pomoci a snahy o zmenšení míry lidského strádání v těchto státech. Organizace spojených národů, vzniklá po druhé světové válce, se zavazuje ve svých cílech „rozvíjet mezi národy přátelské vztahy, založené na úctě k zásadě rovnoprávnosti a sebeurčení národů, a činit jiná vhodná opatření k posílení světového míru.“ (Charta OSN, 1945)

Sebeurčení si mohly vybrat i národy z bývalého koloniálního území. Po tom, co se zbavily koloniální nadvlády, neměly tyto nové státy většinou schopnost samostatné životaschopnosti. Zdědily správní strukturu země a bez pomoci rozvinutých států nebylo možné jejich další fungování předpokládat. Na území Afriky byl díky koloniální nadvládě zpřetrhán přirozený státotvorný vývoj. I samotná tvorba hranic postrádala přirozené principy při dělení obyvatel do států, ať už z pohledu jednotlivých kmenů, etnik či příslušenství k náboženství.

Jak ale tvrdí Sorensen, nemůžeme obviňovat koloniální minulost z toho, že některé státy zůstaly slabé nebo v nich došlo k rozpadu státní struktury (Sorensen, 2005, s. 100).

4.1 DRUHY KOLABUJÍCÍCH STÁTŮ

Následující část práce se zaměří na jednotlivé formy kolabujících států – weak, failing, failed, collapsed a fragile states. Práce od Rotberga relativně přesně definuje, jak se má hodnotit stát a podle jakých kritérií. Rotberg rozděluje státy na silné (strong), slabé (weak), selhávající (failed) a zhroutené (collapsed) (Šmíd, Vaňura, 2009, s. 46).

Autor práce využije práce od Rotberga, W. Zartmanna, T. Šmída a V. Vaňury, R. Stohlové, Š. Waisové či J. Jihlavy. V práci zhodnotí následující typy států: weak, fragile, failing, failed a collapsed. Slabé, křehké, upadající nebo zhroutené státy nejsou charakterem jednoho kontinentu, ovšem státy se znaky selhávání či selhání můžeme najít v určitých regionech a jsou tudíž nerovnoměrně rozloženy. Podle posledních výsledků Indexu zhroutěných států je označeno sedm států za nejvíce ohrožené. Ovšem pět takto označených zemí se nachází na africkém kontinentě (FP, 2018b).

4.1.1 WEAK STATE

Na základě prolínání názvosloví stávajících termínů můžeme ztotožnit koncept soft state s pozdějším pojetím weak state (Waisová, 2007, s. 19–21). Slabý stát má slabou státní strukturu. Toto

značení se nejčastěji týká států, které byly v historii pod koloniální správou. Největší stopy po této nadvládě můžeme spatřit ve správním uspořádání země. Na africkém kontinentě se i po dekolonizaci jednotlivé státy nedokázaly demokratizovat a zkušenosti s demokratickými volbami a celkovým transparentním fungováním státní správy neměl do té doby nikdo. Většinou jde o státy s nízkou ekonomickou úrovní, ekonomika alespoň částečně funguje. Klesá úroveň zdravotnictví, infrastruktury nebo vzdělání. Ovšem tyto instituce a služby jsou stále funkční, alespoň na nějaké úrovni. Slabé státy představují riziko pro občany, naopak občané představují také riziko pro stát. Výkonná moc funguje alespoň z části.

R. I. Rotberg tuto skupinu popisuje jako slabé státy díky geografickým, fyzickým či základním ekonomickým omezením a/nebo díky vnitřním rozporům, nedostatkům v administrativním řízení či vlivem chamtivosti nebo vnějšímu útoku (Rotberg, 2004, s. 4).

Autorka Š. Waisová definuje slabý stát jako takový, ve kterém politické entity trpí vnitřní slabostí a obyvatelé preferují nestátní instituce. Státní instituce nejsou schopny plnit všechny své funkce, často jen na části území a či v okolí hlavního města. Ve slabých státech je soudní systém v rozpadu a občané se často spoléhají na obživu mimo zákon. (Waisová, 2007, s. 13) Jinak popisuje slabý stát G. Myrdal, weak state podle akademika postrádá prvky státnosti a jeho uznání bylo dosaženo jen díky mezinárodnímu společenství, i když se na území nevyvinul státotvorný proces. Jelikož společnost v těchto státech nebyla připravena na vznik nového státu, chybí zde dostatečná institucionalizace a potřebná výkonnost státního aparátu. Jako poslední příklad uvede autor práce akademika Ch. Claphama, který se zabýval státností ve třetím světě. Největší problém slabých států vidí v nedostatečné struktuře sloužící obyvatelstvu, k těmto strukturám má přístup zejména elita a vládnoucí vrstva (Jihlavec, 2007, s. 23). Za slabé státy můžeme považovat i státy jako jsou Mosambik, Bělorusko či KLDR (Šmíd, Vaňura, 2009, s. 46).

4.1.2 FRAGILE STATE

O křehkosti státu pojednával už v polovině 80. let Ch. Clapham. Křehkost vyplývá ze vztahu státu a jeho obyvatel. Země a lidé mezi sebou ztrácí provázanost v hodnotách. Podle Claphama je křehkost státu pouze nedostatečná výkonnost a legitimita. Hodnoty obyvatel a státu jsou od sebe natolik vzdáleny, že konfrontace snadno vyústí v zhroutení státu (Waisová, 2007, s. 22).

Termín fragile state definuje stát s ekonomickými problémy, s etnickým a náboženským problémem či katastrofou přírodního či ekologického typu. V křehkých státech žijí lidé s kratší délkou života či s nedostatečným vzděláním a nedostupnou lékařskou péčí. Obyvatelé se musí vypořádat se selhávající infrastrukturou či nedostatečnými službami.

4.1.3 FAILING STATE

Failing state neboli upadající stát, se vyznačuje silnou nestabilitou. Rice uvádí, že i upadající státy představují nebezpečí pro národní zájmy. Chudoba a slabé instituce mohou být živnou půdou pro teroristické sítě a drogové kartery uvnitř státu (Rice, 2002). Upadající země je podle Chauveta a Colliera taková, která není schopna na svém území udržovat vnitřní bezpečnost. V těchto zemích se často můžeme setkat s ohrožením obyvatelstva zejména kvůli náboženským, etnickým či kulturním občanským válkám. Přestože je obyvatelstvo ohroženo, stát není schopen pečovat o jejich požadavky (Stohl, Stohl, 2001).

4.1.4 FAILED STATE

Selhaný stát je podle Rotberga nebezpečné území s krajně napjatými vztahy mezi obyvateli, na němž ostře soupeří znesvářené ozbrojené skupiny (Rotberg, 2004, s. 5–6). Významným rysem failed state je ekonomický úpadek, nefunkční sociální služby jako školství, zdravotnictví atp., poskytované státem. W. Zartman definuje kolaps státních institucí jako „ztrátu kontroly nad politickým a ekonomickým životem.“ (Zartman, 1995, s. 1–15).

Zhroucené státy ztrácí kontrolu v bezpečnostní sféře a nekontrolují ani své periferní oblasti. V tomto státě je umožněno plnění státního i místního bohatství, a to nejen nerostného. Stát nemá podporu obyvatelstva. Zhroucení státu není rychlý proces, jedná se o dlouhodobý degenerativní úpadek (Zartman, 1995, s. 1–15).

4.1.5 COLLAPSED STATE

Collapsed state je relativně ojedinělá forma pádu státu. Veškerá soudržná energie v podstatě přestane existovat a z území státu se stává místo bojů povstaleckých skupin a jiných ozbrojených aktérů (Šmíd, Vaňura, 2009, s. 46). Tato forma úpadku nejextrémnější. V odborných kruzích je náhlý konec státu označován spíše za vzácnost. Situace v zemi je podobná předcházejícímu pojmu, ovšem s tím rozdílem, že vláda už není nejdůležitějším hráčem na „svém“ území. Vedení má většinou monopol v hlavním městě, ovšem zbytek státu se zmítá v chaosu způsobeným občanskou válkou. Kolaps státu je příkladem politického vakua (Rotberg, 2004, s. 9).

4.1.6 KVAZISTÁTY

Kvazistáty jsou zcela specifickým jevem, jehož charakteristika je víceméně opačná vůči selhávajícím či zhrouteným státům. Kvazistát představuje mezinárodně neuznaný útvar, jenž ovšem dokáže plnit základní funkce státnosti. Pokud mají takové útvary ambice stát se skutečnými státy podle mezinárodního práva, můžeme použít termín protostáty či zárodečné země. Příkladem může být separatistický Somaliland nebo Abcházie. Autonomní, ale mezinárodním společenstvím dosud neuznané (Šmíd, Vaňura, 2009, s. 47).

5. SÚDÁN

Následující část práce se zaměří na zachycení historie území Súdánu, ještě jako jediného zástupce tohoto názvu v Africe. Pro pochopení postupného rozpadu nástupnického státu na jižním území, pokládá autor práce za nutné alespoň v krátkosti popsat dějiny oblasti, na které vznikaly budoucí státy Súdán a Jižní Súdán.

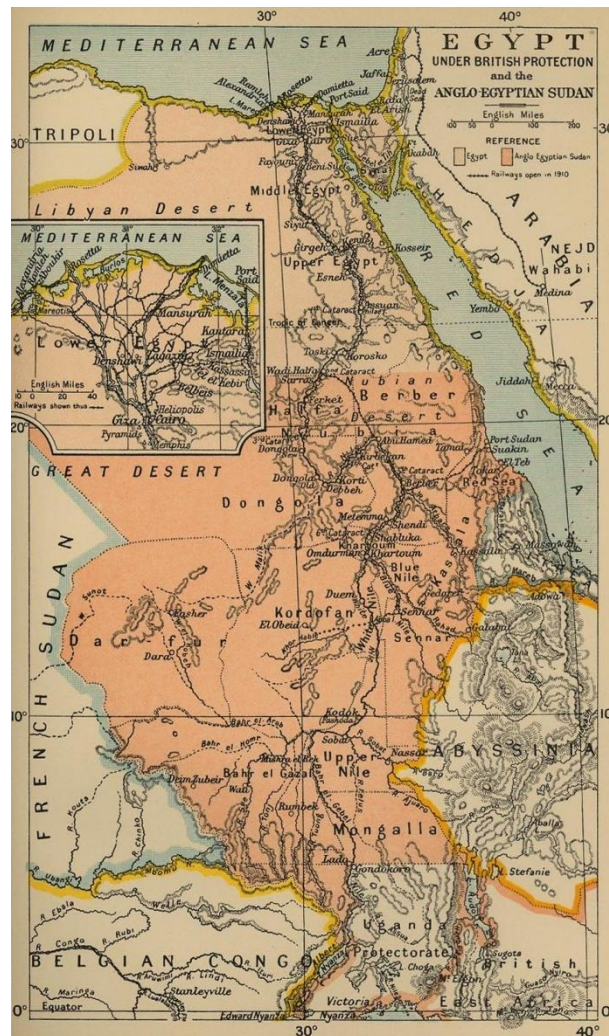
Súdán je někdy v literatuře označován za most mezi civilizacemi spojující kultury subsaharské Afriky s arabským světem (Záhořík, 2012, s. 100). Název země se vztahuje k severním oblastem Kuš a Ta-Nehesu. Antičtí autoři často používali označení Aithiopia (Ethiopia), v překladu země osmahlých tváří. Ve středověké geografii bylo území nazýváno bilád as-súdán, neboli země černochoů. Evropská zeměpisná literatura převzala toto označení a začala ho používat pro celou oblast od dnešního Senegalu až po pobřeží Rudého moře (Pantůčková, 1981, s. 7).

5.1 HISTORIE SÚDÁNU

Území bylo trvale osídleno již od 5. tisíciletí před naším letopočtem. Prvním svébytným a doloženým kulturním útvarem byla civilizace Kuše, říše Napaty a Meroe. Říše vznikly díky oslabení starověkého Egypta. Ve 13. století expandovaly do křesťanské Núbie kočovné kmeny a výpravy egyptských mamlúckých sultánů. Většinu těchto informací se dozvídáme z genealogických tradic, tzv. nisbů. Dalším významným státním útvarem se stal Fundžský sultanát, který existoval od 16. století do začátku dvacátých let 19. století (Pantůčková, 1981, s. 8–13).

V 16. století ovládli Turci severní pohraničí a na západě vznikl nezávislý stát Dárfúr, který byl samostatný až do roku 1874. Ve 20. letech 19. století dobyla velkou část území vojska egyptského vládce Alího (Woodward, 1996, s. 14). „Sílicí evropské vměšování se do egyptského hospodářského a politického života za Ismá’ílovy vlády mělo svou obdobu i v Súdánu“ (Pantůčková, 1981, s. 14). Například Británie Ismá’ílovu vládu přímo podporovala. Kolonialismus je formou kulturního dialogu, třeba i vynuceného (Tumis, Nykl, 2015, s. 10). Evropské zásahy proti obchodům s otroky uvrhly Súdán do ekonomické krize a urychlily tak mahdistické povstání. V čele hnutí stanul muslimský duchovní M. ibn Abdalláh, zvaný Al-Mahdí neboli spasitel. V roce 1881 se prohlásil „Alláhem vyvoleným“, usídlil se v Kordofánu a vyzval obyvatele k džihádu, svaté válce proti Turkům a Evropanům. Nepokoje se plně rozhořely v roce 1881 a jejich výsledkem bylo založení Mahdistického státu, který fungoval mezi lety 1881 a 1898. Hlavním důvodem rozpadu

mahdistického státu v roce 1898 byly vnitřní mocenské spory, jež vypukly po Mahdího smrti. A tak se stal Súdán 19. 1. 1899 kondominiem⁶ pod Anglo-egyptskou správou (Klíma, 2012, s. 169).



Příloha 1: Anglo-egyptský Súdán

Zdroj:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/48/Egypt_sudan_under_british_control.jpg

(27_3_2018)

Po první světové válce Britové rozhodli, že na jihu vytvoří distrikt a plánovali připojit jižní část Súdánu k Britské východní Africe⁷. V této oblasti se tedy zvedaly vlny odporu (první už za první světové války). V roce 1918 se vzburili Dinkové, o rok později Nuerové. Tři léta po skončení Velké

⁶Tj. území pod společnou správou dvou nebo více států.

⁷Tj. dnešní Keňa, Uganda, Tanzanie a Zanzibar.

války vypuklo povstání znovu, přímo v Dárfúru (Klíma, 2012, s. 228). Po druhé světové válce postupně probíhal proces dekolonizace.

5.2 SÚDÁN PO ROCE 1945

Po konci druhé světové války začala Rada vznášet nové požadavky, které generální guvernér nebral v potaz. Britští a egyptští politici se dohodli na pokračování kondominia v roce 1946 (Klíma, 2012, s. 279). Konference v Džubě v roce 1947 řešila další směřování Súdánu a dospěla k závěru vytvořit jednotnou republiku (Baar, 2002). Ústava byla zavedena až v roce 1948 a změnila řídicí složky země. Poradní rada se změnila na parlament a funkce generálního guvernéra na Výkonnou radu. Následovalo několik let pokusů o konsolidaci země, vznikaly nové politické strany a v roce 1953 se utvořila Národní unionistická strana (NUP), která následně zvítězila ve volbách (Klíma, 2012, s. 280).

5.3 SÚDÁN PO ROCE 1956

Na počátku roku 1956 získal Súdán nezávislost. Ovšem se souhlasem severních teritorií, že jižní části se budou moci plně zapojit do politického systému (CIA, 2018). Co se týče politiky, charakterizoval Súdán ostrý boj politických stran a korupce (Pantůčková, 1981, s. 16). Dominance severu s sebou nesla nevoli jižních obyvatel Súdánu se asimilovat. Vnitropolitickou situaci ovlivňovala i hospodářská krize, zejména poté kdy klesla cena bavlny a přivedila deficit státního rozpočtu (Pantůčková, 1981, s. 46). I přes vyhlášení nezávislosti nevydržel demokratický režim ani dva roky a Súdán se proměnil v bojiště a oblast zasaženou občanskou válkou. (Záhořík, 2012, s. 107).

5.4 PRVNÍ OBČANSKÁ VÁLKA (1955–1972)

Obavy z nadvlády severu vyústily v neorganizované povstání. V jižní části začalo vyvražďování Arabů vzbouřenými jižními vojáky. V listopadu 1958 se uskutečnil převrat, vyvolaný skupinou důstojníků v čele s I. Abbúdem. Abbúd nastolil vojenský režim a Súdán byl veden politickou stranou NUP (Klíma, 2012, s. 341). Režim přistoupil k zákaz ostatních politických stran,

zrušení prozatímní ústavy. Také docházelo k vyhánění křesťanských misionářů⁸ a následovalo vyhlášení zákazu shromažďování.

První iniciativní krok ke smíření a mírovému řešení otázky proběhl po revoluci v říjnu 1964, kdy byl Abbúdd donucen odstoupit a kontroly země se ujala civilní vláda, v jejímž čele stanul státní úředník Ch. Al-Chalífa. Jenže konci května 1969 svrhly demokratické síly v armádě zdiskreditovaný režim a stát se přejmenoval na Súdánskou demokratickou republiku. Generál D. M. Nimeri (1969–1985) z Rady revolučního vedení uznal etnické a kulturní rozdíly mezi oběma teritorii. Tento postup byl později zaštitěn smlouvou z Addis Abeby.

Na začátku 70. let začal generál inklinovat k levici. Zavedl pětiletý plán rozvoje a začal znárodňovat majetek. Aby byl plán realizován z co největší míry, byla předpokládána pomoc ze zemí východního bloku, tento krok se ovšem neuskutečnil (Reid, 2011, s. 267).

V roce 1971 přejmenoval stát na Súdánský socialistický svaz - Sudan Socialist Union (Klíma, 2012, s. 341). Do tohoto období jsou datovány také první počátky súdánského ropného průmyslu. Tyto zprávy rozdmýchaly obavy o oddělení jihu, na kterém se nalézalo černé zlato.

5.5 DRUHÁ OBČANSKÁ VÁLKA (1983–2005)

Roku 1983 byl zaveden islám jako jediný zdroj práva a celostátní právo šarija.⁹ Revidovaná mírová dohoda z Addis Abbeby vracela decentralizační tendence pravomocí zpět do hlavního města (Klíma, 2012, s. 413). J. Garang přednesl nový manifest: Jednota v Novém Súdánu je podmíněna politickou a socioekonomickou jednotou, která spojí všechny Súdánce jako rovnocenné občany (Salman, 2013, s. 343–414). Po vyhlášení manifestu se rozhořela druhá občanská válka. Boje v ní se dají charakterizovat vnitřní nestabilitou, a to na obou stranách (Drmola, 2014). Mezi roky 1986–1989 se snažil premiér S. Al-Mahdí o smír se SPLA. V roce 1989 se k moci dostal generál Al-Bašír. Využil konfliktů v SPLA, zhoršující se hospodářské situace a ujal se vlády. Generál se stal postupně prezidentem, premiérem i vrchním velitelem vojsk a nechal zakázat politické strany a odbory (Klíma, 2012, s. 413). Vláda Al Bašíra trvala mezi lety 1989 až do roku 2019, fakticky se ale za období jeho vlády neustále bojovalo a také byla odtržena stěžejní část země – Jižní Súdán.

V roce 2001 se súdánská vláda setkala s představiteli SPLA, při projednávání se hovořilo o lepších podmínkách pro humanitární pomoc i o konci občanské války (Young, 2007, s. 64). Následovaly nepokoje v Dárfúru, který se stal symbolem dalších konfliktů na africkém kontinentu. V

⁸ Byl to Livingstone, díky němuž se otevřela cesta do srdce Afriky misionářům (Rotberg, 1965, s. 6).

⁹ Právo šarija symbolizovalo zejména veřejné amputace končetin (například za krádeže).

roce 2003 zaútočila SPLA spolu s Hnutím spravedlnosti a rovnosti (JEM) na Darfúr. Podle BBC stála válka okolo 1,5 milionu životů a 4 milionů vysídlených lidí (BBC, 2018d). Mnohaleté separační tendence jižních oblastí Súdánu začaly být postupně realizovány. Referendum, které přineslo jižnímu Súdánu samostatnost, předpokládal protokol z Machakos vydaný v roce 2002. Další dohoda – CPA (Comprehensive Peace) byla předložena a podepsána 9. 1. 2005 v keňské Naivashe¹⁰, podepsali ji zástupci Súdánského osvobozenického hnutí a súdánská vláda. CPA stanovovala harmonogram referenda (Peace Accords Matrix, 2018).

Konání referenda však bylo zaštitěno až zákonem o referendu z roku 2009. Tento zákon stanovoval, že referendum bude platné, pokud se k volbám dostaví nad 60 % oprávněných voličů¹¹.

5.6 REFERENDUM V ROCE 2011

Referendum o vyhlášení samostatné Jihosúdánské republiky se konalo od 9. do 15. 1. 2011, jediné území, kde se referendum nekonalo, byla oblast Abyei¹² (CFR, 2018). Podle komise pro referendum hlasovalo pro nezávislost 99,57 % voličů. Pět z deseti států na súdánském jihu hlasovalo 99,9 % za oddělení¹³. Nejméně ve prospěch západního státu v Bahr al-Ghazal, jenž hraničí se severním Súdánem (BBC, 2011b). Volební účast dosáhla 97,58 % a z celkového počtu 3 851 994 voličů se vyslovilo pro 19 3 792 518 osob (Southern Sudan Referendum 2011, 2018).

Hlasování v rámci diaspory proběhlo v osmi zemích, kde byly otevřeny volební místnosti. Jednalo se například o Austrálii, Egypt, Ugandu a Keňu. V Kanadě byly zřízeny místnosti v městech Calgary a Toronto a v USA v městech Virginie, Illinois, Tennessee, Arizona, Washington, Nebraska či Massachusetts a Texas. V referendu bylo více než jasně rozhodnuto, kam se jižní část Súdánu bude v dalších letech ubírat. Zároveň v datu referenda ukončila své operace UNMIS a na podporu nově vzniklého státu vytvořila Rada bezpečnosti misi následující – UNMISS¹⁴ (UNMIS, 2018a).

¹⁰ Tržní město severozápadně od Nairobi.

¹¹ Zhruba 2,3 milionů voličů.

¹² Což mělo dopad na budoucí neklidnou zónu mezi Súdánem a Jižním Súdánem

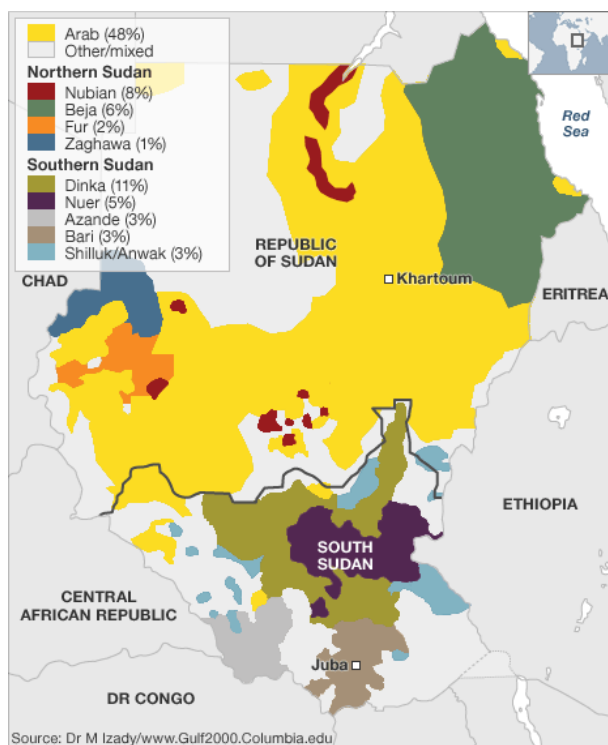
¹³ Proti hlasovalo pouze 1,17 % (44 888 hlasů).

¹⁴ Tisíce pracovníků policejních, mírových a civilních služeb z více jak 60 zemí se snaží pomoci při násilí vůči civilnímu obyvatelstvu.

6. JIŽNÍ SÚDÁN

Vybrání jména pro nově vzniklý stát nebylo tak jednoznačné, jak by se mohlo na první pohled zdát. Mimo označení republiky Jižní Súdán byly navrženy další alternativy. Z biblických dob se bral v úvahu název Kuš, také Nový Súdán, Ekvatorie, Nilská republika či Džuwama (BBC, 2011a).

Nový stát se sestavuje z deseti jihovýchodních států¹⁵ bývalého Súdánu a je jeden z nejrozmanitějších zemí v Africe. Jeho domovem je mnoho různých etnických skupin (Příloha 2), (BBC, 2018d).



Příloha 2: Etnické složení Súdánu a Jižního Súdánu, mapa z roku 2006
Zdroj: http://news.bbc.co.uk/nol/Sharp/spl/hi/Word/10/sudan/img/sud_img.gif
(20_4_2018)

¹⁵ Centrální Ekvatorie, Východní Rovník, Jonglei, Území jezer, Severní Bahr el Ghazal, Jednota, Horní Nil, Warrap, západní Bahr el Ghazal a východní Bahr el Ghazal.

6.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA JIŽNÍHO SÚDÁNU

Jižní Súdán najdeme na rozhraní mezi východní a střední Afrikou. Z pohledu světových stran leží jižně od Súdánu, severně od Ugandy a Keni, východně od Středoafričké republiky a Demokratické republiky Kongo a západně od Etiopie. Celková plocha činí 644 329 km², což tento stát řadí na 43. místo dle rozlohy (o něco menší než stát Texas), (CIA, 2018). Tento mladý stát má celkovou délku hranic 6 018 km, přičemž nejdelší jsou se Súdánem – 2 158 km, s Etiopií 1 299 km, Středoafričskou republikou 1 055 km, s Demokratickou republikou Kongo zhruba 700 km, s Ugandou 475 km a nejkratší s Keňou 317 km (CIA, 2018).

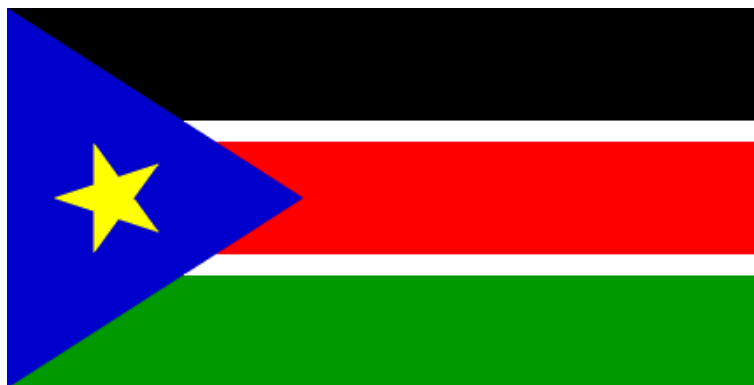
Hlavním městem je Džuba, která má necelých 400 000 obyvatel, druhým nejlidnatějším městem je město Malakal. Třetím co do počtu obyvatel je Gogrial, ležící v oblasti Abyei na řece Jur. Ze zemědělských plodin se zde pěstuje rýže, proso, bavlna, banány či mango a kukuřice. Důležitou složkou v hospodářství je i chov dobytka (Index Mundi, 2018).

Vnitřní politika Jižního Súdánu má několik představitelů. Tím hlavní uskupením je SPLM, které vede S. Kiir Mayardit. Druhou stranou je SPLM-DC, neboli Súdánské lidové osvobozené hnutí – Demokratické hnutí s předsedou L. Akolem.¹⁶ V opozici stojí SPLM-IO v čele s R. Macharem. Posledním, ne tak důležitým hráčem na politickém poli, je strana Demokratická změna neboli DC¹⁷, které vede O. Adigo Nyikwec (CIA, 2018). Jižní Súdán patří do několika mezinárodních organizací: AU, FAO, G-77, Interpol 25, UNESCO, WHO, OSN či IMF (CIA, 2018).

Vlajka Jižního Súdánu (Příloha 3) se skládá ze tří stejných horizontálních pásů, zlaté hvězdy a modrého klínu. Horní pole je černé, následuje červené a zelené. Každý pás je rozdělen bílým pruhem. Černá reprezentuje obyvatele Jižního Súdánu, červená krev prolitou za svobodu a zelená barva symbolizuje zeleň. Modrá připomíná vodu Nilu a zlatá hvězda jednotu států tvořících Jižní Súdán. Hymna má název South Sudan Oyee! Složil jí kolektiv 49 básníků, studentů a učitelů z univerzity v Džubě. Text a hudba byla vybrána v národní soutěži v roce 2011 (CIA, 2018).

¹⁶L. Akol tvrdí, že hnutí vytvořil kvůli boji s totalitním, zkorumpovaným a etnocentrickým režimem.

¹⁷Dříve SPLM-DC.



Příloha 3: Vlajka Jižního Súdánu
<https://www.crwflags.com/fotw/flags/sd%7D.html#splm>
(5_2_2018)

Prezidentem se stal již zmíněný bývalý důstojník osvobozené armády S. Kiir Mayardit¹⁸. I přesto, že nový stát uznala OSN i Africká unie, uvnitř této republiky probíhaly regionální a kmenové spory, které měly složitou strukturu. Další konflikty vyvstávaly v území s ropnými poli. Ihned po vzniku nového státu tak začaly gradovat nevyřízené účty a stará nepřátelství kmenů a skupin na území Jižního Súdánu. Už v roce 2011 došlo ke konfliktům o půdu a dobytek mezi kmeny Nuerů a Murlů. Tento problém se snažila řešit dvoudenní iniciativa na budování míru mezi těmito kmeny. Uskutečnila se v Boru 7. 10. 2011 a zasazovala se o zahájení dialogů o míru. Oba zástupci skupin souhlasili s ukončením bojů a odzbrojením. V návaznosti na to byla posílána stráž podél hranic mezi těmito dvěma skupinami (Sudan Tribune, 2011a).

Hospodářské podmínky se od ledna 2012 zhoršily, když se vláda rozhodla zastavit výrobu a vývoz ropy po neshodách se Súdánem (CIA, 2018). V dubnu 2012 obsadily jihosúdánské jednotky několik oblastí patřících severu a na to odpověděl U. Bašir mobilizací a následným bombardováním strategického mostu na řece Bahr al-Arab. Tento spor je situován do oblasti Abyei. Tuto krizi známou jako Heglig Crisis ovlivnila, resp. ukončila mírová dohoda. Díky dohodě se mohl obnovit vývoz ropy z Jižního Súdánu. Jižní Súdán je při exportu své ropy závislý na přístavu Port Súdán na severu (Příloha 4), (Klíma, 2012, s. 489–490). V souvislosti s bezpečností byla vytvořena deset kilometrů široká demilitarizovaná zóna podél hranice (BBC, 2018c).

¹⁸Myardit se stal prezidentem jižní části Súdánu ještě jako jediného zástupce státu tohoto jména. Také byl od roku 2005 hlavou SPLM po tragické smrti Johna Garanga, který zemřel při pádu vrtulníku.



Příloha 4: Ropná potrubí směřující na sever
 Zdroj: <http://www.bbc.com/news/world-africa-12478957>
 (11_2_2018)

V nové občanské válce proti sobě stojí čtyřmiliónové etnikum Dinků a dvoumiliónové etnikum Nuerů. Nepokoje zasáhly i modré přílby mise UNMISS v Boru¹⁹. Ti se stali bezmocnými svědky etnických masakrů, když místo ovládli bojovníci Machara Nuerové. Ti popravovali Dinky přímo za budovou UNMISS (Podaný, P., 2015). V roce 2013 došlo mezi vládními a opozičními silami ke konfliktu, který podnítl humanitární krizi s miliony vysídlených obyvatel Jižního Súdánu (CIA, 2018). Vyhrotila se situace mezi prezidentem Kiirem a Macharem, kterého prezident odvolal z funkce svého zástupce. Kiir obvinil Machara, že se pokouší o převrat. Tímto krokem si upevnil svou převahu i převahu etnika Dinků. Machar oznámil svůj záměr kandidovat v následujících prezidentských volbách. V roce 2015 podepsaly válečné strany mírovou dohodu o ukončení války, konflikt ovšem i přes to pokračuje (BBC, 2018c). V této souvislosti doporučilo Ministerstvo zahraničních věcí ČR

¹⁹Hlavní město provincie Jonglei.

vyhnout se cestám do Jižního Súdánu. Doporučení platí od 7. 12. 2015 do období psaní práce v roce 2020 (MZV, 2015).

Na leden 2016 byl naplánován příjezd Japonských mírových sil (BBC, 2018a). I přes vytvoření přechodné vlády národní jednoty v dubnu 2016 se už v červenci boje obnovily (CIA, 2018). V polovině roku 2016 trpělo nedostatkem jídla nejméně 2,8 milionu lidí a zemi dále ohrožovala vysoká dětská úmrtnost (ČTK, ČRo, 2016).

Na obou stranách aktérů konfliktu byla porušována lidská práva. Následkem sesazení Machara Kiirem bylo rozšíření nepokojů i mimo hlavní město. V prosinci uvedla Komise OSN pro lidská práva, že etnické čistky se rozhořely do několika částí země. Toto tvrzení prezident Kiir odmítl (BBC, 2018a). V konfliktu hrají roli opět ropná naleziště na severu Jižního Súdánu.

V únoru minulého roku byl v částech Jižního Súdánu potvrzen hladomor.²⁰ OSN to popsala jako katastrofu způsobenou člověkem, občanskou válkou a ekonomickým kolapsem (BBC, 2018a). Tamní vláda spolu s OSN informovala o více než sto tisících lidí, kteří jsou jím postiženi. Tudíž se i po šesti letech namáhavé práce situace zhoršila, když se nedostatek jídla dostal pod rizikovou úroveň. Tuto krizi způsobila občanská válka, vedle ní i vysoké ceny potravin a taktéž dlouhodobé sucho. K tomu blokuje dodávky potravin do některých oblastí vláda S. Kiira. Tudíž se může hovořit o cíleném hladomoru. V nadcházející době může nedostatku potravin čelit až polovina obyvatel země. Ředitel Dětského fondu OSN (UNICEF) v Jižním Súdánu J. Hopkins oznámil, že v ohrožení života bylo v roce 2017 na 250 000 dětí (Svobodová L., ČTK, 2017). V květnu 2017 prohlásil prezident Kiir jednostranné příměří, s tím, že chce zahájit národní dialog (BBC a, 2018). V polovině téhož roku byla těžba ropy v oblasti kvůli nepokojům přerušena (ČTK, 2017b). V srpnu informovala OSN o milionech uprchlíků, kteří směřovali do Ugandy (BBC, 2018a). Více informací o této katastrofě autor zmíní v indikátorech Fragile States Index.

Na začátku letošního roku kritizovalo americké ministerstvo zahraničí Africkou Unii, že měla proti aktérům ohrožujícím demokratické procesy v Jižním Súdánu zavést sankce. USA zakázaly vyvázet zbraně do této země.²¹ Dále měly v plánu požádat OSN o embargo na vývoz všech zbraní do Jižního Súdánu (BBC, ČTK, 2018).

Další zprávy, které letos (23. 2. 2018) vydali vyšetřovatelé OSN o lidských právech, mluví o ničení a znehodnocování obyvatel (děti musely sledovat své matky při znásilňování), dále o válečných zločinech a zločinech proti lidskosti. Zpráva uvádí, že za zvěrstva je odpovědných 40 vyšších úředníků, z čehož je pět plukovníků a tři státní správci. Vedoucí Komise pro lidská práva

²⁰Hladomor je vyhlášen, když: 20 % domácností čelí extrémnímu nedostatku potravin s omezenou schopností se s tím vyrovnat, když 30 % a více dětí čelí akutní podvýživě a pokud hlad způsobil každý den dvě a více úmrtí na 10 000 obyvatel.

²¹Sama zbraně do Jižního Súdánu již neposílá, nové opatření zajistí, že z konfliktu nemůžou těžit americké společnosti.

v Jižním Súdánu Y. Sook podotkla, že sexuální násilí páchané na ženách je mnohem rozsáhlejšího rázu, než je zdokumentováno. Jinými slovy jde jen o špičku ledovce. Tyto zločiny proti lidskosti by měl řešit nový soud, jež má spolu s Jižním Súdánem zřídit AU.

Problémem je to, že podezřelí jsou právě vojáci z vládního vojska (BBC, 2018b). V polovině března byl obviněný generál Jižního Súdánu M. Ch. Y. Mangok²², zástupce šéfa obranných sil, za svou účast na občanské válce zbaven obvinění (ještě spolu s ministrem financí S. D. Dauemou) prezidentem Kiirem v oficiálním textu čteném na státním rozhlasu (Haithar, 2018). Jen o den později byl v Ugandě zadržen pouliční kazatel J. Opio. Byl obviněn z náboru mladých lidí do jihosúdánské povstalecké skupiny v opozici. Skupina rebelů se snaží svrhnout vládu prezidenta Kiira (Haithar, 2018). Spojené státy americké uvalily sankce na patnáct jihosúdánských ropných společností, které pomáhaly financovat probíhající občanskou válku. Zkorumpovaná vláda Jižního Súdánu využívá příjmy k nákupu zbraní a financování milic, jež podkopávají stabilitu a bezpečnost státu (Haithar, 2018). Toto je jen další krok USA, kterým chce zvýšit nátlak na ukončení bojů v této zemi. Následující den upozorňovala BBC na ohrožení dalšího milionu lidí hladomorem. Norská rada pro uprchlíky tvrdí, že na současnou úroveň pomoci pro Jižní Súdán dosahuje méně než polovina lidí, kteří jí potřebují (Haithar, 2018).

Rada ministrů IGADu²³ přijala 26. 3. 2018 rozhodnutí během 61. mimořádné schůze v Addis Abebě, že se Machar bude moci přestěhovat do jakékoli země mimo oblast, která sousedí s Jižním Súdánem. Machar je od roku 2016 v domácím vězení v Pretorii. Ministr informací Jižního Súdánu M. Makuei podpořil rozhodnutí IGADu přemístit ho mimo region (Haithar, 2018). U zahajující schůze připomněl výkonný tajemník, že k trvalému provádění dohody o ukončení nepřátelství vede dlouhá cesta (IGAD, 2018).

²²Figuroval na černé listině UN.

²³IGAD vznikl v roce 1983 a jedná se o organizaci podporující rozvoj ekonomiky, bezpečnosti a infrastruktury v africkém rohu. Sídli v Džibuti.

7. FRAGILE STATES INDEX

Zde se autor práce pokusí aplikovat data a informace, které vedly organizaci Fund for Peace k danému hodnocení jednotlivých indikátorů, kde pomocí stupnice hodnotí Jižní Súdán jako vysoce ohrožený stát. Při hodnocení jednotlivých ukazatelů naráží na problém prolínání se indikátorů a jejich vlivů navzájem. Proto některé problematiky autor rozebere pouze v jednom ze dvou indikátorů. Na konci každého hodnocení ukazatele shrne informace a dodá příklady hodnocení z minulých let na stupnici Fragile States Index, s důrazem na poslední bodování z roku 2019.

7.1 SOCIÁLNÍ INDIKÁTORY

Sociální indikátory se sestávají ze tří hlavních ukazatelů. Prvním, který autor rozebere, jsou demografické tlaky, které se značí zkratkou S1. Druhý indikátor se zkratkou S2 se zabývá vnitřně vysídlenými osobami a uprchlíky. Poslední ukazatel má zkratku X1 a řeší se v něm vnější intervence. (FP, 2018c)

7.1.1 S1: DEMOGRAFICKÉ TLAKY

Indikátor S1 zvažuje tlaky na stav populace. Ukazatel například měří populační tlaky související s dodávkami potravin, s tím spojené problémy s hladomorem, přístupem k pitné vodě a jiným zdrojům, které udržují společnost při životě. Proto se nabízejí otázky: Existuje dlouhodobý nedostatek potravin nebo je zásobování potravinami dostatečné? Také měří zdraví a prevalence nemocí a epidemií, zejména pak HIV/AIDS. Indikátor dále zohledňuje demografické charakteristiky jako růst počtu obyvatel nebo rozložení počtu obyvatel, porodnost či úmrtnost novorozeňat. Tyto tlaky mohou mít hluboké sociální, ekonomické a politické důvody. Kromě zmíněných indikátorů také zohledňuje přírodní katastrofy: hurikány, zemětřesení, záplavy nebo sucho (FP, 2018d).

Nedostatek jídla je v Jižním Súdánu jeden z největších aktuálních problémů. Jak bylo zmíněno výše, v únoru 2017 byl v Jižním Súdánu potvrzen hladomor. Celých 90 % Jihosúdanců je závislých

na zemědělství, tudíž pokud je srážek málo či moc, pokaždé to kriticky ohrozí obyvatelstvo (Reid, 2018). Spolu s tím reaguje i Světový potravinový program a Dětský fond OSN, které poskytují jídlo, pitnou vodu, zásoby přístřešků i léků obyvatelstvu Jižního Súdánu (FAO, 2018). Celkově pomohla FAO skoro pěti milionům lidí prostřednictvím umožnění si vyrábět vlastní potraviny (FAO, 2017).

Kvůli nedostatku obživy byl zřízen Výživový informační systém (NLIŠ), který seznamuje s dalšími nedostatky ve výživě: nejen s chybějícími vitamíny, otázkami ohledně kojení, s využíváním nezávadné pitné vody, ale i s nízkou porodní hmotností nebo nadváhou či s anémií (GINA, 2016).

Problém s pitnou vodou je dlouhodobý, například v roce 2015 za tímto účelem investovala mezinárodní společnost a vláda Jižního Súdánu ke zmírnění dopadů po poptávce po vodě (FAO, 2015). Problém s vodou se snaží řešit organizace „Voda pro Jižní Súdán přetváří životy“. Ta uvádí, že denně chodí miliony žen a dětí až osm hodin denně, jen aby sbíraly vodu z bažin a ručně vykopaných studní, kde je voda často kontaminována parazity a bakteriemi. V roce 2020 přináší tato organizace zásadní hygienické povědomí během pandemie koronaviru. (Water for South Sudan, 2020).

Nejvíce ohrožující nemoci jsou respirační infekce a HIV/AIDS. Ucelený přehled udává WHO v dlouhodobém reportu (WHO, 2015). Negativní a zneklidňující zprávy vycházejí v poslední době často, například na podezření o propuknutí meningitidy, horečky a dalších nemocí (WHO, 2018b). Celková nakaženost HIV/AIDS populace Jižního Súdánu se odhaduje kolem 2,7 % (CIA, 2018).

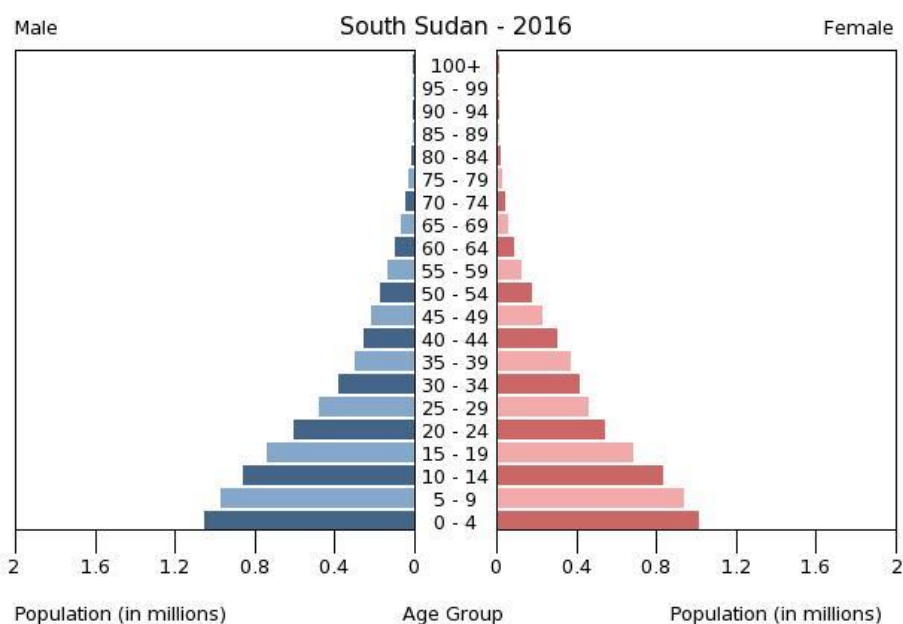
Co se týče demografických charakteristik státu, střední věk²⁴ obyvatelstva je 17,3 let.²⁵ V míře růstu obyvatel je Jižní Súdán na prvním místě na světě, tudíž má největší přírůstek.²⁶ V roce 2017 to bylo 3,83 %. Co se týče porodnosti, opět platí pravidlo, že Jižní Súdán je na předních příčkách. Nachází se na 17. místě, s porodností 35,5 narozených dětí na 1000 obyvatel. V průměru připadá na ženu 5,07 narozených dětí. S úmrtností je na tom Jižní Súdán o něco lépe, pohybuje se zhruba uprostřed žebříčku, na 104. místě. Na rozdíl od tohoto jevu je úmrtnost matek i novorozeňat vysoká²⁷. Ovšem v oblasti migrace je hodnocen osmou příčkou, s hodnotou 10,6 migrantů na tisíc obyvatel. V příloze je doložena věková struktura z roku 2017 (Příloha 5). Do čtrnácti let žije v zemi 44,37 % obyvatel, od patnácti do 24 let 20,56 %, mezi 25 a 54 lety je to necelých 30 %, následuje skupina v rozmezí let 55 – 64, kterých je jen 3,39 %. Demografickou skupinu uzavírají lidé od 65 let a starší, těch je pouze 2,1 % (CIA, 2018).

²⁴ Pod Jižním Súdánem figuruje například Malawi, Niger, Zambie, Malawi či Uganda a Angola.

²⁵ Muži 17,2 a ženy 17,5 let.

²⁶ Obecně zaujímá africký kontinent v tomto ohledu demografie první místa, následuje Angola, Malawi, Burundi či Uganda.

²⁷ Prvních sedm míst zastupují rozvinuté státy jako Lucembursko, Katar, Bahrajn, Singapur či Britské Panenské ostrovy.



Příloha 5: Věková pyramida Jižního Súdánu za rok 2016

Zdroj <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/od.html>
(27_3_2018)

Zmíněné informace jasně dokazují, proč Jižní Súdán získal už od prvního měření v roce 2012 Fragile States Index v oblasti demografických tlaků vysoké hodnocení 8,4 bodů. Horší hodnocení následovalo každý rok, až v roce 2016 dosáhlo 9,9 bodů z možných deseti. V roce 2017 získal Jižní Súdán shodný počet 9,9 bodů. Následující rok už získal plný počet bodů. Od roku 2019 se zdá, že se situace zlepšuje, hodnocení kleslo na 9,7 bodu (FP, 2020).

7.1.2 S2: UPRCHLÍCI A VNITŘNĚ VYSÍDLENÉ OSOBY








Tento indikátor se zabývá nuceným přesídlením velkých skupin. Seznamuje s vnitřně vysídlenými obyvateli a jejich počtech. V tomto sektoru se často ptá na základní otázku: Kolik osob je vnitřně vysídlených? Jaký je počet uprchlických táborů, jaká je bezpečnostní stránka v táborech (FP, 2018f)?

OSN odhaduje, že k poslednímu dni v roce 2015 bylo vnitřně vysídleno nejméně 1 690 000 osob (Internal Displacement, 2017). Vysídlených mezi prvním lednem až 31. prosincem 2016 bylo 281 000 osob. Za rok 2016 se tak v součtu jednalo o více než 1,5 milionu osob považovaných za vnitřně vysídlené uprchlíky (dobrovolně a nedobrovolně). Po dvou letech, přesněji 11. 1. 2018 bylo zaznamenáno již 2 435 120 uprchlíků. Po dalších více než dvou letech sledování situace uvádí organizace v polovině roku 2020 celkem 2 255 088 uprchlíků (UNHCR, 2020). Je obzvláště náročné spočítat vysídlené a uprchlíky v Jižním Súdánu kvůli tomu, že mnoho pohybů populace je velmi

krátkodobých či přechodných. Mnozí z těchto vysídlených osob jsou nejdříve započteni poté, co překročí mezinárodní hranice (Internal Displacement, 2017). Někteří mohou být započteni dvakrát, pokud překračují hranice vícekrát či na jiných místech. Nicméně i takové počty jsou alarmující.

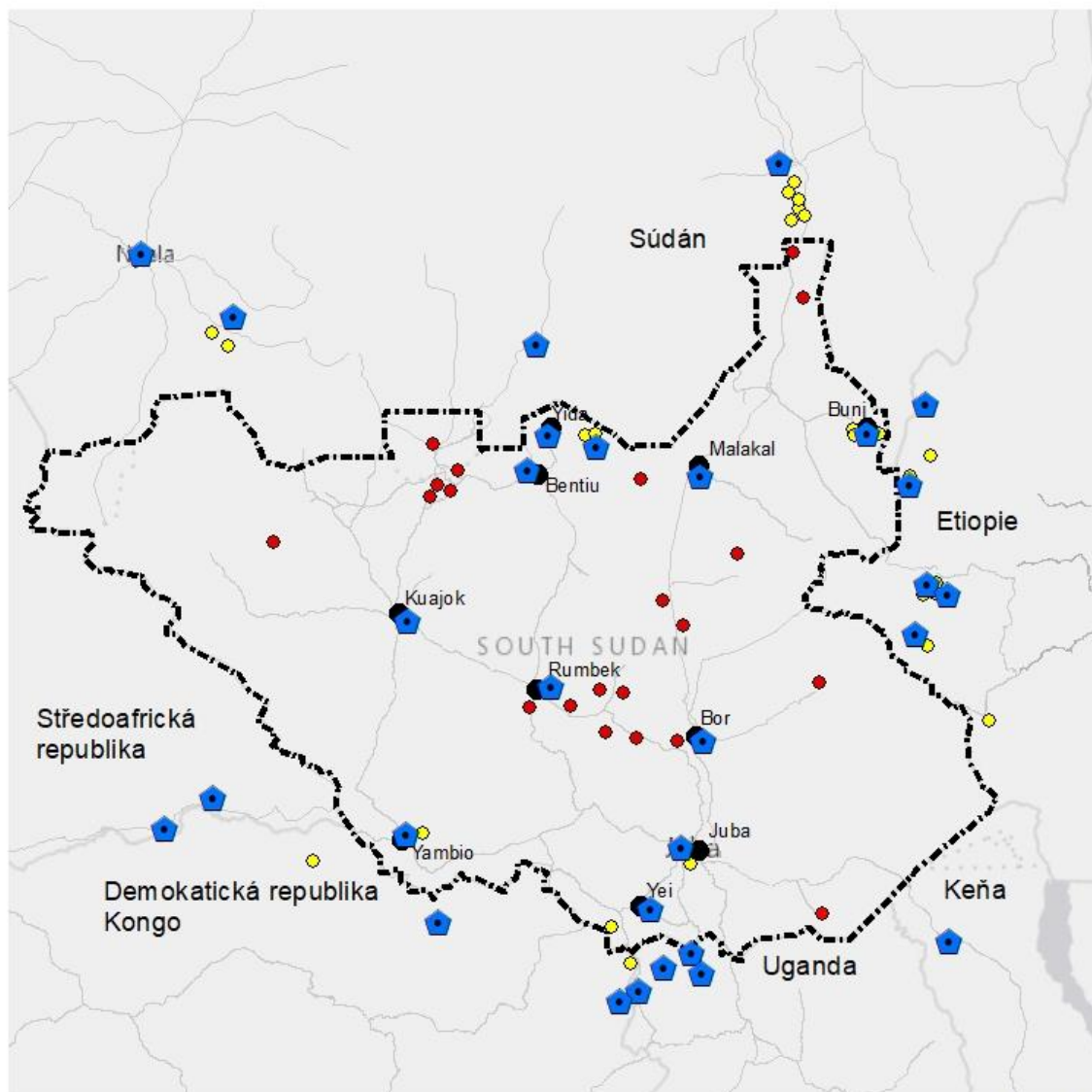
Jižního Súdánu se netýkají pouze „vlastní“ uprchlíci, v zemi jsou také uprchlíci z Jižního Kordofánu či ze státu Modrý Nil v Súdánu. V polovině července se vyskytovalo v táboře v okrese Maban 134 000 uprchlíků z jiných zemí (Mayom, 2016). Tábory se nacházejí na několika místech, respektive jsou rozprostřeny skoro po celém státě a ve státech okolo Jižní Súdánu u hranic. Jelikož se počet táborů, i jejich funkce v čase mění, autor přikládá vlastní mapu, která lépe vystihne jejich rozmístění (Příloha 6).

UPRCHLICKÉ TÁBORY A TÁBORY VNITŘNĚ VYSÍDLIENÝCH OSOB V OBLASTI JIŽNÍHO SÚDÁNU V ROCE 2017

-  pracoviště UNHCR
-  uprchlický tábor
-  tábor vnitřně vysídlených osob
-  sídlo
-  hranice státu Jižní Súdán
-  komunikace
-  hranice ostatních států



Obr. č. 1: Přehledová mapa
Zdroj: <https://bit.ly/2H1l0qz>



Tomáš KYSELA, Liberec 2018

Zdroje:

World Light Gray Reference - Esri, HERE, Garmin, © OpenStreetMap contributors, and the GIS user community

World Light Gray Canvas Base - Esri, HERE, Garmin, © OpenStreetMap contributors, and the GIS user community

<https://bit.ly/2vqh2QM>

<https://bit.ly/2Hc3eyP>

Příloha 6: Mapa utečeneckých táborů a kanceláří UNHCR v Jižním Súdáně a okolí v roce 2018

Zdroj vlastní

(11_4_2018)

Z výše uvedených informací vyplývá, že hodnocení tohoto indikátoru bude dosahovat vysokých čísel. V roce 2012 dosáhl indikátor 9,9 bodů, od roku následujícího do roku 2018 se drželo konstantně na hodnotě deset – nejhorším možném hodnocení. V posledním roce se situace nezměnila (FP, 2020).

7.1.3 X1: VNĚJŠÍ INTERVENCE

Indikátor vnější intervence se zabývá vlivem a dopadem vnějších aktérů na fungování státu, s důrazem na bezpečnost obyvatel i jejich ekonomickou situaci. Na jedné straně se organizace zaměřuje na aspekty angažovanosti ostatních států ve vnitřních záležitostech hodnoceného celku. Na druhou stranu se indikátor zaměřuje také na ekonomickou angažovanost externích aktérů, včetně mezinárodních organizací, které podporují stát prostřednictvím rozsáhlých půjček, rozvojových projektů a grantů. Otázky, které si u tohoto indikátoru autor práce položí jsou: nalezneme v Jižním Súdánu zahraniční jednotky? Z jakého důvodu se zde nalézají? Nalezneme zde hospodářskou a finanční pomoc od mezistátních organizací (FP, 2018g)?

Existuje mírový plán pro Jižní Súdán, jehož cílem je ukončit roky bojů, ale selhává zejména pro závislost samotných antagonistů, kteří způsobili současnou občanskou válku. Nejdůležitější strany podepsaly mírovou smlouvu pod záštitou Mezinárodního úřadu pro rozvoj (IGAD), obchodního bloku osmi afrických národů (Gieger, 2016). Mezi další klíčové mezinárodní hráče, kromě zmíněného OSN a IGADu patří například Čína, Evropská unie, Norsko, Spojené království nebo USA, naproti tomu Keňa svůj kontingent z mise stáhla. Jak bylo uvedeno výše, americká mise spojených národů oznámila, že předloží návrh na zbrojní embargo vůči Jižnímu Súdánu, stejně jako další individuální cílené sankce (HRW, 2017).

Humanitární pomoc Jižnímu Súdánu stojí řadu finančních prostředků. Údaje dostupné k 6. 3. 2018 toto tvrzení dokládají. Organizace USAID poskytla za rok 2017 887 530 000 dolarů, přitom stát Jižní Súdán přispěl „pouze“ 105 500 000 dolarů. V součtu mezi roky 2014–2017 poskytla USAID dokonce tři miliardy dolarů (AFP, Kurumba, 2018). V roce 2017 informovala UNHCR, že bude potřeba nejméně 600 milionů dolarů, zatím získala jen pětinu potřebné částky (UNHCR, 2017).

Situace ohledně vnějších intervencí a ohrožení se s časem z malé části mění, jako u jednoho z mála indikátorů celého systému. Od roku 2012 se držel dva roky na hodnotě 10, v roce 2014 pak klesl o desetinu bodu, ale následující rok o tu samou hodnotu opět stoupl. Poslední naměřený rok zaznamenal Jižní Súdán hodnocení 9,8 bodů (FP, 2018e). Zlepšení můžeme připisovat snaze mezinárodního společenství a různých organizací o držení konfliktu v jednom státě, současně s malou intervencí ozbrojených složek sousedních států.

7.2 EKONOMICKÉ INDIKÁTORY

Ekonomické indikátory hodnotí ekonomiku jakou takovou. První, E1 se zabývá ekonomickým poklesem a chudobu. Druhý indikátor se zabývá nerovnoměrným rozvojem (E2) a poslední ukazatel E3 popisuje odliv mozků (FP, 2018c).

7.2.1 E1: EKONOMICKÝ POKLES A CHUDOBA

Indikátor Ekonomický pokles a chudoba zohledňuje faktory, které zapříčinily hospodářský pokles. Ukazatel měří ekonomický úpadek, zadlužení, inflaci, hrubý národní produkt, míru nezaměstnanosti, či reálný růst HDP a také HDP na obyvatele. Spolu s tím indikátor hodnotí formální ekonomiku i nelegální a nedovolený obchod. Otázky, na které se snaží nalézt odpověď jsou: Jaká je míra inflace a jaký je hrubý domácí produkt státu? Jaká je míra nezaměstnanosti? Nebo jaký je státní dluh (FP, 2018h)?

Ihned po vzniku státu vstoupil Jižní Súdán na mezinárodní dění s dluhem nula dolarů. Poté byl zatížen značným dluhem zejména kvůli výdajům na vojenské prostředky a současně kvůli výpadkům příjmů z ropy, popř. jejich nízkým cenám a poklesům výroby či těžby.

Postupem času se dluh vyšplhal na 35 % HDP – 35 miliard v roce 2014 (Country Economy, 2018). Veřejný dluh činil v roce 2015 65,7 % HDP, o rok později 33 % HDP (153. na světě), (CIA, 2018). Státní dluh Jižního Súdánu byl 1 milion dolarů, od roku 2015 snížil o sedm milionů dolarů. V roce 2015 připadal dluh jednoho obyvatele 607 dolarů, další rok to bylo už jen 83 dolarů na obyvatele. Tento úspěch řadí Jižní Súdán na třetí místo ze 184. v seznamu dluhu k HDP na jednoho obyvatele (Country Economy, 2018).

Míra inflace Jižní Súdánu dosahovala v době vzniku státu 54,1 %, ovšem roku 2012 byla jen šestiprocentní. V roce 2016 se inflace zvětšila, když centrální banka v prosinci 2015 upustila od pevného směnného kurzu a roční inflace dosáhla vrcholu v říjnu 2016 (CIA, 2018). Činila přes 370 %, další rok sice klesla, ale míra inflace spotřebitelských cen je i tak na velmi znepokojující úrovni – 182,2 % (Index Mundi, 2018). HDP na obyvatele dlouhodobě klesá (v roce 2015 to bylo 2 100 dolarů, v roce 2016 1 700 dolarů). V posledním ukončeném roce činilo pouze 1 500 dolarů

(Index Mundi, 2018). Podle údajů z roku 2008 je nezaměstnanost ve věku od patnácti do 24 let 18,5 %.²⁸ Ve srovnání se světem byl Jižní Súdán na 71. místě (CIA, 2018). Světová Banka nedisponuje daty o nezaměstnanosti v Jižním Súdánu, proto autor využije data opět z roku 2008, kdy míra nezaměstnanosti dosahovala 12 % (Trading Economics, 2018). Míru nezaměstnanosti ovlivňují úrodné půdy i chov dobytka a skotu. Další faktory nezaměstnanosti měří následující ekonomický indikátor.

Ve formálním²⁹ sektoru pracovalo pouze 12 % pracujících. Většina pracovníků byla zemědělců, z čehož více než polovina provádí neplacené rodinné zemědělství, tudíž neformální obchod (U. S. Department of State, 2016). Indikátor ekonomický pokles a chudoba je dalším důkazem dlouhodobého úpadku. V roce 2012 zaznamenal Jižní Súdán 7,3 bodů z 10, každý rok se pak stav zhoršoval. (FP, 2018e). Tento rok se situace zlepšila a hodnocení bylo 9,8 bodů. (FP, 2020)

7.2.2 E2: NEROVNOMĚRNÝ HOSPODÁŘSKÝ ROZVOJ

Druhý ekonomický ukazatel se nazývá nerovnoměrný hospodářský rozvoj. Zohledňuje výkonnost ekonomiky a zabývá se nerovností na základě vzdělání či příležitostí skupin zlepšit své ekonomické postavení. V druhém ekonomickém ukazateli se odpovídá na otázky ohledně okolností ekonomické spravedlnosti: Existuje rovné vzdělání a rovné získávání pracovních pozic? Jsou podmínky při zaměstnání koherentní a korektní? Existují ve státě předpisy o rovných právech, zákazech dětské práce či o bezpečnosti v zaměstnání? Či najdeme ve zkoumaném státě slumy a ghetta (FP, 2018ch)?

Problém nerovnosti při získávání pracovních míst najdeme v Jižním Súdánu ve všech myslitelných formách. Diskriminace probíhá na základě barvy pleti, pohlaví, náboženství, politického názoru, národního původu nebo občanství, sociálního původu, zdravotního postižení, sexuální orientace, genderové identity nebo i věku, jazyka, pozitivního stavu HIV nebo na jakémkoli jiném základě. Jinými slovy nerovnost v Jižním Súdánu je kritická, tento problém je sledován již řadu let. V zemi se také setkáme se zdravotní nerovností, kterou můžeme v Jižním Súdánu ilustrovat mírou úmrtnosti dětí. Zemře zde v průměru jedno z deseti dětí před svými prvními narozeninami (BBC, 2011a).

²⁸Mužů je 20% a žen 17%.

²⁹Tzn. banky, telekomunikační společnosti a další soukromé společnosti.

Otázku počtu slumů je k nynější době těžké zodpovědět, jediné šetření³⁰ proběhlo v roce 2014 a udávalo, že 95,6 % městské populace žije ve slumech (Knoema, 2018). Jsou pádné důvody k tomu, abychom se domnívali, že situace se nezlepšuje. Zmíněné informace jasně dokazují nerovnost při získávání pracovních míst a příležitostí zlepšit své ekonomické postavení v budoucnu. Ekonomickou nerovnost hodnotí stupnice od 8,8 do devíti bodů ve všech měřených letech. Poslední údaj popisuje indikátor hodnotou 8,9 bodu (FP, 2020).

7.2.3 E3: ODLIV MOZKŮ

Ukazatel odlivu mozků se zabývá ekonomickým dopadem lidského vysídlení, včetně důsledků, které to může mít na rozvoj země. Na jedné straně to může zahrnovat dobrovolnou emigraci střední třídy. Zejména ekonomicky produktivní segmenty obyvatelstva, jako jsou podnikatelé či kvalifikovaní pracovníci (lékaři) odcházejí kvůli ekonomickému zhoršení ve své domovské zemi s nadějí na lepší příležitosti často opouštějí svůj rodný stát. Na druhé straně může dojít k přesídlení odborníků nebo intelektuálů, kteří uprchli ze země kvůli skutečnému nebo obávanému pronásledování nebo represí. Otázky, které je třeba dále zvážit v tomto indikátoru, jsou: Odcházejí odborníci ze země? Odcházejí i politici a novináři? A z jakých důvodů (FP, 2018i)?

Řada umělců a specializovaných pracovníků opustilo Jižní Súdán a hledalo útočiště jinde. K odlivu mozků přispívají nízké příjmy a obavy o bezpečnost. Ve státě neexistuje žádné promyšlené financování pro výstavby či infrastruktury škol, výzkumu nebo výstavby obytných míst pro studenty (Kuany, 2016). Tyto tendence jsou projevem dlouhodobého a ničivého trendu – nedostatečné investice (Baldo, 2015).

Třetí indikátor ohledně ekonomiky se drží „relativně“ na nízkých hodnotách, resp. Jižní Súdán zde sbírá nejnižší hodnocení, ze všech ukazatelů – 6,4 v roce 2017 a 6,5 v roce 2019. V předchozích letech se jednalo o hodnoty od 6,4 do 6,9 (FP, 2020).

7.3 POLITICKÉ INDIKÁTORY

Indikátory, které řeší politiku, se sestávají ze státní legitimacy – P1, veřejných služeb, které mají označení P2 a poslední ukazatel zohledňuje lidská práva – P3.

³⁰Díky šetření OSN.

7.3.1 P1: STÁTNÍ LEGITIMITA

Indikátor P1 řeší reprezentativnost vlády a její vztahy k občanům. Posuzuje procesy a důsledky, kdy chybí důvěra, která se projevuje masovými demonstracemi, trvalou občanskou neposlušností a vzestupem ozbrojených povstalců. Ukazatel také zohledňuje otevřenost vlády, tzn. transparentnost, korupci či řeší činnost opozičních skupin. Indikátor zvažuje schopnosti státu vykonávat základní funkce. Otázky, které si autor pokládá, jsou: Má vláda důvěru lidí a je zástupcem celého obyvatelstva? Došlo k demonstracím, jak k pokojným tak k nepokojným? Existují důkazy o korupci? Udály se politicky motivované útoky nebo probíhají spravedlivé volby (FP, 2018j)?

Nelegitimita státu se projevuje masovými demonstracemi spolu se vzestupem ozbrojených povstalců a skupin. Jak nás seznámil Clapham, stát, který není dostatečně legitimní a výkonný, jedná se o stát křehký (Waisová, 2007, s. 22). V zemi existuje roztržštěná ozbrojená opozice a příliš malých skupin, s malou nebo žádnou vazbou na některé z hlavních představitelů. Tudíž se dá předpokládat, že i kdyby Machar porazil Kiira či naopak, boj bude pokračovat. Pro zajištění trvalého příměří je vyžadováno přijetí míru všech velitelů frakcí (Conversation, 2017). V zemi nejmarkantněji bojují dvě největší skupiny SPLA a SPLM-IO.

Po konfliktu v Džubě v červenci 2016 se rozšířila nová vlna násilí do relativně klidných oblastí centrální Ekvatorie (Wël, 2017). V červenci a srpnu 2017 se frakce SPLM-IO střetávaly se SPLM ve státě Wau, například zničily vesnici v Gogrial State (ANNO, 2017a). V prosinci 2017 byla otevřena silnice z Wau do Tubury díky lepší bezpečnostní situaci (ANNO, 2017c). Další zprávy hovoří o tom, že armáda připravuje útok proti povstaleckým silám ve státě Wau (Associated Press, 2017).

I přes podepsání příměří v prosinci 2017 boje neustaly, jelikož bylo krátce po vstoupení platnosti porušováno jak ze strany vlády, tak ze strany SPLA-IO.³¹ Další střety byly zdokumentovány už na začátku ledna v blízkosti Džuby, pokračovaly i 9. 1., při kterých zemřeli nejméně čtyři lidé (Garda World, 2018).

Volby, které se uskutečnily v červenci 2015, první od okamžiku nezávislosti, reflektovaly snahu převzít, resp. udržet si moc vedoucí stranou, za pomoci změny ústavy³² a v ní prodloužení prezidentského a parlamentního funkčního období. Následně se vynořily zprávy, že hrozí odložení voleb díky nedostatku finančních prostředků pro sečtení lidu. Kroky jsou spíše taktického rázu prezidenta Kiira, jak se udržet u moci. Volby plánované na rok 2017 se neuskutečnily navzdory varování OSN i AU (World Report, 2018). Mají se uskutečnit v polovině roku 2018.

³¹ Vede ji už několikrát zmiňovaný „vůdce“ opozice Riek Machar. SPLA-IO je největší a poněkud multietnická opoziční skupina. Nedávno ztratila členy, kteří přešli do jiných skupin a zároveň založili nové v regionu Centrální Ekvatorie. Zřejmě zůstává hlavní opoziční skupinou, ale její síla je nejasná.

³² Přičemž 264 poslanců podpořilo změnu ústavy a jen několik se proti změně postavilo.

Míra korupce v Jižním Súdánu reflektuje jak politické procesy, tak neodhodlanost vlády cokoli změnit. K vyjádření míry korupce v této práci autor využije Index Transparency International. Index vnímání korupce (CPI) řadí země na základě toho, jak je vnímána korupce ve veřejném sektoru (Trading Economics, 2018a). Index vnímání korupce se měří v Jižním Súdánu od roku 2013. V roce 2019 se umístil na druhé příčce (s ohledem, že první místo je země s nejvyšší mírou korupce) (Transparency International, 2018b). Jižní Súdán získal pouze 12 bodů sta možných. V roce 2013 zaznamenal zisk čtrnácti bodů, o rok později o jeden více, stejně tak v roce 2015. Nejnižší hodnotu získal v roce 2016 a to jen jedenáct bodů (Trading Economics, 2018a).

Indikátor P1 je hodnocen v roce 2019 nejhorší možnou známkou – 10. Ostatně za historii sbírání dat v tomto ukazateli se ani jednou nedostal Jižní Súdán pod hodnotu 9,1 (FP, 2020).

7.3.2 P2: VEŘEJNÉ SLUŽBY

Ukazatel veřejných služeb reflektuje přítomnost základních funkcí státu, které slouží lidem. Zahrnuje poskytování služeb, jako jsou vzdělávání, zdravotnictví, přístup k pitné vodě, dopravní či jiné infrastruktury. Na druhou stranu to může zahrnovat schopnost státu chránit své občany, například před terorismem a násilím, zejména prostřednictvím policie. Pokud jsou poskytovány základní služby, zvažuje indikátor, komu a jak jsou služby poskytovány (FP, 2018k). Tento atribut je podobný s ukazatelem E2 – nerovnoměrným hospodářským rozvojem.

V oblasti vzdělávání indikátor zajímá, jaká je míra gramotnosti a jestli se liší vzdělávání u dívek či chlapců, dále sleduje míru zapsání žáků do škol, školní infrastrukturu či samotné pedagogy. Indikátor se také ptá: Existuje rovný přístup k veřejným službám? Jaké jsou podmínky veřejných služeb? Existuje dostatečný počet zdravotnických zařízení pro obyvatelstvo? Jaký je počet lékařů? Index také sleduje přístup k pitné vodě.

Co se týče infrastruktury, řeší se například délka a kvalita komunikací. O situaci v Jižním Súdánu v oblasti vzdělávání referuje například UNICEF či Global Partnership for Education. Problémem je jednak nízká míra zapsání do škol a také rozsáhlé problémy se školní infrastrukturou. Údaje o ročním vzdělávacím procesu (AEC) z roku 2016 ukázaly, že skoro 40 % studentů základních škol nemělo přístup k latrínám. Výsledky také popisovaly problém s 50 % neúčastí dětí na školním vzdělávání (CNBC Africa, 2018). Podle OSN se neúčastní vzdělávání až 70 % dětí (Reid, 2018). Další děti vzdělání na prvním stupni často nedokončí.

V návaznosti na problémy Jižního Súdánu se od roku 2003 snížil počet studentů o deset procent. Stát se potýká s vysokou negramotností a nevzdělaností. V Jižním Súdánu je gramotných 40 % mužů a pouze 16 % žen. V průměru je to jen 27 %. Další alarmující číslo ukazuje nepřístup

k základnímu vzdělání, kdy 70 % dětí ve věku od šesti do sedmnácti let nikdy nechodilo do školy. Do Jižního Súdánu plyne finanční podpora, například mezi lety 2012 a 2013 činila pomoc 1,4 miliardy dolarů, na vzdělání připadlo asi deset procent částky (Smith, Steer, 2014). Nedostatečné vzdělání a vysoká negramotnost může v dalších letech mít vysoký negativní dopad.³³ Přístup k základnímu vzdělání je spojen také s příjmy domácnosti. V nejhudších oblastech dokončí základní školu méně než jedno procento dětí (BBC, 2011b). Výdaje na vzdělání jsou na velmi nízké úrovni, vláda přispěla z HDP do tohoto sektoru necelým jedním procentem v roce 2011 (CIA, 2018).

Jižní Súdán má nejhorší zdravotní statistiku na světě. Potýká se s největší úmrtností matek. 61 % obyvatelstva trpí malárií. Tyto problémy také způsobuje zneprístupněná zdravotní péče. V průměru je zde jeden lékař na 100 000 lidí a žádný chirurg operující mimo hlavní město Džuba (Future Doctors, 2018). WHO informovala v letech 2011-2015 o jihosúdánském zdravotním strategickém plánu. Jedná se o statistické informace, kolik doktorského a zdravotního personálu se v zemi nacházelo. Celkově se jednalo o 189 jihosúdánských doktorů, asi 1800 zdravotních sester, 76 farmaceutiků, zhruba 200 laboratorních techniků a pouze 31 dentistů.³⁴ Celkově se jednalo asi o 7 700 pracovníků (WHO, 2017). V Jižním Súdánu fungují pouze čtyři nemocnice – Občanská nemocnice v Aweil, civilní nemocnice v Bentiu, fakultní nemocnice v Džubě a fakultní v Malakalu (Fortune of Africa, 2018). Celkové výdaje na zdravotnictví řadí Jižní Súdán až na 185. příčku³⁵ (k roku 2014). Mezi další můžeme zařadit malárii nebo horečku dengue. Do respiračních nemocí patří meningokoková meningitida či onemocnění díky kontaktu se zvířaty (CIA, 2018). Mezi úspěchy můžeme počítat založení vysoké školy ošetrovatelství a porodní asistence v Džubě či přezkoumání kurikula ve zdravotní péči.

V rámci infrastruktury a komunikací je Jižní Súdán rozvrácenou zemí, na území je asi 7000 kilometrů silnic, přičemž pouze 200 kilometrů je jich dlážděných či jinak upravených. Teprve v roce 2012 byla na základě finanční pomoci USAID vybudována zpevněná silnice dlouhá 192 kilometrů z hlavního města Džuby do Nimule (na hranici s Ugandou). Tudíž ani hlavní město není ani v současnosti napojeno na zpevněné silniční komunikace. V Jižním Súdánu se nachází jediná železniční trať dlouhá 248 kilometrů, jež byla za pomoci OSN opravena v roce 2010. Jedná se o úzkorozchodnou jednokolejnou železnici mezi Babonosou a městem Wau. Ve státě existuje 85 letišť³⁶, ale pouze tři s pevnou přistávací plochou a jedno s delší přistávací plochou než 2 500 metrů. Najdeme zde pouze jeden heliport (CIA, 2018).

³³Nejméně 70 % obyvatel je mladších než 30 let.

³⁴Například v kraji Západní Ekvatorie ani jeden.

³⁵Hůře si vedou země jako Brunej, Pákistán či Barma.

³⁶Z 82 letišť má 34 kratší přistávací dráhu než 914 metrů.

Elektrina je v zemi vyráběna převážně nákladnými dieselovými generátory. Počet obyvatel bez elektřiny napoví, jak se situace v Jižním Súdánu má. Je zde 11 200 000 obyvatel bez elektřiny. Celková elektrifikace dosahuje pouze jedno procento a v městských oblastech čtyři procenta. Stát vyrobí ročně (2015) 310,3 milionů kWh³⁷ a patří mu ve srovnání se světem 181. příčka. Soustavně s tím žádnou elektřinu nevyváží ani nedováží. Všechna elektřina se vyrábí z fosilních paliv. Potrubí v jakékoli formě je v zemi vzácné (CIA, 2018).

Dalším problémem nedostatku bezpečnosti je, že policisté mají nízké mzdy a zpožděné platy, omezený přístup k vybavení a logistice a nedostatečné školení k výkonu zaměstnání (LeBrun, 2017). Hluboká nedůvěra panuje i mezi bezpečnostními silami a politickou stranou SPLM-IO.

I přes pomoc je spíše nepravděpodobné, že by policie omezila nekontrolovatelnou nejistotu a zločinnost, tím spíš, že je v mnoha případech do zločinů zapletena a vláda brzdí případnou pomoc mezinárodního společenství. Aby byla policie efektivní složkou, musí proběhnout transformace z těch nejvyšších míst a úrovní. Hodnocení indikátoru P2 do roku 2015 bylo od 9,5 do deseti bodů, ovšem právě od roku 2015 do posledního měření se drží na nejvyšší hodnotě (FP, 2020).

7.3.3 P3: LIDSKÁ PRÁVA A PRÁVNÍ STÁT

Ukazatel lidských práv a právního státu hodnotí vztah mezi státem a jeho obyvatelstvem. Řeší, zda jsou chráněna základní lidská práva a je respektována svoboda. Indikátor zkoumá, zda existuje široce rozšířené zneužívání politických a sociálních práv, včetně práv jednotlivců, skupin a institucí. Například zkoumá obtěžování tisku a svobodu projevu, politizaci soudnictví a vnitřní použití vojenských sil pro dosažení politického cíle či potlačování politických oponentů. Indikátor také zvažuje vypuknutí politicky inspirovaného násilí páchaného na civilním obyvatelstvu. Rovněž se zabývá faktory, jako je odmítnutí řádného procesu (FP, 2018l).

Opět jako u jiných indikátorů se stalo, že se navzájem překrývají, prolínají se i důvody diskriminace a utlačování či nerovnosti práv (politické, ekonomické a etnické, politické a náboženské, genderové atd.). V prosinci 2018 uvedla komise OSN pro lidská práva, že etnické čistky se rozmohly do několika částí země (BBC, 2018b). Toto tvrzení prezident Kiir odmítl (BBC, 2018a).

Ukazatel P3 můžeme hodnotit jako zlepšující se, v roce 2015 dosáhl nejvyšší hodnoty, ovšem v roce 2016 získal o 0,3 bodů méně a v posledním měření dokonce 9,3 (FP, 2020). Situace se ovšem nezlepšuje radikálně, jak dokládají zprávy.

³⁷S instalovanou výrobní kapacitou 80 000 kW.

7.4 INDIKÁTORY SOUDRŽNOSTI

Posledními indikátory jsou C1 – bezpečnostní aparát, následuje ukazatel C2 – roztržičnost elit a poslední indikátor C3 se zabývá skupinovou nespokojeností.

7.4.1 C1: BEZPEČNOSTNÍ APARÁT

Indikátor bezpečnostního aparátu zohledňuje bezpečnostní hrozby státu, jako jsou útoky a úmrtí související s konfliktem, povstalecká hnutí, vzpoury, převraty nebo terorismus. Ukazatel také bere v úvahu kriminální faktory, jako je organizovaný zločin, krádeže, vraždy a vnímanou důvěru občanů v domácí bezpečnost. V některých případech může bezpečnostní zařízení přesahovat rámec tradičních vojenských nebo policejních sil tak, aby zahrnovalo soukromé milice podporované státem. Otázky, které je třeba zvážit, mohou dále zahrnovat: Jaký je stav armády? Je vláda úspěšná při potlačování povstání? či Existuje lehká dostupnost zbraní (FP, 2018m)?

O souvislostech útoků a úmrtí spolu s konfliktem nemusíme polemizovat. Vzpoury a pokusy o převraty nejsou také ničím neobvyklým. CTSAMM³⁸ pozoruje záměrné a dobře plánované útoky, které praktikují obě strany konfliktu v mnoha oblastech země (Mutambo, 2017). Problémem při tomto konfliktu je, že zmučoval do boje jednoho s více protivníky, což způsobilo těžší cestu najít mír (Maasho, 2017).

Tendenci zvyšování kriminality dokazují zprávy od července 2016 zejména z Džuby. Nenásilné drobné krádeže a podvody jsou všudypřítomné v celém Jižním Súdánu. K těmto zločinům patří kapesní krádeže či podvodné výměny měn. Krádeže skotu a únos dětí/žen jsou častými příčinami meziobčanského násilí. Na území se také vyskytují miny, zejména ve venkovských oblastech (OSAC, 2017). Policie má na dopravní kontroly omezené prostředky, proto kromě Džuby (kde jsou spíše ojedinělé) na zbytku území Jižního Súdánu neexistují.

Národní policejní služba Jižního Súdánu (SSNPS) trpí omezenými zdroji, slabou kontrolou, negramotností a nedostatečnou odbornou přípravou, někteří důstojníci SSNPS půjčují své zbraně zločincům nebo jsou členové SSNPS často sami pachateli trestné činnosti. (OSAC, 2017). Vojenské síly SPLA se přejmenovaly při reorganizaci armády v květnu 2017 na SSDF – obranné síly Jižního

³⁸ CTSAMM je orgán složený ze zástupců bojujících stran, patří sem představitelé politických skupin, bývalí zadržení, cech žen, organizace občanské společnosti, duchovní, Africká unie, IGAD a další.

Súdánu (Machol, 2017). SSDF má v současné době devět divizí. Od roku 2013 provozovaly následující těžké vojenské vybavení: 110 tanků T-72 a několik tanků T-55. Dvanáct samohybných houfnic Gvozdika a stejný počet Akatsiya, také houfnic, oba typy ruské výroby. Několik vozů s raketovým systémem Grad a samozřejmě obrněné transportéry. Letecká síla Jižního Súdánu je zaměřena zejména na podporu sil pozemních. Disponuje například vrtulníky Mil Mi-17 (9kusů) a jedním Mi-24, které získalo díky ruskému dodavateli, přepravním letounem Beechcraft 1900 či tréninkovým letounem z České republiky Aero-L 39. Vojenské výdaje dosahují 11% HDP (k roku 2015). Což je v porovnání se světem 2. příčka. V minulých letech výdaje v oblasti vojenství kolísaly od 660 do deseti procent V Jižním Súdánu je minimální věk pro nástup do vojenské služby 18 let. Vláda se měla zbavit všech nezletilých vojáků ve svých složkách v rámci odzbrojení, jenže nábor mladistvých funguje dál (CIA, 2018). Predikce vojenského personálu jsou okolo 200 000, dalších 80 000 v záloze.

Index hodnotí ukazatel C1 nejhorší možnou známkou už od roku 2015. Tři roky před tím získával od 9,7 – 9,9 bodů (FP, 2018e). Poslední rok klesl na hodnotu 9,7 bodu (FP, 2020).

7.4.2 C2: ROZTRÍŠTĚNOST ELIT

Tento indikátor zvažuje roztríštěnost institucí díky příčinám etnickým, třídním, klanovým, rasovým nebo náboženským činitelům. Ukazatel také měří boj o moc. V oblasti fragmentace řeší, jaké jsou skupiny okrajové a zda existuje procesy usmíření. V návaznosti na to se ptá, zda je celé obyvatelstvo zastoupeno v armádě či zda existuje pocit národní identity nebo výzvy k separatismu. Také se zabývá rozdělením bohatství nebo se zajímá, zda některá skupina ovládá většinu zdrojů země. Také řeší o rovnost v soudním systému (FP, 2018n).

Popsat tento indikátor jen v pár bodech bude velice obtížné. Nerovnosti a rozkoly díky rase, klanu nebo náboženství se s Jižním Súdánem táhnou už roky. Víceméně vše vyeskalovalo po získání suverenity a vytvoření nového státu. Skupiny se snažily uzurpovat alespoň část moci. Etnické problémy jsou v Jižním Súdánu typickým a dlouhodobým problémem.

Na území Jižního Súdánu je na 64 různých kmenů (Faltyn, 2015), z nichž největší jsou Dinkové, kteří tvoří asi třetinu populace. Druhým největším je kmen Nuerů. Mezi těmito kmeny se rozhořel nelítostný boj. Konflikty nastávají i mezi kočovnými skupinami a jsou součástí širších konfliktů na rohu kontinentu. Dinkové mají také převahu ve vládě a vůdčí pozici v armádě. SPLA/SSDF se stala z velké části milicí vojáků z etnika Dinků, zejména z oblasti Bahr al-Ghazal, odkud pochází prezident Kiir (Natsios, 2017). Armáda je často označována za armádu Dinků (Leithead, 2017).

Nevraživost mezi Dinky a Nuery panuje už řadu let. Už v roce 1991 se snažil Machar nahradit J. Garanga. I přes dohodu o míru v roce 2005 do dnešní doby boje neskončily. Zmíním zde nejdůležitější neshody a střety mezi kmeny Dinků a Nuerů. Důležitým zvratem bylo sesazení R. Machara z postu viceprezidenta a nepokoje na sebe nenechaly dlouho čekat. Zprávy uváděly existenci mučení na obou stranách.

Dinkové vedou etnickou válku také s Murly. V posledních letech se stává, že někteří Murlové jsou vzati do SPLA nebo raději přecházejí na sever do Súdánu, kde mají více možností. Zejména bojovníci etnika Murle tvoří z části Chartúmskou armádu. Na území figurovala organizace zvaná Cobra. Uskupení, které ukončilo svou činnost v roce 2017 a přidalo se k NFS vedené T. Cirillem (ANNO, 2018b). Proti Dinkům bojuje také etnikum Shilluků, kteří tvrdí, že Dinkové zneužívají své postavení. V roce 2010 měla SPLA vypálit desítky vesnic a znásilnit stovky žen a dívek a zabít blíže nespecifikovaný počet civilistů v království Shilluků. Dalších skoro deset tisíc lidí bylo vyhnáno nahých, bez ložního prádla a jídla do lesů. Civilisté vyčítají mučení SPLA. (Aljazeera, 2011).

Lidé z etnika Murle nebo Shilluk se koncentrují okolo SSDM – Jihosúdánského demokratického hnutí. Skupina zahrnuje a podporuje i další frakce jako součást koalice proti zanedbávání ze strany dominantní SPLA (Anyadike, 2016).

Další etnické boje probíhají mezi Tygry a Dinky, Dinky a Jury a Fertity. Proti Dinkům stojí i Arrow boys³⁹ z etnika Ekvatorianů, arabové z Abyei. Etnické boje nejsou mezi Nuery a Murly nic neobvyklého. Tyto dva kmeny charakterizují masakry, které na sobě navzájem páchají. Například v roce 2011 bylo při jednom útoku zabito 640 lidí a spáleno na 3 400 domů, včetně nemocnice provozované Lékaři bez hranic. Při bojích bylo odcizeno 38 000 kusů skotu a uneseno přes 200 dětí (Sudan Tribune, 2011a). Další masakry následovaly během dalšího roku (například White Army se zavázala vymazat ze zemského povrchu celý kmen Murle). Odhaduje se, že mezi prosincem 2011 až únorem 2012 byl celkový počet mrtvých přes 900 (Human Rights Watch, 2018). V květnu 2012 byla mezi oběma kmeny podepsána mírová smlouva v Jonglei (Sudan Tribune, 2012). V roce 2013 se objevily opět útoky Murlů. Po třech letech přecházeli Murlové do oblastí Jamawo a Iare v Etiopii, kde pokračovali v násilnostech na kmeni Nuer (Telegraph Reporters, 2018). V březnu 2017 napadlo asi tisíc Murlů opět oblast v Etiopii a unesli 43 dětí (Aljazeera, 2017). Boje probíhají i mezi menšími frakcemi a klany. Nomádské konflikty představují zejména kmeny Murle a Nuer (UCDP, 2018). Navzájem si kradou dobytek.

Co se týče rozdělení bohatství etnickým skupinám, je jasné, že vedoucí Dinkové mají převahu. Mají největší zastoupení ve vládě, v bezpečnostních složkách, ovládají většinu rafinérií i komunikací. Respektive kmen Dinků řídí, či se snaží řídit stát Jižní Súdán.

³⁹Dostala své jméno díky používání luků a šípů (údajně s jedem) a jinými tradičními zbraněmi.

Předposlední indikátor hodnotí FP 9,7 bodu, v roce 2017. I přes lepší hodnocení než v letech 2014–2015 jde o velice znepokojující zprávy (FP, 2018e). V roce 2019 získal Jižní Súdán hodnocení 9,7 bodu (FP, 2020)

7.4.3 C3: SKUPINOVÁ NESPOKOJENOST

Ukazatel skupinové nespokojenosti se zaměřuje na rozdělení mezi různými skupinami společnosti, zejména na základě sociálních či politických charakteristik. Řeší pozici skupin v přístupu k službám nebo zdrojům a jejich začlenění do politického procesu. Skupinová nespokojenost může mít historické důvody. Obyvatelé se mohou cítit poškozeni, protože jim byla odepřena samostatnost a šance na sebeurčení. Dále popisuje a hodnotí zprávy o nesnášenlivosti skupin či o toleranci ohledně víry (podobně jako u předchozího indikátoru). Definuje míru masového násilí, popřípadě rasově motivovaného násilí (FP, 2018n). Tento ukazatel je dosti podobný s indikátorem C2, pouze zde nahlíží na problém ze sociálních a politických charakteristik. Ovšem ve většině případů platí, že problémy jsou navzájem provázány. Prolínají se stránky ekonomické, etnické, náboženské i politické. Mnohaleté konflikty se zdají být v posledních dvou letech menších potyček a situace směřuje spíše k vyjednávání. Světová banka uvádí, že do listopadu 2019 bylo dosaženo pokroku v klíčových meznících, ku příkladu sjednocení armády a počet správních celků, do kterých má být Jižní Súdán členěn. V roce 2019 proběhla také schůzka mezi dvěma hlavními stranami konfliktu. (The World Bank, 2019)

V této části textu bude autor apelovat na kořeny konfliktů z pohledu ekonomického, ne etnického. Trvalá nedemokratická povaha vlády v Džubě je závislá na ropě více, než kterákoli jiná země vyvážející ropu. Už mezi lety 2005 a 2011 dosáhly vývozy 98 % celkových státních příjmů. Příjmy se využívají, resp. zneužívají na financování vojenského sektoru. Mezi lety 2011 a 2014 bylo do bezpečnostního sektoru rozděleno 38 % příjmů z ropy (pouze sedm procent na vzdělání a deset do infrastruktury). Vláda s podporou Global Witness sice schválila klíčové předpisy pro řízení ropného sektoru, je však velmi málo důkazů, že na příjmy z ropy dosahují ti nejvíce potřební (Gibb, 2018). Ropná společnost Nile Petroleum Corporation (Nilepet) je pod přímou kontrolou prezidenta Kiira. Z dokumentů a svědectví vychází, že jedna z nejdůležitějších ekonomických institucí v Jižním Súdánu je kooptována, aby sloužila osobním cílům. Ropná pole jsou samozřejmě také klíčovým strategickým cílem pro povstalce. I tyto faktory ovlivňují nespokojenost skupin. Tento rozebraný indikátor se pohyboval mezi lety 2012–2015 na nejvyšší možné hodnotě. Poslední měřené roky se ustálil mezi 9,7 a 9,4 bodech z deseti možných (FP, 2020).

II. ČÁST

8. DIDAKTIKA

Didaktika⁴⁰ je pedagogická disciplína, neboli teorie vyučování (řec. didaskein = učit se, vyučovat, poučovat⁴¹). Za autora první systematické didaktiky je považován J. A. Komenský (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Didaktika je základní pedagogická disciplína, která se zabývá teorií výchovy, vzděláváním a vyučováním. Zejména řeší podmínky, prostředky, obsah a proces výuky. Význam si uvědomoval zmíněný Jan Ámos Komenský, který ve svém díle *Velká didaktika* zformuloval vhodné postupy a přístupy k učení. Předmět didaktika je nezbytnou součástí studia každého studenta, který má v úmyslu se někdy zabývat učitelským povoláním. Stává se obecnou teorií vyučování a učení, jestliže abstrahuje od věku vzdělávaného jedince, od oboru, v němž se vzdělává, od instituce, v níž se vzdělávání odehrává.

V současné době je didaktika chápána jako samostatná vědní disciplína, která se ale prolíná a nelze ji ostře oddělit a izolovat od ostatních součástí pedagogiky. Na tuto myšlenku poukazovali už v minulosti pedagogové jako Komenský, Herbart, Linder a jiní. Samotná didaktika čerpá poznatky z dalších disciplín, například antropologie, biologie, sociologie či etiky. Místo didaktiky na poli věd, které souvisí s výukou a vyučováním se pokusil vyjádřit M. Develay (1992, s. 93). V schématu se vyskytují například dějiny pedagogiky, etika, vědy o komunikaci či samozřejmě psychologie nebo pedagogické řízení (Skalková 1999, s. 16). Didaktika a vztahy oborových didaktik, jako samostatných vědních disciplín se intenzivně rozvíjely v našich krajinách zejména v 50. a 60. letech, kdy byl překonán vztah didaktiky oborové a obecné. Zejména v dnešní době je důležité a také se předpokládá, že každý pedagog dokáže zkoordinovat znalost oborové didaktiky včetně solidní znalosti příslušného vědního oboru. (Skalková 1999, s. 17-18).

⁴⁰V pedagogickém smyslu se tento pojem začal používat až v 17. století, v době snahy o encyklopedické vzdělání. (Skalková 1999, s.13)

⁴¹Dle Skalkové také jasně vykládat a dokazovat (Skalková 1999, s. 13)

Klasické dělení didaktiky je na obecnou a oborovou. Obecná, jak bylo zmíněno se zabývá teorií vyučování, zkoumá podmínky a faktory, které proces vyučování ovlivňují zvnějšku i zevnitř, a zabývá se obecnými problémy výuky. Ovšem má úzké sepětí s didaktikou oborovou, která představuje didaktiku pro daný studijní obor (Zormanová, 2014).

Metody didaktických výzkumů zde pouze poukáží, jelikož se práce zabývá praktickou aplikací problematiky ve výuce geografie na základních školách. Jde o kvantitativní a kvalitativní metody, či dělení na empirický a teoretický výzkum ⁴²(Skalková 1999, s. 18).

Mezi nejdůležitější cíle didaktiky obecné patří objasňování klíčových didaktických pojmů (například vzdělání, výchova, vyučování či učení). Mezi cíle praktické je možné řadit výchovu učitelů, praktické poskytování opory při řešení každodenních problémů ve výuce. Didaktika se také zabývá objasňováním základních otázek, které umožňují propojení dílčích didaktických disciplín a řešení jejich problémů na společné terminologické bázi.

8.1 ZÁKLADNÍ DIDAKTICKÉ POJMY

Nejobecnějším a nejčastěji používaným pojmem, vztahujícím se k procesu vyučování je vzdělávání. Definic vzdělávání je nepřehledné množství. Zjednodušeně lze vzdělávání chápat např. jako záměrné osvojování vědomostí a znalostí, dovedností a návyků, těsně spjaté s rozvíjením poznávacích, citových a volních procesů, směřujících ke společensky žádoucím chování a jednání člověka. Vzdělávání je realizováno ve většině případů přímo ve vzdělávací instituci.

Ve škole se vzdělávání realizuje hlavně prostřednictvím vyučování, které je jednou ze základních a nejdůležitějších forem vzdělávání. Vyučování (vyučovací proces) je cílevědomé, záměrné a systematické působení na žáky, které je realizováno pod vedením pedagoga, v rámci určitých přesně vymezených organizačních forem. Pojem vyučování také vymezuje činnost učitele, který realizuje, organizuje a řídí činnosti žáků.

Aktivita žáků, kteří se vzdělávají, se označuje jako učení. Na rozdíl od psychologického pojetí učení, které představuje získávání poznatků a zkušeností jedince v průběhu celého jeho života, školní učení je záměrná cílevědomá činnost žáků, která probíhá v organizovaných podmínkách a její průběh a výsledky jsou předmětem systematického hodnocení. Charakteristickým znakem všech forem vzdělávání je cílevědomost.

⁴²Výzkum je záměrná a systematická poznávací činnost, která je plánována.(Skalková, 1999, s. 19)

8.2 DIDAKTICKÉ METODY

Vyučovací metoda (řecky *methodos*⁴³) je specifická didaktická aktivita učitele a žáka, rozvíjející vzdělanostní profil vzdělávaného a působící současně i výchovně, směřující ke splnění výchovně vzdělávacích cílů v souladu s didaktickými principy. Jinými slovy, dle Skalkové (1999, s. 166-167), je to způsob záměrného uspořádání činností učitele a žáků, které směřují ke stanoveným cílům. Prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem.

Didaktické metody spočívají v úpravě obsahu, usměrnění aktivity žáků, úpravě zdrojů poznání, volbě postupů a technik a v neposlední řadě k zajištění fixace a kontroly vědomostí, dovedností, zájmů a postojů.

Výuka vybraného tématu Jižního Súdánu jako případového zhrouceného státu nabízí několik metod výuky, které se díky rozsáhlosti a složitosti tématu prolínají a je nutné využít více výukových metod v rámci různých úhlů pohledů v jednom tématu, aby došlo k úplnému pochopení problematiky. V této části práce zkusím sepsat veškeré metody, které je možné při výuce tématu aplikovat.

Dle Maňáka a Švece (2003, s. 21) je výuková metoda nejadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence. Metoda má funkci nositele a realizátora postupných kroků při osvojení obsahu výuky. Vazby jednotlivých prvků procesů výuky popisuje tradiční didaktický trojúhelník, s přesahem do čtyřúhelníku – didaktickým prostředkům, které vstupují do interakce s žákem, obsahem učiva a učitelem. Každá výuková metoda má své strukturní prvky, které jí definují. Složky je možno rozlišit na motivy činnosti, cíle činnosti, plánování činnosti, jak by měla činnost konkrétně vypadat (operativní obraz činnosti), úkony činnosti, zpracování průběžných informací, rozhodování a v neposlední řadě také kontrola výsledků činností a korekce dalšího jednání. Tyto složky se logicky prolínají a opakují, postupně mají za cíl osvojení učiva žákem, za přispění osvojené metody učitelem (Maňák, Švec 2003, s. 26).

⁴³Slovo původu řeckého, znamená cestu či postup (Skalková 1999, s.166)

8.2.1 JEDNOTLIVÉ VYUČOVACÍ METODY

Samotné výukové metody se dají klasifikovat z mnoha hledisek, dříve se popisovaly například z logického postupu. Z hlediska fází výukového procesu se dělí na motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační. Díky bohatosti a různorodosti metod se používá kritérií několik, tudíž vznikl komplexní přehled metod, o které se snažilo mnoho autorů (Kádner, 1925, Maňák, 1967, Werck, 1981 aj.). Nejčastěji se výukové metody dělí na tři skupiny: klasické, aktivizující a komplexní metody. Jinak klasifikuje základní metody vyučování Skalková (1999, s. 167), která rozděluje metody dle aspektu didaktického (metody slovní, názorně demonstrační, praktické), psychologického (metody sdělovací, samostatné práce žáků a metody badatelské, výzkumné a problémové). Z aspektu logického, kde jde o postup – srovnávací, induktivní, deduktivní a analytické-syntetický. Další skupinou jsou varianty metod dle fází výchovně vzdělávacího procesu – metody motivační, expoziční, fixační a diagnostické či aplikační. Dělit se dají také dle organizace zde je to kombinace metod s vyučovacími formami či kombinace pomůcek různého druhu. Poslední skupinou je aspekt interaktivní, které zahrnují metody diskuzní, situační, inscenační či metody specifické (Skalková 1999, s. 169-170).

8.2.1.1 KLASICKÉ METODY

Mezi klasické metody můžeme řadit metodu slovní⁴⁴ – vyprávění, vysvětlování, přednášku⁴⁵ (tyto metody směřují od pedagoga k žákům, posluchačům) či práci s textem nebo metody názorně-demonstrační: práce s obrazem, předvádění nebo na metody dovednostně-praktické, mezi které řadíme vytváření dovedností, napodobování, laborování nebo produkční metody. Dále metody dělíme na aktivizující a komplexní metody. Mezi aktivizující spadají metody diskuzní, heuristické nebo situační a inscenační. Ke komplexním metodám přiřazujeme zejména frontální výuku, skupinovou a partnerskou výuku, projektovou výuku nebo otevřené učení či výuku dramatem.

Mezi slovními metodami je pro tuto diplomovou práci stěžejní vyprávění a vysvětlování jako výuková metoda využívána zejména zprvu projektu – žáky je potřeba uvést do tématu. Vyprávění patří k výukovým metodám snad nejstarším. Předávání svých zážitků, zkušeností, poznatků a pocitů pomáhá k dokreslení příběhu, popisu místa, vytvoření dramatického napětí a autenticity. I přes evidentní přínosy by mělo být vyprávění poutavé, aby nedošlo k vyčerpání naslouchajících.

⁴⁴Tyto metody převažovaly zejména ve středověku, kdy šlo o osvojování si především církevních textů (Skalková 1999, s.166)

⁴⁵V období antického Řecka se díky metodě přednášky stal známým Démostenés (384-322).

(Maňák, Švec 2003, s. 47). Skalková (1999, s. 172) popisuje vyprávění jako metodu charakteristickou konkrétností, epičností, živostí a bohatostí zejména představ.

Vysvětlování jako druhá stěžejní metoda výuky je vedena zejména frontálně a jedná se o logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům. Při použití této metody je důležitá schopnost učitele srozumitelně a výstižně vysvětlovat učivo patří k jeho základním kompetencím. Hlavním středobodem této metody je popis, ten se zaměřuje na postižení vlastností daného předmětu či jevu (Maňák, Švec 2003, s. 48-49). Vysvětlování je dobré použít při snaze vyvodit zobecňující závěry, zahrnující popis jevů a jejich analýzu. Aktivita žáka spočívá v pozorném sledování učitele a v případném odpovídání na otázky i problémového charakteru, které může klást pedagog (Skalková 1999, s. 172-173).

Další možnou metodou a v tomto projektu využitou je práce s textem. Tato metoda se dá definovat jednoduše: práce založená na učebnicích, textech, příručkách či encyklopediích a odborné literatuře, přičemž jde o zpracovávání textových informací. V tomto případě se jedná o text didaktický. Díky textu je žák podněcován k dalším aktivitám jako je pozorování či experiment. Práce s textem přináší nejen zapamatování informací, ale také dovednosti spojené s využíváním a tříděním textových informací. Mezi základní strukturní prvky: verbální informace, příklady ilustrující informace, otázky a úlohy, klíčová slova či schémata a mapky či grafy a rozšiřující informace. V této metodě jde zejména o porozumění a umění dešifrovat text, nalézt klíčové pojmy či postihnout vztahy mezi nimi. Tím, že žák ovládá práci s textem dovede například vyčleňovat z textu důležité informace, stanovení vztahů mezi fakty i podle určených kritérií či prezentovat obsah textu vlastními slovy, zaujmout vlastní stanoviska k problematice nebo zformulovat otázky k textu nebo ho doplnit vlastním komentářem a zhodnotit (Maňák, Švec 2003, s.64-65). Tato metoda je klíčová pro tento druh projektu, žáci, kteří neumí pracovat s textem budou mít velké problémy splnit očekávané výstupy projektu a pravděpodobně neproniknou do jádra problému.

Poslední klasickou výukovou metodou je rozhovor⁴⁶, který se v této práci neuplatní, jelikož by měl být proveden s někým, kdo situaci a problematice v Jižním Súdánu rozumí. Metoda rozhovoru je verbální komunikace v podobě otázek a odpovědí ať už dvou či více osob. Rozhovory se dají dále dělit na řízené a volné. Mezi otázky, které může osoba klást patří: otázka zjišťovací, otázky otevřené či zavřené, otázky problémové či rozhodovací. Někdy se můžeme setkat s otázkami, které neodpovídají realitě či nejsou vhodné: nejasné otázky, na které se nabalují další či sugestivní otázky, které si odpovídají sami (Maňák, Švec 2003, s. 69-72). Rozhovor jako metoda rozvíjí i schopnosti popsat věci, jevy či objekty. Dle Skalkové (1999, s. 174-175) je metoda dialogická taková,

⁴⁶Rozhovor je známý jako Sokratova metoda (469-399), jak ji vyjádřil Platon v dialogu Menon se stala základem heuristických postupů. (Skalková, 1999, s.166)

kteřá se vyznačuje interakcí mezi žáky a vyučujícím či mezi žáky mezi sebou, jež předpokládá jejich vzájemnou komunikaci. Rozhovor by měl vést k osvětlení určitého jevu. Rozhovor musí být přiměřený k fyzickému věku žáka a jeho mentální úrovni, zejména u mladších dětí je vhodné vycházet ze hry. Během rozhovoru je důležité udržet kontakt a zájem žáků/a. (Švingalová, 1999, s.13) Rozhovor může být veden mezi žáky, během kterého hodnotí své vlastní zkušenosti a představy týkající se probírané problematiky (Maňák, Švec 2003, s. 69-73). Využití dialogu je v českých školách nedostatečně rozvinuto a podcenění této metody znamená, že ten kdo mluví je zejména učitel. Další možná metoda je dle Skalkové (1999, s. 176) diskuze jako vzájemný rozhovor mezi všemi členy skupiny, ve kterém řeší jasnost problematiky. Na rozdíl od rozhovoru se zde kladou otázky širšího typu, jež vymezují určitý úkol. Učitel vede a udržuje diskuzi, orientuje ji k hlavnímu problému, je tolerantní k názorům žáků, prosazuje správná řešení a v závěru zobecňuje problematiku. Zapouje se také vizuální myšlení žáků, díky kterému se rozvíjí schopnost kritického myšlení, schopnost popsání, co je na obrazu apod. (Maňák, Švec 2003, s. 82 - 85). Rozhovor může být veden mezi žáky, během kterého hodnotí své vlastní zkušenosti a představy týkající se probírané problematiky (Maňák, Švec 2003, s. 69-73). Práce s obrazem je v zeměpise velmi důležitá metoda, při které se znázorňuje určitá realita, která umožní uchování vjemu nebo představy. Zapouje se také vizuální myšlení žáků, díky kterému se rozvíjí schopnost kritického myšlení, schopnost popsání, co je na obrazu apod. (Maňák, Švec 2003, s. 82-85). Například Skalková (1999, s. 177) řadí do slovních metod i brainstorming, který ovšem rozeberu v části komplexních metod.

8.2.1.2 METODY NÁZORNĚ DEMONSTRAČNÍ

Metody názorně demonstrační se v projektu také uplatní, jde o předvádění, instruktáž či práce s obrazem. Již od dob Komenského se používají demonstrační metody. Tyto metody uvádějí žáky do přímého styku s reálnou životní praxí. Díky moderním technikám jsou demonstrace na vzestupu, vyžadují však plánovitou přípravu vyučujícího. Především je nutné si stanovit jasný cíl, v procesu učitel usměřňuje vnímání žáků čímž jim usnadňuje cílevědomé pozorování. Dle Skalkové (1999, s. 180) jsou to metody, které uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností a obohacují jejich představy.

V této části zmíním citát Komenského, respektive jeho Zlaté pravidlo pro učitele: *„Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům“*. Citát pochází z Velké didaktiky, z kapitoly dvacet (Maňák, Švec 2003, s. 76). Demonstrační metody však kromě

poznávací funkce i motivují, podporují zájem žáků o probíranou látku a zároveň i citově zaujímají (Skalková 1999, s. 180-181). Smyslové poznání můžeme dle Maňáka a Švece hodnotit na několika stupních: předvádění jevů a předmětů, realistické předvádění jevů a předmětů, záměrné pozměněné pozorování a postihování reality skrze schémata, grafy, symboly a abstraktní modely. Metody názorně demonstrační se uplatňují zejména ve smyslovém zprostředkování učiva, je tedy důležitý trojúhelník moudrosti: řeč-mysl-ruka.

Mezi demonstrační metody můžeme zařadit pozorování a předvádění, kde jde o zprostředkování prožitků a vjemů, které se stávají základním kamenem pro další psychické úkony a procesy. Demonstrační metoda neznamena pasivní pozorování jevu či objektu, ale aktivní zaujetí postoje, rozvoj fantazie a vytváření představ. Důležitý je výběr objektů a také metoda jejich předvádění. Při demonstraci jevu je důležitý slovní doprovod, který zvyšuje úspěšnost metody a vhodný komentář upozorní na důležité aspekty jevu či prvku (Maňák, Švec 2003, s. 78-79). Při předvádění je možno využít hned několik pomůcek, které se dají rozdělit do znaků: reálné předměty, modely, zobrazení (statická či dynamická), zvukové a dotykové pomůcky či literární pomůcky nebo počítače. Nejosvědčenější pomůcka je pravděpodobně tabule, jež je i dnes nenahraditelná v každé učebně. Metodu předvádění si mnoho lidí spojuje s frontální výukou, ovšem právě tato metoda je efektivnější, zejména pokud žáky seznamujeme s jevy, které můžeme chápat i jiným smyslem než zrakem či sluchem (Maňák, Švec 2003, s. 81). Je důležité, aby demonstrační metody neměly pouze funkci poznávací, jsou totiž účinným prostředkem motivačním a podporují zájem o probíranou látku (Skalková 1999, s. 181).

Mezi nejdůležitější metody názorně demonstrační patří práce s obrazem. Aby mohl být obraz použitý do výuky, měl by splňovat několik kritérií: míra sémantizace obsahu (jednoduše efektivnost obsahové naplně), stimulační síla obrazu, míra realiability obrazu (zda ukazuje a do jaké míry to, co má vysvětlit) či kolik dat obsahuje a co se dá z obrazu vydedukovat. Ať už se jedná o náčrt, fotografii či malbu nebo schéma, vše se skládá z určitého počtu prvků, které tvoří podstatu toho, co vnímáme. Je tedy velice důležité, jaké obrazy vybereme a v jakých kombinacích. Pokud žák dokáže rozebrat obraz a analyzovat ho, zvládne i podstatu problematiky a její analýzu, to vše mu pomáhá v pochopení problematiky jako celku. Žáci poznávají obrazy na několika úrovních: prosté poznávání objektu či situace, které se v tomto projektu využije nejvíce. Dále bezprostřední věrný popis a vysvětlení obrazu, taktéž stěžejní pro projektovou výuku a následné představení práce včetně obrazového materiálu. Poslední je vysvětlování a výklad informací obsahující obraz či fotografie (Maňák, Švec 2003, s. 81-84).

Poslední metodou, kterou autor v projektové výuce a přípravě na ní využil, je instruktáž, jelikož žáci budou mít zadané úkoly, je důležité, aby dostali správnou instruktáž a znali postup. Instruktáž Maňák a Švec (2003, s. 87) popisují jako zprostředkování vizuální auditivní, audiovizuální

a hmatové předměty k jejich praktické činnosti. Instrukce plní při dosahování dovedností tyto funkce: informují žáky o jejich činnosti, kterou mají uskutečnit (postup), řídí pozornost žáků a zaměřuje se na důležité či náročné úkoly a kroky (zkus, zrychli, dej pozor na) (Maňák, Švec 2003, s. 88). V projektu autor využije písemnou instruktáž čili návod, který má pomoci žákům se orientovat v úkolech a své práci obecně. Jelikož slovní instrukce nejsou příliš účinné, zvolil efektivnější možnost – psaný text. Samozřejmě, že ústní instruktáže využil také, jelikož žáky je nutné během práce povzbuzovat, usměrňovat a chválit.

8.2.1.3 METODY DOVEDNOSTNĚ-PRAKTICKÉ

Metody dovednostně-praktické jsou takové metody, které učí dle staré teze – učíme nikoli pro školu, ale pro život. V tomto duchu se nesou i tyto metody. Jde o činnostní orientaci, která se dá definovat jako výuka zaměřená na posilování praktických aktivit žáků. Tyto metody se volí zejména pokud chceme problematiku přiblížit žákům a zároveň chceme působit na rozvíjení psychomotorických a motorických dovedností a zejména k tvorbě materiálních produktů (Maňák, Švec 2003, s. 91). Podle Skalkové sem zařazujeme metody především montážní a demontážní, laboratorní a praktické činnosti z různého zaměření (lékařství, administrativa, technika, pedagogika,...). Jde převážně o přímý styk s předměty skutečnosti a také možnosti manipulovat s nimi (Skalková 1999, s. 181). Mezi metody dovednostně-praktické můžeme zařadit vytváření dovedností, mezi znaky této metody patří vyladění žáka na řešení situace a její porozumění a vyřešení. Dále sem patří napodobování či imitace a manipulování, laborování a experimenty či produkční metody⁴⁷ (fyzická práce), které se v této diplomové práci nevyužijí (Maňák, Švec 2003, s. 92-103)

8.2.1.4 AKTIVIZUJÍCÍ METODY

Aktivizující metody se skládají z diskuze, řešení problémů, situačních metod, inscenačních a didaktických her. Samotnou aktivizující metodu jde vymezit jako postup, který vede k dosahování výchovně-vzdělávacích cílů na základě vlastní učební práce žáků, kde se klade důraz na řešení problematik a také přemýšlení. Sepsat aktivizující metody není jednoduché, stejně tak uvádí Maňák a Švec, soustředit svou pozornost budu zejména na ty nejstěžejnější a jasně vyhraněné skupiny metod, které spadají do skupiny aktivizující (Maňák, Švec 2003, s. 105-107).

⁴⁷V izolované formě se vyskytují málo.

Diskuse je oproti rozhovoru verbální forma výměny názorů na dané téma. Na základě svých znalostí žáci uvádějí argumenty pro svá tvrzení, díky čemuž se společně dobírají řešení společného problému. Diskuze by měla být promyšlená a zaměřená na jasný cíl, přičemž by se v diskuzi neměli objevovat informace nevztahující se k tématu. Je potřebné, aby se všichni účastníci soustředili na zadané téma a také mu rozuměli. Při diskuzi můžeme atmosféru zlepšit humorem, ovšem ne takovým, který znevažuje problematiku. Úspěšná diskuze je taková, která dosáhne předpokládaného cíle a přínos diskuze se zvětšuje se zvládnutím diskuze žáky (zejména z pohledu dovednosti diskutovat). Mezi některé problémy při diskuzích patří: nevhodné situace k diskuzi, formální mluva a zdánlivě demokratický princip, který zakrývá manipulaci, selhání řízení ze strany učitele či převaha problémů mezi žáky (Maňák, Švec 2003, s. 108-111). Následující metody jen shrnu, popřípadě definuji: metoda heuristická, či řešení problémů má za úkol, jak už napovídá název, řešit problémy. Metoda problémová pomáhá motivovat žáka v jeho učení. Žák řeší problém, rozvíjí své myšlení a dostává se k cíli – řešení problému (Kratochvílová 2009, s. 30). Jde o teoretickou či praktickou obtíž, se kterou se žák musí utkat a aktivním zkoumáním ji vyřešit. Žáci se spolu s pedagogem snaží vyřešit, vypátrat a hledat odpovědi na dané otázky, většinou problémového typu. (Maňák, Švec 2003, s. 113-115). Tato metoda se dá hojně využít zejména při výuce dějepisu. Metoda situační je podobná, jde o řešení problémové situace, zejména se dá využít, pokud řešení situace není jasné a dalo by se postupovat pomocí několika řešení. Při této metodě se postupuje zejména: prezentace případů, řešení případů a získávání dalších informací, rozbor variant a zhodnocení výsledků či zobecnění závěrů (Maňák, Švec 2003, s. 119-121). Metoda předposlední – inscenační se dá rozdělit na dva případy: strukturovaná a nestrukturovaná inscenace. Většinou se jedná o dramatickou výchovu, jelikož žáci předvádějí různé situace (Maňák, Švec 2003, s. 123-125).

Poslední metodou je didaktická hra, ta má za cíl zábavnou formou vzdělávat. Je to svobodně volená aktivita, která nesleduje účel a cíl, ale má hodnotu sama v sobě. Didaktické hry jsou oblíbené již od nejnižších tříd (Maňák, Švec 2003, s. 126-128). Jelikož se didaktická hra do projektu již časově nevešla, více jí autor nebude rozebírat. Ovšem pokusit se jí zakomponovat do práce by určitě stálo minimálně za uvážení, jelikož zopakování získaných dovedností a zejména znalostí by se dalo za pomocí hry do výuky zařadit kvůli motivaci například k řešení dalšího projektu či problematiky. Dle Skalkové (1999, s. 184-185) je hra jedna z nejdůležitějších lidských činností, trvale ji ovšem využívají pracovníci a pedagogové u nižších ročníků základní školy, ovšem jak už uváděl i Komenský, hra má své místo i při práci se staršími žáky. Hra může být simulační či situační, zejména situační hry pomáhají získávat žákům dovednosti, umění analyzovat a řešit problémy, které představují reálné životní situace.

8.2.1.5 KOMPLEXNÍ METODY

Komplexní výukové metody zahrnují nejklašičtější frontální výuku, pro tuto práci stěžejní skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou či samostatnou práci žáků. V této skupině je zahrnuta i výuka dramatem, kritické myšlení či kritické myšlení (Maňák, Švec 2003, s. 131).

Mezi komplexní metody řadíme zejména frontální metodu. V této metodě jde zejména o dominantní postavení učitele, který řídí aktivity žáků a orientace ve výuce není na získávání dovedností, klíčových kompetencí, ale jen a převážně znalostní. Tradiční způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Tomu odpovídá také uspořádání prostoru třídy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Jde také pravděpodobně o jednu z nejstarších možných přístupů k výuce, nejstarší doklady máme již ze sumerských učilišť (Maňák, Švec 2003, s. 133). Skalková (1999, s. 205-207) dodává, že poměrná stálost pomáhá učiteli v poznávání žáků a jejich úrovně vývoje a specifických zvláštností. Dále připomíná, že je důležité dodržovat normy počtů žáků ve třídách. I tato autorka upozorňuje na stálost, absolutizaci a mechanizaci frontální výuky, která pak navozuje jednotvárnost, snižuje zájem žáků o učivo a zejména omezuje jejich vlastní aktivitu. Tato metoda je dle autorova názoru nejdůležitější v úvodu do problematiky této práce. Žáky je třeba seznámit se složitou situací v daleko ležícím a diametrálně odlišné lokalitě. Dle Maňáka a Švece (2003, s. 133) je dle některých tvrzení nejefektivnější forma učení, není vhodné uplatňovat takovou formu po celou dobu výuky. Je vhodné pokládat asertivní otázky, aby byli žáci aktivně zapojeni do vyučovacího procesu. Typický průběh hodiny při frontální výuce je následující: zahájení, pozdrav a organizační záležitosti, opakování minulého učiva, popř. kontrola úkolů, zkoušení, poté nové učivo a jeho výklad a následuje procvičování spolu se zadáváním úkolů. Posledním krokem je ukončení. Při této formě výuky je nebezpečné neustálé opakování, ritualizaci výuky, učebního stylu, typu úloh či specifických reakcí a úkonů. Na druhou stranu si takto žák snadno zafixuje interakce a uchovává si žádoucí vnitřní i vnější vztahy mezi učitelem a žákem. Frontální výuka by neměla být převažující, plně nepodporuje rozvoj všech osobností ve třídě, zejména pak po stránce kreativity, aktivity, samostatnosti a tvořivosti (Maňák, Švec, 2003, s. 135-136).

Do této skupiny se řadí i skupinová a kooperativní výuka. Při této metodě žáci řeší složitější úkoly při kooperaci se spolužáky (Maňák, Švec, 2003, s. 134). Jde o vytváření interaktivních situací a podporu kladné a příznivé atmosféry pro učení žáků. Skupinové vyučování je definovatelné vytvářením malých skupin žáků, které spolupracují při řešení společného problému (Skalková, 1999, s. 208). Mezi charakteristické rysy skupinové výuky patří spolupráce žáků při řešení náročnějších úloh či problému, dělba práce ve skupině nebo sdílení názorů, zkušeností a prožitků. Také se dbá na

odpovědnost jednotlivce za výsledky celé práce. Naproti tomu kooperativní výuka je definovatelná jako kooperace žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh, se kterými jim může pomoci i učitel. Často se kooperuje ve skupinách a obě metody se prolínají. Skalková (1999, s. 2011-212) uvádí, že je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Také zmiňuje fakt, že se dá kooperativní princip využít i při frontální výuce. Klíčové prvky v kooperaci jsou zejména: pozitivní závislost členů skupiny – tak aby byla úspěšnost každého člena závislá na úspěších ostatních, interakce žáků ve skupině, individuální odpovědnost, a vývoj dovedností včetně komunikace se členy skupiny o zlepšování kooperace a dynamiky skupiny. Žáka též ovlivňují sociální procesy ve skupině často málo postřehnutelné – skryté, jindy se projeví až po určité době práce. Je důležitá podpora jednotlivců i celé skupiny jako celku s cílem harmonizace jejich práce, hledání kompromisů nebo snaha o otevřenou komunikaci a akceptaci názorových proudů spolužáků v jedné skupině. Velikost a složení se odvíjí od počtu žáků, časové náročnosti nebo možností, dle úrovně žáků a zkušeností, přičemž nejmenší skupinu tvoří logicky dva lidé, mnoho autorů se shoduje, že neoptimálnější velikost skupiny je mezi třemi až pěti žáky. Vytvářet můžeme heterogenní nebo homogenní skupiny, dle prospěchu, dovedností. Dále dle sociálních vztahů nebo podobných zájmů žáků. Poslední možností je náhodný výběr žáků – losováním (Maňák, Švec, 2003. s. 137-1).

Partnerská výuka je definována jako spolupráce žáků při učení v dvoučlenných jednotkách. V krátkosti jde o vzájemnou spolupráci dvou žáků, nejčastěji sousedů v lavici. Žáci si vyměňují názory, postoje a hodnoty v obtížných situacích, konverzují nebo si kompenzují své nedostatky. V této výuce je potřeba pochopení významu partnerské výuky učitelem. Žáka většinou vnímá jako jednotlivce, individuum, které je za spolupráci pronásledováno. Při této výuce se osvědčí různé aktivity, které přirozeně vyplývají ze sousedství dvou žáků: opakování a procvičování učiva, příprava nebo formulace otázek k diskuzím, shromažďování informací, společné zhotovení pracovních listů či partnerský dialog a diskuze o zadaném problému (Maňák, Švec 2003, s. 149-151).

Individualizovaná a individuální výuka, jak už napovídá název, se zabývá výukou individuality, jednoho žáka. Individualizace spočívá v diferenciaci žáků na základně poznání jeho možností učitelem (Skalková 1999, s. 212). Je více možností jak k této výuce přistoupit. Už od pradávna existuje model učitel – žák, nejčastěji známé ve středověku, domácím učení či doučování. Některé předměty či koníčky vyžadují individuální výuku – například hra na hudební nástroje. Jako základní stavební jednotka této výuky je žák a jeho aktivita – tím se rozumí intenzivní, zvýšená, spontánní a uvědomělá činnost žáka. Individualizovaná výuka a její popis by vydal na několik desítek stran, proto zde autor zmíní jen v současnosti již známé a fungující individualizované výuky – Waldorfskou školu, školu montessoriovskou nebo jenského a daltonský plán výuky (Maňák,

Švec 2003, s. 152-158). Skalková (1999, s. 213) dodává ještě winnetskou soustavu a mastery learning.⁴⁸

Mezi komplexní výukové metody patří i kritické myšlení, jelikož jde o relativně nový pojem. Nejdříve ho definuji. Je to snaha o kvalitnější učení a vyučování, jedná se o syntézu poznatků a jejich hodnocení. Doslova kritické myšlení P. Gavor (1995, s. 7) chápe jako činnost nebo nástroj, který pomáhá žákům k hloubkovému učení naproti povrchnímu, snaží se odhalovat souvislosti a porozumět nejen učivu, ale i vlastním závěrům (Maňák, Švec 2003, s. 159-162). Při práci s textem je možno využít různé techniky: verifikace – neboli potvrzení či vyvrácení poznatků, nepřímé ověřování spočívá ve srovnávání informací, dále zaměření, parafrázování (obměna myšlenek) a zavřené učebnice – žáci reprodukují informace, jež obsahoval text (Meredith, Steelová, Temple, 1997, s. 17-28)

Dále zmíním brainstorming, kde je o produkci nápadů a posouzení jejich užitečnosti ve vztahu k nějaké problematice. Dle literatury je vhodný počet diskutujících mezi sedmi a dvanácti a časová dotace se blíží 45 minutám. Ve třídě tedy vzniká více skupin. Několik pravidel k brainstormingu: kritika nápadů až na konci, volnost v produkci nápadů. Další možnou variantou je brainwriting, je to písemná forma brainstormingu (Maňák, Švec 2003, s. 164-166). Někdy se používá pojem mindstorming/mindwriting.

Audiovizuální výuka nastává, když se učení zprostředkovává na principu zvukového záznamu nebo videa, které je do výuky vloženo tak, aby bylo dosaženo optimálního výsledku. Tato metoda zahrnuje i power pointovou prezentaci, která všechny možné vizuální prostředky (videa, zvuky, obrázky, text) spojuje dohromady (Maňák, Švec 2003, s. 181-183). Výuka podporovaná počítačem je podobnou metodou jako audiovizuální výuka (Maňák, Švec 2003, s. 186). Umožňuje rozvíjení dovedností, spojených s užíváním moderních technologií (počítače, tablety, internet). S touto metodou úzce souvisí samotná výchova k práci s informacemi. Žáci se například během vyhledávání různých informací musí sami rozhodovat, jestli jsou dané zdroje věrohodné, aktuální nebo vhodné k tématu. Tím, že tyto informace vyhledávají nejčastěji na počítačích, se učí i počítačové gramotnosti (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 212-214). Do lidského učení nevstupují jen tradiční texty (tj. mluvené, psané, tištěné), ale také zobrazované technickými prostředky. Nové vzdělávací technologie využívají počítačů, videoprogramů a dalších nových nosičů učebních informací. (Mareš, 1995, s.113)

Z posledních metod zmíní už jen výuku dramatem, která je improvizovaná, k předvádění určená a většinou spadá do vyučovacího předmětu osobnostní a sociální výchova. V této metodě si žáci osvojují dovednosti, vztahy, ale i faktografické vědomosti, postoje a hodnoty a děje či teorie.

⁴⁸Tu koncipoval J.S.Bloom v roce 1968 a 1976, který odmítal staré koncepce dělení žáků na dobré a špatné. (Skalková 1999, s.214)

Důležité jsou symboly a jejich pochopení, do strukturních komponentů patří i napětí, ohnisko, či kontrast jako zvýraznění např. děje (Maňák, Švec 2003, s. 172-173).

Existuje mnoho dalších možností jak vyučovat, z těch, které se zde neobjevily snad jen zmíním: otevřené učení, učení v životních situacích či výuku podporovanou počítačem a televizí, o kterých se autor již zmínil v audiovizuálním vyučování.

Jako poslední autor popíše a definuje projektovou výuku. Projektová výuka je vnímána již jako komplexnější úloha zaměřená na praktickou činnost, která má již širší praktický dosah. Často se projekt propojuje s životní realitou, kterou je nutno řešit v teoretické i praktické úrovni, aby bylo dosaženo požadovaného cíle (Maňák, Švec 2003, s. 168). Kalhous (2002, s. 299-300) definuje projektovou výuku jako netradiční povinnost vyslechnout si výklad, který je doplněný reprodukcí látky. Průcha (2001, s. 184) popisuje projektovou metodu jako metodu, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku či výtvarného o produktu. Projektové vyučování se dá definovat jako vyučovací proces, který je podmíněn organizačně a činnostmi (jak učitele, tak žáků) v prostoru a čase, jak uvádí Kalhous (2002, s. 292-293). Projektová výuka svým způsobem navazuje na metodu řešení problémů⁴⁹, zde je však přístup komplexnější, má širší praktický dosah. Maňák a Švec (2003, s. 168) vymezují projekt jako komplexní praktickou úlohu, spojenou s životní realitou, které je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření produktu.

Projektová metoda výuky je skutečně, dle výsledků seberefektivní analýzy žáků, provýchovně-vzdělávací proces inovativní a sami žáci oproti klasické výuce upřednostňují skupinové vyučování (Chlupáč, 2006, s. 40-45).

Tato výuka vede žáka k propojování dovedností i znalostí s každodenním životem. Tuto myšlenku potvrzuje i samotný školský zákon, konkrétně odstavec § 2, kde je mezi cíli uveden „rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života. Mimo to v zákoně najdeme i poznávání světových a evropských kulturních hodnot a tradic či získání znalostí o životním prostředí a jeho ochraně (zákon č. 561/2004, § 2). Projektová výuka umožňuje žákovi předcházet problémům při řešení náročnějších úkolů, zdokonalovat své postupy, lépe se orientovat při svých činech a také lze mluvit o vnitřním dialogu, který vede žák sám se sebou, přičemž porovnává dřívější zkušenosti s novými (Chlupáč, 2006, s. 40-45). O této metodě se hovoří i v Rámcovém vzdělávacím programu. Projekty jsou zde zakotveny doslova ve větě výuka je založena „...na provázanosti vzdělávání

⁴⁹Kratochvílová (2009, s. 30) popisuje problémové jednání, vedoucí ke splnění úkolu v jeho přirozeném vybavení“

a života školy se životem mimo školu. To umožňuje využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání, zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy“ (MŠMT 2013, s. 8). Jak ovšem tvrdí Kratochvílová (2009, s. 33), „v naší pedagogické veřejnosti chybí publikace, která by podávala souhrnný přehled o projektech, projektové metodě i výuce a to s ohledem na historický kontext a byla by přístupná pedagogickému terénu.“ Využívání projektové metody tak ve většině případů spočívá především v ochotě a připravenosti učitele tuto metodu do výuky zařadit.

Dle autorova názoru musí být pedagog lídrem celé třídy, rádcem i dobrým organizátorem, který umí naplánovat zajímavý projekt. V souvislosti s tím musí kooperovat s učitelem i žáci. Tato metoda má vliv na rozvíjení dovedností, s uznáváním individualit. Jedinci řeší problémové úlohy za pomoci práce s textem, jeho analýzou a hodnocením včetně návrhů na řešení daných problematik. Dalo by se říci, že projekt už ze své podstaty propojuje více předmětů. Nejedná se jen o výtvarnou výchovu, ale také o podporu žáka a jeho osobnosti, v oblasti lidských vztahů, rozvíjí jeho znalosti i dovednosti a zábavnou formou motivuje žáky k aktivitě, aktivita žáků zase může vést k většímu uspokojení učitele a opět k jeho větší aktivitě a snaze zapojovat zábavné metody do výuky pro žáky. Jako další přínos je možno hodnotit projekt z pohledu konfrontace s každodenností. I když se nejedná o projekt z místa bydliště či školy, děti jsou denně konfrontovány zprávami z celého světa, tudíž i projekt například na polární oblasti může mít vliv a pozitivní dopad na konání a chování žáků ve střední Evropě. Projektové vyučování je možné využít jako pokus o vyřešení problémů ve vzdělávací soustavě. Žák by měl za pomoci projektu proniknout do problematiky a pochopit hlubší souvislosti a propojenost s každodenním životem a jeho praktickou částí. Důležité jsou také vztahy mezi učitelem a žákem a vztah učitele a učiva jako takového, pokud učitel chce, aby se děti učily látku na zpaměť, z projektu bude pravděpodobně výtvar faktů, pojmů a dat, které se žáci stejně naučí, jen aby nedostali špatnou známku. Je tedy důležité, aby pedagog dbal spíše na kooperaci žáků, jejich vzájemnou pomoc, utužování sociálních vztahů a aby dbal na dobrou pracovní morálku, zlepšoval osobní vztahy nejen s žáky, ale i mezi žáky navzájem.

Určitě nejde projektová výuka využít v každé hodině a na každé téma v jednotlivých předmětech. Je důležité metody obměňovat, jelikož i to, co je ze začátku jiné, nové, může relativně rychle omrzet a žáky přestat bavit. V souvislosti s tím je potřeba připravovat projekty řádně, s náležitým časovým odstupem před realizací. Tvoření projektů je velmi různé a tato komplexní forma výuky může přinášet také negativa. Jde zejména o úskalí, kterých je hned několik: projektová metoda se dá použít jen občas, učitel by měl mít jasno v tom, co tato metoda znamená a jak se v ní správně postupuje. Nejpalcivější problém je také nejhůře řešitelný – časová dotace. Protože je projekt náročný na čas, musí si učitel ujasnit, kolik vyučovacích hodin chce nad projektem s žáky strávit. Jelikož začínající učitelé nemají širokou škálu výběru ze svých projektů, musí je často

vymýšlet sami. Nejedná se jen o cíl projektu, ale zejména o stanovení si dosažení dovedností, které chce u žáků rozvíjet. Samozřejmostí je rozumění problematice až do detailu – není možné se pouštět do projektu, pokud nerozumíme problematice. Pokud tak není, je nanejvýš nutné, aby si učitel fakta dostudoval.

8.3 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

Jiní autoři dělí formy a metody výuky odlišně. Například Skalková (1999, s. 204) mezi organizační formy řadí frontální vyučování, skupinové a kooperativní, individualizované či domácí učební práce žáků. Jelikož níže zmíněné formy výuky byly rozebrány již v předcházející části práce, zde jen pro upřesnění či ujasnění forem.

8.3.1 FRONTÁLNÍ VÝUKA

Tradiční způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Tomu odpovídá také uspořádání prostoru třídy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Jde o komplexní výukovou metodu, která byla popsána již výše u metod vyučování. Skalková (1999, s. 205-207) dodává, že učitel pracuje s třídou plánovitě, soustavně, ale na druhou stranu je styl učení stejný, fádní a i frontální výuka má své meze. Dle Sitné (2013, s.51) je možné skupinovou práci rozdělit na několik příkladů – brainstorming, práci menších skupin, diskuze a debata či mentální mapování.

8.3.2 SKUPINOVÁ VÝUKA

Skupinovou výuku žáků definují pojmy: výuka v menších skupinách, učitel má roli poradce, dohlíží na efektivitu činnosti skupin. Skupinová výuka lze rozdělit na heterogenní nebo homogenní skupinu. Heterogenní skupinu tvoří žáci s různým prospěchem, zde je výhodou to, že výkonnější žák vysvětlí učivo žákům s horším prospěchem a tento jedinec má šanci látku lépe pochopit díky „jazykovému kódu“. Homogenní skupiny tvoří žáci s podobnou úrovní intelektu, proto může pedagog zadat úkoly na míru. Zdatnější jedinci se mohou rozvíjet a méně výkonní zažijí úspěch. Taktéž byla tato výuka definována v předcházející části práce v odstavci metody výuky. Dle Skalkové (1999, s. 208) vytváří interaktivní situace a tak podporují příznivou atmosféru pro učení žáků.

8.3.3 INDIVIDUÁLNÍ A INDIVIDUALIZOVANÁ VÝUKA

Tato organizační forma výuky je charakteristická tím, že se učitel věnuje vždy jen jednomu žákovi, ať už jako domácí učitel, nebo ve škole s několika žáky, kde svůj čas dělí jednotlivě mezi žáky (Zormanová, 2014). Individuální výuka se v běžné základní či střední škole příliš nevyskytuje. Skalková upozorňuje, že princip spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žáku na základě poznání jeho možností (Skalková 1999, s. 212).

8.3.4 PROJEKTOVÁ VÝUKA

Je forma charakteristická svou komplexností, která využívá různé metody a formy práce. Projektová výuka napomáhá k začleňování mezipředmětových vazeb a průřezových témat do výuky. Jde o řešení komplexních teoretických či praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků (Skalková 1999, s. 217). Více se v této části projektové výuce autor nebude věnovat, relativně zdlouhavě jí popsal již v oddíle metody výuky.

8.3.5 KOOPERATIVNÍ VÝUKA

V kooperativní výuce jde o princip spolupráce kolektivu mezi sebou, ale i o spolupráci mezi třídou a pedagogem. Je podobná jako projektová výuka, ovšem její definici čtenář najde opět v části práce metody výuky.

Nakonec této části autor uvede příklad od Dagmar Sitné, která se zabývala aktivním vyučováním. Ptala se žáků, jak se nejraději učí. Třídy měli za úkol seřadit formy vyučování od nejoblíbenější po nejméně oblíbené. Jako nejoblíbenější se ukázala právě skupinová výuka (kooperativní, diskuze a debaty či spolupráce v menších skupinách), následovalo využívání počítačů a technologií (interaktivní tabule). Jako další atraktivní variantu formy výuky zvolili žáci hraní pedagogických her, soutěží či kvízů. Oblíbená je také praktická výuka v odborných učebnách jako jsou laboratoře či exkurze. Méně atraktivní je už práce v dílnách, na pozemcích či samostatná práce v hodině. Zcela negativně žáci ohodnotili pozorování spolužáků, čtení za účelem získání informací a jako nejméně oblíbenou formu výuky žáci zvolili klasický výklad (Sitná, 2013, s.13).

8.4 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

Co se týče didaktických prostředků, můžeme je dělit na materiální a nemateriální. Mezi materiální prostředky řadíme učebny a jejich vybavení, didaktickou techniku, vyučovací pomůcky či žakovské pomůcky. Učební pomůcky jsou pevně svázané s obsahem výuky, jde o učebnice, texty, modely či promítaná zobrazení nebo obrazy, ale i video a audio záznamy či samotné počítačové programy. Také sem patří metodické pomůcky, jež používá učitel – literatura, prameny apod. V neposlední řadě sem spadá i zařízení a přístroje, které ovšem nemají přímou návaznost na obsah konkrétní výuky, nýbrž jsou potřeba po celou dobu vzdělávání – nábytek, nářadí, měřicí přístroje a další vybavení učeben. Mezi didaktickou techniku řadíme zejména takovou techniku, která dovoluje prezentaci učebních pomůcek, dříve spíše magnetofony a videorekordéry, v dnešní době především počítače, kamery či tabule. Dále do materiální části patří také školní potřeby a výukové prostory, které, ať již vnitřní či vnější, slouží k uskutečňování vyučovacího procesu (učebny, laboratoře, přednáškové sály, dílny hřiště a školní pozemky). Jako nemateriální chápeme prostředky typu didaktických metod, organizačních forem či zásad při vyučování. Dle Průchy je učební pomůcka objekt či předmět, který zprostředkovává nebo napodobuje realitu, přičemž napomáhá k lepší názornosti a usnadňuje výuku (Průcha, 2006).

8.5 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Autor pokládá za důležité si upřesnit, v jakém stádiu myšlení se žáci v sedmé třídě na základní škole nalézají. Pedagog musí mít před zahájením výuky jasno v tom, pro koho bude pomůcky připravovat. Pravděpodobně nejznámější osobou v oblasti stádií vývoje je Jean Piaget. Krátké popsání čtyř stádií vývoje je dalším bodem této práce. Zejména se zaměřím na dvě stádia – konkrétních a formálních operací.

Senzomotorické období je od narození do zhruba dvou let věku. Dítě se postupně učí pohybovat se za použití cyklických pohybů. Po naučených pohybech, kdy malé dítě dělá pohyby dle již použitého vzorce se přesouvá do předoperačního období (2-7 let). Toto období Piaget a jeho spolupracovníci zkoumali velice podrobně. Dítě se v tomto stádiu učí pomocí polosymbolické formy názornému usuzování, ale není ještě schopno složitějších operací. Jde o předpojmové a intuitivní období. (Piaget a Inhelder 2014, s. 10-16). Dítě si neuvědomuje, že mohou existovat jiné pohledy než jejich vlastní (Fontana 2010, s. 67-69).

Následuje stádium konkrétních operací, nejčastěji udávané pro věk od sedmi do jedenácti let (v jiných zdrojích se objevuje věk od 6-12 let). Dítě je schopno se vrátit o několik kroků v úloze či myšlení zpět, jeho myšlení je vázáno na konkrétnosti, realitu a abstraktní pojmy mu dělají problém. V tomto stádiu se mění názorné představy na konkrétní a děti využívají zejména konkrétní zkušenosti. V tuto chvíli je obtížné, spíše nemožné chtít po dítěti hypotézu.

Od 12 ti let probíhá stádium formálních operací. Myšlení se začíná podobat myšlením u dospělých jedinců. Dítě je již schopno formulovat hypotézu bez předešlé konkrétní zkušenosti, je schopno uvažovat nad výroky a vytřídit hypotézy (Piaget a Inhelder 2014, s. 102-104). Piagetovo pojetí však bylo kritizováno, protože poslední stádium formálních operací nemusí dosáhnout ani některý dospělý jedinec. David Fontana napsal, že dítě dokáže změnit jednu z veličin a ostatní nechat konstantní (Fontana 2010, s. 70). Toto období a zejména jeho "osvojení" je velmi důležité pro tento projekt, žák je schopen formulovat hypotézu či zjišťovat závislosti mezi proměnnými.

V tuto chvíli je také důležitá práce s mapou, jelikož nejde jen o lokalizaci či popsání podmínek na určitém místě na Zemi, ale zejména o jejich propojení. Tento projekt, kterým se žáci budou zabývat názorně propojuje práci s mapou, rozvíjení prostorového myšlení a vytváření hypotéz či otázek. Žáci budou mít za úkol se ptát na otázky typu: Co tam je? Kde je to? Jak to vzniklo, co jev ovlivnilo? Je to všude stejné? Dají se dvě místa na mapě porovnat? Jak by se problém dal vyřešit? V krátkosti půjde o popsání podmínek, jejich umístování a vymezení, hledání propojení, příčin či důsledků.

V projektu by se dal využít i návrh Gersmehla (2005, s. 102-110), který popisuje nejvíce abstraktní příklad při práci s mapou – navrhování prostorového modelu. Jde o práci s abstraktními daty a údaji, kupříkladu můžeme uvést otázky typu na oblasti Jižního Súdánu a jeho podmínek z hlediska klimatických, vegetačních, z pohledu infrastruktury nebo surovin, toto téma či dotazování může vést k lepšímu pochopení propojenosti problematiky.

8.6 BLOOMOVA TAXONOMIE KOGNITIVNÍCH CÍLŮ

V této části se bude autor věnovat vymezení dle Blooma, takzvanou taxonomií kognitivních cílů a její aplikaci do tohoto projektovaného vyučování. Nejdříve se v krátkosti zmíní o původní taxonomii cílů od Blooma a sepíše důležité pojmy a slovesa, poté se bude věnovat zejména novější, revidované taxonomii. Práce amerického vědce ovlivnila, ovlivňuje a zcela jistě bude ovlivňovat a pomáhat pedagogům s vymežováním jejich cílů, konkretizace a operacionalizace vzdělávacích cílů při vyučovacím procesu. Jedná se o jednu z nejdůležitějších teorií ovlivňující plánování výuky a tvoření kurikul (Skalková 2007, s. 21).

8.6.1 PŮVODNÍ BLOOMOVA TAXONOMIE

Benjamin Bloom publikoval svou práci v roce 1956, kde se snažil o hierarchizaci vzdělávacích cílů. Americký psycholog zpracoval podrobně taxonomii cílů v poznávací oblasti. Taxonomie řadí myšlenkové procesy a cílové kategorie, které by si měli žáci osvojit. Postup je charakteristický od jednoduchého k složitějšímu. V následující části autor v krátkosti vypíše jednotlivé pojmy a jejich krátký popis či se pokusím o jednoduchou definici.

První je zapamatování či znalost (knowledge) specifických informací, do této sekce řadíme terminologii a fakta, klasifikaci a kategorizaci či obecné poznatky a generalizaci. Zahrnuje zejména takové testové situace, kdy je zdůrazněno zapamatováním a následujícím vybavení si z paměti či rozpoznáním. Druhou kategorií je pochopení či porozumění, do které můžeme přiřadit vysvětlení nebo překlad z jednoho jazyka do druhého nebo z jedné formy komunikace do jiné. Zde jde o cíle, neboli odpovědi, které vedou k pochopení doslovného sdělení. Třetí kategorií je aplikace, při které je možné použít abstrakci či zobecnění teorií nebo zákonů. Jedinec ovšem musí postupovat logicky, tudíž nemůže dosáhnout aplikace či použití bez předešlého pochopení problematiky. Následuje syntéza, která je charakteristická složením prvků a jejich částí do nových celků, ze kterých vyplývá nové, ucelené sdělení. Poslední skupinou je hodnocení – nejvyšší stupeň, ve kterém se posuzují materiály, podklady, metody a techniky. Mimo to byly popsány další cíle, zejména se o to zasadil Bloomův spolupracovník D. R. Krathwol. Zaměřil se na pocitové poznávání.

Mezi typická slovesa, která popisují vazby a vymezují cíle v jednotlivých kategoriích patří v první skupině zejména: definovat, opakovat, napsat či popsat, seřadit či určit. Druhá skupina může obsahovat slovesa objasnit, opravit, ilustrovat, formulovat nebo vysvětlit. Do třetí kategorie spadají aktivní slovesa: aplikovat, řešit, načrtnout, uspořádat, navrhnout či diskutovat, demonstrovat nebo interpretovat. Čtvrtá skupina obsahuje rozhodnutí, rozlišení, rozčlenění, specifikaci či provedení rozboru. Předposlední kategorii s názvem syntéza vymezují pojmy: kombinovat, organizovat, reorganizovat, vytváření obecných závěrů, klasifikací nebo modifikací. Poslední část obsahuje hodnocení a posouzení: oponovat, posoudit, prověřit, obhájit či provést kritiku (Skalková 1999, s. 107-108).

Od vydání původní taxonomie uběhlo více než 60 let, tudíž v tomto období došlo k vývoji nejen oboru psychologie, ale také k překonání některých závěrů. Zejména se kritizoval přístup znalostní, který inspiroval inovaci v Bloomově taxonomii. Již na konci 90. let byla tato taxonomie revidována. Revize se ujal zmíněný D. R. Krathwol (Anderson, Krathwol et al. 2001). Nakonec autor zmíní jednu z prvních českých akademiček, které se zabývaly taxonomií. D. Hudecová v roce 2003 přeložila do češtiny taxonomii i s maticí.

8.6.2 REVIDOVANÁ BLOOMOVA TAXONOMIE

Revidovanou Bloomovu taxonomii (RBT) vytvořili Anderson a Krathwohl. Znalostní stránka, byla rozdělena do čtyř kategorií: znalost faktů, procedur, konceptů a metakognice. Další revidací byla rozdělena i dimenze kognitivní, nyní do šesti kategorií, které připomínají původní taxonomii z roku 1956: zapamatování, porozumění (původně pochopení), aplikace, analýza, hodnocení a tvorba (původně syntéza) (Anderson a Krathwohl 2001; Hudecová 2003). Nejnižší úroveň v dimenzi kognitivních procesů je dle Andersona et. al (2001) umění vyvolat si znalosti zdlouhodobé paměti. Například Haskell (2001) upozorňuje, že ten kdo si nezapamatuje, není schopný znalost ani převést k další úrovni. Souhrnné cíle mají učitelům pomoci se směřováním výuky (Anderson, Krathwohl 2001, s. 15) Dvě vytvořené taxonomie můžeme posuzovat jen z hlediska kognitivních procesů, znalostní procesy v původní taxonomii z roku 1956 nenajdeme, stejný názor zastává i Vávra (2011).

Celkově se dá taxonomie rozdělit do tří větších kategorií – minimum, optimum a maximum. Minimum by měla ovládat celá třída, zejména se jedná o první dvě aktivní slovesa: zapamatování a porozumění. Do druhé kategorie optimum, je možné počítat s aplikováním a analýzou. Tohoto stupně by měli dosáhnout pokročilejší žáci, ovšem předpokládám, že více než polovina třídy. Poslední kategorii - maximální, či excelentní se podaří dosáhnout omezenému počtu žákům (Vávra, 2011).

9. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

V této části zasadím své téma do Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro základní vzdělávání. Nejdříve v práci budou rozebrány základní fakta ohledně RVP. Jedná se o základní dokument, který vymezuje povinné vzdělávání žáků na základní škole. Zejména jde o vymezení vzdělávacích oblastí, očekávaných výstupů a okruhů. Jaké principy jsou zakotveny v předpisech, potažmo školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání posoudí v následujícím textu.

Samotné kurikulární dokumenty se vytvářejí na dvou úrovních – státní a školní. Mezi státní dokumenty systému kurikula spadají Národní programy vzdělávání, které vymezují samotné vzdělávání jako celek. RVP umožňuje vymezit závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé typy vzdělávání (od předškolního po střední vzdělávání). Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nových strategií vzdělávání, jež zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich uplatnění a provázanost v praktickém životě. V dokumentu RVP nalezneme mimo vymezení a charakteristiky vzdělávání a jeho principy, povinnosti také cíle vzdělávání. Formuluje úrovně, kterých by měli žáci či budoucí absolventi jednotlivých etap vzdělávání dosáhnout. Co se týče této práce, je pro ni stěžejní RVP ZV, které navazuje svým pojetím na předškolní vzdělávání (RVP PV) a slouží jako východisko při koncepci a tvorbě následujícího stupně vzdělávání – rámcových vzdělávacích programů pro střední školy. Dalšími rámcovými programy, které existují po RVP ZV jsou RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou či RVP DG, který je určen pro dvojjazyčná gymnázia nebo RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání (MŠMT, 2020).

9.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V jednoduchosti by se dal Rámcový vzdělávací program pro základní školy (dále jen RVP ZV) popsat jako vše nezbytné v povinném vzdělávání žáků, specifikuje úroveň klíčových kompetencí (čehož by žáci měli dosáhnout na konci základního vzdělávání) a zejména vymezuje samotný vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo. V neposlední řadě podporuje komplexní přístup k realizaci obsahu a jeho propojování, přičemž předpokládá využití různých postupů, metod a forem výuky. Také zařazuje jako závaznou část RVP ZV průřezová témata s formativními funkcemi. Průřezovým tématům se samostatně věnuje následující oddíl práce. RVP ZV je otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností

učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků. Tento zákon podporuje autonomii škol a také odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (MŠMT, 2020).

Mezi povinnou složkou českého vzdělávání jsou od roku 2005 i klíčové kompetence a průřezová témata. Klíčové kompetence „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (MŠMT, 2013, s. 10). Od roku 2013 byl do programu zařazen další cizí jazyk, nejpozději od osmé třídy.

Pravděpodobně ten nejdůležitější jazyk v dnešním světě je angličtina, druhý jazyk je některý ze světových jazyků – francouzština, němčina, španělština, italština, či ruština.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání jsou povinnou složkou popisované jako soubor vědomostí, znalostí, dovedností, schopností a postojů a hodnot, které jsou důležité pro rozvoj každé osoby a uplatnění v dnešní společnosti. Cílem je vybavení zmíněných kompetencí všech žáků na úrovni pro ně dosažitelných. Osvojování těchto kompetencí je dlouhodobý a neméně složitý proces, jež začíná již v předškolním vzdělávání a dotváří se až v průběhu života. Mezi klíčové kompetence ZV řadíme: kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální, personální a občanské a také kompetence pracovní. Tyto kompetence nejsou izolované, prolínají se a jsou multifunkční s nadpředmětovou podobou. K utváření a rozvíjení musí přispívat celý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, jež probíhají při navštěvování školy. Klíčové kompetence doslova „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (MŠMT, 2013, s. 10).

9.2 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Obsah vzdělávání na základní škole je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednu vzdělávací oblast tvoří jeden vzdělávací obor či obsahově blízké obory. Jedná se o jazyk a jazykovou komunikaci (český jazyk, cizí jazyk), matematiku a její aplikaci, informační a komunikační technologie, člověka a jeho svět, člověka a společnost (vzdělávací předmět dějepis či výchova k občanství), pro tuto práci stěžejní člověk a příroda (do této skupiny spadají předměty typu fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis). Dále také umění a kultura, oblast člověk a zdraví a člověk a svět práce. Jednotlivé vzdělávací oblasti v RVP ZV charakterizovány, kde je sepsáno jejich postavení a význam vzdělávací oblasti v základním vzdělávání. Na charakteristiku navazuje cílové zaměření vzdělávací oblasti. Tato část nám sděluje, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden, aby byl schopný dosáhnout klíčových kompetencí. Praktické propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi zaručuje ŠVP, které si škola stanovuje sama. Na 1. stupni je vzdělávací obsah členěn

na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Toto rozdělení školám usnadňuje zasazení obsahu do jednotlivých ročníků (MŠMT, 2020).

Očekávané výstupy mají vždy činnostní povahu, dají se prakticky měřit a ověřovat. Souvisle s tím se dají využít v běžném životě. Očekávané výstupy vymezují způsobilost žáků využívat osvojené učivo. Jelikož je výstupů relativně velké množství, bylo zvoleno kódové označení výstupů. Jde o zkratku vzdělávacího oboru, označení ročníku, označení tematického okruhu a číslo určující pořadí očekávaného výstupu v daném tematickém okruhu. Minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření jsou upravené, jednodušší očekávané výstupy, které jsou na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru.

Vzdělávací oblast člověk a jeho svět na elementární úrovni přibližuje přírodovědné poznávání žákům 1. stupně základního vzdělávání. Zejména zmíní obsah vzdělávací oblasti člověk a jeho svět ve druhém období, které by si měl žák osvojit již při vstupu na druhý stupeň základního vzdělávání, v souvislosti zejména s projektovou metodou a tématem, kterým se zabývá tato práce. Člověka jeho svět můžeme v krátkosti vymezit obsahem následujícím, v druhém období vzdělávání: žák určí světové strany v přírodě i podle mapy, orientuje se podle nich a řídí se podle zásad bezpečného pohybu a pobytu v přírodě, pod kódem ČJS-5-1-03 rozlišuje mezi náčrt, plány a základními typy map; vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách naší republiky, Evropy a polokouli, následuje ČJS-5-1-04, kde student vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického. Posledním výstupem, který autor zmíní, je rozeznání hlavních orgánů státní moci symbolů státu či jejich význam. Tato oblast je jedna z nejdůležitějších pro mou diplomovou práci, jelikož pokud si žáci osvojí tyto dovednosti již na konci prvního stupně, dokážou je aplikovat i v zadaném projektu.

Mezi charakteristiku této vzdělávací oblasti (vzdělávací oblast člověk a příroda) patří problematika zkoumání přírody. Poskytuje žákům prostředky a metody pro hlubší porozumění přírodním faktům a jejich zákonitostem. Také jim tím dává potřebný základ pro lepší pochopení a využívání současných technologií, včetně pomoci v orientaci v běžném životě. Zde žáci poznávají přírodu jako systém včetně důvodů a důsledků vzájemné působnosti. Právě zde je poznání a zejména pochopení založené na důležitosti rovnováhy v přírodě, tak jak žáci uvidí v samotném projektu. Jde o zásahy člověka a lidskou činnost, jež ohrožuje ekosystémy. Vzdělávací oblast také významně podporuje vytváření otevřeného, kritického myšlení a logického uvažování. Dalším významným faktem je, že si žáci osvojují důležité dovednosti, zejména umět pozorovat, experimentovat, měřit a tvořit či si klást nebo ověřovat hypotézy o přírodních jevech, včetně umění analýzy a vyvozování závěrů. Žáci se učí zkoumat a všimnout si změn v přírodě, odhalovat příčiny a následky při ovlivňování místních i globálních ekosystémů.

Tento komplexní pohled na vztah mezi lidskou společností a ekosystémy, jehož významnou součástí je i uvědomování si pozitivního vlivu přírody na citový život člověka, utváří vzdělávání zeměpisné, jenž umožňuje žákům postupně odhalovat souvislosti přírodních podmínek a života lidí i jejich společenství v blízkém okolí i vzdálených regionech jako je Jižní Súdán.

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka ke zkoumání přírodních faktů a jejich souvislostí s využitím různých empirických metod poznávání (pozorování, měření, experiment) i různých metod racionálního uvažování. Dále k potřebě klást si otázky o průběhu a příčinách různých přírodních procesů, které mají vliv i na ochranu zdraví, životů, životního prostředí a majetku, správně tyto otázky formulovat a hledat na ně adekvátní odpovědi způsobu myšlení, který vyžaduje ověřování vyslovovaných domněnek o přírodních faktech nezávislejšími způsoby. Neméně důležité je umět posuzovat důležitost, spolehlivost a správnost získaných přírodovědných dat pro potvrzení nebo vyvrácení vyslovovaných hypotéz či závěrů nebo zapojování se do aktivit směřujících k šetrnému chování k přírodním systémům, ke svému zdraví i zdraví ostatních lidí. Také zde nalezneme část o porozumění souvislostem mezi činnostmi lidí a stavem přírodního a životního prostředí, popřípadě se žáci zlepšují v uvažování a jednání, která preferují co nejefektivnější využívání zdrojů energie v praxi, včetně co nejširšího využívání jejich obnovitelných zdrojů, zejména pak slunečního záření, větru, vody a biomasy. Jako poslední autor uvede utváření dovedností vhodně se chovat při kontaktu s objekty či situacemi potenciálně či aktuálně ohrožujícími životy, zdraví, majetek nebo životní prostředí lidí (MŠMT, 2020).

9.3 GEOGRAFIE

Vzdělávací obsah oboru geografie, či zeměpisu je rozdělen do několika celků. První je definován očekávanými výstupy, kde žák organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů, grafů, diagramů či statistických zdrojů, používá s porozuměním základní geografickou, topografickou a kartografickou terminologii, přiměřeně hodnotí geografické objekty, jevy a procesy v krajině je schopen popsat jejich pravidelnost, zákonitost a odlišnost, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozezná hranice mezi podstatnými prostorovými složkami v krajině. Také dokáže využívat osobní myšlenková (mentální) schémata a pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu. V těchto výstupech je minimální doporučená úroveň pro úpravy v rámci podpůrných opatření: žák rozumí základní geografické, topografické a kartografické terminologii získá osobní představu o prostředí, které nás obklopuje, umí ho popsat a

určit jednoduché vazby, vyjádří, co mu prospívá a škodí. Mezi učivo, obsah a pojmy řadíme komunikační geografický a kartografický jazyk – vybrané obecně používané geografické, topografické a kartografické pojmy; základní topografické útvary: důležité body, výrazné liniové útvary, plošné útvary a jejich kombinace: sítě, povrchy, ohniska – uzly; hlavní kartografické produkty: plán, mapa; jazyk mapy: symboly, smluvené značky, vysvětlivky; statistická data a jejich grafické vyjádření, tabulky; základní informační geografická média a zdroje dat, geografická kartografie a topografie – glóbus, měřítko globusu, zeměpisná síť, poledníky a rovnoběžky, zeměpisné souřadnice, určování zeměpisné polohy v zeměpisné síti, dále měřítko, obsah plánů a map, orientace plánů a map vzhledem ke světovým stranám či praktická cvičení a aplikace s dostupnými kartografickými produkty v tištěné i elektronické podobě (MŠMT, 2013). Tyto základní jevy, obsahy, pojmy a koncepty a jejich osvojení a pochopení směrem k žákům výrazně pomáhají při tvorbě tohoto projektu (MŠMT, 2013).

Mezi další učivo, které spadá do zeměpisu na druhém stupni základních škol je oddíl přírodní obraz Země. Zde se dají očekávané výstupy shrnout zejména do pojmů: postavení Země jako vesmírného tělesa, přírodní sféry a jejich souvislosti či vnitřní i vnější procesy a jejich vliv. Následuje nejdůležitější část RVP pro tuto práci, jelikož předkládá učivo regionů světa. Mezi očekávanými výstupy jsou:

Z-9-3-01 rozlišuje zásadní přírodní a společenské atributy jako kritéria pro vymezení, ohraničení a lokalizaci regionů světa

Z-9-3-02 lokalizuje na mapách světadíly, oceány a makroregiony světa podle zvolených kritérií, srovnává jejich postavení, rozvojová jádra a periferní zóny

Z-9-3-03 porovnává a přiměřeně hodnotí polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, oceánů, vybraných makroregionů světa a vybraných (modelových) států

Z-9-3-04 zvažuje, jaké změny ve vybraných regionech světa nastaly, nastávají, mohou nastat a co je příčinou zásadních změn v nich

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák Z-9-3-02p vyhledá na mapách jednotlivé světadíly a oceány

Z-9-3-03p rozliší zásadní přírodní a společenské znaky světových regionů

Z-9-3-03p charakterizuje polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry vybraných světadílů, oceánů a vybraných států

Mezi učivo patří: světadíly, oceány, makroregiony světa – určující a porovnávací kritéria; jejich přiměřená charakteristika z hlediska přírodních a socioekonomických poměrů s důrazem na vazby a souvislosti (přírodní oblasti, podnebné oblasti, sídelní oblasti, jazykové oblasti, náboženské oblasti, kulturní oblasti), dále modelové regiony světa – vybrané modelové přírodní,

společenské, politické, hospodářské a environmentální problémy, možnosti jejich řešení (MŠMT, 2020).

Dalším důležitým aspektem je společenské a hospodářské prostředí zařazené v RVP pod očekávanými výstupy, kde žák posoudí na přiměřené úrovni prostorovou organizaci světové populace, její rozložení, strukturu, růst, pohyby a dynamiku růstu a pohybů, zhodnotí na vybraných příkladech mozaiku multikulturního světa. Také dokáže definovat jak přírodní podmínky souvisejí s funkcí lidského sídla tak pojmenovat obecné základní geografické znaky sídel. Mimo to zhodnotí přiměřeně strukturu, složky a funkce světového hospodářství, lokalizuje na mapách hlavní světové surovinové a energetické zdroje nebo porovnává předpoklady a hlavní faktory pro územní rozmístění hospodářských aktivit. Žák v průběhu výuky tohoto celku porovnává státy světa a zájmové integrace států světa na základě podobných a odlišných znaků a dokáže lokalizovat na mapách jednotlivých světadílů hlavní aktuální geopolitické změny a politické problémy v konkrétních světových regionech (MŠMT, 2013).

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření je, že žák uvede příklady, jak přírodní podmínky souvisejí s funkcí a rozmístěním lidských sídel - vyhledá na mapách nejznámější oblasti cestovního ruchu a rekreace (MŠMT, 2013).

Mezi učivo jsou zařazené pojmy: obyvatelstvo světa – základní kvantitativní a kvalitativní geografické, demografické, hospodářské a kulturní charakteristiky, globalizační společenské, politické a hospodářské procesy – aktuální společenské, sídelní, politické a hospodářské poměry současného světa, sídelní systémy, urbanizace, suburbanizace dále světové hospodářství – sektorová a odvětvová struktura, územní dělba práce, ukazatele hospodářského rozvoje a životní úrovně. Také regionální společenské, politické a hospodářské útvary – porovnávací kritéria: národní a mnohonárodnostní státy, části států, správní oblasti, kraje, města, aglomerace; hlavní a periferní hospodářské oblasti světa; politická, bezpečnostní a hospodářská seskupení (integrace) států; geopolitické procesy, hlavní světová konfliktní ohniska (MŠMT, 2013).

9.4 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Geografie a její výuka se zabývá světem kolem nás, snaží se ho uchopit jako systém, definovat, popsat a zároveň je to předmět, který se snaží řešit problémy, jež propojuje téměř všechny ostatní vědní obory.

Průřezová témata zahrnují aktuální problémy současného světa, zasazené do RVP ZV, které pomáhají v rozvíjení osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot (MŠMT, 2013, s. 103). V RVP se jedná o ucelení součásti základního vzdělávání v dnešním globalizovaném světě a fungují jako formativní

prvek, přinášející příležitosti k individuálnímu uplatnění žáků i pro vzájemnou pomoc a spolupráci. Průřezová témata jsou jednotně zpracována a obsahují charakteristiku průřezového tématu, jeho význam a vztah k ostatním vzdělávacím oblastem a v neposlední řadě přínos v oblasti vědomostí, schopností a dovedností, stejně tak hodnot a postojů. Témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání a škola musí zařazovat všechna témata jak na prvním, tak na druhém stupni škol. Ovšem ne všech témat se musí týkat každý ročník. Každý tematický okruh tvoří nabídku témat – činnosti a jejich zpracování jsou už v kompetenci jednotlivých škol (Herink, Tlach, 2006, s. 22-23).

Realizace průřezových témat má v dnešní době nezastupitelné místo, o to více v této práci. Samotné tematické okruhy průřezových témat procházejí skrze vzdělávací oblasti a propojují různé obory a jejich obsahy. Také přispívají ke komplexnímu vzdělávání a pracují, či mají vliv na dosahování klíčových kompetencí při vzdělávání žáků. Průřezová témata je možno využít jak jednotlivém předmětu, tak v projektech, kurzech či seminářích jak přímo ve škole, tak mimo ni (MŠMT, 2013, s. 103).

V RVP ZV jsou vymezena průřezová témata osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova (MŠMT, 2013, s. 104).

Osobnostní a sociální výchova má za úkol přispět k dobrým mezilidským vztahům jak ve třídě, tak i mimo ni. Téma se orientuje na každodenní využití v běžném životě. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat svou vlastní cestu ke kvalitnímu životu (MŠMT, 2013, s. 106).

Výchova demokratického občana dbá na respekt odlišnosti kulturní, etnické, náboženské či jazykové. Současně podporuje komunikační, formulační schopnosti a dovednosti (Herink, Tlach 2006, s. 22). Obecně jde o představení hodnot, zejména spravedlnosti a tolerance či odpovědnosti. Snaží se rozvíjet kritické myšlení, vědomí práv jak vlastních, tak ostatních včetně povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti. Tato výuka má žáka vybavit na úrovni pochopení problémů a konfliktů, projevit by se měl v orientaci při řešení problémů (MŠMT, 2013, s. 106).

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech jako druhé průřezové téma se zabývá seznamováním s příčinami i důsledky problémů lidstva v globalizované době. (Herink, Tlach 2006, s. 22). Podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění. Podstatou je výchova budoucích evropských občanů, kteří budou zodpovědní a flexibilní v občanské, osobní i pracovní sféře života. Také se jedná o rozvoj respektu k národním identitám jak ostatních, tak k té svojí. Má otevírat další horizonty poznání a seznamuje s možnostmi, které nám prostor poskytuje. V neposlední řadě podporuje humanismus, svobodnou lidskou vůli, racionální uvažování a kritické myšlení, tvořivost a také morálku (MŠMT, 2013, s. 106).

Multikulturní výchova – seznamuje se s různými kulturami, s jejich tradicemi i hodnotami, spoluvytváření předpokladu k uvědomování si vlastních kulturních zvyků, tradic a hodnot, podpora utváření pozitivních mezilidských vztahů (spolupráce) (Herink, Tlach 2006, s. 22). Tato výchova se prolíná mnoha vzdělávacími oblastmi. Váže se zejména na vzdělávací oblasti: jazyk a jazyková komunikace, člověk a společnost, informační a komunikační technologie, umění a kultura, člověk a zdraví, z oblasti člověk a příroda se dotýká zejména oboru Zeměpis. Multikulturní výchova seznamuje žáky s rozmanitostí kultur, tradic i hodnot. Zprostředkovává poznání vlastního zakotvení z kulturního hlediska a učí porozumění ostatním kulturám. Spěje k rozvoji solidarity, tolerance či spravedlnosti. V dnešní době se tato výchova stále častěji týká i mezilidských vztahů ve škole mezi žáky navzájem či mezi žáky a učiteli nebo mezi školou a rodinou či místní komunitou (MŠMT, 2013, s. 107).

Environmentální výchova – vedení k uvědomování si podmínek života a možností jeho ohrožení (živelné pohromy, lidská činnost) – poznávání a chápání souvislostí mezi vývojem lidské populace a vztahů k prostředí v různých oblastech světa – vedení žáků k angažování se v ochraně životního prostředí, vhodnému přístupu k přírodě, k přírodnímu a kulturnímu dědictví (Herink, Tlach 2006, s. 22). Tato výchova vede zejména k pochopení komplexnosti a složitosti dnešního světa a vztahů člověka a životního prostředí. Vede k odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince na planetě včetně nauky o variantách řešení environmentálních problémů, dále vede k aktivní ochraně prostředí. Výchova učí pozorovat, vnímat a hodnotit důsledky i příčiny jednání lidí. Co nejvíce se snaží využít přímý kontakt žáků s okolním prostředím a zahrnuje také objektivní pochopení základních přírodních zákonitostí, souvislostí od jednoduchých systémů až po biosféru jako celek, samotné postavení člověka v přírodě a zachování podmínek pro život do budoucna (získávání obnovitelných zdrojů surovin). V tomto průřezovém tématu se odkrývají souvislosti mezi ekologií, technikou a ekonomikou i sociálními jevy) (MŠMT, 2013, s. 107).

Mediální výchova – spoluvytváření předpokladů ke kritickému vnímání mediálních sdělení, k přiměřené analýze mediálních prostředků jako zdrojů geografických dat a informací – vedení ke sledování zpravodajských relací, k zájmu o odbornou literaturu a časopisy – rozvoj dovedností při práci s internetem (Herink, Tlach 2006, s. 23). Média a komunikace představují velmi významný zdroj zkušeností a poznatků. Pro uplatnění je důležité umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty z okolního světa. Správné vyhodnocení sdělení z hlediska jejich vztahu k realitě – zda jsou správné, hodnotné či platné. Mediální výchova vede zejména ke zvýšení základní úrovně mediální gramotnosti. Zahrnuje zejména osvojení si poznatků o fungování a roli médií. Žák by měl být schopen posoudit věrohodnost dat a sdělení, umět je posoudit a měl by být schopný zvolit si odpovídající médium jako prostředek k naplnění nejrůznějších potřeb (MŠMT, 2013, s. 109).

9.5 ZAŘAZENÍ JIŽNÍHO SÚDÁNU DO PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT

Projekt, kterým se žáci mají za úkol zabývat, prostupuje hned několika průřezovými tématy. Zprvu jde určitě o osobnostní a sociální výchovu, jelikož skupinová kooperace žáků přispívá k dobrým mezilidským vztahům ve třídě i ve skupině. V souvislosti s tím projekt rozvíjí i výchovu demokratického občana a jeho rozvoj kritického myšlení, tolerance, ale také vede k odpovědnosti za zadanou práci a výsledný projekt. Žáci by se měli lépe orientovat v pochopení problematice různých konfliktů, což by se mělo projevit právě při řešení problémových úloh. Projekt realizuje i další průřezové téma: Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, které podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění. Podstatou je výchova budoucích občanů, kteří budou zodpovědní, dokáží respektovat ostatní národní identity, včetně těch, se kterými se setkají při práci na projektu. Práce žáků podporuje tvořivost a také morálku, přičemž navazuje na další průřezové téma – multikulturní výchovu, kde se žáci učí zejména tvoření pozitivních mezilidských vztahů s lidmi různých tradic, hodnot a kultur. Předposlední průřezové téma se dotýká environmentálních témat. Jak sami žáci poznají, je důležité ochraňovat životní prostředí a chápat složitost světa ve vztazích lidí a přírody. Žáci by si měli při projektu osvojit odpovědnost a aktivní ochranu prostředí – aby podmínky u nás ve střední Evropě nevypadaly jako v subsaharské Africe. Posledního průřezového tématu se projektová výuka týká také – mediální výchova a práce se zdroji. Žáci si v průběhu práce osvojují umění analyzovat, hodnotit a používat vybrané zdroje a fakta. Také je projektová výuka může navést na sledování zpravodajských relací s podobnou tematikou, na kterou se váže tato práce.

10. ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Základní škola, Liberec – Vratislavice nad Nisou, příspěvková organizace, je příspěvkovou organizací zřízenou Městským obvodem Liberec – Vratislavice nad Nisou. Základní škola má maximální kapacitu 580 žáků. Součástí je i školní družina s maximální kapacitou 120 žáků. Základní školu v současné době navštěvuje kolem 420 žáků, školní družinu kolem 120 žáků (dle ŠVP, podle dnešních informací přes 200 žáků). Převážná část žáků má bydliště v katastru Vratislavic nad Nisou. Škola nabízí i další aktivity jako jsou zájmové kroužky, zájezdy či exkurze nebo účast na soutěžích nejrůznějšího zaměření. V budově školy sídlí i veřejná knihovna. Na základě dohody o spolupráci má škola statut fakultní školy Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci. Škola má již více než stoletou tradici. Nejstarší hlavní budova se třemi nadzemními podlažními je spojena s členitým komplexem mladších přístaveb. Vedle klasických učeben se zde nalézají i odborné učebny: fyzika, chemie, učebny specializující se na cizí jazyky, zeměpis, výtvarnou výchovu včetně keramické dílny, dvě tělocvičny, dílny pro pracovní vyučování, hudební sál, počítačové učebny a venkovní hřiště s umělým povrchem pro kolektivní míčové hry. Ve škole je také školní jídelna (ŠVP ZV, 2013).

Pedagogický sbor základní školy má přibližně 30 členů – mladých i zkušených pedagogů. Většina pedagogů je kvalifikovaná a nekvalifikovaní učitelé si doplňují své vzdělání studiem na vysoké škole. Všichni učitelé se dále vzdělávají, účastní se odborných a metodických akcí podle své aprobace, seminářů a kurzů ke zvyšování své pedagogicko- psychologické způsobilosti. Většina učitelů se podílí i na organizaci a realizaci mimoškolních akcí pro žáky (ŠVP ZV, 2013).

Základní škola ve Vratislavicích nad Nisou je škola, která se nespécializuje na žádnou specifickou vzdělávací oblast, a její činnost by tedy měla směřovat k rozvinutí osobnosti žáků v maximální možné míře (to znamená v takové míře, která odpovídá jejich schopnostem a zájmům, a to jak v rámci povinné školní docházky, tak v době po skončení vyučování) (ŠVP ZV, 2013).

Předmět zeměpis je zařazen v 6. až 9. ročníku na druhém stupni. Vyučovací činnosti jsou směřovány k učení zájmu o své okolí – v regionu, v rámci ČR, Evropy i celého světa. Napomáhá k lepšímu chápání světa a k pochopení existence člověka na Zemi a jeho bytí i v budoucnosti. Mezi kompetence k učení vyberu zejména: učit žáky chápat probírané oblasti v ekonomicko-geografických souvislostech, vést žáky k vyhledávání a třídění informací o probíraných oblastech podle zadaných kritérií, seznamovat žáky s obecně používanými znaky, termíny a symboly v oboru zeměpis a učit je dávat do vzájemných souvislostí. Mezi kompetence k řešení problémů patří vést žáky k vnímání globálních problémů učit žáky vyhledávat informace, nacházet shodné, podobné a odlišné znaky a vést žáky k nacházení možných řešení. Co se týče kompetence komunikativní, dávám důraz zejména

na učení žáků formulovat souvisle a výstižně své názory na společenské dění, vytvářet si odlišný názor a zabývat se jím nebo vést žáky k osvojování postupů při užívání informačních a komunikačních prostředků a učit je tvořivě využívat prostředky jako nástroje poznání. Mezi kompetence sociální a personální patří učit žáky podílet se aktivně na práci týmu a chápat význam týmové práce či rozvíjet schopnost žáků utvářet příjemnou atmosféru ve skupině, v neposlední řadě snaha o motivaci žáků k přispívání do diskuze bez ohledu na velikost týmu. Kompetence občanské a pracovní v sobě skrývají respektování názorů a přesvědčení druhých či se snažit nacházet způsoby a nenásilné cesty k řešení konfliktů, v neposlední řadě vedeme žáka i k využívání znalostí a zkušeností v zájmu vlastního rozvoje a přípravy na budoucnost. Dotace hodin na zeměpis jsou na druhém stupni této školy vždy po dvou hodinách týdně (ŠVP ZV, 2013).

Témata, kterým se věnují žáci v šestém ročníku v předmětu zeměpis jsou základní a zásadní – geografické a topografické pojmy a jednotlivé druhy map. Dále statistická data, tabulky, zdroje dat a také teplotní výkyvy, podnebí, počasí. Činnostně žák dokáže organizovat a hodnotit geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů a elaborátů, z grafů či diagramů, statistických a dalších informačních zdrojů. Také používá s porozuměním základní geografickou, topografickou a kartografickou terminologii. Je důležité, aby žáci chápali nejen výše zmíněné pojmy, ale i ty následující. Pokud nebude v šesté třídě výuka probíhat dle plánu a žáci si neosvojí základní znalosti a dovednosti včetně kompetencí, v následujícím ročníku budou mít veliký problém nejen se samotnou látkou, ale i s následným projektem.

Obsah pokračuje vysvětlením globusu, určováním zeměpisné polohy. K tomu se používají pomůcky jako nástěnné mapy, globusy, atlasy či turistické mapy. Po této látce navazuje téma vesmír a Slunce, sluneční soustava, planety, hvězdy a galaxie. Je to velice abstraktní téma, se kterým může a často i má většina šestááků problém. Po tomto tématu se žáci vrací k Zemi, kde probírají pohyby Země a jejich důsledky, roční období nebo časová pásma. Na konci šestého ročníku mají žáci probrat krajinnou sféru a jednotlivé prvky přírodní sféry a složky přírody. Téma oceány jsou sice plánované na konec šestého ročníku, ovšem v minulém roce se tato látka probírala na začátku sedmého ročníku (ŠVP ZV, 2013).

Šestý ročník by měl žáky připravit k umění přiměřeně hodnotit geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich určité pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost. Dále rozeznávat hranice mezi podstatnými prostorovými složkami v krajině. Také si vytváří a využívá osobní myšlenková schémata a myšlenkové mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu. V druhé části šestého ročníku se naučí zhodnotit postavení Země ve vesmíru a srovnávat její vlastnosti s ostatními tělesy sluneční soustavy či dokáže prokázat na konkrétních příkladech tvar Země, zhodnotit důsledky pohybů Země na život lidí a rozlišovat

a porovnávat složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznává, pojmenovává a klasifikuje tvary zemského povrchu. V neposlední řadě porovnává působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a lidskou společnost (ŠVP ZV, 2013) (ŠVP ZV, 2013).

Je naprosto stěžejní, aby si žáci v šesté třídě osvojovali znalosti, postoje a dovednosti, zejména pak práci s mapou jako takovou, orientaci v atlasech či základní znalost o naší Zemi. Tyto informace a dovednosti využijí v dalším ročníku, o to více v projektu, který následuje.

V sedmé třídě je naplánováno probrat jednotlivé kontinenty. Začíná se Afrikou, jako kontinentem s největší rozmanitostí, od pouští přes deštné pralesy až po zasněžené vrcholy horstev. Poté se pokračuje Austrálií, Amerikou a Asií. Evropa spadá až do 8. ročníku. V sedmém ročníku (během i na konci) by žák měl ovládat a rozlišovat zásadní přírodní a společenské atributy jako kritéria pro vymezení, ohraničení a lokalizaci regionů světa. Dokáže lokalizovat na mapách světadíly, oceány a makroregiony světa a srovnat jejich postavení. Dále porovnává a hodnotí polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, oceánů, vybraných makroregionů světa a vybraných států. Také zvažuje, jaké změny ve vybraných regionech světa nastaly, nastávají, mohou nastat a co je příčinou změn v nich (ŠVP ZV, 2013). Právě výše zmíněné si žáci osvojí během projektu, který je zaměřen na hodnocení a porovnávání polohy, přírodních, společenských nebo hospodářských poměrů a jejich zvláštností vzhledem k Jižnímu Súdánu. Také mají za úkol sledovat potenciál tohoto regionu nebo popsat, jaké změny zde nastávají, či mohou nastat. Žáci rovněž vyřknou hypotézu či navrhnou řešení dané problematiky.

Co se týče tematického plánu vyučující pro sedmou třídu, v plánu byla následující látka. Na začátku září opakování učiva 6. ročníku, následovaly světadíly a oceány spolu s polárními oblastmi. Všechn tento obsah se měl stihnout během září, v říjnu byla na pořadu Afrika, nejdříve základní pojmy a poté jednotlivé oblasti. Osobně autor přistoupil k představení Afriky jako kontinentu z pohledu fyzické geografie začal s lokalizací Afriky a její polohou a rozlohou, následovaly hranice kontinentu, průlivy, zálivy a podobně, následně se věnovali povrchu a vegetaci a povrchně též humánní geografii vždy se snahou navázat tematiku na Jižní Súdán. Následovalo rozdělení do oblastí a regionů (severní, státy Sahelu, východní, státy Guinejského zálivu, jižní). V rámci výuky využíval rozličné postupy a metody, od sledování krátkých dokumentů (Přežili rok 2000) přes práci s pracovním sešitem a pracovními listy až po diskuze a rozebírání fotografií či jiných zajímavostí z oblasti Afriky. V této chvíli přistoupil k představení projektové výuky. Po tomto segmentu mělo přijít na řadu opakování tématu Afrika.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

11. PROJEKTOVÁ VÝUKA

Každý projekt je zpracováván ve třech fázích – přípravné, realizační a diagnostické (Solárová, 2003). Všechny tři fáze jsou dány sledem událostí během dlouhodobé práce na posteru. V přípravné fázi jsou žáci seznámeni s požadavky na obsah tématu projektu, časovým harmonogramem a možnostmi konzultací problémů při práci, s vhodnými informačními zdroji a způsobem hodnocení celého projektu, tedy co všechno bude hodnoceno (Chlupáč, 2006, s. 40-45).

Předkládat lidem pro poučení konkrétní příběhy ze života lidí a institucí má již staletou tradici (Mareš, 2015, s. 113–142). Téma praktické části zahrnuje analýzu šesti problematik Jižního Súdánu samotnými žáky při projektové výuce. Výuka probíhala dvě hodiny týdně od začátku září (druhý školní týden) do poloviny října.

Téma projektu se odvíjelo od zadání autorovi bakalářské práce, kde do detailu rozebral Jižní Súdán z pohledu konceptu zhroucených států. Jelikož autora ovlivnila tato koncepce, snažil se znalosti a svůj pohled na tento nový suverénní stát předat i těm, kteří se v zeměpise teprve začínají orientovat – školákům. Cílem praktické činnosti nebylo jen vytvořit tematický poster ve formátu A1, ale zejména si osvojit dovednosti praktické jako práce s mapou ale i dovednosti, které jsou blíže jiným předmětům – například výtvarné výchově či anglickému i českému jazyku (práce s textem).

Jelikož se jedná o projektovou výuku, nejsou v této práci zařazeny testovací sady, písemky či návrhy na opakování. Každý učitel si sám určí, zda je potřeba z tématu testovat žáky touto formou, či zda stačí pochopení problematiky, zpracování projektu ve skupině a její prezentování spolu s návrhem na řešení.

Realizace obsahu souzní s problematikou vyučování a učení se prostřednictvím geografie. Je důležité zaměřovat se na transformaci vzdělávacího obsahu, zejména pak transformaci kognitivní, během které se obsah výuky promítá do obsahů mysli žáků (Řezníčková, 2017). Žáci se na konci práce pokusí využít sebereflexi, kterou lze využít jako diagnostickou metodu. Bylo prokázáno (Solárová, 2000), že pouhé položení seberefektivních otázek a následné čekání na odpověď ze strany žáka však nemá předpokládaný efekt. Pokud se ale použijí otázky tzv. projektovou metodou, žáci jsou sdílnější (Chlupáč, 2006, s. 40-45).

11.1 PŘÍPRAVA PROJEKTU

V této části diplomové práce autor seznámí se sestavením projektu, jeho základní kostrou – charakteristikou tříd, rozdělením do skupin a volbou jednotlivých témat a úkolů pro žáky spolu s popisem přípravy vhodných map a pomůcek.

Před tím, než autor začal připravovat projekt, si musel ověřit, zda vůbec může takové téma a organizační formu výuky zařadit do vyučování v praxi. Autor měl štěstí nejen na ročníky, které mohl vyučovat (dvě paralelní sedmé třídy), ale také na vyučující, která podpořila tvorbu projektu, jelikož téma vycházelo z plánů a tudíž nijak nenarušilo průběh výuky v sedmém ročníku. Větším problémem byla časová dotace na celý projekt, jelikož mají žáci sedmé třídy dvě hodiny zeměpisu týdně, musel autor projekt i takto konstruovat. Celkově bylo na projekt vyhrazeno šest vyučovacích hodin, přičemž dvě se věnovaly úvodu do tématu a základním informacím o Jižním Súdánu a tři vyučovací hodiny byly vymezeny k tvorbě projektu, poslední hodina měla náplň hodnotící, žáci diskutovali o svých nápadech jak řešit jednotlivé problematiky. Na začátku roku jsme se třídou probrali oceány a polární oblasti a na konci září a v říjnu jsme se mohli začít věnovat Africe.

Zpočátku se autor věnoval celému kontinentu, zejména z pohledu fyzické geografie, nejen aby žáci měli základní přehled, jak to na černém kontinentu vypadá, ale také proto, aby v nich zvýšil zájem o látku, která je na tomto území tak různorodá, že se žáci seznámí se skoro všemi možnými popisy fyzické geografie. Afrika jako téma je na tento pohled velice vhodné, jelikož prochází nejen rovníkem, ale rozprostírá se jak na jih, tak na sever planety a přírodní podmínky se dají transformovat ať už ze severu na jih či opačně.

11.2 CHARAKTERISTIKA TŘÍD A SESTAVENÍ SKUPIN

Rozvržení vyučovacích hodin u dvou sedmých tříd bylo následující: 7. B v pondělí od 10:00 a poté až v pátek v ten stejný čas. Do 7. B chodilo dohromady 25 žáků, přičemž se jednalo jen o jedenáct chlapců. 7. B autor vyučoval na předmět zeměpis. Tento kolektiv nedělal velké problémy, rozdílný byl zejména v hlučnosti (naproti třídě 7. A). V paralelní třídě se nestalo, že by nastal problém s kázní. Zde bylo potřeba třídu napomínat každých pár minut. Přitom výsledky, aktivita, zapojení se do diskuzí či práce ve skupině nedělala problém. Jednoduše byla tato třída více živá, rušná. Pro některé pedagogy je důležitý úplný klid ve třídě, autora menší šum ve třídě neobtěžoval, aktivnějších žáků zde bylo méně (opět v posouzení se sedmou A). Pokud by autor měl porovnat tuto třídu s ostatními kolektivy, výuka v této třídě byla obtížnější.

Druhá třída, 7. A, měla na programu zeměpis v úterý od devíti hodin dopoledne a ve středu jako první vyučovací hodinu. Tuto třídu navštěvovalo 24 žáků, z toho 14 dívek. V této třídě se vyučovalo velmi dobře, jednalo se o zvědavý kolektiv žáků. Například nápadů na řešení problémů bylo většinou tolik, že se na všechny žáky nedostalo. Třída byla schopna pracovat samostatně, ve dvojicích i ve skupině, přičemž se mohlo jednat o homogenní i heterogenní skupiny. Je možné, že je hodiny bavily také proto, že přístup dvou pedagogů je samozřejmě rozdílný a věci nové žáky zajímají.

Sestavení skupin nebylo tak jednoduché, jak se na první pohled může zdát, jelikož autor práce na škole plnil praxi, žáky neznal z dlouhodobějšího hlediska, nepronikl do sociálního rozložení třídy a tyto poznatky získával především v průběhu přípravy na projekt.

Rozdělení žáků do pracovních skupin je dáno především charakterem třídy. Žáci mohou být rozdělení náhodným výběrem, podle kamarádství nebo záměrným promícháním (čímž dojde k vytvoření různorodé skupiny, ve které jsou mezi žáky odlišnosti, např. pohlaví, povahy, znalostí, výsledků). Po rozdělení žáků do skupin dochází k rozdělení práce na daném tématu, tedy „*kdo co bude dělat*“. To spočívá ve vyřešení následujících otázek: Na která dílčí témata bude celý projekt (téma) rozdělen? Který žák bude zpracovávat určité dílčí téma? Které informační zdroje jsou dostupné a které tedy budou používány? Kdo a jakou formou bude výsledky projektu prezentovat? Jak rozvrhnout časový harmonogram při plnění úkolů? (Chlupáč, 2006, s. 40-45).

Z tohoto důvodu autor přistoupil na náhodu. Připravil šest skupin, každé s rozdílným tématem a žáci měli za úkol si losovat čísla, která je přiřadila k dané skupině. Samozřejmě má tato forma své nedostatky, zejména pokud se u jedné skupiny sejde převaha žáků s menším potenciálem a hrozí, že nebudou pracovat tak, jak by měli. Na druhou stranu šance na takové rozložení v těchto třídách nebylo moc, jelikož žáků hlučných, málo motivovaných nebo s nezájmem o předmět nebylo mnoho a převažovali spíše ti, co se snaží a jsou zvědaví.

Protože ve třídách nebyl stejný počet žáků (25 a 24), bylo jasné, že jedna skupina bude mít o jednoho člena více, za předpokladu, že v čase zadávání a tvorbě projektu budou všichni žáci ve škole (nemoc, rodinné důvody apod.)

11.4 POUŽITÉ POMŮCKY

Pro výuku projektu musel autor vybrat pomůcky, které by žáky motivovaly a zvýšily zájem o výuku nebo téma jako takové. Zcela ujasněné měl použití textu jako statického média, které se nemění v čase. Nejdůležitější byla v tomto ohledu čtivost textu, nejen délka vět, ale i použitá slova, zejména pak odborná. Textu můžeme využít ve formě vyhledávání informací k tvorbě projektů, jako součást powerpointové prezentace nebo jako forma pracovních listů (Chromý 2011, s. 68-69). Prezentace je

multimediální prvek, známá zejména jako základní součást počítačů s operačním systémem Microsoft. Software umožňuje zejména pedagogům, ale i žákům grafické zpracování příprav, referátů a obsahu učiva, často doplněné o textové, jednoduché poznámky.

Dále se v pracovních textech objeví obrazy, které napomáhají pochopit i uchopit situaci, se kterou se žák setkává a lépe ji tak hodnotit. Právě obraz pomáhá k popisu, analýze a syntéze informací, včetně jejich hodnocení (Chromý, 2011, s. 75-76). Pravděpodobně nejdůležitějším pomocníkem, zprostředkovatelem informací při výuce zeměpisu jsou mapy a atlasy. Důležitý je také aspekt, aby žáci své atlasy znali, dokázali najít v krátkém čase a využít informace, které jsou v tematické či obecné mapě obsaženy. Mimo obraz se dá reprodukovat také zvuk, audiovizuální prostředky jsou vhodným doplněním výuky a váží se zejména k dalším předmětům jako mezipředmětové vztahy (angličtina, němčina, dějepis,...).

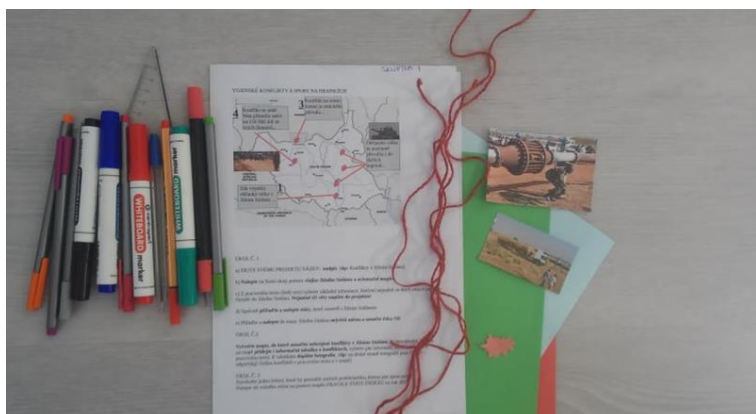
Dalším prostředkem, který je možný využít, je bezesporu interaktivní tabule, která je v dnešní době spíše protěžovaná, avšak osobně se autor setkal s nevolí jí používat, ať už z důvodu nepochopení techniky nebo z její časté nefunkčnosti a složitosti. Málo kantorů má přesnou představu o údržbě interaktivní tabule od vyčištěného filtru starší, špatně svítící lampy až po nezastínění místnosti a tudíž zhoršení kvality obrazu.

Internet jako takový není třeba definovat a popisovat, jen uvedu, že nám tato technologie přináší ve škole v rámci jednotlivých hodin zejména užitek, můžeme během pár vteřin zodpovědět dotazy, na které nejsme připraveni. S technologií je dobré nechávat pracovat i žáky samostatně či ve skupině a poté hodnotit kvalitu zdrojů a kriticky je posuzovat. Samozřejmě, že má tato aktivita mnoho úskalí, ať už jde o ztrátu motivace, potřeba funkční techniky nebo chybějícím kritickým myšlením a nehodnocením obsahu a jeho relevantnosti. Během výuky tématu nebylo možné, aby žáci zpracovávali problematiku, kvůli náročnosti tématu a také časové dotaci na projektovou výuku. I přesto má internet v této diplomové práci své místo – nebýt jeho, těžko budeme mít tak přesné informace rychle a v dostatečné míře. Během výuky a přípravy na projekt byl využit zejména portál Google maps, Youtube nebo Story maps od Esri, ArcGISu a podobně. Zdrojů je pochopitelně mnohem více, tudíž internetové stránky výše jsou pouze příkladem, kterým směrem se vyhledávání ubíralo.

Autor dlouho váhal, jak by projekt mohl být zajímavější. Fádňí použití 2D mapy nakreslené či obkreslené na čtvrtce velkého formátu polepená obrázky se zdála příliš častá na použití v této tématice při projektovém vyučování. Proto nakonec zvolil využití alespoň částečné plasticity a originality map – výřez Jižního Súdánu do polystyrénu. Využil klasické dva centimetry široké bílé polystyrény, které jsou dostupné ve všech stavebninách a hobbymarketech. Pro vytvoření hladkého okraje hranic Jižního Súdánu pomohla pistole přímo určená k řezání polystyrénu. Následně autor

zvýraznil hranice černým lihovým fixem a označil řeku Nil (pro urychlení práce při projektové výuce a také kvůli správnosti a přesnosti takto důležitých linií).

Jako další pomůcky byly využity fixy, tužky, nůžky a barevné papíry, lepidlo a další potřebné pomůcky pro zvládnutí práce na projektu. Aby žáci mohli lokalizovat problematiku či místo na mapě, využili bavlnu různých barev. Také bylo potřeba vytvořit či najít symboly pro každou tematiku. Symboly a obrázky pro všechny skupiny stejné – mapu zhroucených států, orientační mapku světa a severku, každá skupina dostala také vlajku Jižního Súdánu. První skupina měla jen fotografie jednotlivých etnik a bavlnky, jejich místo osídlení měla za úkol zakreslit do mapy. Z tohoto důvodu byla práce pro skupinu snad nejvíce obtížná ze všech jiných uskupení. Druhá skupina s tématem problematika pitné vody byla vybavena symboly kapky vody, symbolem kříže, který evokoval lékařskou pomoc na území Jižního Súdánu a také symbol „výstražný“, který popisoval ohnisko napětí kvůli vodě či obživě. Skupina s číslem tři popisovala uprchlické tábory a jejich úkol bylo je lokalizovat, proto jim stačili jednoduché body. Čtvrté uskupení se zabývalo vojenskými konflikty, proto byla využita ta samá symbolika jako u skupiny číslo 2, ohnisko napětí. Předposlední skupina obdržela dva typy dopravních symbolů – letadlo, které mělo evokovat letiště a kotvu, která určovala, kde se nachází přístav. Tato skupina dále pracovala s liniemi, podobně jako skupina jedna, tudíž k vytvoření posteru jí stačily jen fotografie a liniové znaky. Poslední skupina se zabývala nerostným bohatstvím v Jižním Súdánu, k tvorbě využila symbolu diamantu a dále bodového znaku v místě, kde se nachází ropa.



Příloha 7: Příklad pomůcek a symbolů, které dostaly jednotlivé skupiny k projektovému vyučování

Zdroj vlastní

(27_11_2019)

11.5 FRONTÁLNÍ VÝUKA

V následujícím segmentu bude rozebrána úvodní část tematiky – frontální výuka, při níž budou žáci seznamováni s lokalitou a problematikou v Jižním Súdánu. V této metodě využil autor powerpointovou prezentaci, která se týká důležitých faktů, zajímavostí a zejména problematik, podle kterých vybíral jednotlivé skupiny. Zásadním přínosem je využití obrázků a fotografií, které zkvalitňují pochopení tématu.

Během těchto hodin autor narazil několikrát na úskalí. Potíže nastávaly zejména v odpovídání na složitější otázky. Zprvu tyto komplikace částečně plynuly z toho, že žáci neměli probranou celou Afriku. Jiná možnost je, že neznali tento typ dotazování a nevěděli, jak reagovat. Ovšem jelikož se aktivita v průběhu hodin na téma Jižní Súdán zlepšovala, zprvu nejspíše díky motivaci k novému tématu a novým metodám výuky včetně různých aktivit, které žáci nezažívají ve škole denně. Autor předpokládá, že žáci byli díky motivaci schopni soustavné práce a dosahování vyšších stupňů kognitivních cílů dle Blooma.

11.5.1 PREZENTACE

První hodina, která vázala k tématu Jižní Súdán proběhla na začátku října. Autor bude popisovat obě třídy naráz, jelikož úvodní hodiny probíhaly stejně. Pedagog alespoň mohl posuzovat, ve které třídě je vyšší motivace či chuť zlepšovat si dovednosti a praktické znalosti, ať už v práci s mapou nebo se zdroji či s vyhledáváním informací a jejich tříděním. Níže příklad několika slidů z prezentace na téma Jižní Súdán. Zprvu se autor věnoval základnímu zasazení státu do Afriky, včetně upozornění, že se jedná o nejmladší stát světa či že má skoro stejný počet obyvatel jako naše republika. Následně se autor věnoval představení jednotlivých témat, které měli následně žáci zpracovávat.

JIŽNÍ SÚDÁN



- nejmladší stát světa, vznikl v roce 2011
- leží v severovýchodní Africe
- státem protéká řeka Nil
- 10 milionů obyvatel



26

Příloha 8: Úvodní stránka prezentace k tématice Jižního Súdánu

Zdroj vlastní

(27_11_2019)



Příloha 9: Mapa Jižního Súdánu

Zdroj: <https://www.britannica.com/place/South-Sudan>

(2_12_2019)



Příloha 10: Příklad fotografie, které autor využil při představování nedostatku vody

Zdroj https://ec.europa.eu/echo/news/more-eu-aid-south-sudan-humanitarian-situation-worsens_en
(12_9_2019)

11.6 TÉMATA PROJEKTU

Autor měl relativně velké množství možností, kudy se ubírat, nakonec zvolil šest témat, kterými se žáci zabývali. Jako první je vybráno zpracování jednotlivých, ale jen převažujících etnik. Druhé se zabývá tématem problematika vody a výživy. Třetí skupina lokalizuje vybrané uprchlické tábory jak na území nejmladšího afrického státu, tak mimo něj. Čtvrtá skupina řeší vojenské konflikty a spory zejména u hranic státu. Předposlední skupina řeší infrastrukturu v Jižním Súdánu. Poslední, šestá skupina má za úkol řešit jihosúdánské černé zlato. Tato témata autor volil dle problematik, která jsou v Jižním Súdánu viditelná každý den a způsobují ty nejpálčivější problémy zdejšímu obyvatelstvu. Zejména šlo o snahu propojit každodenní život evropských obyvatel a konfrontovat ho s daty a informacemi na jiném kontinentě, v zcela odlišném kulturním území a v jiných zeměpisných podmínkách. Z tohoto hlediska se témata dotýkají mezipředmětových vztahů a průřezových témat, které jsou závazné pro dnešní vzdělávání.

11.7 INSTRUKTÁŽ A JEDNOTLIVÉ ÚKOLY

Každá skupina měla připravené texty, které jim dávaly instruktaž k jednotlivým úkolům. K lepšímu dokreslení autor přikládá níže text z pracovních listů se zadáním a pod ním i mapu, kterou každá skupina dostala jako předlohu k tomu, jak by měl projekt na konci pracovní činnosti vypadat. Žáci při práci vyhledávají informace, následně je hodnotí a prezentují. Poté hodnotí svoji práci i práci ostatních spolužáků (Chlupáč, 2006, s. 40-45). Zadané texty informovaly žáky o činnosti, kterou mají uskutečnit a na jaké důležité a stěžejní úkoly se zprvu soustředit. Daných šest skupin mělo první část úkolů podobných, lišily se jen v tématické (nadpis). V psaném textu autor využil tučného písma pro zvýraznění a upozornění na stěžejní pojmy či části práce. Co se týče slovní instruktaže na začátku projektu, musel zajistit správné a vhodné rozestavení lavic žáků k tvorbě projektu, aby si autor neubíral čas na začátku hodiny, k tomuto kroku přistoupil již na konci přestávky, kdy za pomoci několika dobrovolníků sestavil lavice tak, aby vzniklo šest pracovních míst. Žáci měli za úkol si před začátkem hodiny přenést školní tašky ke stěně místnosti, aby byl zajištěn lepší přístup k jednotlivým projektům a jejich tvorbě.

Úkol první zahrnoval pojmenování samotného projektu – dle problematiky, například skupina první využila klíčové slovo etnikum, skupina třetí pojem uprchlické tábory, jiné skupiny slovo voda, ropa nebo doprava. Aby se žáci orientovali v tom, jakou cestou se mají ubírat, zkusil autor vytvořit návrh, jak by mohl projekt na danou tematiku vypadat na konci projektové výuky. Dále měla skupina za úkol nalepit vlajku Jižního Súdánu a také orientační mapku na okraj posteru, včetně severky. Ve třetím oddíle prvního úkolu měla za úkol každá skupina vybrat několik základních informací, kterými v několika větách uvedla čtenáře posteru do Jižního Súdánu. Poslední dva dílčí úkoly v této části byly správné přiřazení a nalepení sousedících států a také největších měst spolu s řekou Nil. V následující části je uveden demonstračně text pro jednu skupinu:

SKUPINA 1

ETNIKA V JIŽNÍM SÚDÁNU

ÚKOL ČÍSLO 1

- a) Pojmenujte svůj projekt (tip: ETNIKA V JIŽNÍM SÚDÁNU)*
- b) Nalepte na horní okraj posteru vlajku Jižního Súdánu a orientační mapku.*
- c) Z pracovního textu vyberte základní informace, které ve třech větách uvedete do tématu.*
- d) Správně přiřadte a nalepte státy, které sousedí s Jižním Súdánem.*
- e) Přiřadte a nalepte do mapy Jižního Súdánu největší města a označte řeku Nil.*

Těchto pět základních úkolů bylo nutné vypracovat jako základní rámec pro další aktivity. Pokud by tyto úkoly kterákoli skupina nedokázala splnit, nebylo by možné přistoupit k úkolům číslo

dva a tři. Co se týče pojmenování projektů, v této části pracovní náplně nenastal žádný problém a byla to jedna z nejoblíbenějších aktivit z celého projektu. Ovšem objevily se zde problémy zejména se situováním státní vlajky Jižního Súdánu. Pokud se v některých skupinách nemohli členové dohodnout, měli k problému přistoupit diplomaticky a dle počtu hlasů zvolit místo pro nalepení mapy. Ovšem tento přístup byl časově náročný a ubíral drahocenný čas vymezený na tvorbu projektu.

Úkol třetí v této části práce byl nejobtížnější a časově nejnáročnější. Skupina měla za úkol si přečíst příložený text a z něj vybrat podle nich nejdůležitější informace, které by se měl čtenář jejich posteru dozvědět o Jižním Súdánu jako první. Pokud by bylo na projekt vyčleněno více času, nechal by autor žáky, aby si informace našli sami na internetu pomocí moderních technologií, kde by stál za zvážení úkol s citováním zdrojů.

Každá skupina dostala jako pracovní text k tomuto úkolu stejný. Uskupení se muselo shodnout a zjednodušit informace v textu, které přetransformovalo do svého projektu. Samotný text je v následujícím odstavci:

Jižní Súdán je stát v severovýchodní Africe. Povrch z velké části tvoří mokřiny a tropické lesy. Dle odhadů zde žilo v roce 2012 kolem deseti milionů obyvatel. Jeho hlavním a největším městem je Džuba. Úředním jazykem je angličtina. Jižní Súdán je nejnověji vzniklým státem – vznikl v roce 2011. Bohužel má nejmladší stát mnoho problémů, i proto je hodnocen organizací Fund for Peace jako zhroutený stát.

Úkoly předposlední a poslední byly časově náročnější, ovšem na druhou stranu lehké. Tato aktivita žáky bavila a museli při ní kooperovat. Část skupiny vyhledala dané státy dle příložené mapy (měla možnost použít atlasy nebo nahlédnout na mapu připravenou na interaktivní tabuli) a druhá část skupiny dané státy a jejich názvy lokalizovala a vlepovala na mapový poster. V úplném závěru této části projektové výuky měly za úkol skupiny lokalizovat a přiřadit do Jižního Súdánu největší či nejdůležitější města a označit tok, který přináší této oblasti nejen život, ale i problémy – řeku Nil.

Druhá část projektu se zabývala danou problematikou, jelikož každá skupina měla odlišné téma. Pro ilustraci opět jen text z jedné skupiny:

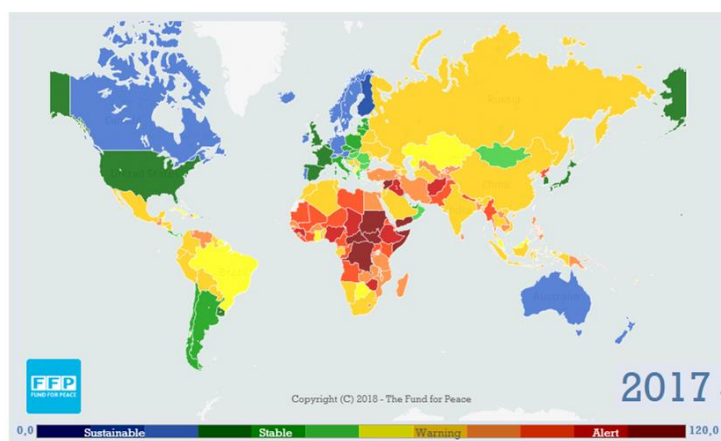
ÚKOL ČÍSLO 2

Vytvořte mapu, do které vyznačíte území jednotlivých etnik/kmenů, které obývají. Ke každému vytvořenému území na mapě přidejte i informační tabulku o vybraných kmenech. K tabulkám doplňte fotografie. (tip: na druhé straně fotografií jsou číslice – odpovídají číslům u kmenů v pracovním textu i v mapě)

Třetí úkol, poslední v tomto projektu se zabýval pokládáním hypotéz a navrhování řešení, které by pomohlo zmírnit zadanou problematiku. Každá skupina se musela shodnout na určitém řešení tématu a také měla za úkol návrh zanést do projektu. Jako poslední úkon v celém projektu bylo nalepení mapky zhroucených států. Níže opět příklad, jak text vypadal.

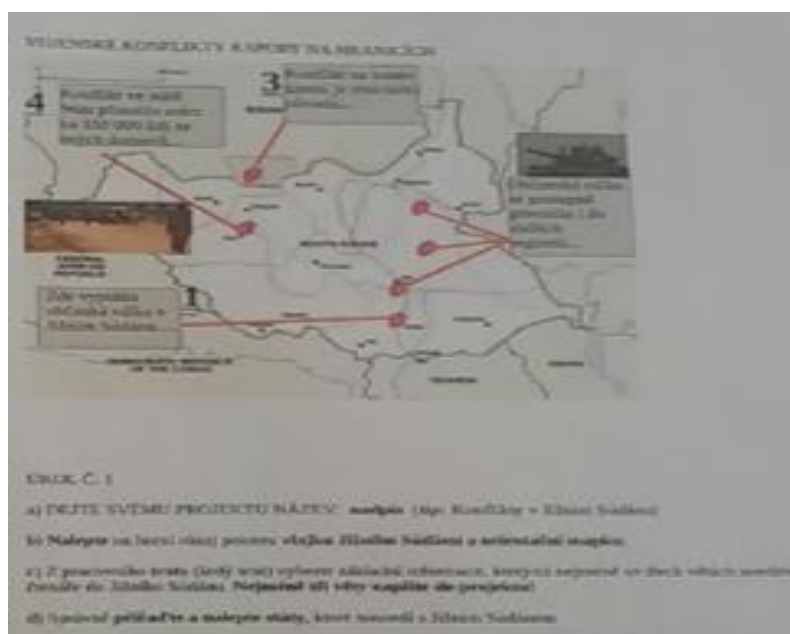
ÚKOL ČÍSLO 3

- a) Navrhněte jedno řešení, které by pomohlo zmírnit problematiku, kterou jste zpracovali.
- b) Nalepte do volného místa na posteru mapku FRAGILE STATE INDEXU za rok 2019.



Příloha 11: Mapa organizace Fund for Peace

Zdroj <http://fundforpeace.org/fsi/2017/05/14/fsi-2017-factionalization-and-group-grievance-fuel-rise-in-instability/>
(15_4_2018)



Příloha 12: Příklad pracovních listů jedné skupiny.

Zdroj vlastní

(11_9_2019)

11.8 REALIZACE PROJEKTU

Jednotlivé hodiny při realizaci projektu budou popsány jen slovně, jelikož autor neměl dostatek času dokumentovat postup žákům (při práci třídu obcházel a pomáhal jednotlivým skupinám, dával rady, odpovídal na dotazy a občas napomínal, zejména kvůli hlučnosti skupiny při práci). Časová dotace hodin na projektovou výuku byla čtyři vyučovací hodiny pro danou třídu. Pokud by autor mohl, dotaci by rozšířil, ale protože se tematický plán zabíral Afrikou v říjnu, musel tomu také svoji výuku přizpůsobit.

Na konci září byli žáci informováni o naplánované projektové výuce. Jeden z hlavních cílů prvních hodin bylo seznámení žáků s tematikou a zjištění, zda jsou motivovaní na práci v kolektivu, zda za pomocí této metody pracují často či jak umí kooperovat ve skupinách. Žáci byli postupně upozorňováni na důležité pokyny k projektu (kooperace povede k rychlejšímu vypracování jednotlivých úkolů).

V první části projektu autor přistoupil k frontální výuce, která je popsána výše. V relativně krátkém čase autor seznámil žáky se zadáním, problematikou a státem Jižní Súdán. Poté autor žákům vysvětlil cíl organizace Fund for Peace a ukázal jim elektronickou mapu spolu se slovním popisem.

Nejdříve se žáci seznámili se zadáním, přičemž autor nechal čas na dotazy ohledně nejasnosti zadání či dalších dotazů. Instrukce byly jasně dané a pedagog žáky připravoval na tvorbu projektu již několik hodin předem. Díky tomu byl urychlen start projektu a jednotlivé skupiny se mohly rozdělit. Autor přistoupil k losování jednotlivých čísel, podle kterých se žáci ve třídě rozřadili do skupin. Tato

aktivita autorovi zabrala více času, než předpokládal. Ovšem na druhou stranu, pokud by autor nechal, aby se rozřadili žáci sami, trvalo by to mnohem déle.

Po rozdělení skupin si žáci rozdělili role (kdo pracuje s textem, komu jde více lepení obrázků či psaní nadpisů, kdo bude koordinovat celou práci). Žáci sedmých ročníků zvládli rozdělení rolí velice dobře a jen v jedné skupině musel přistoupit k rozdělení práce jednotlivcům autor sám, protože se nedokázali členové dohodnout.

V průběhu příprav projektů je vhodné a také nutné žáky kontrolovat jak s prací pokročili. Kontrolou dochází také k motivaci jedinců, především těch, kterým dělá potíže vynakládat dlouhodobě značné pracovní úsilí (Chlupáč, 2006, s. 40-45).

11.8.1 SKUPINA 1

Skupina první ze 7. B uskutečňovala projekt na téma kmeny a etnika Jižního Súdánu. Toto dívčí uskupení zvládlo projekt, ale i vnitřní spolupráci ve skupině a kooperaci na výbornou. Dle autora i mnohých žáků se jedná o nejpovedenější projekt, které žáčky vytvořily. Tento poster splňuje všechny požadavky, které na něj byly kladeny – je přehledný, jasný a zřetelný s nadpisem, který zaujme. Texty jsou úhledné (žačky si dokonce připravily linky na textovou část), některé dokonce generalizované. K uchycení bavlnek použily dívky svojí ozdobnou lepicí pásku a na první pohled je vidět, že poster tvořily motivované žáčky. Poster byl vhodně zaplněný a měl úhledný nadpis.



Příloha 13: Skupina, která se zabývala tématem etnika v Jižním Súdánu

Zdroj vlastní

(26_10_2019)

Skupina druhá, která navštěvovala paralelní třídu pracovala na stejném tématu. Tato skupina byla složena ze dvou dívek a dvou chlapců. V projektu se bohužel nevyskytují všechny požadavky, které měli žáci za úkol zpracovat a pokud porovnáme dva projekty se stejnou tematikou, více se vyvedl poster první. Největší výtky byly zejména na chybějící text a tudíž se čtenář nedozvěděl více informací o daném etniku kromě informace, kterou oblast v Jižním Súdánu obývá. Co se týče vypracování zadaných úkolů, kromě textu nechyběl žádný.



Příloha 14: Druhá skupina, která se zabývala tématem etnika v Jižním Súdánu

Zdroj vlastní

(26_10_2019)

11.8.2 SKUPINA 2

Druhé dvě skupiny, které měly za úkol zpracovat problematiku nedostatku vody v Jižním Súdánu. První skupina ze 7. B se ujala projektu zprvu velice dobře, jelikož se ve skupině setkali dva žáci, kteří měli tendenci rušit, další práce se odvíjela pomaleji. Pedagog musel na tuto skupinu více dohlížet a koordinovat jejich práci. Ovšem když se podíváme na výsledný poster, žáci zvládli dojít ke zdárnému konci a splnit celé zadání. Nejen dle ostatních žáků si mohli dát více práce s nadpisem Jižní Súdán a voda, další výtky byly k nalepeným symbolům na mapě. Menším nedostatkem je nesoulad v rozvržení textů a obrázků. Jako plus hodnotil autor i žáci využití více bavlnek pro zvýraznění liniových označení.



Příloha 15: Tato fotografie zachycuje konečnou realizaci projektu na téma voda v Jižním Súdán.

Zdroj vlastní

(26_10_2019)

Druhá skupina vytvořila projekt úhledný s nápaditým nadpisem. Do mapy využila vystřižené texty z pracovních listů k dané tématice, jelikož měla tato skupina relativně pomalé pracovní tempo, k tomuto kroku pedagog svolil v rámci dokončení projektu ve stanoveném čase. Poster působí prázdně, a je škoda, že skupina nevyužila barevné papíry a další pomůcky pro oživení tematiky. Projekt je ovšem dobře rozvržen. Největším mínusem byla absence delšího textu.



Příloha 16: Paralelní skupina také vytvořila projekt na stejné téma.

Zdroj vlastní

(26_10_2019)

11.8.3 SKUPINA 3

Skupina první ze 7. B, jenž se zabývala tematikou třetí – uprchlíci v Jižním Súdánu se úkolu zhostila na výbornou, jednalo se o chlapecké uskupení, které dokázalo, že i chlapci mají cit pro estetiku. Projekt je přehledný a jasný, nechybí doporučení jak problematiku zmírnit či vyřešit. Poster předčil očekávání pedagoga. Chlapci při práci výborně koordinovali a bylo vidět, že tato skupina má šanci na obdržení nejlepšího hodnocení. Text se dobře četl, jelikož skupina využila nalepením podkladu. Dalším plusem bylo zvýraznění okolních států.



Příloha 17: Toto uskupení vytvořilo projekt s tématem uprchlických táborů.

Zdroj vlastní

(26_10_2019)

Paralelní skupina zvolila odlišný způsob práce na stejné téma a místo kooperace a plnění úkolu naráz celou skupinou zpracoval každý jedinec jeden úkol či jeho část. Jednalo se o třídu 7. A, přičemž byla složena jen z dívek. I tato skupina se zhostila práce na výbornou a žákyně kooperovaly jen při složitějších úkolech, například správně nepoužily bavlnky, jelikož uprchlické tábory se nacházejí zejména na hranicích Jižního Súdánu. Jejich práce byla rychlá. Kladně byl hodnocen zejména text psaný vlastní rukou, nadpis a celkové rozvržení posteru. V tomto projektu byla opět absence delšího textu.

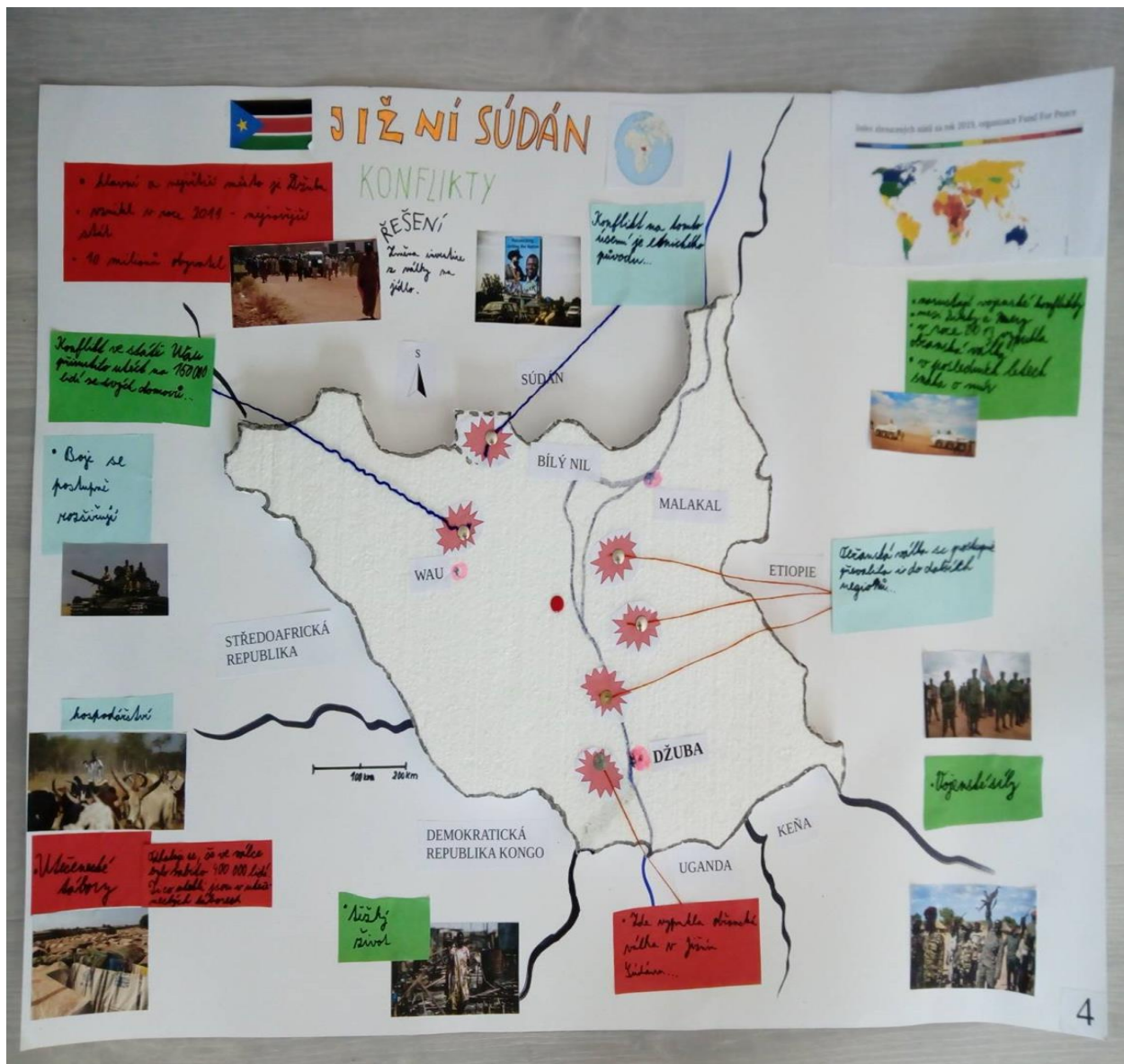


Příloha 18: Skupina, která také pracovala na projektu s názvem uprchlické tábory.

Zdroj vlastní
(26_10_2019)

11.8.4 SKUPINA 4

Čtvrtá skupina zpracovávala tematiku konfliktů nejen uvnitř Jižního Súdánu, ale také na hranicích tohoto státu. Skupina ze 7. B se skládala z chytrých a motivovaných žáků, tudíž byl předpoklad pro úspěšné i úhledné splnění mapového listu. Poster není prázdný a nalezneme v něm mnoho fotografií a doplňujícího textu. Ovšem text je napsán fixou. Mezi plusy můžeme zařadit hodně textu, rozvržení a nadpis. Skupina také navrhla řešení jak vyřešit danou problematiku.



Příloha 19: Čtvrtá skupina rozebrala konflikty v Jižním Súdánu a spory na hranicích.

Zdroj vlastní

(26_10_2019)

Druhá skupina, která zpracovala téma totožné, jen složení bylo odlišné – žáci ze 7. A. Uskupení složené převážně z chlapců vytvořilo poster s jasným nadpisem, fotografiemi, ale i vlastní kresbou zbraní a nápadu, jak by se situace mohla vyřešit. Tato skupina mohla více zapracovat na lepším rozvržení celého posteru.



Příloha 20: Paralelní skupina číslo čtyři se snažila v tématu předčít žáky ze 7. A v tématu konfliktů.

Zdroj vlastní

(26_10_2019)

11.8.5 SKUPINA 5

Předposlední téma, které zpracovávala skupina ze 7. B, byla doprava v nejnověji vzniklém státě na africkém kontinentě. Tato skupina vytvořila jasný poster popisující infrastrukturu s využitím fotografií, textových popisů, ale také návrhů na řešení této problematiky. Autoři projektu využili také bavlnky a symboly pro lokalizaci různých druhů doprav v Jižním Súdáně. V projektu autor kladně hodnotil různé typy písem, díky čemuž je jasné, že se na projektu podílelo více žáků, kteří museli kooperovat. Jako další plusy bylo rozvržení fotografií, jejich počet a barevnost nadpisu.



Příloha 22: Skupina, která se také věnovala tématice dopravy.

Zdroj vlastní

(26_10_2019)

Žáci ze 7. A tvořili stejné téma jako uskupení předcházející – doprava v Jižním Súdánu, dalo by se říci, že tato skupina pracovala podobně jako uskupení předcházející a i projekt by se dal posoudit stejným způsobem. Největší ohlas vzbudil jasný nadpis, ohraničení jednotlivých textů i obrázků, pěkné celkové rozvržení projektu. Na druhou stranu skupina mohla využít více bavlinek pro upřesnění infrastruktury.



Příloha 21: Pátým tématem byla doprava a infrastruktura, skupina zvládla svou práci velice dobře.

Zdroj vlastní
 (26_10_2019)

11.8.6 SKUPINA 6

Tito žáci byli ze 7. B a řešili tematiku ropy a těžby diamantů v nejmladším státě Afriky. Na první pohled zaujme nadpis posteru, který dává jasně najevo, které problematiky se projekt týká. Tento projekt byl hodnocen jako velice povedený a žáci splnili všechny zadané úkoly přesně dle instruktáže. Jako mínus autor zhodnotil ledabylé uchycení provázků nebo bylo použito méně textu než v ostatních posterech.



Příloha 23: Toto uskupení vytvořilo tematickou mapu na téma Jižní Súdán a ropa, do mapového listu nezapomněli doplnit i místa těžby diamantů.

Zdroj vlastní
(26_10_2019)

Nakonec autor představí tvorbu skupiny ze 7. A a jejich poster s tematikou ropa v Jižním Súdánu. Tato skupina vytvořila poster dle zadaných úkolů, škoda jen, že nevyžila celé místo na posteru a projekt zasahuje zhruba jen do dvou třetin prostoru, který měli žáci při práci k dispozici. Projekt vypadá prázdně, je málo barevný. Jasně je rozvržení ropných polí, úprava a struktura vět, vhodné použití psací potřeby.



Příloha 24: Poslední skupina měla stejné téma jako předešlá, projekt a následný poster se jim nadmíru vyvedl.

Zdroj vlastní
(26_10_2019)

Na konci této části práce autor přikládá vzor práce, který měli všichni žáci po celou dobu projektu k dispozici. Pokud posoudíme podobu projektu, ze zřejmé, že se žáci inspirovali v mnoha ohledech a proto je dle názoru autora tato pomůcka jedna z nejdůležitějších při práci na projektech.



Příloha 25: Autorův návrh, jak by měl projekt na konci praktické části vypadat.

Zdroj vlastní
(18_9_2019)

12. PREZENTACE VÝSLEDKŮ

V rámci realizační fáze dochází k prezentacím jednotlivých prací skupin žáků po uplynutí stanovené doby na zpracování práce. Každá skupina žáků prezentuje své téma formou krátkých referátů a ukázkou vypracovaného posteru. Tento poster musí splňovat několik základních kritérií. Měl by být zřetelný a názorný – z panelu musí vyplývat, k čemu se téma projektu vztahuje, dále pak strukturovaný – uspořádání informací, grafů, schémat a obrázků v logickém a jasném sledu a v neposlední řadě esteticky přitažlivý (Chlupáč, 2006, s. 40-45).

V této části práce autor uvede jen několik příkladů, jak probíhala prezentace výsledků projektové výuky. Zejména se zaměřím na nejlepší projekty, ale také zmíním neduhy, kterých se dopouštěli někteří členové skupin. Skupina první, ve třídě 7. A, se zhostila své prezentace výsledků netradičně, místo zvoleného mluvčího se představili všichni účastníci projektu a každý v krátkém čase seznámil s nejdůležitějšími informacemi, které zařadili do projektu. V úvodu uvedli třídu do místa, o kterém chtěli mluvit, tudíž ho lokalizovali. V další fázi seznámil jiný žák s faktem, že Jižní Súdán je stát s mnoha etniky a kmeny. Další členové skupiny se už přesunuli k nejdůležitějším etnikům a seznámili ostatní žáky s fakty, které je zaujali. Pro lepší představivost využila skupina žáky, kteří již prezentovali. Ti mapu ukazovali ostatním skupinám. Co se týče řečového projevu této skupiny, byl jsem kladně překvapen, s jakou vážností a klidem představili jedno z nejtěžších témat, které byly na výběr. Ve třídě 7. B probíhalo představení tématu etnika v Jižním Súdánu odlišně. Tato skupina vyslala představit projekt zástupce, který nejen, že držel a ukazoval spolužákům poster, ale také ho popisoval. Žák neměl trému a během pár minut seznámil žáky se zpracovanou problematikou.

Naopak hůře prezentovala skupina s tématem voda v Jižním Súdánu, někteří členové nebrali představení tematiky zcela vážně a nedokázali plně seznámit se svým projektem ani návrhem řešení. Jejich řečový projev nebyl na úrovni sedmé třídy, fakta byla nesouvisle podaná a ostatní žáci mohli být z tematiky a jejího stylu představení zmatení. Zejména mimické posunky ze strany spolužáků ovlivňovaly přednes.

12.1 DISKUZE

V rámci vytvoření projektové výuky pro žáky sedmých ročníků na základní škole, které vypracoval autor, se nyní bude věnovat porovnání dvou tříd stejných ročníků, u kterých měl šanci projektovou výuku vyzkoušet. Je zcela jasné, že dva kolektivy stejných ročníků nemohou být nikdy stejné. Nejde jen o skupinu jako třídní kolektiv, ale také o jednotlivce, kteří mohou zbytek spolužáků buď motivovat nebo naopak odrazovat od aktivity v rámci některých předmětů. Je důležité, aby si učitel na začátku práce a v rámci své přípravy plně uvědomil, že žáci v prvních ročnících druhého stupně základního vzdělávání se nedokážou dlouhou dobu soustředit a učivo je potřebné transformovat do podoby, které je pro ně přijatelné. Také by měl učitel obměňovat aktivity a formy výuky během jednoho tématu. I z tohoto důvodu přistoupil autor při tvorbě pracovních textů k obměňování úloh. Jelikož se jedná o téma, které je složité a je u něj potřeba proniknout do problematiky, zvolil autor krátký zápis v rámci frontální výuky. Na žácích bylo, jaké informace si zapíší. Tento krok nebyl příliš šťastný, jelikož se sami žáci ptali, jak má samotný zápis vypadat. Bylo zajímavé sledovat, že v jedné třídě tento pokyn dělal veliký problém a druhý kolektiv si s daným úkolem poradil.

Neochota soustředění a nepozornost žáků byl problém, který autor musel řešit jen dvakrát, pokaždé v jedné sedmé třídě. Pokud by výuka probíhala ve vyšším ročníku, už by pravděpodobně nebyl s pozorností problém, ovšem v sedmém ročníku jsou žáci v soustředěnosti snadno ovlivnitelní zejména svými spolužáky.

Co se týče zadávání instrukcí, autor se snažil je podávat jasně, hlasitě a stručně, ovšem i přesto se našli jedinci, kteří pozor nedávali. Proto byly vytvořeny pracovní listy se zadáním, aby se ušetřil čas při nepozornosti žáků a předešlo se zbytečným dotazům.

Kvůli upevnění učiva byla na konci projektové výuky zvolena diskuze. Žáky se autor projektu snažil motivovat k rozvedení dialogu na dané téma. Tuto aktivitu ovšem nedoporučuje. Žáci v sedmé třídě ještě nejsou schopni argumentovat s podloženými daty a fakty, při diskuzi docházelo k dlouhým časovým prodlevám a aktivita probíhala dlouho. Proto se u druhé, paralelní třídy k diskuzi nepřistoupilo.

Při prezentování projektů nastaly jen drobné problémy. Zejména se jednalo o odpovídání na případné dotazy (žákyně, i když tematiku zpracovávala, odpověděla „nevím“). Většina žáků zvládla samostatně a jasně prezentovat informace, které zařadili do projektu a které se při projektovém vyučování dozvěděli. V tomto okamžiku se zdálo, že víceméně všechny skupiny dosáhly vyšších požadavků a vyšších stupňů revidované Bloomovy taxonomie, jelikož dokázaly analyzovat i syntetizovat informace jednoduššího charakteru a dokonce vymýšlet hypotézy či návrhy na řešení daných problematik. Tuto domněnku autor může potvrdit jednotlivými návrhy na řešení:

druhá skupina v pořadí se zabývala problémem s vodou a navrhovala zvýšení humanitární pomoci zejména s ohledem na dostatek vody a potravin, například si žáci myslí, že pokud jim poskytneme oblečení či cihly na stavbu domu, budou mít obyvatelé více času na shánění či vyřešení problému s vodou či obživou. Skupina, která se zabývala konflikty navrhla změnit financování ze zbraní na jídlo. Vojenské konflikty na hranicích druhá skupina chtěla zastavit tak, že by poslala letadlo s větším počtem jídla, aby se nebojovalo. Předposlední skupina si myslela, že by mohlo pomoci v oblasti dopravy zpevnění silnic a komunikací či rozšíření železnic. Poslední skupina podala návrhy jako zastavení čínských korporací při rabování Jižní Súdánu a jeho ropy.

Toto tvrzení však nekoresponduje s myšlenkovými procesy. Žáci v sedmém ročníku by měli stěží dosahovat vyšších procesů, jelikož by měli mít dle výzkumů hůře rozvinuté myšlení. Je otázkou, zda vytvoření hypotéz a řešení bylo na tak těžké úrovni, či zda se autorovi podařilo je transformovat do podoby, kterou zvládnou i žáci v druhém roce na vyšším stupni základní školy.

Při výuce tohoto tématu se prolíná několik průřezových témat i klíčových kompetencí, které si mají žáci během docházky na základní škole osvojit. Velkým problémem je často časová dotace na tato témata, proto má autor za to, že tato projektová výuka ve velké míře postihuje mnoho témat. Probrání problematik jako environmentální problémy, hladomor, problém s vodou či problémy určitých etnik probrány během jednoho většího oddílu může uvolnit čas v dalších tématech, za předpokladu, že žáci dojdou k plnému pochopení témat. Pokud by byla časová dotace ještě větší, stálo by za zvážení delší a hlubší prozkoumání osvojení si znalostí i dovedností žáků, například za pomocí mapy na portále ArcGIS Online či jiných platformách. Také by se mohlo přistoupit k detailnějšímu ověření osvojení si znalostí jiným typem diagnostikování – testem, ústním zkoušením či písemným projevem, kdy by měli žáci za úkol napsat krátký text o Jižním Súdánu.

Pokud by měl autor shrnout práci jednotlivých tříd, určitě bych za aktivnější, motivovanější a také klidnější.

13. REFLEXE PROJEKTOVÉ VÝUKY

Po ukončení vlastní prezentace probíhá poslední, hodnotící (diagnostická) fáze, kdy se žáci vyjadřují k jednotlivým skupinám žáků, co se týče zpracování a přínosu daného tématu projektu, ale i ke svým vlastním výsledkům. Dochází tedy k jejich sebereflexi (sebehodnocení) (Chlupáč, 2006, s. 40-45).

Pokud by měl autor zhodnotit svou přípravu na projekt, určitě v průběhu zaznamenal mnoho chyb, některým šlo předejít snadno, jiné byly nepředvídatelné. Jeden větší problém nastal s jedincem, který odmítal spolupracovat a dokonce žákům v práci překážel. Pedagog se snažil žáka usměrnit, motivovat. Protože však věděl, že žák má problémy i s výukou klasickou, kdy často ruší, připravil mu samostatný úkol, který poté skupina zařadila do projektu (v úkolu prvním se sám věnoval nalepení vlajky a orientační mapy, přičemž v další fázi práce už žák tolik nespolečně pracoval. I proto pedagog přistoupil k větší kontrole dané skupiny a zadával mu jednotlivé úkony.

Co se týče reflexe ze strany žáků, většina byla nadšená prací na projektu a hodnotila kladně i tematiku. Zejména z toho důvodu, že tvořili úplně nový, dosud nepoznaný projekt, se kterým neměli šanci se v průběhu studia setkat a to ani na chodbách jako vystavené práce minulých ročníků. Kladné hodnocení se projevilo i v závěrečné hodině praxe, kde měli žáci možnost napsat pár dojmů z naší výuky a kde se několikrát objevilo, že projektová výuka byla zajímavá a spolupráce se spolužáky je bavila. Reflexe proběhla i od vyučující zeměpisu, která zhodnotila projektovou výuku jen ústně. Pokud by autor projekt s jinou třídou absolvoval znovu, měl by více dbát na kázeň. Místy byla práce tříd hlučná a mohla rušit ostatní studenty.

14. ÚSKALÍ PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Úskalí by mohlo nastat, pokud se rozhodne tento projekt aplikovat a uskutečnit učitel striktně věcný, který bere jednostranný pohled na látku, je zaměřený na paměť a statické pojmy a nevede žáky k samostatné práci, kooperaci a tvořivosti. Neméně vhodné by bylo, aby tento návod využil pedagog autoritativní, který během projektové výuky rozkazuje a hrozí či dokonce trestá a vyhledává chyby žáka, neumožňuje samostatnost s iniciativou k tvořivosti. Učitel, který realizuje takový projekt, by měl být dobrým režisérem, facilitátorem, stejně tak koordinátorem a organizátorem. Mimo jiné by měl mít demokratický styl vzhledem ke vztahům k žákům s podmínkou dostatku kontroly a pevného výchovného působení, ovšem s prostorem pro iniciativu a samostatnost žáků. Měl by podporovat tvořivost a práci na interpersonálních vztazích. Trestat či sankcionovat by měl uváženě. Neměl by být nezasahující, takový postup může být škodlivější než postup autokratický. Pod pedagogem nezasahujícím skupina nemůže dosáhnout cílů a výsledků, jakých bylo stanoveno. Učitel by tedy měl být všestranný, ovšem málokterý pedagog může mít ideální osobnost a vlastnosti, které by vedly ke spontánnímu rozvoji tohoto stylu. Pedagog se musí celý život učit, upevnit v sobě vlastnosti výhodné.

Další úskalí, které k projektové metodě neodmyslitelně patří je časová dotace. Není správné, pokud se učitel rozhodne k této metodě při nedostatku času. Už samotná příprava na projekt je časově náročná a samotná realizace projektu zabere mnoho hodin. Spolu s tím je vhodné, aby učitel spolupracoval se svým okolím nejen ve škole. Čas ovlivňuje i práci žáků, pokud nebudou mít dostatek času splnit zadané úkoly, mine se metoda účinkem. Zejména by žák neměl absolvovat projekt bez toho, aby pochopil hlubší souvislosti tématu a propojil si je s praktickým životem. V tomto projektu není úkolem si zapamatovat fakta a poté je dále reprodukovat. U projektové metody navíc chybí dvě zásadní fáze učení – procvičování a opakování. Dalším problémem může být potřeba nevšedního materiálního vybavení.

Vybrat by si měl pedagog projektovou metodu jen tehdy, pokud to opravdu uzná za vhodné a projekt může žákům pomoci si mnohem více a rychleji osvojit dané dovednosti, znalosti, ale i postoje a hodnoty než klasická frontální výuka.

15. ZÁVĚR

Diplomová práce na téma aplikace Jižního Súdánu jako zhrouteného státu do výuky s cílem vytvoření projektu na toto téma. Materiál je určen pro učitele a může posloužit těm, kteří mají zájem využít projektovou metodu s velkým mezipředmětovým přesahem spolu s obsáhlostí geografických témat, které se často vyučují v různých ročnících.

První část práce se snažila o zhodnocení Jižního Súdánu a potvrzení, že tento mladý stát je zhroutený. Typické rysy jako nárůst zločinnosti či nefunkční legislativní instituce zde také najdeme. O nedostatečné distribuci všech služeb nemusíme polemizovat. Stát má také problém s kontrolou periferních oblastí. Dalším indikátorem zhrouteného státu je rozkrádání bohatství, které se v Jižním Súdánu děje dnes a denně. Mnozí obyvatelé jsou perzekuováni a většina je ohrožena ozbrojenými skupinami. Obyvatelstvo tak nevěří státu jako instituci a stát nevěří lidem. Jinými slovy, jedná se o dlouhý degenerativní úpadek země. Ekonomická situace v zemi je neúnosná, což se dotýká i pitné vody nebo elektřiny. Humanitární pomoc se stává terčem krádeží a profitují z ní zejména klanoví vůdci. Problémy zasahují i vzdělání a míru gramotnosti. Stát a vláda neplní svěřené funkce. Ani spravedlnosti se v této zemi dosáhnout nedá, pokud nemáte kontakty s vládoucí stranou či etnikem, které kontroluje soudnictví.

Dílčí problémy se snaží řešit řada projektů, mezi které patří například LAPSSET. Neúspěch pomoci vede některé organizace k ukončení působení v zemi (Člověk v tísni, 2018). Organizace UNICEF se snaží reagovat na potřeby dětí, ale její pomoc zůstává omezená, což dokládají i data.

Téma má velký předpoklad pro další rozpracování. Zejména, pokud se zaměří na jednotlivé aspekty Jižního Súdánu. Ekonomicko-vojenskou stránku konfliktu, humanitární pomoc, katastrofu způsobenou člověkem či skupinové soužití různých etnik na jednom státě.

Druhá část se zabývá zasazením didaktiky do práce. V úvodu jsou nastíněny metody výuky s důrazem na kooperativní a projektovou výuku, organizační formy a také jsou vysvětleny a definovány základní pojmy didaktiky. Následně došlo ke zhodnocení RVP a jeho částí, které se týkaly projektové výuky, zejména se zaměřením na průřezová témata a kompetence, které si mají žáci osvojit. Autor vycházel také z ŠVP, které bylo jedním z podkladů pro praktickou část diplomové práce.

Třetí, nejdůležitější, část diplomové práce se zabývá praktickým aplikováním navrženého projektu na tematiku Jižního Súdánu. V úvodu této části se autor zaměřuje na vytvoření pracovních skupin, vybrání jednotlivých témat a přípravu pomůcek, včetně úvodní frontální výuky a jejího popisu. Následuje rozbor samotné práce jednotlivých skupin. V závěru práce se autor věnuje hodnocení, diskuzi a samotnému představení projektů samotnými žáky. Tato projektová výuka a její

témata ukazují, že Jižní Súdán není nudným státem a je tak pestrý a plný kontrastů, jako málo který jiný na světě. Nejedná se jen o chudý stát v neúrodné oblasti, tento stát překypuje nejen velkým počtem etnických skupin, ale i rozličným náboženstvím, různých kultur a jazyků.

Tato práce přináší ucelený pohled na vybraný africký stát, poskytuje přehled nejen z hlediska metod a didaktiky obecně, včetně zasazení do RVP a ŠVP, ale také popisuje různá environmentální a globální témata do jediné projektové výuky. Didaktický základ může být pomůckou při tvorbě podobných projektů se zaměřením na jiný stát. Práce obsahuje také reflexe, diskuzi a úskalí, které mohou při projektové výuce nastat.

V této části se autor pokusí odpovědět na hypotézu, kterou si pokládal na začátku projektu – je výuka pomocí projektové metody přínosnější než frontální výuka, byť s potřebou více času, ovšem s větším přesahem jak předmětů, tak osvojování si dovedností, kompetencí nebo spolupráce a kooperace. Klíčovými kompetencím, které žákům budou k užitku každodenně (na rozdíl od faktů a jednotvárných informací, které by se dozvěděli při klasické frontální výuce).

Projektová výuka na toto téma se osvědčila a je důležité zmínit, že školu projekty propojují s rodiči a zákonnými zástupci (Kratochvílová 2009, s. 54), žáky motivují k aktivnímu zapojení se do hodin, učí je kooperaci a spolupráci, obsahuje mezipředmětové vztahy (od anglického jazyka po biologii) a má přesah i didakticky- geografický, kdy uvádí žáky do globálních problematik skrze lokální či regionální místo. Také je konfrontuje s jejich každodenním životem, jako je například cena paliva do auta, které slouží pro přesun do školy nebo uvědomění si, že čistá voda není všude na světě tak snadno dostupná. Tato práce by mohla být s menšími úpravami aplikována na jiný stát, ať už na africkém kontinentě nebo kdekoli jinde na Zemi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje

- ANDERSON, L. W., 2001. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. Abridged ed., New York: Longman. ISBN 0-8013-1903-X.
- BAAR, V., 2002. Národy na prahu 21. století. Emancipace nebo nacionalismus?. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita, 415 s. Universum. ISBN 80-86101-66-5.
- BARBOUR, K. M., 1980. The Sudan Since Independence, The Journal of Modern African Studies, Cambridge: Cambridge University Press, s. 84, Dostupné online z: https://book.google.cz/books?id=_QtfcwAAQBAJ&pg=PA268&lpg=PA268&dq=Barbour,+K.+M.:+The+Sudan+Since+Independence&source=bl&ots=S_rIMWsaKZ&sig=mpI8hZbmNcuYUZRue_X6rSBI-HU&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKewji16j6jMTTAhVCvRoKHcSIBG8Q6AEILTAB#v=onepage&q=Barbour%2C%20K.%20M.%3A%20The%20Sudan%20Since%20Independence&f=false
- COLLINS, R. O., 2008. A History of Modern Sudan. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0521674959
- ČEPELKA Č., ŠTURMA, P., 2008. Mezinárodní právo veřejné. 2.vydání. Praha: C.H.Beck. ISBN 978-80-7179-728-9.
- GERSMEHL, P., 2005. Teaching geography. New York: Guilford Press. ISBN 1-59385-154-5.
- HRABÁLEK, M., 2007. Organizovaný zločin a jeho ohniska v současném světě. Editor J.
- HERINK, J., TLACH, S. 2006. Základy zeměpisných znalostí: příručka k sestavení učebních osnov a ověřovací sbírka úloh pro vyučovací předmět Zeměpis ve školních vzdělávacích programech pro základní vzdělávání. 2., rozš. a upr. vyd. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti. ISBN 80-86034-67-4.
- HUDECOVÁ, D., 2003. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. [online]. [vid. 11. 11. 2019] Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35596_1_1/
- SMOLÍK, editor ŠMÍD T., VAŽURA V., Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 204 s. Studie, sv. č. 47. ISBN 978-80-210-4438-8.
- HRBEK, I. a kol., 1966, Dějiny Afriky I, II. Praha: Nakl. Svoboda.
- HUBEROVÁ, L., KUTIL, T., 2014. Křesťanství je v Jižním Súdánu znát. Katolický týdeník, 25(50), 4. ISSN 0862-5557.
- CHROMÝ, J., 2011. Materiální didaktické prostředky v informační společnosti. Praha: Verbum. Komunikace a média. ISBN 978-80-904415-5-2
- JIHlaveC, J., 2007. Slabé státy: selhání, rozpad a obnova státnosti.: Taxonomie slabé státnosti. Plzeň: Aleš Čeněk, ISBN 978-80-7380-069-7.

- KALHOUS, Z., OBST, O., 2002. Školní didaktika. Praha: Portál, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KLÍMA, J., 2012. Dějiny Afriky: vývoj kontinentu, regionů a států. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 687 s. ISBN 978-80-7422-189-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2009 dotisk. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 160 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 100. ISBN 978-80-210-4142-4.
- LACINA, K., Nejnovější dějiny Afriky. Praha: Nakl. Svoboda, 1987, 820 s. , [44] s. obr. příl.
- MAŇÁK, J., ŠVEC V., 2003. Výukové metody. Brno: Paido, 219 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-039-5.
- MUSIL, A., 1941. Stará Etiopie: Nový Súdán. Praha: Melantrich.
- PANTŮČKOVÁ, J. et al., 1981. Súdán. Institut zahraničního obchodu/ČTK, Pressfoto 1981, 160 s.
- PIAGET, J., INHELDER, B., 2014. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014, 142 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2001. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- RIEGL, M., 2013. Proměny politické mapy po roce 1945. Praha: Grada, 2013, 238 s. Politologie. ISBN 978-80-247-4111-6.
- REID, R. J., 2011. Dějiny moderní Afriky od roku 1800 až po současnost, 1. Vydání. Praha: Grada. S. 265. ISBN 978-80-247-3079-0
- ROTBURG, R. I., 2004. When States Fail. Causes and Consequence s. Princeton – Oxford: Princeton University Press ISBN 9781400835799.
- ROTBURG, R. I., 1965. The rise of nationalism in Central Africa: the making of Malawi and Zambia 1873-1964. Cambridge: Harvard University Press, xv, 362 s.
- SALMAN, S. M., 2013. South Sudan Road to Independence: Broken Promises and Lost Opportunities. In: Pacific Mc George Global Business & Development LawJournal [online]., vol. 26, issue 2.
- SITNÁ, D., 2013. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Vyd. 2. Praha: Portál, 150 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
- SKALKOVÁ, J., 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 292 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-33-1.
- STEELOVÁ, J.L, MEREDITH, K, TEMPLE CH. 1997. Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E-U-R). Praha: kritické myšlení.
- SORENSEN, G., 2005. Stát a mezinárodní vztahy. Praha: Portál. 237 s. ISBN 80-7178-910-0
- ŠMÍD, T., VAŽURA V., 2009. Teoretické vymezení a konceptualizace fenoménu slabých a selhávajících států [online]. 2009 [vid. 2018-03-14]. Dostupné z: <https://mv.iir.cz/article/view/323>
- ŠVINGALOVÁ, D., 1999 Průvodce studenta: kazuistika jako závěrečné práce. Vyd. 2. Liberec: Technická univerzita, 1999. ISBN 80-708-3357-2.

- TUMIS, S. , NYKL, H., 2015. Prekolonialismus, kolonialismus a postkolonialismus: impéria a ti ostatní ve východní a jihovýchodní Evropě. Editor. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M. 2011. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÁVRA, J., 2006. Didaktika geografie 1: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině v zeměpisu na ZŠ, na příkladu tématu Světový oceán, 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 92 s. ISBN 80-7372-083-3
- WAIŠOVÁ, Š., 2005. Řešení konfliktů v mezinárodních vztazích. Praha: Portál, 206 s. ISBN 80-7178-390-0.
- WAIŠOVÁ, Š., 2007. Slabé státy: selhání, rozpad a obnova státnosti. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 295 s. ISBN 978-80-7380-069-7.
- WOODWARD, P., 1996. Horn of Africa: Politics and International Relation s. Londýn: I. B. Tauri s. ISBN 9 9781850437413.
- ZARTMAN, W. I., 1995. Collapsed State s. The Disintegration and Restoration of Legitimate Authority. Boulder: Lynne Rieder Publisher s. Dostupné z: <https://book.s.google.cz/books?id=-t-KiA-GNIYC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>
- ZÁHOŘÍK, J., 2012. Ohniska napětí v postkoloniální Africe. Praha: Karolinum, 274 s. ISBN 978-80-246-1961-3. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=887157&lang=cs&site=eds-live>
- ZÁHOŘÍK, J., 2010. Subsaharská Afrika a světové mocnosti v éře globalizace. Praha: Lidové noviny., 179 s. ISBN 978-80-7422-021-0.
- ZORMANOVÁ, L., 2014. Obecná didaktika: pro studium a praxi. Praha: Grada, 239 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

Elektronické zdroje

- ADUT, M. S. , 2017. UNMISS „Children not soldiers“ campaign encourages South Sudan army protect children in Pibor. In: UNMISS [online]. 20. 12. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://unmiss.unmissions.org/unmiss-%E2%80%9Cchildren-not-soldiers%E2%80%9D-campaign-encourages-south-sudan-army-protect-children-pibor>
- AFP, 2017. Kiir tells South Sudan police to work with UN. In: Daily Mail [online]. 27. 8. 2017. [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.dailymail.co.uk/wires/afp/article-4925730/Kiir-tells-South-Sudan-police-work-UN.html>
- AFP, KURUMBA, T., 2018. South Sudan In: USAID [online]. 7. 3. 2018 [vid. 28. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.usaid.gov/crisis/south-sudan>

AFRICA NEWS, 2017. South Sudan government accused of using food as weapon of war-U.N. In: Africa News [online]. 12. 11. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.africanews.com/2017/11/12/south-sudan-government-accused-of-using-food-as-weapon-of-war-un/>

AMNESTY INTERNATIONAL, 2017. Jižní Súdán. In: Amnesty International [online]. 1. 6. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.amnesty.cz/news/4155/jizni-sudan>

AMNESTY INTERNATIONAL, 2018. South Sudan 2017/2018. In: Amnesty International [online]. 25. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.amnesty.org/en/countries/africa/south-sudan/report-south-sudan/>

ANNO, 2015. South Sudan: Health Workforce Statistics. In: World Health Organisation [online]. 29. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: http://www.who.int/workforcealliance/countries/ssd_hrhdensity.pdf?ua=1

ANNO, 2017a. Houses burnt to ashes in tribal fight in Marial Bai Country, Wau State In: Tamazuj [online]. 27. 3. 2018 [vid. 29. 3. 2018]. Dostupné z: <https://radiotamazuj.org/en/news/article/houses-burnt-to-ashes-in-tribal-fight-in-marial-bai-county-wau-state>

ANNO, 2017b. Governors of Wau and Tambura to open road linking two states. In: Tamazuj [online]. 11. 12. 2017 [vid. 28. 3. 2018]. Dostupné z: <https://radiotamazuj.org/en/article/ssdm-cobra-faction-dissolved-merged-cirillos-rebels>

ANNO, 2017c. Governors of Wau and Tambura to open road linking two states. In: Tamazuj [online]. 11. 12. 2017 [vid. 29. 3. 2018]. Dostupné z: <https://radiotamazuj.org/en/news/article/governors-of-wau-and-tambura-to-open-road-linking-two-states-1>

ANNO, 2018. Cobra faction dissolved merged Cirillos rebel s. In: Tamazuj [online]. 27. 3. 2018 [vid. 29. 3. 2018]. Dostupné z: <https://radiotamazuj.org/en/article/ssdm-cobra-faction-dissolved-merged-cirillos-rebels>

ALJAZEERA, 2011. Sudan: Transcending tribe 2011. In: Aljazeera [online]. 16. 8. 2011 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: https://www.aljazeera.com/photo_galleries/africa/201111010324526960.html

ALJAZEERA, 2017. Ethiopia report deadly raid gunmen South Sudan. In: Aljazeera[online]. 15. 4. 2017 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.aljazeera.com/news/2017/03/ethiopia-reports-deadly-raid-gunmen-south-sudan-170315130515870.html>

ANYADIKE, O., 2018. South Sudan's never ending war. In: Iris News [online]. 12. 10. 2016 [vid. 1. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.irinnews.org/analysis/2016/10/12/south-sudans-never-ending-war>

ASSOCIATED PRESS, 2013. South Sudan: White army militia marches to flight. In: USA Today [online]. 28. 12. 2013 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.usatoday.com/story/news/world/2013/12/28/south-sudan-white-army-militia/4231213/>

ASSOCIATED PRESS, 2017. First Violations Reported of South Sudan's New Cease-Fire In: Voa News[online]. 24. 12. 2017 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.voanews.com/a/south-sudan-cease-fire-violations/4177186.html>

BBC, 2011a. South Sudan chosen as name for new country. In: BBC [online]. 16. 2. 2011 [vid. 25. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.bbc.com/news/world-africa-12478957>

BBC, 2011b. South Sudan referendum: 99% votes for independence. In: BBC [online]. 30. 1. 2011 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <http://www.bbc.com/news/world-africa-12317927>

BBC, 2016. South Sudan conflict: African Union approves regional force. In: BBC [online]. 19. 7. 2016 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <http://www.bbc.com/news/world-africa-36833875>

BBC, 2018a. South Sudan Profile-Timeline. In: BBC [online]. 25. 3. 2018 [vid. 25. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.bbc.com/news/world-africa-14019202>

BBC, 2018b. Childen forced to watch rape in South Sudan. In: BBC [online]. 23. 2. 2018 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <http://www.bbc.com/news/world-africa-43168294>

BBC, 2018c. South Sudan country profile. In: BBC [online]. 17. 1. 2018 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <http://www.bbc.com/news/world-africa-14069082>

BBC, ČTK, 2018. Američané zakázali vývoz zbraní do válkou zmítaného Jižního Súdánu. In: Týden [online]. 28. 3. 2018 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: https://www.tyden.cz/rubriky/zahranici/afrika/americane-zakazali-vyvoz-zbrani-do-valkou-zmitaneho-jizniho-sudanu_465837.html

BALDO, S. , 2015. Exodus form Sudan: The flight of human capital and the growth of a parasitic economy. In: Sudan Tribune [online]. 21. 11. 2015 [vid. 26. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.sudantribune.com/spip.php?article57123>

BEALS, G., 2011. Running on empty: Sudanese refugees urged to leave unsafe border site. In: UNHCR [online]. 30. 12. 2011 [vid. 4. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.unhcr.org/4efdaa946.html>

CIA, 2018. South Sudan In: The World Factbook[online]. 2. 4. 2018 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/od.html>

CFR, 2018. Civil War in South Sudan. In: CFR [online]. 3. 4. 2018 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.cfr.org/interactives/global-conflict-tracker#!/conflict/civil-war-in-south-sudan>

CNBC AFRICA, 2018. In South Sudan, a new data collection tool helps improve access to education for refugee children. In: Global Partnership for Education. [online]. 1. 3. 2018 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.globalpartnership.org/news-and-media/news/south-sudan-new-data-collection-tool-helps-improve-access-education-refugee-children>

CONVERSATION, 2017. South Sudan crisis deepens as main rebel groups fragment and realit. In: Conversation. [online]. 1. 5. 2017 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <https://theconversation.com/south-sudan-crisis-deepens-as-main-rebel-groups-fragment-and-realign-76240>

COUNTRY ECONOMY, 2018. National debt fell in South Sudan. In: Country Economy [online]. 30. 3. 2018 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <https://countryeconomy.com/national-debt/south-sudan>

COUNTRY PROFILE, 2004. Sudan, The Library of Congress [online]. 2004. [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/profiles/Sudan.pdf>

COUNTRY DASHBOARD, 2018. Country data. In: Fund for Peace[online]. 3. 4. 2018 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/country-data/>

CRISIS GROUP, 2017. China's Foreign Policy Experiment in South Sudan. In: Crisis Group [online]. 10. 7. 2017 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.crisisgroup.org/africa/horn-africa/south-sudan/288-china-s-foreign-policy-experiment-south-sudan>

CROPLEY, E., 2017. Uganda rule out military intervention in South Sudan. In: Reuters [online]. 2. 2. 2017 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <https://uk.reuters.com/article/uk-uganda-southsudan/uganda-rules-out-military-intervention-in-south-sudan-idUKKBN15H1VR>

ČLOVĚK V TÍSNI, 2018. Jižní Súdán. In: Člověk v tísní [online]. 27. 3. 2018 [vid. 27. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/humanitarni-a-rozvojova-pomoc/jizni-sudan>

ČTK, 2017a. Při očkování zemřelo v Jižním Súdánu 15 malých dětí, použila se jen jedna injekce. In: Aktuálně.cz [online]. 2. 6. 2017 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/zahranici/pri-nepovedenem-ockovani-prislo-v-jiznim-sudanu-o-zivot-15-d/r-f6d52bea477411e791210025900fea04/>

ČTK, 2017b. Nejméně 25 mrtvých si vyžádaly boje v Jižním Súdánu. In: České noviny [online]. 19. 9. 2017 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <http://www.ceskenoviny.cz/zpravy/nejmene-25-mrtvych-si-vyzadaly-boje-v-jiznim-sudanu/1528870>

ČTK, ČRo, 2016. Jižní Súdán sužuje hlad, negramotnost i občanská válka. Ministerstvo tam nedoporučuje cestovat. In: iRozhlas [online]. 9. 7. 2016 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/jizni-sudan-suzuje-hlad-negramotnost-i-obcanska-valka-ministerstvo-tam-nedoporucuje-cestovat_201607091517_vkourimsky

DIEHL, K., HORST, J., 2013. The New Electoral Law in South Sudan. In: Jstor [online]. 27. 3. 2018 [vid. 4. 4. 2018]. Dostupné z: http://www.jstor.org/stable/43239688?seq=1#page_scan_tab_contents

DIXON, R., 2016. Why hundreds people are dying over cattle in East Africa. In: LA Times[online]. 21. 4. 2016 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <http://www.latimes.com/world/africa/la-fg-ethiopia-massacre-20160420-story.html>

DRMOLA, J., 2014. Analýza konfliktu v Jižním Súdánu. In: Global politics [online]. 25. 3. 2014 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <http://www.globalpolitics.cz/clanky/analyza-konfliktu-v-jiznim-sudanu>.

DUMO, D., 2017. Facing crime wave, residents in South Sudan capital pay police for protection. In: Reuters [online]. 22. 9. 2017 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.reuters.com/article/us->

southsudan-crime/facing-crime-wave-residents-in-south-sudan-capital-pay-police-for-protection-idUSKCN1BW283

FAO, 2015. Water Harvesting for Peacebuilding in South Sudan. In: FAO [online]. 31. 5. 2015 [vid. 25. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.fao.org/resilience/resources/resources-detail/en/c/317318/>

FAO, 2017. South Sudan – Situation report. In: FAO [online]. 4. 12. 2017 [vid. 217. 5. 2020]. Dostupné z: <http://www.fao.org/emergencies/resources/documents/resources-detail/en/c/1070989/>

FAO, 2018. South Sudanese trapped or displaced by fighting received livelihoods support. In: FAO [online]. 27. 3. 2018 [vid. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <http://www.fao.org/emergencies/fao-in-action/stories/stories-detail/en/c/1111279/>

FOLTYN, S. , 2015. South Sudan Horrific attacks prompt communities take arms In: The Guardian [online]. 7. 12. 2015 [vid. 1. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/global-development/2015/dec/07/south-sudan-horrific-attacks-prompt-communities-take-arms>

FP, 2018a. Fragile State Index. In: Fund for Peace [online]. 25. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/>

FP, 2018b. Fragile State Index Heat Map. In: Fund for Peace [online]. 2. 4. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/analytics/fsi-heat-map/>

FP, 2018c. Indicator s. In: Fund for Peace [online]. 3. 4. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/>

FP, 2018d. S1: Demographic Pressure s. In: Fund for Peace [online]. 25. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/s1/>

FP, 2018e. Global data. In: Fund for Peace [online]. 30. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/data/>

FP, 2018f. S2: Refugees and IDP s. In: Fund for Peace [online]. 27. 3. 2018 [vid. 229. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/s2/>

FP, 2018g. X1: External Intervention. In: Fund for Peace [online]. 25. 3. 2018 [vid. 28. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/x1/>

FP, 2018h. E1: Economic decline and poverty. In: Fund for Peace [online]. 17. 3. 2018 [vid. 28. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/e1/>

FP, 2018ch. E2: Uneven economic development In: Fund for Peace [online]. 17. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/e2/>

FP, 2018i. E3: Human fight and Brain Brain. In: Fund for Peace [online]. 25. 3. 2018 [vid. 28. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/e3/>

FP, 2018j. P1: State legitimacy. In: Fund for Peace [online]. 26. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/p1/>

FP, 2018k. P2: Public service s. In: Fund for Peace [online]. 26. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/p2/>

FP, 2018l. P3: Human Rights and Rule of Law. In: Fund for Peace [online]. 25. 3. 2018 [vid. 17. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/p23/>

FP, 2018m. C1: Security Appartu s. In: Fund for Peace [online]. 29. 3. 2018 [vid. 17. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/c1/>

FP, 2018n. C2: Factionalized elite s. In: Fund for Peace [online]. 27. 3. 2018 [vid. 17. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/c2/>

FP, 2018o. C3: Group Grievance. In: Fund for Peace [online]. 3. 4. 2018 [vid. 17. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/indicators/c3/>

FP, 2018p. Fragile State Index 2017. In: Fund for Peace [online]. 3. 4. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://fundforpeace.org/fsi/2017/05/14/fsi-2017-factionalization-and-group-grievance-fuel-rise-in-instability/>

FP, 2020. Fragile State Index, Country Dashboard. In: Fund for Peace [online]. 29. 6. 2020 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://fragilestatesindex.org/country-data/>

FORTUNE OF AFRICA, 2018. Refferal hospitals in South Sudan. In: Fortune of Africa [online]. 31. 3. 2018 [vid. 17. 4. 2020]. Dostupné z: <http://fortuneofafrica.com/southsudan/referral-hospitals-in-south-sudan/>

FLEMING, M., 2012. South Sudan: UNHCR Chief's Visit Places Spotlight on Forgotten Refugee Crisi s. In: All Africa. [online]. 23. 11. 2012 [vid. 26. 6. 2020]. Dostupné z: <http://allafrica.com/stories/201211240331.html>

FUTURE DOCTORS FOR SOUTH SUDAN, 2018. We are building the future generation of healthcare leaders in South Sudan. In: Future Doctor [online]. 3. 4. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.futuredoctors.org/>

GARDA WORLD, 2018. South Sudan: Largest protests in Juba In: Gardaworld [online]. 6. 2. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.garda.com/crisis24/news-alerts/89451/south-sudan-large-protests-in-juba-february-6>

GENOUX, F., 2012. Soudan du Sud: Nos équipes ont vu des gens mourir sur le bas de la route. In: Le Monde [online]. 1. 4. 2018 [vid. 1. 4. 2018]. Dostupné z: http://www.lemonde.fr/afrique/article/2012/06/29/soudan-du-sud-nos-equipes-ont-vu-des-gens-mourir-sur-le-bas-de-la-route_1727093_3212.html

GIBB, M., 2018. South Sudan's leadership uses state-owned oil company nipelet to funnel millions into brutal security services and ethnic militia s. In: Global Witness[online]. 6. 3. 2018 [vid. 25. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.globalwitness.org/en/press-releases/south-sudans-leadership-uses-state-owned-oil-company-nilepet-funnel-millions-brutal-security-services-and-ethnic-militias/>

GINA, 2016. NLI Country Profile: South Sudan. In: WHO [online]. 25. 3. 2018 [vid. 25. 6. 2020]. Dostupné z: <http://apps.who.int/nutrition/landscape/report.aspx?iso=ssd>

GRIEGER, V., 2016. South Sudan war calls firm intervention. In: United States Institute of Peace. [online]. 7. 9. 2016 [vid. 29. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.usip.org/publications/2016/09/south-sudan-war-calls-firm-intervention-lyman-says>

HAITHAR, I., 2018. South Sudan happy to lift rebel leader's hose arrest. In: BBC [online]. 27. 3. 2018 [vid. 4. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.bbc.com/news/topics/c302m85q54lt/south-sudan>

CHARTA OSN, 1945. čl. 1 odst. 2). In: OSN [online]. 26. 6. 1945 [vid. 4. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/charta-organizace-spojonych-narodu-a-statut-mezinarodniho-soudniho-dvora.pdf>

CHLUPÁČ, A., 2006. Reflexe projektové metody vyučování žákem na základní škole. Pedagogická orientace, 16(3), 40–45 In: Pedagogická orientace [online]. 16. 3. 2006 [vid. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/945/784>

HRW, 2013. South Sudan. In: Human Rights Watch [online]. 25. 3. 2018 [vid. 26. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.hrw.org/world-report/2013/country-chapters/south-sudan>

HRW, 2017. South Sudan. In: Human Rights Watch [online]. 4. 4. 2018 [vid. 4. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.hrw.org/world-report/2017/country-chapters/south-sudan>

HSBS, 2016. HSBS: Facts & Figure s. In: HSBS [online]. 11. 8. 2016 [vid. 27. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.smallarmssurveysudan.org/facts-figures/overview.html>

ICRC, 2012. South Sudan: desperate struggle for health care in world's newest nation. In: ICRC [online]. 6. 2. 2012 [vid. 1. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.icrc.org/eng/resources/documents/news-release/2012/south-sudan-news-2012-07-06.htm>

IGAD, 2018. IGAD council of ministers meet over South Sudan once more. In: IGAD[online]. 2. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://igad.int/programs/115-south-sudan-office/1787-igad-council-of-ministers-meet-over-south-sudan-once-more>

INDEX MUNDI, 2018. South Sudan Economic profile 2018. In: Index Mundi [online]. 20. 1. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: https://www.indexmundi.com/south_sudan/economy_profile.html

INTERNAL DISPLACEMENT, 2017, South Sudan. In: Internal Displacement Monitoring Centre [online]. 30. 6. 2017 [vid. 26. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.internal-displacement.org/countries/south-sudan>

ILSA, 2018. Úmluva o právech a povinnostech států, Montevideo 1933. In: ILSA [online]. 26. 12. 1933 [vid. 25. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.ilsa.org/jessup/jessup15/Montevideo%20Convention.pdf>

JOK, M. J., 2012. Insecurity and Ethnic Violence in South Sudan: Existential Threats to the State?. In: The Sudd Institute [online]. 8. 8. 2012 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20160405045121/http://www.suddinstitute.org/assets/Publications/insecurity-and-ethnic-violence.pdf>

KNOEMA, 2018. World Development Indicators In: Knoema [online]. 1. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://knoema.com/WBWDI2018/world-development-indicators-wdi?tsId=9144650>

KUANY, D. M. W., 2016. Give up or carry on? Being an academic in South Sudan. In: The World University Rankings [online]. 21. 3. 2016 [vid. 4. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.timeshighereducation.com/blog/give-or-carry-being-academic-south-sudan>

LEBRUN, E., 2017. Policing in South Sudan. In: Small Arms survey Sudan [online]. 26. 4. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.smallarmssurveysudan.org/fileadmin/docs/issue-briefs/HSBA-IB26-Policing-in-South-Sudan.pdf>

LEITHEAD, A., 2017. South Sudan conflict: „Soldiers will kill you for no reason Yei“ In: BBC [online]. 9. 3. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.bbc.com/news/world-africa-39209280>

LÉKAŘI BEZ HRANIC, 2017. Video: Boj se spavou nemocí v Jižním Súdánu. In: Lékaři bez hranic [online]. 15. 9. 2017. [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.lekari-bez-hranic.cz/article/video-boj-se-spavou-nemoci-v-jiznim-sudanu>

LIBRARY OF CONGRESS, 2018a. Image 4 of South Sudan, a country study In: LOC [online]. 1. 4. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.loc.gov/resource/frdcstdy.sudancountrystud00berry/?sp=4>

LIBRARY OF CONGRESS, 2018b. Collection country profile In: LOC [online]. 1. 4. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.loc.gov/collections/country-studies/?fa=segmentof%3Afrdcstdy.sudancountrystud00berry%2F&st=gallery&sb=shelf-id>

MAASHO, A., 2017. South Sudan government, rebel groups sign ceasefire In: Reuters [online]. 5. 5. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.reuters.com/article/us-southsudan-talks/south-sudan-government-rebel-groups-sign-ceasefire-idUSKBN1EF2GD>

MALOVEC, M. 2019. Standardy pro základní vzdělávání. Esperanto. Další cizí jazyk [online]. Miroslav Malovec. [vid. 5. 4. 2020] Dostupné z: <https://adoc.tips/standardy-pro-zakladni-vzdlavani-esperanto-dali-cizi-jazyk.html>

MANEK, N., 2017. New rebel group threatens to intensify South Sudan's civil war. In: Bloomberg [online]. 9. 5. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2017-05-08/new-rebel-group-threatens-to-intensify-south-sudan-s-civil-war>

MÁNERT, O., 2014. Ženy v táborech OSN v Jižním Súdánu se bojí znásilnění. In: Zprávy Idnes [online]. 5. 10. 2014 [vid. 29. 3. 2018]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/zeny-v-taborech-osn-v-jiznim-sudanu-se-boji-znasilneni-ppl-/zahranicni.aspx?c=A141003_132019_zahranicni_ert

MACHOL, D., 2017. South Sudan President restructures army changes its name to SSDF. In: Africa News [online]. 16. 5. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.africanews.com/2017/05/16/south-sudan-president-restructures-army-changes-its-name-to-ssdf/>

MACHOL, D., 2018. IGAD to end house arrest of South Sudan's Riek Machar. In: African News [online]. 27. 3. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.africanews.com/2018/03/27/igad-to-end-house-arrest-of-south-sudan-s-riek-machar-house-arrest/>

MAREŠ, J., 1995. Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, (4), 10. [vid. 29. 3. 2018] Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3211&lang=cs>

MAREŠ, J., 2015, Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*. 65(2), 30. [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212&lang=cs>

MAYOM, J. P., 2016. UNHCR Saddened By Deadly Incident In Doro Refugee Camp In Maban. In: Gurtong. [online]. 5. 6. 2016 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.gurtong.net/ECM/Editorial/tabid/124/ctl/ArticleView/mid/519/articleId/19368/UNHCR-Saddened-By-Deadly-Incident-In-Doro-Refugee-Camp-In-Maban.aspx>

MONICO, S. M., 2018. South Sudan. In: UNAIDS. [online]. 25. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.unaids.org/en/regionscountries/countries/southsudan>

MORGAN, H., 2017. Thousands killed in cattle raids since 2011. In: Ajazeera [online]. 5. 2. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.aljazeera.com/news/2017/02/south-sudan-cattle-raids-170205090102703.html>

MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) 2016. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT. [online] [vid. 15. 4. 2020]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

MUTAMBO, A., 2017. Ceasefire monitors worry South Sudan's new rebel movements threaten peace In: Daily Nation[online]. 5. 5. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.nation.co.ke/news/South-Sudan-new-rebel-movements-worrying/1056-3848586-bgdqb/index.html>

MZV, 2015. Jižní Súdán: Doporučení k cestám. In: MZV [online]. 7. 12. 2015 [vid. 25. 3. 2018]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/cestujeme/aktualni_doporuceni_a_varovani/jizni_sudan_varovani_pred_cestami.html

NATSIOS, A. S. , 2017. South Sudan cannot be allowed to collapse. In: NY Times [online]. 20. 1. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: https://www.nytimes.com/2017/01/20/opinion/south-sudan-cannot-be-allowed-to-collapse.html?_r=1

NEWS 24, 2011 South Sudan youth planning to attack tribe. In: News 24 [online]. 27. 12. 2011 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.news24.com/Africa/News/S-Sudan-youth-planning-to-attack-tribe-20111226>

OSAC, 2017. South Sudan 2017 Crime & Safety Report In: OSAC [online]. 5. 5. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.osac.gov/pages/ContentReportDetails.aspx?cid=21796>

OSN, 2015. Charta organizace spojených národů. In: OSN [online]. 19. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/charta-organizace-spojonych-narodu-a-statut-mezinarodniho-soudniho-dvora.pdf>

PATINKIN, J., 2017. Soldiers assume we are rebels In: Human Rights Watch [online]. 27. 4. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.hrw.org/report/2017/08/01/soldiers-assume-we-are-rebels/escalating-violence-and-abuses-south-sudans>

PEACE ACCORD MATRIX, 2018.: Sudan comprehensive peace agreement In: Kroc Institute for International Peace Studies, Univesity of Notre Dame[online]. 4. 3. 2018 [cit: 1. 4. 2018] Dostupné z: <https://peaceaccord.s.nd.edu/accord/sudan-comprehensive-peace-agreement>

PERSAUD, S. , 2012. Press Conference UNMIS S. In: UN [online]. 6. 7. 2012 [vid. 30. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.un.org/en/peacekeeping/missions/unmiss/documents/UNMISS%20SRSG%20Juba%20Presser%20060712.pdf>

PODANÝ, P., 2015. Pobjíte je! Jižní Súdán se potácí mezi nadějí a peklem. In: Týden [online]. 3. 3. 2015 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: https://www.tyden.cz/rubriky/zahranici/afrika/pobjite-je-jizni-sudan-se-potaci-mezi-nadeji-a-peklem_337747.html

REID, K., 2018. South Sudan conflict, hunger: facts, FAQs, and how to help. In: Word Vision[online]. 13. 2. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.worldvision.org/refugees-news-stories/south-sudan-refugee-crisis-facts#problems>

RELIEF WEB, 2018. World Report 2018 - South Sudan: Events of 2017. In: Relief Web[online]. 13. 12. 2018 [vid. 26. 6. 2020]. Dostupné z: <https://reliefweb.int/report/south-sudan/world-report-2018-south-sudan-events-2017>

RICE, S. E. 2002. U. S. Foreign Assistance and Failed StatesIn: Brookings [online]. 25. 11. 2002 [vid. 7. 2. 2018.] Dostupné z: <http://www.brookings.edu/research/papers/2002/11/25poverty-rice>

RUMNEY, E., 2017. Help demanded African nations hosting South Sudan refugee s. In: Public Finance International [online]. 15. 6. 2017 [vid. 26. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.publicfinanceinternational.org/news/2017/06/help-demanded-african-nations-hosting-south-sudan-refugees>

RVP: Metodický portál - průřezová témata [online]. MŠMT [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>

ŘEZNÍČKOVÁ, D., 2017. Geografické kurikulum: zamýšlená, realizovaná a dosažená podoba [online]. Praha, 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/98649/Text%20pr%C3%A1ce%20-%20koment%C3%A1%C5%99%20a%20seznam%20C4%8DI%C3%A1nk%C5%AF.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

SMITH, K., STEER L., 2014. South Sudan's Road to Peace: High Stakes for Its Child. In: Brookings [online]. 3. 2. 2014 [vid. 4. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2014/02/03/south-sudans-road-to-peace-high-stakes-for-its-children/>

SOUTH SUDAN EMERGENCY, 2018. Emergencie s. In: UNHCR [online]. 11. 1. 2018 [vid. 27. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.unhcr.org/south-sudan-emergency.html>

SOUTHERN SUDAN REFERENDUM 2011, 2018. Results for the Referendum of South Sudan. In: Southern Sudan 2011 [online]. 25. 3. 2018 [vid. 26. 6. 2020]. Dostupné z: <http://southernsudan2011.com>

STOHL, R., STOHL M., 2001. The Failed and Failing State and Bush Administration: Paradoxes and Peril s. In: Paper prepared for the workshop on Failed and Failing State s. Center for Defense Information and Purdue University [online]. [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: http://www.comm.ucsb.edu/faculty/mstohl/failed_states/2001/papers/Stohl.pdf

SUDAN TRIBUNE, 2011a. Hundreds killed in South Sudan's Jonglei state. In: Sudan Tribune [online]. 19. 8. 2011 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20110829155651/http://www.sudantribune.com/Hundreds-killed-in-South-Sudan-s,39887>

SUDAN TRIBUNE, 2011b. Murle and Lou Nuer hold peace meeting in Jonglei. In: Sudan Tribune [online]. 7. 10. 2011 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.sudantribune.com/Murle-and-Lou-Nuer-hold-peace,40360>

SUDAN TRIBUNE, 2012. President Kiir witnesses signing of Jonglei peace deal. In: Sudan Tribune [online]. 5. 5. 2012 [vid. 26. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.sudantribune.com/spip.php?article42504>

SUDAN TRIBUNE, 2015. SPLA-IO welcome Arrow Boys to its fighting force. In: Sudan Tribune [online]. 14. 11. 2015 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.sudantribune.com/spip.php?article57042>

SUDAN TRIBUNE, 2016. Tiger faction of ethnic Shilluk kingdom dismisses integration into SPLM-IO. In: Sudan Tribune [online]. 19. 8. 2011 [vid. 1. 4. 2020]. Dostupné z: http://www.sudantribune.com/spip.php?iframe&page=imprimable&id_article=58273

SUDAN TRIBUNE, 2017. South Sudan secures \$ 106 million loan to buy food items. In: Sudan Tribune [online]. 25. 4. 2017 [vid. 1. 4. 2020]. Dostupné z: <http://www.sudantribune.com/spip.php?article62291>

SVOBODOVÁ L., ČTK, 2017. Po šesti letech se vrátil hladomor, hrozí až milionu lidí. In: Seznam zprávy [online]. 21. 2. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/po-seti-letech-se-vratil-hladomor-hrozi-az-milionu-lidi-28211>

TELEGRAPH REPORTERS, 2018. Armed men massacre 140 civilians in ethiopia cross-border raid. In: Telegraph [online]. 17. 4. 2016 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.telegraph.co.uk/news/2016/04/17/armed-men-massacre-140-civilians-in-ethiopia-cross-border-raid/>

TRANSPARENCY INTERNATIONAL, 2018a. Corruption perceptions index 2017. In: Transparency International [online]. 21. 2. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: https://www.transparency.org/news/feature/corruption_perceptions_index_2017

TRANSPARENCY INTERNATIONAL, 2018b. South Sudan: Corruption Perceptions index 2017. In: Transparency International [online]. 31. 3. 2019 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.transparency.org/country/SSD>

THE WORLD BANK, 2018. GDP growth (annual %) In: WHO [online]. 26. 3. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?end=2015&locations=SS&start=2009&year_high_desc=true

THE WORLD BANK, 2019. GDP growth (%). In: The World Bank. [online]. 16. 10. 2019 [vid. 25. 6. 2020]. Dostupné z: https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?end=2015&locations=SS&start=2009&year_high_desc=true

TRADING ECONOMICS, 2018a. South Sudan Unemployment Rate. In: Trading Economics [online]. 28. 3. 2018 [vid. 28. 3. 2018]. Dostupné z: <https://tradingeconomics.com/south-sudan/unemployment-rate>

TRADING ECONOMICS, 2018b. South Sudan Corruption Index. In: Trading Economics [online]. 1. 4. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://tradingeconomics.com/south-sudan/corruption-index>

UPPSALA CONFLICT DATA PROGRAM, 2018. Murle-Nuer. In: UCDP [online]. 1. 4. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://ucdp.uu.se/>

UNHCR, 2014. Emergency Response for The South Sudan Situation In: UNHCR [online]. 31. 8. 2014 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.unhcr.org/53e47b029.pdf>

UNHCR, 2017. South Sudan Situation In: UNHCR. [online]. 27. 2. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.unhcr.org/593e9e9b7.pdf>

UNHCR, 2018. South Sudan Emergency. In: UNHCR [online]. 11. 1. 2018 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.unhcr.org/south-sudan-emergency.html>

UNHCR, 2020. South Sudan refugees in Uganda pass 1 milion mark, UNHCR renet call for help. In: UNHCR [online]. 31. 5. 2020 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.unhcr.org/afr/news/press/2017/8/599457a34/south-sudan-refugees-uganda-pass-1-million-mark-unhcr-renews-call-help.html>

UN NEWS, 2017. South Sudan UN mission weights re-establishing presence north-eastern Down. In: United Nation s. [online]. 1. 11. 2017 [vid. 25. 6. 2020]. Dostupné z: <https://new s.un.org/en/story/2017/11/569822-south-sudan-un-mission-weighs-re-establishing-presence-north-eastern-town>

UNICEF, 2017. The Challenge. In: UNICEF [online]. 30. 9. 2017 [vid. 29. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.unicef.org/southsudan/education.html>

UNMIS, 2009. Closure of UNMI S. In: UNMIS [online]. 27. 7. 2009 [vid. 4. 4. 2018]. Dostupné z: <https://unmi s.unmission s.org/fighting-back>

UNMISS, 2018a. Unmission s. In: UNMISS [online]. 1. 4. 2018 [vid. 1. 4. 2018]. Dostupné z: <https://unmis s.unmission s.org/>

UNMIS, 2018b. Closure of UNMIS In: UNMIS [online]. 31. 3. 2018 [vid. 31. 3. 2018]. Dostupné z: <https://unmi s.unmission s.org/search/node/referendum>

UNMISS, 2018c. Mandate. In: UMNMIS S. [online]. 25. 3. 2018 [vid. 25. 3. 2018]. Dostupné z: <https://unmis s.unmission s.org/mandate>

U. S. DEPARTMENT OF STATE, 2014. South Sudan 2014 international religious freedom repost. In: United States Department of State [online]. 12. 11. 2018 [vid. 28. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.state.gov/documents/organization/238476.pdf>

U. S. DEPARTMENT OF STATE, 2016. South Sudan 2016 Human Rights Report. In: United States Department of State [online]. 28. 3. 2018 [vid. 28. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.state.gov/documents/organization/265516.pdf>

U. S. SECURITY COUNCIL, 2017. Report of the secretary-general on the situation in Abyei In: Relief Web [online]. 26. 9. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://reliefweb.int/report/sudan/report-secretary-general-situation-abyei-s2017870-enar>

U. S. DEPARTMENT OF STATE, 2018. South Sudan. In: United States Departement of State [online]. 31. 3. 2018 [vid. 31. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.state.gov/j/inl/regions/africamiddleeast/219000.htm>

UNITED NATIONS PEACEKEEPING, 2018. UNMISS Fact Sheet. In: UN Peacekeeping [online]. 7. 3. 2019 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://peacekeeping.un.org/en/mission/unmiss>

WATER FOR SOUTH SUDAN, 2018. Water for South Sudan transforms lives. In: Water for Sudan [online]. 12. 6. 2020 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.waterforsouthsudan.org/>

WĚL, P., 2017. Press Statement: The peoples democratic movement (PDM) In: PaanLuei W ěl, P l:South Sudanese Bloggers [online]. 26. 2. 2017 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <https://paanluelwel.com/2017/02/26/press-statement-the-peoples-democratic-movement-pdm/>

WHO, 2015. South Sudan: WHO statistical profile. In: WHO [online]. 30. 1. 2015 [vid. 29. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.who.int/gho/countries/ssd.pdf?ua=1>

WHO, 2017. Cholera Situation and Response Update s. In: WHO [online]. 13. 10. 2017 [vid. 20. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.who.int/hac/crises/ssd/sitreps/south-sudan-cholera-update-13october2017.pdf?ua=1>

WHO, 2018a. South Sudan Health Situation report. In: WHO [online]. 27. 3. 2018 [vid. 27. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.who.int/hac/crises/ssd/sitreps/en/>

WHO, 2018b. NLI Country profile: South Sudan. In: WHO [online]. 10. 4. 2018 [vid. 10. 4. 2018]. Dostupné z: <http://apps.who.int/nutrition/landscape/report.aspx?iso=ssd>

WYLER, L. S. , Weak and Failing States: Evolving Security Threats and U. S. Policy In: FAS [online]. 28. 8. 2008 [vid. 7. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.fas.org/sgp/crs/row/RL34253.pdf>

YOUNG, J., 2007. Sudan IGAD Peace Process: An Evaluation. In: Sudan Tribune [online]. 25. 3. 2018 [vid. 25. 3. 2018]. Dostupné z: http://www.sudantribune.com/IMG/pdf/Igad_in_Sudan_Peace_Process.Pdf

ŠVP ZV. 2013. Zeměpis In: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Vratislavice nad Nisou: Dokumenty [online] 30. 8. 2016 [vid. 3. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.zs.vratislavice.cz/informace/dokumenty>