



PRŮŘEZOVÉ TÉMA VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH V RÁMCI HODIN ZEMĚPISU NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
7503T114 – Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Mariana Slámová**
Vedoucí práce: RNDr. Jaroslav Vávra, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Mariana Slámová
Osobní číslo: P12000949
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obory: Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základních škol
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základních škol
Název tématu: Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech v rámci hodin zeměpisu na základní škole
Zadávající katedra: Katedra geografie

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Vyhledání a analýza dostupné odborné didaktické a geografické literatury.
Návrh projektového dne zaměřený na globální problémy současného světa.
Projektový den bude ověřen a odučen na vybrané základní škole.
Zhodnocení dosažených výsledků v rámci projektového dne.

Rozsah grafických prací: dle potřeby
Rozsah pracovní zprávy: cca 70 stran
Forma zpracování diplomové práce: tištěná
Seznam odborné literatury:

1. Odborná literatura:

2. EVANOVÁ, Jitka. Globální problémy světa. Praha: Vysoká škola regionálního rozvoje, 2011. ISBN 978-80-87174-09-8.
3. PLÁTENÍK, Petr. Průřezová témata Projekty 2. Prodos, 2009. ISBN 978-80-7230-243-7
4. STANDISH, Alex. Global perspectives in the geography curriculum: reviewing the moral case for geography. New York: Routledge, 2009, x. ISBN 978-020-3890-837.
5. TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. Učíme v projektech. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-271. Elektronické zdroje:
6. Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. [vid. 10. 5. 2012]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://rvp.cz/>

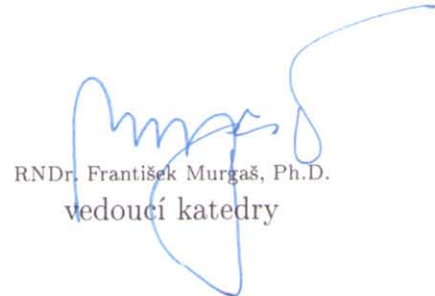
Vedoucí diplomové práce: RNDr. Jaroslav Vávra, Ph.D.
Katedra geografie

Datum zadání diplomové práce: 30. dubna 2013
Termín odevzdání diplomové práce: 25. dubna 2014



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



RNDr. František Murgaš, Ph.D.
vedoucí katedry

dne 19/6/13

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, 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 (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucímu své diplomové práce panu RNDr. Jaroslavu Vávrovi, Ph.D. za informace, připomínky a cenné rady, které mi pomohly k vypracování diplomové práce. Mé poděkování patří také Mgr. Miroslavě Šmídové, která mi umožnila zrealizování mnou navrženého projektového dne, na Základní škole a Mateřská škola Benešov nad Ploučnicí.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za trpělivost, zázemí a vynaložené prostředky po dobu celého studia. Mé dík patří i kamarádům a spolužákům.

Anotace

V diplomové práci se autorka věnuje průřezovému tématu Výchova v evropských a globálních souvislostech v rámci hodin zeměpisu na 2. stupni základní školy. Cílem práce je návrh projektového dne zaměřený na globální problémy současného světa v rámci průřezového tématu. Projektový den byl ověřen a odučen na Základní škole a Mateřské škole Benešov nad Ploučnicí. Projektového dne se zúčastnili žáci jednoho ročníku osmé třídy, kdy se právě oni, prostřednictvím ankety, stali hodnotiteli dílčích cílů. To proběhlo zvolením nejzajímavější aktivity v průběhu projektového dne, zhodnocením skupinové práce provázející celodenní výuku, reakcí na projektové vyučování a osvojení si a získání informací na téma Terorismus, Fair trade. Samostatné zhodnocení dosažených výsledků probíhalo v rámci anketního šetření, reflexe a poznatků od samostatných dětí, ale i přihlížejících pedagogů místní základní školy.

Klíčová slova: průřezové téma, Výchova v evropských a globálních souvislostech, projektové vyučování, skupinová výuka a práce, globální rozvojové vzdělávání

Annotation

In the diploma thesis the authoress is focused on thinking within European and global context in geography lessons at upper primary school. The aim is to suggest a day as a project focusing on the today's world global problems according to the cross-sectional topic. The project day was checked out and taught at the Primary school and Nursery school in Benešov nad Ploučnicí. The project day was attended by the pupils from the eighth grade, who became the evaluators of partial aims via a survey. There were chosen the most interesting activities of the project day, the whole day group work was evaluated, as well as the reactions at the project teaching and adopting and gaining the information about Terrorism, Fair trade. The evaluation of the reached results took place in frame of the survey, reflection and suggestions from the pupils and the participating teachers of the Primary school.

Key words: cross-sectional topics, thinking within European and Global Context, project teaching, group education and work, Global Development Education

Obsah

Úvod.....	12
1 Hypotézy a cíle práce.....	14
2 Metody a postup práce.....	15
3 Úvod do problematiky Globálních zeměpisných témat.....	16
3.1 Reforma českého školství	16
3.2 Rámcové vzdělávání pro základní školy.....	17
3.3 Školní vzdělávací program.....	18
3.4 Klíčové kompetence.....	18
3.4.1 Základní princip.....	18
3.4.2 Šest klíčových kompetencí	19
3.5 Průřezová témata a jejich základní charakteristika	20
3.6 Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	21
3.7 Realizace PT ve výuce	22
4 Projektové vyučování	23
4.1 Historie vzniku projektové výuky.....	24
4.1.1 W. H. Kilpatrick (1871-1965).....	24
4.1.2 J. Dewey (1859 – 1952).....	25
4.2 Rysy projektu	25
4.2.1 Průběh projektu při projektové výuce.....	26
4.3 Tradiční přístup ve škole v porovnání s projektovým vyučováním.....	27
5 Globální rozvojové vzdělávání	29
5.1 Definice a cíle GRV	29
5.2 Smysl GRV v současné společnosti.....	31
5.3 Vymezení GRV k dalším druhům výchovy a vzdělávání.....	32
6 Podklady pro témata projektového vyučování	34
6.1 Terorismus.....	34
6.1.1 Historie a motivy terorismu	34
6.1.2 Rozdělení Terorismu.....	35
6.1.3 Teroristické organizace ve světě.....	36
6.1.4 Terorismus v České republice.....	38
6.2 Fair trade	38

6.2.1	Společný svět - Fair trade	39
6.2.2	Jak fair trade pomáhá	40
6.2.3	Principy fair trade	43
6.2.4	Férová cena	43
6.2.5	Obchodní partnerství.....	43
6.2.6	Dobré pracovní podmínky pro zaměstnance	44
6.2.7	Kvalitní, ekologicky šetrné výrobky.....	44
6.2.8	Kontrola a transparentnost	45
6.2.9	Důraz na informace.....	45
6.2.10	Fair trade potraviny.....	45
6.2.11	Fair trade řemeslné produkty	47
6.2.12	Jak se zapojit do fair trade?.....	48
6.2.13	Za férové banány	48
6.2.14	Zařazení tématu do základního vzdělávání.....	49
7	Výukové metody zvolené pro projektovou výuku.....	50
7.1	Skupinová výuka versus kooperativní výuka.....	51
7.1.1	Didaktické hry – Šňůra	51
7.1.2	Brainstorming	52
7.1.3	E-U-R neboli evokace, uvědomění si významu, reflexe	53
7.1.4	Výklad.....	55
7.1.5	Diskuse.....	56
8	Charakteristika navrženého projektu	57
8.1	Projektový den	57
8.1.1	Úvodní blok – Seznámení - 45 min	58
8.1.2	Rozvržení hodiny.....	59
8.1.3	Hlavní blok 1 – Terorismus – 90 min	59
8.1.4	Rozvržení hodin.....	60
8.2	Hlavní blok 2 – Fair trade – 90 min	61
8.2.1	Rozvržení hodin.....	62
8.3	Závěrečný blok – Zhodnocení – 45 min	63
8.3.1	Rozvržení hodiny.....	63
9	Anketní šetření – projektový den.....	64
9.1	Výsledky	65

9.2	Metody anketního šetření	78
9.3	Výsledky a diskuse anketního šetření	78
10	Analýza projektového dne a dílčích úkolů	80
10.1	„Sestav si vlastní glóbus s dílčími úkoly”	80
10.2	Strom problému.....	84
10.3	Reflexe projektového dne	85
10.4	Sebereflexe.....	86
11	Závěr.....	88
12	Zdroje.....	90
	Seznam příloh	93

Seznam obrázků

Obrázek 1: Sever x Jih	40
Obrázek 2: Podíl na konečné ceně balení kávy	46
Obrázek 3: Jak se porcuje banán?	49
Obrázek 4: Strom problému – Terorismus	55
Obrázek 5: Prvotní práce na glóbu	80
Obrázek 6: Zakreslení světadílů 1	81
Obrázek 7: Zakreslení světadílů	81
Obrázek 8: Zaznamenání teroristických útoků	82
Obrázek 9: Vyhledávání správných vlajek	83
Obrázek 10: Kde pomáhá Fair trade	83
Obrázek 11: Celková práce na glóbu	84
Obrázek 12: Společný strom problému žáků	84

Seznam tabulek

Tabulka 1: Označení Fair trade výrobků	42
Tabulka 2: Rozdíly mezi skupinovou a frontální výukou.....	50
Tabulka 3: Výroky	64
Tabulka 4: Celkové hodnocení výukových metod - aktivit pomocí školní klasifikační stupnice	67
Tabulka 5: Taxonomie kognitivních cílů.....	85

Seznam grafů

Graf 1: Porovnání nejzajímavější aktivity s aktivitou, která žáky vůbec neoslovila .	66
Graf 2: Do práce ve skupině jsem se zapojil(a) rovným dílem	68
Graf 3: Dívky - Do práce ve skupině jsem se zapojila rovným dílem.....	69
Graf 4: Chlapci - Do práce ve skupině jsem se zapojil rovným dílem	69
Graf 5: Všichni členové mého týmu se do práce zapojili rovným dílem	70
Graf 6: Dívky - Všichni členové mého týmu se zapojili rovným dílem.....	70
Graf 7: Chlapci - Všichni členové mého týmu se do práce zapojili rovným dílem...	70
Graf 8: Práce ve skupině mě baví více než samostatné plnění úkolů	71
Graf 9: Dívky - Práce ve skupině mě baví více než samostatné plnění úkolů.....	71
Graf 10: Chlapci - Práce ve skupině mě baví více než samostatné plnění úkolů	71
Graf 11: Prosadit svůj názor ve skupině mi nedělalo problém.	72
Graf 12: Dívky - Prosadit svůj názor ve skupině mi nedělalo problém.....	73
Graf 13: Chlapci - Prosadit svůj názor ve skupině mi nedělalo problém	73
Graf 14: Skupinovou práci v hodinách zeměpisu máme často (alespoň 1x za měsíc)	74

Graf 15: Setkal ses s projektovým vyučováním na ZŠ poprvé?	75
Graf 16: Jsou pro tvůj osobní život užitečné a přínosné získané informace o terorismu?	76
Graf 17: Jsou pro tvůj osobní život užitečné a přínosné získané informace o Fair Trade?	77

Úvod

K tématu diplomové práce mě přivedl zájem o problematiku výchovy v evropských a globálních souvislostech. Zároveň jsem absolvovala povinně volitelný předmět o stejném názvu. Výchovu v evropských a globálních souvislostech jsem navštěvovala jako blokovou - víkendovou výuku v rámci svého studia učitelství pro základní školu na FP TUL. Víkendové kurzy probíhaly pro nás netradiční formou, a to v podobě projektové výuky absolvované o dvou víkendech. Tento projekt byl pod záštitou centra NA ZEMI věnující se globálnímu rozvojovému vzdělávání. Velice důkladně propracovaný kurz se mi stal inspirací pro tvorbu mé diplomové práce. A přivedl mě k myšlence vytvořit podobně koncipovaný projektový den na základní škole.

Důležitost a význam průřezových témat a jejich zařazování do výuky je zřejmý většině pedagogů. Tato témata komplexně přispívají ke vzdělávání a současně rozvíjejí u žáků postoje a hodnoty důležité pro jejich osobní a společenský život. Nadále se dotýkají důležitých aspektů současného světa, jako je existence multikulturních společností, globalizace, environmentální otázky, trendy v mediální oblasti apod. Dotýkají se našeho každodenního života a života našich spoluobčanů. Průřezová témata se stávají díky své společenské aktuálnosti předmětem výměny názorů, diskusí, a to nejen mezi žáky a učiteli, ale i mezi širokou pedagogickou veřejností, která může obohacovat i existenci a aktivitu školy.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je jedním z průřezových témat, které je součástí rámcového vzdělávacího programu. Toto téma je povinná každá škola zařadit do výuky jak na 1., tak i na 2. stupni základních škol v České republice. Všechna průřezová témata nemusejí být zastoupena v každém ročníku, ale povinností školy je nabídnout studentům v průběhu základního vzdělávání postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat. Je možné je využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.

Výchova v evropských a globálních souvislostech u žáků rozvíjí vědomí evropské identity, otevírá možnosti poznání a perspektivy života v evropském a světovém prostoru. Zároveň seznamuje s možnostmi tohoto prostoru a objasňuje

vztahy mezi lokální, národní, evropskou a světovou dimenzí uvažování, rozhodování a jednání. Dále podporuje vědomí studentů principy vstřícného přístupu člověka k člověku. Informuje a napomáhá k porozumění událostem, které ovlivňují vývoj Evropy a světa. V neposlední řadě zdůrazňuje zodpovědnost jedinců a skupin na dění ve společnosti.

1 Hypotézy a cíle práce

Než začne práce na samostatné diplomové práci, je nezbytné si předem stanovit cíle a zamyslet se nad hypotézami, jež budou provázet tuto práci. S cíli a hypotézami budu pracovat v průběhu celé diplomové práce. Mým hlavním úkolem je snaha tyto body potvrdit či vyvrátit. Prvotním cílem práce je vymyslet a navrhnout projektový den zaměřený na globální problémy současného světa v rámci průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Cílem práce je také projektový den ověřit a odučit na vybrané základní škole a následně zhodnotit dosažené výsledky. Ke zhodnocení dosažených výsledků mi pomůže anketní šetření od žáků, reflexe od učitelů, kteří mi budou k dispozici na dané hodiny jako dohled, a vlastní sebereflexe. Účelem zhodnocení je zjistit nejzajímavější a nejméně oslovující aktivitu (metodu výuky) během projektového dne, nadále vyhodnotit skupinovou práci a zjistit míru spokojenosti studentů při skupinové práci, která je bude provázet po celý projektový den. V neposlední řadě bych ráda zjistila, zda jsou pro ně získané informace užitečné a přínosné pro osobní život.

Předpokládám, že zvolený způsob výuky průřezového tématu realizovaného v rámci projektového dne je nejvhodnější způsob k využití skupinové kooperativní výuky. Věřím, že se setká s kladnou odezvou a bude hodnocena jako pozitivní, a připravený výukový vzdělávací materiál bude efektivní a zároveň bude zdrojem k obohacení informací jednotlivých studentů.

2 Metody a postup práce

K napsání teoretické části bylo zapotřebí nejprve vyhledat a poté nastudovat odbornou didaktickou a geografickou literaturu týkající se témat: průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, projektové vyučování, skupinová práce, globální rozvojové vzdělávání, Fair trade a Terorismus. Vhodnou literaturu bylo nutné analyzovat, reflektovat a následně interpretovat. Potřebné bylo kritické zhodnocení získaných informací a výsledkem práce je jejich shromáždění.

Do praktické části byly transponovány části teoretické. Ta probíhala přímo na základní škole s oficiálním názvem Základní škola a Mateřská škola Benešov nad Ploučnicí pod záštitou magistry Miroslavy Šmídové (statutární zástupce ředitelky školy, pedagogický pracovník Ze-Mat). Projektového dne se zúčastnili žáci 8.A. Časová dotace na projektový den byla šest vyučovacích hodin. Zrealizované průřezové téma Výchova v evropských a globálních souvislostech bylo zaměřeno na globální problémy současného světa a zařazeno do výuky zeměpisu s přesahem do ostatních předmětů. V průběhu projektu si žáci osvojovali doposud získané informace. Studenti si zároveň prošli metodou skupinové práce a společně svými silami plnili různé aktivity provázající projektový den. Na konci každého výukového bloku proběhla reflexe ze stran žáků, která mi posloužila jako zpětná vazba. V rámci závěrečného bloku se žáci zúčastnili anketního šetření, jehož výsledek mi posloužil jako podklad pro zpětnovazební informace o způsobu zhodnocení celého projektového dne.

Kritéria a postup při tvorbě projektového dne byly blíže popsány v praktické části diplomové práce, stejně tak jako výukové metody, aktivity a témata zvolená pro průběh projektové výuky a vzdělávání. Na závěr celého projektového dne jsem zvolila metodu anketního šetření, která je jedním z nástrojů, jak lze zjistit a ověřit názory žáků k dané problematice a způsobu výuky.

Díličí části diplomové práce jsem konzultovala s vedoucím práce RNDr. Jaroslavem Vávrou, PhD., který mi poskytl cenné rady a připomínky.

3 Úvod do problematiky Globálních zeměpisných témat

3.1 Reforma českého školství

Kniha Učení je skryté bohatství (1997, s. 125-127) říká, že pokud bychom se chtěli poohlédnout po jednotném vzdělávacím systému ve světě či v Evropě, nenalezneme žádný systém se stejnými vzdělávacími prvky. Můžeme však hovořit o tzv. společných vývojových trendech v Evropě. Ve Zprávě Mezinárodní komise UNESCO – Vzdělávání pro 21. století publikované v Paříži zformulovala nové pojetí kurikula opírající se o čtyři pilíře evropské vzdělanosti. Ve zprávě jsou uváděny cíle výchovy a vzdělávání:

- I. Učit se být – umět žít sám se sebou, rozumět sobě samému a být schopen nést odpovědnost sám za sebe.
- II. Učit se žít mezi lidmi – po poznání sebe sama je důležité umět poznávat a poznat i jiné lidi, kladen je důraz na toleranci, vzájemné obohacování, vstřícnost, inspirativnost, dovednost komunikovat a spolupracovat.
- III. Učit se jednat – získané vědomosti a zkušenosti nejen ze školy umět využívat v osobním životě a praxi.
- IV. Učit se poznávat – zde je kladen důraz na všeobecné a celoživotní vzdělávání.

Výše zmíněný dokument se stal základní stavební jednotkou pro tvorbu Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy. Tento dokument se stal nedílnou součástí dlouhodobého směřování českého školství.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001[online], (s. 7 -9) nám přesně popisuje, kde v Bílé knize nalezneme hlavní oblasti vzdělávání, prostředky a obsahy, které jsou nezbytné k jejich dosažení. V oblasti základního vzdělávání je vyzdvížena individualita žáka, důležité změny v představě o učení, koncept celoživotního učení, klima školy, pedagogická autonomie učitelů a škol.

Podle MŠMT 2013 [online] tvorba rámcových vzdělávacích programů pro předškolní, základní, střední, gymnaziální a střední odborné vzdělávání je další částí,

kteřá vznikla po tvorbě Bílé knihy. Rámec školské reformy je dán přechodem dílčích osnov pro všechny školy k vytváření rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP), na jejichž základě si školy vytváří vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP).

Varianty 2006 [online], (s. 3 -5) nám sdělují, že schválená reforma školství roku 2005 v České republice usilující o změny ukazuje, že větší část veřejnosti a hlavně učitelů ji pokládá za zbytečnou. Ovšem mezinárodní srovnání ukazují, že reforma byla nezbytným úkolem v inovaci. Pracovní trh a hlavně společnost ukazuje, že je potřeba úplně jiného vzdělávání, než byla doposud nabízena ve většině českých škol. Nejvýraznější novinkou v reformě je změna pohledu na požadované cíle vzdělávání. Hlavním cílem vzdělávání by mělo být osvojení si tzv. klíčových kompetencí. Klíčovými kompetencemi jsou označovány schopnosti a dovednosti uplatněné v praxi, osobním životě, jako je třeba schopnost spolupráce, umění vyjádřit vlastní názor nebo být schopen akceptovat i názor svého okolí. Zásadní cíl reformy by se dal shrnout do věty – žáci by neměli pouze znát, ale více umět.

3.2 Rámcové vzdělávání pro základní školy

Vališová, Kasíková (2011, s. 94 - 95) uvádí, že tento program je vytvářen pro žáky od 3 do 19 let, a to pro jednotlivé obory základních a středních škol, pro předškolní děti, jazykové školy a základní umělecké školy. Důležitými body RVP jsou: plánování vzdělání, spojitost vzdělání s uplatněním nabytých vědomostí a dovedností v praktickém životě, celoživotní studium. Konkrétním cílem je délka vzdělání, obsah vzdělávání, za jakých podmínek probíhá a je ukončováno vzdělání (což se týká i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. potřebami specifickými pro děti se zdravotním postižením, pro mimořádně nadané žáky, dospělé a děti z rodin imigrantů, aj.).

Průcha (2009, s. 196) zmiňuje, že tyto komplexní pedagogické dokumenty mají za cíl na všech školách docílit přibližně stejné úrovně vzdělávání.

3.3 Školní vzdělávací program

Vašíková, Kasíková (2011, s. 96) se zmiňují o kurikulární politice, která umožňuje vytvořit školám svůj vlastní program. Školní vzdělávací program je učebním dokumentem, který si vytváří každá škola a realizuje podle něj požadavky rámcového vzdělávacího programu pro daný obor. Na školním vzdělávacím programu se podílejí učitelé, kteří čerpají na základě svých zkušeností. ŠVP musí obsahovat následující závazné části: identifikační údaje, charakteristiku školy, charakteristiku ŠVP, učební plány, učební osnovy, hodnocení žáků a auto-evaluace školy. Obsah ŠVP lze při zpracovávání dělit podle předmětů nebo do jiných ucelených celků vycházejících z učiva.

Dle Dostála (2011, s. 65) má školní vzdělávací program žákům umožnit vybrat si takovou školu, která svojí charakteristikou nejlépe odpovídá jejich požadavkům, čímž se předpokládá efektivnější vzdělávání, a tak bude žák efektivněji vzděláván. Výhodou pro učitele je lepší možnost profilace školy a možnost získat motivovanější žáky daného oboru, příležitost pro vytváření lepších a efektivnějších výukových obsahů, které nebudou mezi předměty zbytečně opakovány, ale budou vytvořeny tak, aby na sebe postupy navazovaly.

3.4 Klíčové kompetence

Belz (2001, s. 27) se poprvé zmiňuje o klíčových kompetencích. Zmínku datuje k roku 1974. Avšak až dnes tyto kompetence nabývají významu ve školním plánování a vzdělávání. Obsahově jsou neutrální a je možno je použít pro jakýkoliv obsah výuky. Získávání kompetencí je celoživotní proces udržující dynamičnost nových poznatků, učení. Tyto klíčové kompetence jsou vymezeny v RVP.

3.4.1 Základní princip

Podle Belze (2001, s. 29-33) klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

Jejich výběr spočívá v tom, která z kompetencí napomáhá osobnímu rozvoji jedince, jeho možnosti vzdělání k prospěšnému životu a ke správné funkci občana daného státu na základě obecných představ přijímaných a sdílených společností.

Při ukončení základního vzdělání žák nedosáhne všech klíčových kompetencí. Je to proces osvojování a probíhá celý život. Ukončením základní školy se žákovi otvírá brána k získávání dalších klíčových kompetencí, a to nejen během dalšího studia, ale také při vstupu do osobního života či pracovního procesu.

Smyslem a cílem je žáky vybavit souborem klíčových kompetencí na takové úrovni, aby byli schopni jich sami dosáhnout.

Klíčové kompetence jsou vzájemně propojené, nestojí osamoceně a mají mezi sebou určité vazby. Jejich naplnění lze docílit pouze dodržováním pravidel při procesu celkového vzdělávání. Je tudíž nutné, aby učební plán, obsah, aktivity a činnosti probíhající ve škole směřovaly k jejich rozvíjení a utváření.

3.4.2 Šest klíčových kompetencí

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Na stránkách MŠMT 2013 [online] (s. 11-15) se uvádí, že na konci základního vzdělání by měl žák získat:

- Kompetence k učení – žák umí využít efektivní způsoby a metody k učení, ochotně přijímá celoživotní učení. Získané informace dokáže zpracovat, využít v tvůrčích činnostech a i v osobním životě, a má pozitivní vztah k učení, osvojuje si učivo a je schopný ho využít v jiných předmětech, praxi a reálném životě.

- Kompetence k řešení problémů – student umí řešit problémy, vyhledávat a porovnávat informace vhodné pro řešení daného problému. Zároveň je schopen kritického myšlení, ví, co je zodpovědnost, a je schopen za své činy nést následky.

- Kompetence komunikativní – kdy má žák rozšířenou slovní zásobu, kterou dokáže využít v mluveném i písemném projevu, vyjadřuje své názory a myšlenky, bere v potaz kritiku a názory druhých. Jde s dobou, správně využívá informačních, komunikačních prostředků a technologií pro kvalitní komunikaci.

- Kompetence sociální a personální – jednotlivý student efektivně spolupracuje s ostatními žáky, ve skupinové práci je ohleduplný, jedná s druhými a všichni dohromady si dokážou stanovit pravidla a cíle práce. Kontroluje své jednání a chování, utváří si představy o ostatních a sobě samém.

- Kompetence občanské – žák je obeznámen se zákony a společenskými normami, uvědomuje si svá práva ve škole i mimo ni, je schopný se jimi řídit a ví, co je dobré a zlé ve společenském životě. Uznává historické a kulturní tradice daného státu, je hrdý na svou vlast, uvědomuje si problémy dnešního světa a státu, ve kterém žije (ekologické a environmentální problémy), kde jedná v zájmu podpory.

- Kompetence pracovní - při pracovní činnosti student dodržuje všechna stanovená pravidla, poslouchá nadřízeného, bezpečně používá nástrojů a materiálů. Užívá znalostí a zkušeností získaných při vzdělání, praxi v zájmu dalšího rozvoje a příprav na budoucnost, kde může rozhodnout o svém profesním životě.

3.5 Průřezová témata a jejich základní charakteristika

Jeřábek (2005, s. 87-89) nás zasvěcuje do problematiky průřezových témat. Průřezová témata dle RVP ZV tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání.

Škola musí do vzdělávání na 2. a 1. stupni všechna průřezová témata zařadit do výuky. Tato témata nemusí být zastoupena v každém ročníku, škola je pouze povinna nabídnout žákům posupně všechny tematické okruhy dílčích průřezových témat. Jejich obsah, rozsah a způsob realizace je stanoven v ŠVP, který si vytváří každá základní škola sama. Průřezové téma je možné integrovat do samostatné výuky nebo jeho realizace může proběhnout v samostatných předmětech, projektech, seminářích, kurzech apod.

Průřezové téma je okruh aktuálních problémů světa. Je důležitou a neopomenutelnou součástí vzdělávání na základní škole. Důležitým prvkem

průřezových témat je vytváření příležitostí pro individuální uplatnění žáků i pro vzájemnou spolupráci. Dále slouží k rozvoji žáka v oblasti jeho postojů a hodnot.

Tematické okruhy průřezových témat jsou vytvářeny tak, aby propojovaly vzdělávací obsahy oborů. Těchto průřezových témat je v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vytvořeno šest, jmenovitě:

1. Osobnostní a sociální výchova.
2. Výchova demokratického občana.
3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.
4. Multikulturní výchova.
5. Environmentální výchova.
6. Mediální výchova.

Na stránkách MŠMT 2013 [online], (s. 107) nalezneme všechna témata, která jsou rozpracována jednotným způsobem tak, aby vždy byla uvedena základní charakteristika konkrétního průřezového tématu. Ta popisuje význam a postavení v základním vzdělávání. Dalším přínosem je rozvoj osobnosti žáka, a to jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. Průřezová témata mají svůj obsah rozpracovaný do tematických okruhů, jejichž součástí je nabídka činností a námětů. Následné zpracování je v kompetenci jednotlivých základních škol.

Podmínkou pro fungování průřezových témat bývá spojitost mezi vzdělávacím obsahem předmětů a propojeností s obsahem činností realizovaných žáky.

3.6 Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Pro tuto diplomovou práci je především důležité téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (dále jen VMEGS). MŠMT 2013 [online], (s. 112-113) říká, že v průřezovém tématu VMEGS jsou vymezeny tři tematické okruhy: Evropa a svět nás zajímají, Objevujeme Evropu a svět a poslední okruh má název Jsme Evropané. Prostřednictvím těchto okruhů žáci vnímají propojenost

dnešního světa a jsou směřováni k přijetí myšlenek celoevropského soužití s možnostmi flexibility a mobility v občanské a pracovní sféře, i v životě osobním. Hlavním bodem jsou spojitosti mezi politickou geografii se sociální, ekonomickou, právní a kulturní. Je zde vysvětlováno, jak spolu souvisí lokální, národní, evropské a globální vazby.

3.7 Realizace PT ve výuce

Valenta (2006, s. 10-11) uvádí několik způsobů, jak lze realizovat výuku průřezových témat. RVP ZV navrhuje tři základní způsoby:

- Integrace do vyučovacích předmětů.
- Zavedení samostatného vyučovacího předmětu.
- Projektové vyučování.

Podle mého názoru je dalším možným způsobem kombinace výše zmíněných procesů. Vznikne nám tak spojení integrace do vyučovacího předmětu s projektovým vyučováním nebo samostatný předmět s projektovým vyučováním.

4 Projektové vyučování

Dle Kratochvílové (2006, s. 37) je vymezen projekt jako „*Komplexní úkol (problém), který je spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje, přebírá za něj zodpovědnost, aby svou teoretickou a praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.*“

Projektová metoda či projektové vyučování se často připomíná se zaváděním moderních metod vzdělávání. Na dnešní školu jsou kladeny takové požadavky, aby byla schopna naučit žáky vyhledat a zpracovat poznatky. Také by jim měla poskytnout možnost vybavit je metodami pro řešení problémů. Cílem vyučování je rozvíjení schopností samostatného učení a podněcování jejich vlastního zájmu o vzdělávání. K naplnění těchto požadavků může přispívat právě zařazování projektové výuky do učebních procesů.

Valenta (1993, s. 61) se zmiňuje o důvodu, proč se na začátku minulého století začalo uvažovat o změnách v pojetí výuky, čímž se začalo přicházet i s projektovou výukou. Dopadem vědecko-technické revoluce nastaly určité změny. V České republice je projektové vyučování stále málo prozkoumanou oblastí. Jedním z možných důvodů je, že tato metoda nabízí širokou škálu uskutečnitelných variant, výstupů a nástrojů.

Kratochvílová (1996, s. 38) podotýká, že v současné době se používá několik pojmů, které zahrnují projektovou metodu: projektové vyučování, projektový týden či den, projekt. Tyto pojmy označují kategorii výukové metody, avšak jejich cíl a poslání mají stejný význam.

Podle Valenty (1993, s. 61) je metoda projektu především vyznačována:

- Promyšleností, organizovaností a cíleností.
- Praktičností.
- Soustředěním se na základ tématu.
- Přijatelně odpovídajícím zájmům a potřebám žáků.
- Komplexně ovlivňuje žakovu osobnost.

- Žádá si převzetí odpovědnosti žáka za vlastní názor, práci.
- Projekt je především záležitostí žáků, pedagog vystupuje v roli konzultanta.
- Poskytuje komplexní poznání, zkoumá daný problém z různých úhlů pohledu.
- Je založena na skupinové práci dětí, která se vyznačuje jejich vzájemnou spoluprací.
- Propojuje získané znalosti ve škole s osobním životem a umožňuje uplatnit nabitě zkušenosti mimo školu.

Dle výše zmíněných bodů lze říci, že se jedná o ucelený pohled na danou problematiku umožňující žákovi komplexně a kriticky nahlédnout do děje.

4.1 Historie vzniku projektové výuky

Cipro (2002, s. 27) podotýká, že během kritizování tzv. herbartovské školy, kde byl hlavně kritizován způsob učení žáků, vznikla myšlenka formování projektového vyučování. Herbartovská koncepce výuky spočívala v tom, že nástrojem poznání bylo slovo učitele, které přednášel žákům. Ti seděli ve svých lavicích a jejich úkolem bylo poslouchat učitele, učili se tím, že si opakovali, anebo se učili nazpaměť slova učitele, který ovšem přednášel jen teoretické poznatky, jimž žáci často nebyli schopni porozumět. Nebylo tedy vůbec zřejmé, jak rozumí studenti slovům, pojmům a termínům. Cílem Herbartovské školy bylo ponechat žáky co nejvíce soustředěné na výklad učitele. Vůbec první pokusy o projektovou výuku jsou známy až od W. H. Kilpatricka a J. Deweye.

4.1.1 W. H. Kilpatrick (1871-1965)

Kilpatrick je považován za prvního teoretika tzv. projektové metody. Základem jeho vyučování se stala myšlenka o důležitosti rozvoje dovedností, hodnot, postojů a dispozic, společně tvořící charakter společnosti. Právě tyto schopnosti může jedinec získat kooperací, tolerancí a kritickým myšlením. Byl tedy přesvědčen o způsobilosti projektové metody. Ta podle něho žáky motivuje a zaujímá. Ti pak

uplatňují tvůrčí aktivitu podle vlastního plánu a tím směřují k určitému cíli. „*Kilpatrick navrhl i schéma projektu: stanovení cíle – plánování – provedení – zhodnocení. Projekt vnímá jako určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*” (Kratochvílová 2006, s. 28).

4.1.2 J. Dewey (1859 – 1952)

O tezi pragmatismu, která byla východiskem pedagogických myšlenek Johna Dewey, se zmiňuje Tomková (2006, s. 56). Klíčovým elementem pro pragmatismus je jednání, míra užitečnosti a zkušenost. Zájmy dítěte a pedocentrický přístup byl stěžejním pro Deweyho. Škola by se měla stát sloužící institucí vytvářející a organizující činnosti pro děti a měla by jim umožnit žít plnohodnotně.

J. Dewey nepoužíval konkrétně název projektová výuka, ale jeho myšlení směřovalo k vytvoření teoretického základu této výuky, kde učivo nemá být tříděno do jednotlivých předmětů z hlediska příslušných věd, ale místo toho se mají používat souhrnné projekty zaměřené na určité téma, které je žákům blízké a která spojují učební látku z různých předmětů podle konkrétních úkolů. Logickým principem jednotlivých oborů je nahrazení psychologickým principem přirozené rekonstrukce zkušenosti, kterou si dítě vytváří samo.

4.2 Rysy projektu

Hlavním bodem při plánování projektu je správný výběr tématu, který musí splňovat několik podmínek:

- 1) Aktuálnost podávaného tématu.
- 2) Významnost pro život a zájem dítěte.
- 3) Možnost integrace vyučovacích předmětů (rozvíjení mezipředmětových vazeb).
- 4) Adekvátnost věku žáků a jejich možnostem.
- 5) Přirozenost a pravdivost.

Kašová (1995, s. 73-75) vidí nedílnou součást projektu i správnou formulaci v dílčích úkolech, jenž je důležitá pro motivaci a zájem dětí. Úkoly by měly být vždy reálné, konkrétní, zajímavé, až netradiční a užitečné.

Mezi základní rysy projektu patří vycházení z potřeb a zájmů dítěte. Projekt dítěti umožňuje uspokojit jeho potřebu získávání nových zkušeností, činí ho odpovědným za svou činnost. Projekt se neomezuje pouze na prostor školy, ale mohou se do něj zapojit i rodiče a široká veřejnost. Při průběhu projektu vzniká produkt, který je možný prezentovat ve škole či mimo ni.

4.2.1 Průběh projektu při projektové výuce

Kratochvílová (2009, s. 40-50) poznamenává, že pro ujasnění si fází při projektové výuce se lze opírat a čtyři základní fáze, které stanovil již W. Kilpatrick. Konkrétně se jedná o záměr, plán, provedení a hodnocení.

Plánování je důležitý krok, při kterém by mělo docházet k motivaci žáků jak řešit problémy a uvědomit si přínos svého konání. Podněcuje složku emocionální a volní, zároveň pomáhá žákovi se ujasnit blíže daný záměr. I sám učitel získává vlastní uvědomění si rozsahu působení projektu na osobu žáka pomocí předběžné analýzy možných cílů. Dané cíle pak může zakomponovat do svého celkového plánu výuky. Při plánování patří k nejdůležitějším částem si zvolit výstup, neboli jaká bude závěrečná podoba projektu. Nadále je potřeba si zpracovat časové rozvržení – kdy se projekt uskuteční, jak dlouho bude trvat, zda bude probíhat nepřetržitě či postupně. Nedílnou součástí musí být promyšlení, kde se projekt bude realizovat, co vše bude potřeba zajistit pro organizaci, a s jakou skupinou dětí se bude pracovat. V neposlední řadě se nesmí zapomenout na hodnocení, jakým způsobem bude provedeno a kdo se na něm bude podílet.

Při provedení projektu se postupuje podle předem vytvořeného plánu. Žáci zpracovávají dílčí úkoly, sbírají vhodný materiál, třídí ho a zpracovávají, komentují a analyzují. Při této fázi realizace hraje neobvyklou roli učitel, kde plní pouze roli poradce. Jeho úkolem je usměrňování žáků, ale pouze v případě, pokud se žáci odklánějí od svého záměru a cíle. Opět pedagogem se pak stává při déle trvajících projektech, kdy jeho úloha spočívá v podpoře motivace žáků k dokončení projektu a k jeho zodpovědnosti za své dílo.

Během realizace projektu se nesmí opomenout na prezentování výsledků, k nimž žáci dospěli. Prezentování může probíhat buď během projektu, například na konci dílčích úkolů, anebo na úplný závěr. Může jít o formu písemnou, ústní či prezentování praktického výrobku.

Na závěr se hodnotí celý proces, a to jeho naplánování, jeho průběh a výsledky, z pohledu nejen učitele, ale i žáků. Hodnocení projektu by se mělo opírat o kritéria, která jsou vytvořena žáky anebo jsou jimi předložena. Toto hodnocení slouží učiteli jako zpětná vazba a zároveň mu je nápomocné při dalším plánování. Tím by mělo vyplynout opatření do budoucna, a to jak pro učitele, tak i pro žáky.

4.3 Tradiční přístup ve škole v porovnání s projektovým vyučováním

Obsahem této kapitoly je zmínka o porovnání projektové výuky s tradiční výukou ve škole. Je zde uvedeno několik důvodů, proč je spíše vhodné volit projektové vyučování a naopak, jaké nevýhody přináší tradiční přístup k žákům ve škole. (Projektové vyučování [online]) uvádí:

Tradiční přístup:

- Je spíše orientován na znalosti a zvládnutí obsahu učiva.
- Je více řízen učitelem a je neflexibilní.
- Je převážně pasivní vyučování.
- Velice často ignoruje individuální potřeby žáka.
- Hodnotí žáky na základě jednoho zvládnutého úkolu, jedné odpovědi.
- Přináší menší důraz na rozvoj dovedností.
- Specifické znalosti jsou od sebe odděleny.
- Při tradičním přístupu vidí učitel svůj předmět osamoceně a nedochází tedy k mezipředmětovým vztahům.
- Využívá omezeně zdrojů.

Projektové vyučování:

- Spojuje teorii s praxí.
- Směřuje k využití v běžném životě.
- Je zaměřeno na problémové vyučování.
- Řeší problém mnoha způsoby, neexistuje jen jedno řešení.
- Je cílené, promyšlené a organizované.
- Výuka je orientovaná na žáka.
- Vyhovuje potřebám a zájmům žáka.
- Je vhodné i pro pedagogický záměr učitele.
- Umožňuje žákovi se učit prostřednictvím zážitků, a ty pak uplatňuje ve svém reálném životě.
- Zapojuje žáky osobně do projektu, ve kterém se zabývají návrhem, řešením problému, rozhodováním.
- Rozvíjí studentovu sebedůvěru, učí ho se nebát dělat chyby a směřuje ho k dokončování práce.
- Přináší kooperaci, rozvíjí mezilidské vztahy a pocit zodpovědnosti.
- Staví učitele především do pozice poradce, partnera a konzultanta.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že v tradičním přístupu výuky dominuje spíše role učitele a žák se stává pasivním příjemcem. Z větší části učitel provádí většinu výuky, a tudíž nepodporuje spolupráci žáků. A v neposlední řadě je kladen menší důraz na rozvoj důležitých životních dovedností.

5 Globální rozvojové vzdělávání

Společný svět (2004, s. 5) se zmiňuje o tom, že více než dvě třetiny nejchudších obyvatel světa žije dnes v Asii, avšak rozměry chudoby v Africe jsou mnohem větší. Téměř každý druhý Afričan bojuje s méně jak jedním dolarem na den o přežití. Tyto alarmující čísla vyvolávají odezvu ze strany ODA (Official Development Assistance), kde už v roce 2003 bylo přislíbeno, že 50% nové rozvojové pomoci bude směřovat do zemí subsaharské Afriky. V roce 2000 na Summitu tisíciletí 189 zúčastněných zemí schválilo jednohlasně rozvojové cíle. Jedním z hlavních cílů je například snižování chudoby. Pod tím si lze jednoduše představit, co to například znamená pro mongolského pastýře: posílání jeho dětí do školy, zlepšení životního prostředí a zajištění lepší zdravotní péče. Rozvojové cíle se zaměřují na rozvoj života v dané lokalitě a jejich hlavní náplní jsou právě obyčejní lidé, kterým je nabízená jedinečná opora.

Nedílnou součástí podpory pro rozvojovou spolupráci je globální a rozvojové vzdělávání. Společnost po celém světě potřebuje mít znalosti a schopnosti umožňující jim pochopit, kriticky reagovat a být součástí života globální společnosti jako plnohodnotný občan světa. Tím vznikají nároky na všechny oblasti sociální politiky včetně vzdělávání. Právě GRV by mělo podporovat vzájemnou solidaritu a pochopení problémů mezinárodního rozvoje. Metodologie GRV se zaměřuje na pomoc při aktivním učení a reflexi, do které se zapojují jak studenti, tak i pedagogové. Snaží se vycházet vstříc různosti, k respektu druhých a snaží se povzbuzovat studenty k ujasnění si vlastních priorit v globálním kontextu. Právě GRV napomáhá k dosažení těchto cílů skrz prolínání nejrůznějších oborů.

5.1 Definice a cíle GRV

Globální rozvojové vzdělávání je proces probíhající po celý život. Společný svět (2004, s. 14) říká, že je to proces, který nám poskytuje:

- Informace o životě lidí v rozvinutých a rozvojových zemích.
- Možnost pochopit souvislosti mezi vlastními životy a životy lidí po celém světě.

- Porozumění sociálním, politickým, ekonomickým, environmentálním a kulturním procesům ovlivňujícím život na celé planetě.
- Rozvíjení dovedností umožňující lidem aktivní podílení se na řešení problémů v jejich obci, kraji či státu ale zároveň nejen v národní úrovni, ale i nadnárodní, mezinárodní a globální úrovni.
- Možnost být součástí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni právo na důstojný život podle vlastních představ.

Z výše uvedených bodů vyplývá, že by lidé měli chodit po světě s otevřenými očima, vnímat a porozumět nejen problémům svým a svého blízkého okolí, ale i lidem v jiných koutech světa.

Dílčí cíle GRV by se pak daly shrnout do třech hlavních oblastí.

Postoje a hodnoty - student přijímá odpovědnost za sebe a svět, ve kterém žije. Motivuje žáky k aktivnímu podílení se na řešení problémů, z kterých jim neplynou přímé výhody a jsou si vědomi výhod spolupráce s ostatními. A v neposlední řadě nemají ucelený a předem jasně daný pohled na svět, vzájemně soucítí s lidmi žijícími v těžkých podmínkách a jsou jim schopni i nepřímo pomoci.

Dovednosti - při podílení se na veřejném životě žáci využívají nástrojů demokracie. Daný problém jsou schopni definovat, zanalyzovat ho, poskytnou různé způsoby řešení. Efektivně spolupracují s ostatními a na základě získaných informací si vytvářejí vlastní názor a umějí si ho obhájit. Nadále jsou žáci schopni využívat empatii při poznávání složitých situacích ostatních lidí, myslí systémově a hledají mezi vším jisté souvislosti.

Znalosti - příčiny a důsledky nejzávažnějších globálních problémů jsou žákům známy. Vědí, co napomáhá a brání udržitelnému lidskému rozvoji. Znají situace lidí žijících v těžkých podmínkách a jsou si vědomi rozdílů po celé planetě. Jsou schopni vnímat rozdílnou situaci v ekonomické a sociální sféře a znají aktivní účastníky rozvojové spolupráce a vědí, proč a jakým způsobem je uskutečňována.

Hodnoty, postoje, dovednosti a znalosti si utváří a získává jedinec v průběhu celého života, počínaje primární socializací každého z nás. Během GRV dochází k naplnění těchto bodů, kde hlavním cílem je podnícení zájmu jedince a vytvoření si vlastního názoru na celosvětovou životní problematiku.

5.2 Smysl GRV v současné společnosti

Společný svět (2004, s. 13) nás informuje o tom, že hodně změn a výzev nás provázejí dennodenně a život je v současně se měnícím světě spojen s mnohými problémy. Náš běžný život je čím dál tím víc propojen s životy ostatních lidí, a to mnohdy geograficky vzdálených. Na druhou stranu svět, ve kterém žijeme, je místem, kde se nachází obrovská nerovnováha mezi lidmi. Zejména u lidí žijících v rozvinutých a v rozvojových zemích. Záležitosti, jako je alarmující nárůst počet obyvatel na planetě převážně žijících v chudobě, otázky lidských práv, ozbrojené konflikty, poškozené životní prostředí, odlišné formy diskriminace, či dokonce vztah mezi rozvinutými zeměmi a rozvojovými zeměmi, nabývají na významu. My všichni, a hlavně mladá generace, pocítujeme potřebu se vyrovnat s těmito závažnými otázkami ovlivňující jejich život.

Právě vzdělání by mělo žáky, studenty připravovat na život v propojeném a zároveň problematickém světě. Celoživotní vzdělávání by mělo vycházet z otázek a problémů, se kterými se setkávají či budou žáci setkávat během dětství, dospívání a dospělosti, a to nejen ve sféře školství, ale i v osobním a pracovním životě. Vzdělávací instituce by měla vycházet ze společenských potřeb, aby školství neztrácelo na významu a nepodrávalo si autoritu. Právě GRV si dává za cíl připravit žáky na život v dnešním světě a rozvíjet u nich kompetence. Ty jim umožní stát se informovanými a činnými obyvateli, nesoucími odpovědnost nejen za sebe, za své jednání, ale za své široké okolí. Studenti zapojeni do procesu globálního rozvojového vzdělávání získávají občanské, sociální a komunikační kompetence, jež je provázejí a pomáhají jim při řešení problematických situací ať už v místní či široké úrovni v kontextu se světem.

Dílčím cílem školy by mělo být vychovávat studenty přemýšlivé, kteří jsou schopni v dnešní nepřehledné době získávat relevantní informace, přistupovat k nim kriticky a vyvozovat z toho všeho vlastní úsudek, který jim není automaticky

předem určen. Vlastní názor umějí na základě informací či vlastních zkušeností korigovat. Nadále své postoje a názory studenti dovedou vysvětlovat a argumentovat i během diskuze a přitom umějí přijímat názor druhých. Díky využívání dostupné techniky a metod aktivního učení a vyučování můžeme u studentů rozvíjet výše zmíněné kompetence. Ovšem pouhým výkladem ze strany pedagoga nelze dosáhnout mnoha z kompetencí, které jsou právě pro GRV klíčové.

Uskutečňování GRV pokládá za důležité dbát na vztahy mezi vzdělávacími oblastmi a jejich propojování. Je třeba toto rozvojové vzdělávání integrovat do různých předmětů. Ovšem jako velice vhodným způsobem se nabízí přesáhnout tradiční předměty, a to například vytvářením projektů, využíváním mimotřídních aktivit, kontaktováním odborníků či zapojováním školy do partnerství se zahraničními školami. Co možná největší rozměr integrace GRV do všech studovaných oborů i do běžného školního života může vést k dosažení cílů globálního rozvojového vzdělávání.

Právě přesahem tradiční výuky pomocí projektového dne zaměřeného na Výchovu v evropských a globálních souvislostech, se snažím vzbudit v dětech zájem o přemýšlení, možném řešení globálních problémů světa a splnit tak dílčí cíl GRV. Na základě prostudované literatury, příruček a internetových stránkách o GRV v České republice jsem si zvolila možnost využít výše zmíněné průřezové téma k tomu, abych ho mohla představit žákům v rámci projektového dne. Ten je zaměřen na dva naprosto rozdílné problémy ovlivňující nejen náš život, ale právě život všech lidí po celém světě.

(Nádvořník (2004, s. 13) uvádí, že cílem globálního rozvojového vzdělávání je podle definice OSN: *„Umožnit lidem, aby se podíleli na rozvoji své komunity, národa a celého světa, Takováto možnost vyžaduje kritické podvědomí o místní, národní a mezinárodní situaci založené na porozumění sociálním, ekonomickým a politickým procesům.“*

5.3 Vymezení GRV k dalším druhům výchovy a vzdělávání

U Develop Education neboli rozvojového vzdělávání není lehké vymezit, do které oblasti vzdělávání přímo spadá. V příručce Společný svět (2004, s. 15) se dočteme, že rozvojové vzdělávání se v mnohém překrývá s dalšími oblastmi

vzdělávání a výchovy. V českém vzdělávání se nejvíce týká globální výchovy, té se například věnuje G. Pike a D. Selby ve své knize pod názvem Cvičení a hry pro globální výchovu 1. Poté se rozvojové vzdělávání překrývá svými tématy v několika průřezových tématech, jako je Environmentální výchova, Multikulturní výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a částečně i ve Výchově demokratického občana a Mediální výchově. Tím pádem se rozvojové vzdělávání může objevit téměř ve všech předmětech základního vzdělávání, jako je: zeměpis, výchova k občanství, dějepis, matematika, cizí jazyky atd. Avšak všechny typy výchovy a vzdělávání by měly mít společné: soubor hodnot, společné myšlenky a znalosti, rozvíjení klíčových schopností a znalostí a v neposlední řadě zajištění tvůrčích příležitostí a aktivit. Jednotný rámec pro výchovu a vzdělávání v globální rovině neexistuje, odlišuje se tematickým zaměřením a svými cíli, jež se ovšem navzájem doplňují a vypomáhají si. Z nestejných cílů pak vycházejí i rozdílné kompetence a techniky k jejich rozvíjení.

6 Podklady pro témata projektového vyučování

6.1 Terorismus

MVCR 2001, [online] pojmenovává terorismus jako formu organizovaného násilí, nejčastěji zaměřeného proti nezúčastněným osobám, za účelem dosažení politických, náboženských a jiných cílů. V roce 1980 byla v USA, zemi, která je nejčastějším cílem teroristických aktivit, zveřejněna definice terorismu, která se téměř ihned stala vodítkem pro posuzování a hodnocení teroristických činů: „*Terorismus je propočítané použití násilí nebo hrozby násilím, obvykle zaměřené proti nezúčastněným osobám, s cílem vyvolat strach, jehož prostřednictvím jsou dosahovány politické, náboženské nebo ideologické cíle. Terorismus zahrnuje i kriminální zločiny, jež jsou ve své podstatě symbolické a jsou cestou k dosažení jiných cílů, než na které je kriminální čin zaměřen.*“ (Europol 2009, [online]).

Dle Hobsbawma (2009, s. 55-57) je základním rysem teroristického činu jeho zaměření proti osobám, které v podstatě s cíli, které si teroristé kladou, nemají nic společného a nemohou jejich dosažení nijak ovlivnit. V případě napadení nebo ohrožení se však nezúčastněné osoby stávají rukojmími, jejichž prostřednictvím je vyvíjen tlak na odpovědné úřady, instituce či vládu, který je stupňován prostřednictvím sdělovacích prostředků. Tyto instituce jsou tak vydírány, diskreditovány a nuceny k různým ústupkům.

6.1.1 Historie a motivy terorismu

Juergensmeyer (2007, s. 156) uvádí ve své publikaci, že terorismus lze chápat jako formu nekonečně vedené války. Ještě před 40 lety byly teroristické incidenty převážně lokální záležitostí. S postupem času se však prostředky a metody terorismu rychle mění. Mění se jeho účinnost, roste jeho nebezpečnost a počty jeho obětí. Zásadním způsobem se však tvář terorismu změnila po roce 1990, kdy došlo k rozpadu socialistického bloku a k ukončení „studené války“.

Ideologicky motivovaný terorismus ustoupil do pozadí a jeho místo postupně zaujímá terorismus náboženský a nacionalistický, což následně vede i ke změnám teroristických cílů, metod a prostředků.

Publikace Boj proti terorismu (2006, s. 98-101) podotýká, že teroristé často jednají individuálně a v závislosti na vlastní zkušenosti. Mezi motivy teroristických činů můžeme zařadit těchto šest nejběžnějších.

1. Ideologie – nejčastější motivace teroristů, kteří jsou výhradně profesionálové s krajní politickou, etnickou nebo náboženskou orientací.
2. Experiment – obvykle pachatelé mladšího věku, kteří se chtějí medializovat, a zajímá je účinek jejich výbušného zařízení.
3. Získání uznání – terorista schová bombu na nějaké místo, potom ji sám najde a očekává uznání.
4. Zisk - pomocí vydírání nebo únosů se snaží dosáhnout svého cíle.
5. Vandalismus – touha po poškození nebo zničení věcí.
6. Afekt – s tímto motivem se nesetkáváme tak často, obvykle se objevuje u psychopatických osob.

6.1.2 Rozdělení Terorismu

Juergensmeyer (2007, s. 15-22) popisuje terorismus, který následně dělí na tři základní oblasti:

- I. Mezinárodní/globální terorismus - jde o teroristické útoky, které teroristé páchají mimo jejich stát. Tyto akty prováděné jednotlivci nebo organizovanými skupinami vůči lidem a orgánům jiné země, tak i jednoho států proti druhému. Řadíme sem i domácí útoky islámských fundamentalistů vůči zahraničním turistům.
- II. Vnitrostátní/regionální terorismus - jedná se o střed zájmů jednoho státu. Může být důsledkem střetu dvou politických stran, zájmových nebo nacionalistických skupin. Jeho důsledky však nepřesahují státní hranici.
- III. Státní/lokální terorismus - dopouští se ho stát, který používá teroristických metod proti svým oponentům z řad národnostních menšin, náboženských skupin, disidentů, atd. Státní terorismus byl poprvé užíván v souvislosti s Velkou francouzskou revolucí na konci 18. století, kdy označoval násilí organizované státem vůči vlastním „nelojálním“ občanům. Nedávným

příkladem mohou být režimy všech komunistických zemí, které byly závislé na vytváření strachu z vnějšího nepřítele.

6.1.3 Teroristické organizace ve světě

Hobsbawm (2009, s. 35-98) se ve své publikaci zmiňuje o Teroristických organizacích, kterých existuje po světě mnoho. My si však povíme jen o několika nejznámějších.

Al-Káida

Jádro organizace tvoří lidé, kteří se angažují či angažovali v politickém životě dané oblasti, přičemž mají velmi dobrou znalost zákonů, často i vysokoškolské vzdělání. Mají schopnost komunikovat s nejmodernějším počítačovým vybavením, což je staví do pozice velmi nebezpečných protivníků.

Základem této organizace jsou islamisté, jejich jádro je na Blízkém východě a v severní Africe.

Jejich zbraní je teror a zabíjení, jsou ochotni obětovat úplně všechno, třeba i vlastní životy. Jejich vůdce Usáma bin Ládín dlouho unikal spravedlnosti, dnes je mrtev. Nejvíce se dostala do podvědomí lidí útokem v USA 11. září 2001.

Taliban

Taliban neboli „boží andělé“ dodržují islámské právo – žena je zahalena, vyhánění ženy ze škol, nemocnic i úřadů, nepřátelé islámu tato organizace kamenuje. Založena v červenci 1994 studenty koránu .

Hlavním cílem Talibanu bylo nastolení islámského státu řízeného podle zásad islámského práva šaría. Vůdcem hnutí byl mulla Muhammad Umar, který se od konce války v r. 2001 zdržuje na neznámém místě.

Pod ochranou této organizace žil i Usáma bin Ládín (spekuluje se i o tom, zda Usáma finančně nepodporoval tuto organizaci). Finanční podporou se stal i obchod s opiem. Tato organizace sídlí v Afganistánu.

Hamás

Nynější sídlo má v Izraeli, tato organizace byla založena v roce 1920 v Egyptě. Později byla přesunuta do Jordánska vlivem změny politiky v Egyptě.

Disponuje informační tiskovou agenturou a knižním nakladatelstvím, které vydává knihy pro věřící. Několikrát se zavázala k časově omezenému příměří mezi palestinskými teror. organizacemi a státem Izrael.

19. 8. 2003 provedla bombový útok na autobus MHD v Jeruzalémě za zabití 1 z nejvyšších představitelů organizace Palestinský Islámský Džihád. Tento útok porušil dané příměří (Hamás byla zasažena tvrdou odvetou).

Nedávno byl zabit vůdce speciální frakce Hamásu – Chálid Salmí, byli zabití i 2 regionální velitelé tohoto hnutí a další.

V dubnu 2005 oznámila Hamás, že bude kandidovat v komunálních volbách. V lednu 2006 politická strana Hamás zvítězila výraznou většinou v palestinských volbách.

ETA

Vznikla v roce 1958 ve Španělsku. Bojuje za nezávislý baskický stát v rámci levicové marxistické ideologie. Organizuje útoky, jak proti pravicovým baskickým demokratickým hnutím, tak proti španělské armádě, policii a úřadům.

Skládá se z tzv. tvrdého jádra – 30-40 členů (vůdců), kteří pod sebou mají zhruba dalších 700 členů. V současné době má ETA dvě velitelství – jedno je v Baskicku ve Španělsku a druhé je ve Francii.

Na financování se podílejí nejenom členové organizace tzv. členským darem, ale i finanční sponzoři z Alžírsko, Argentiny, Belgie, Kapverdských ostrovů, Kuby, Dominikánské Republiky, Ekvádoru, Německa, Holandska, Itálie, Mexika, Panamy, Uruguaye a Venezuely.

ETA není mezinárodní teroristická organizace, ale lokálním nebezpečím, které má své konkrétní cíle a požadavky.

Teroristické útoky: atentát v prosinci 1973 na předsedu španělské vlády- admirála Luise Carrera Blanka, 1980 krvavý rok ETA – odvěta za zabití několika

členů ETA, bylo zabito nebo zavražděno 118 lidí, prosinec 1999 3 mrtví důstojníci španělské armády a policie v oblasti Baskicka a další.

Pro projektový den jsem vybrala právě tyto 4 nejznámější organizace, jelikož se domnívám, že by je například i žáci mohli znát z médií, uvedla jsem k nim základní rysy, které mi následně poslouží jako body pro prezentaci.

6.1.4 Terorismus v České republice

V České republice není terorismus vážnějším problémem. Podle Bezpečnostní zpravodaj 2013, [online]) se za nejvážnější zdroje terorismu v ČR v současné době považují:

Mezinárodní vztahy (vysílání rádia Svobodná Evropa v Íránu a Iráku, mírové mise v bývalé Jugoslávii).

Extremismus (vážným problémem, jak anarchistů, tak neonacistických skinheads, kteří se snaží o zdokonalování struktury, organizace, koordinace akcí, spojení a operačního plánování).

Kriminální scénu (u nás se stále zvyšuje, terorismus lze hodnotit jako kriminální čin např. zneužívání informací, korupce, ekonomická, počítačová a násilná kriminalita).

Patologické jedince a skupiny (několik případů spojených s používáním nástražných výbušných systémů již bylo na našem území zaznamenáno).

Česká republika je považována za relativně bezpečný stát. Zpravodajství je považováno za základní prostředek boje s terorismem.

6.2 Fair trade

Ransom (2006, s. 5-8) píše, že Fair trade neboli spravedlivý obchod je známý už desítek let v Americe, Evropě a uchytil se i zde, v České republice. Po roce 2000 v ČR vzniklo několik organizací, specializovaných obchodů, objevili se dovozci a velkoobchodníci. Na produkty fair trade můžete dnes narazit

v obchůdkách se zdravou výživou, hypermarketech, supermarketech, kavárnách, drogeriích, internetových obchodech a třeba i v automatu na kávu. Během roku 2009 stoupl prodej fairtradových výrobků, kdy bylo možné si zakoupit až 2500 různých produktů na stále více prodejních místech. Oproti roku 2003, kdy bylo možné si zakoupit okolo 1800 výrobků, je to znatelný růst. Obrat fairtradových výrobků v České republice každoročně vzrůstá o desítky procent, a to i navzdory různým finančním krizím v našem státě. Podle (fair trade [online]) v roce 2013 činil obrat fairtradových výrobků 174 milionů korun, což je ve srovnání s rokem 2009, kdy obrat byl 50 milionů korun, větší nárůst o 229%. Avšak máme stále co dohánět, nejsme na tom zdaleka tak dobře, jako například v Anglii nebo ve Švýcarsku, kde je více než polovina prodaných banánů fairtradového původu a pro největší řetězec se staly standardem kvality, tudíž ani jiné než fairtradové banány se ve Švýcarsku neprodávají.

6.2.1 Společný svět - Fair trade

Nádvorník (2004, s. 311 – 316) popisuje potřebné základní informace k problematice fair trade a jeho definici nalezneme v příručce o globálním rozvojovém vzdělávání. Tuto příručku vydala společnost Člověk v tísní v rámci projektu Varianty, který je určen učitelům a má jim pomoci při výuce.

Fair trade se snaží o podporu místních a lokálních producentů z rozvojových zemí. Snaží se částečně vyrovnat podmínky a umožnit místním výrobcům přístup na mezinárodní trhy. Pro produkty fair trade je charakteristická ekologická udržitelnost. Při práci jsou dodržovány pracovní standardy Mezinárodní práce OSN. Zisk z těchto produktů je spravedlivě rozdělen mezi výrobce a prodejce. Tímto způsobem je zvyšována životní úroveň místních lidí, kteří se výrobou a pěstováním fair trade výrobků zabývají. Lidé z bohatších zemí koupením fair trade výrobků podpoří chudé obyvatelstvo z rozvojových zemí.



Obrázek 1: Sever x Jih
Zdroj: Nádvořík, 2004

6.2.2 Jak fair trade pomáhá

Špačková (2006, s. 2-3) popisuje život lidí v zemích, které jsou na pomyslném žebříčku bohatství a chudoby, což je pro nás nepředstavitelné. Více než jedna miliarda lidí na této planetě je nucena pokrýt veškeré výdaje z méně než jednoho dolaru denně a dalším téměř třem miliardám lidí musí na veškeré výdaje od bydlení přes zdravotní služby vystačit ekvivalent méně než dvou dolarů na den.

Domnívám se, že je nutné žáky alespoň trochu s realitou v těchto zemích seznámit a ukázat jim cesty, které by mohly zlepšit a zkvalitnit život lidí v těchto oblastech. První obchody podobné dnešnímu fair trade se objevují po konci druhé



světové války jak v Evropě, tak i v USA. Britská organizace Oxfam se snažila výkupem zdobených polštářků podpořit čínské uprchlíky. Velkého významu nabyl fair trade v 70. letech 19. století, kdy se ustálila jeho podoba. Fair trade se zaměřuje na prodej např. řemeslných výrobků a několika druhů speciálního potravinového zboží.

Významný je pro fair trade rok 1997, kdy byla založena celosvětová asociace pro Fair Trade značená FLO (Fairtrade Labelling Organisations International). Organizace má nyní na starosti stanovování mezinárodních standardů pro fair trade, certifikaci a výrobu.

Původně nesla certifikaci fair trade výroby pouze káva, dnes je to 18 výrobků a seznam rozhodně není konečný. Špačková (2006, s. 17) uvádí informace, že nese-li výrobek označení fair trade, je pro něj o hodně lehčí proniknout do běžných obchodů. Takto označené produkty působí důvěryhodněji.

Fair trade výrobky musí být v souladu s principy a filosofií fair trade. Špačková (2006, s. 17-18) charakterizuje označení, které je buď známkou přímo na obalu (především v případě potravin) dle certifikace FLO, anebo jsou importovány a distribuovány fair trade organizacemi, jež jsou akreditovány dle standardů IFAT (nejčastěji v případě řemesel) – viz tabulka 1.

Tabulka 1: Označení Fair trade výrobků

	FLO a známka FAIRTRADE	IFAT a monitoring Fair Trade organizací
<i>Organizace</i>	Fairtrade Labelling Organisations International	International Fair Trade Association
<i>Symbol</i>		
<i>Co certifikuje</i>	Jednotlivé výrobky (i konvenční firmy mohou získat známku Fair Trade na konkrétní výrobek, který splní stanovené standardy)	Organizace, které vyrábí nebo obchodují s Fair Trade organizacemi
<i>Nejčastější typy výrobků</i>	Banány, kakao, káva, sušené ovoce, čerstvé ovoce a zelenina, ovocné šťávy, bylinky, koření, med, oříšky, rýže, třtinový cukr, čaj, květiny, sportovní míče, ...	Řemeslné výrobky, méně obvyklé potraviny, kosmetika, nebo produkty od menších organizací
<i>Na základě čeho certifikuje</i>	Podrobné standardy pro jednotlivé komodity a skupiny výrobků a pro výrobce	Obecné základy Fair Trade organizací (IFAT Code of Practice)
<i>Příklady kritérií</i>	<ul style="list-style-type: none"> - platba přinejmenším minimální stanovené výkupní ceny - příspěvek do společného fondu pěstitelů nebo řemeslníků - pomoc s přechodem na certifikované ekologické zemědělství 	<ul style="list-style-type: none"> - zohlednění principů Fair Trade ve všech aktivitách organizace - průhlednost - důstojné pracovní podmínky - péče o životní prostředí - podíl na osvětě a vzdělávání - respekt ke kultuře výrobců
<i>Kontrolní mechanismy</i>	- inspekční návštěvy u producentů - audit obchodu u organizací a firem, které s výrobky označenými FAIRTRADE obchodují.	<ul style="list-style-type: none"> - sebehodnotící zpráva organizace jednou za dva roky - vzájemná kontrola mezi obchodními partnery - inspekční návštěvy
<i>Jak poznat Fair Trade výrobek?</i>	známka FAIRTRADE na produktech	Ověřit si registraci firmy v seznamu organizací na www.ifat.org (logo FTO není na produktech!)
<i>Více informací</i>	www.fairtrade.net	www.ifat.org

Zdroj: autor (inspirováno: Špačková, 2006, s. 10)

Monitoring The Scope and Benefits of Fair Trade, anglická studie za rok 2010, nám prezentuje producenty a jejich rozmístění ve světě a nabízí statistická data týkající se fair trade. Dle této studie bylo v roce 2010 do fair trade zapojeno 1,1 milionu lidí a již v dalším roce se očekával nárůst. V roce 2010 pocházelo 58% všech zemědělců a řemeslníků zapojených do fair trade z Afriky. Nejvíce lidí pracujících pro fair trade je evidováno v Tanzánii (Fairtrade International 2013, s. 17 – 22).

6.2.3 Principy fair trade

Do fair trade je dnes zapojeno mnoho organizací, které se snaží pomoci řemeslníkům a zemědělcům z rozvojových zemí světa obchodovat se svými výrobky férově. Lze vysledovat několik základních principů fair trade, kterými se všechny organizace řídí.

6.2.4 Férová cena

Férová cena, je taková cena, kterou výrobci za fair trade výrobky získávají. Tato částka musí pokrýt nejen náklady na ekologicky a sociálně šetrné výrobky, ale také si z této sumy musí výrobce zajistit důstojné živobytí. Výrobci mohou využít výhodný úvěr anebo dostat zálohy za zboží od fair trade odběratelů. Konkrétně zde uvádí Špačková (2006, s. 4): *„K ceně, kterou dostávají přímo organizace výrobců (nejčastěji družstva), se při výpočtu Fair Trade ceny připočítává ještě tzv. prémie. Tento příplatek slouží k financování rozvojových projektů v místě výroby Fair Trade výrobků. Nerozděluje se mezi jednotlivé pěstitelé, řemeslníky nebo zaměstnance, ale putuje do společného fondu, o jehož využití členové družstva nebo zaměstnanci rozhodují společně.“*

6.2.5 Obchodní partnerství

Velký důraz se při fair trade obchodování klade na dlouhodobé a stabilní obchodní vztahy mezi dovozci a výrobci. Dovozci nakupují zboží přímo od výrobců, přesněji výrobních družstev.

Autoři manuálu (Špačková 2006, s. 4) uvádí příklad, jak fair trade obchodování napomohlo získat potřebné znalosti a dovednosti pro obchodní styk: „*Prodej prostřednictvím Fair Trade umožnil družstvu pěstitelů kávy KCU z Tanzanie získat potřebné dovednosti a prostředky, aby mohli zřídit exportní oddělení a kávu prodávat i konvenčním obchodníkům. Dle vyjádření představitelů družstva je zkušenosti s obchodováním v rámci Fair Trade posílily i při vyjednávání o ceně kávy na běžných aukcích.*“

6.2.6 Dobré pracovní podmínky pro zaměstnance

Zaměstnanci mají v podnicích zapojených do fair trade garantovány minimální sociální a zdravotní standardy dané země a také musí splňovat konvence Mezinárodní organizace práce (ILO) a to konkrétně:

- Právo svobodně se sdružovat.
- Právo na kolektivní vyjednávání.
- Právo na odpovídající mzdu.
- Zákaz nucené a dětské práce.

Dále se v manuálu Špačkové (2006, s. 8) hovoří o důrazu kladeném na bezpečnost práce. Kontroluje se jakákoli forma diskriminace, a to až už z důvodů rasových, etnických, genderových nebo náboženských. Zde bych žáky chtěla seznámit s problematikou dětské práce. V Informačním manuálu o fair trade je uveden příklad s výrobou fairtradových fotbalových míčů z Pákistánu, kde je právě dětská práce velkým problémem. Aby Firma Talon Sports zabránila zneužívání dětí pro práci, získala pro své fotbalové míče certifikát Fair Trade v roce 2002.

6.2.7 Kvalitní, ekologicky šetrné výrobky

Environmentální udržitelnost je také jednou ze zásad fair trade výrobků. V zemědělství se postupuje dle zásad ekologického zemědělství, například geneticky modifikované výrobky jsou ihned z fair trade vyloučeny. Špačková (2006, s. 4 -5) konkrétně hovoří o: „*Fair Trade podporuje výrobce v postupném přechodu k ekologicky příznivým výrobním, zpracovatelským a pěstitelským technikám a metodám dle uznávaných standardů. Jako příklad je zde uvedeno jihoafrické*

družstvo Heiveld Rooibos Farmers' Association, které vyrábí čaj roibos, to přešlo díky prostředkům z Fair Trade plně na ekologické zemědělství.“

6.2.8 Kontrola a transparentnost

Ransom (2011, s. 102-1016) se zmiňuje, že podniky, zaměstnanci, výrobci, vývozci a všichni další, kteří jsou zapojeni do fair trade obchodování, musí dodržovat určitá pravidla, jež jsou pravidelně kontrolována ve spolupráci se zástupci zaměstnanců, výrobců, nevládních organizací a odborů. Transparentnost se týká poskytování informací o produktech, dodavatelích, místu původu, procesu výroby. Možnost volby má jak pěstitel či řemeslník, tak hlavně spotřebitel, který většinou žije mimo rozvojový svět. Neboť právě na spotřebitelích je, kolik pěstitelů, výrobců se bude moci do fair trade zapojit.

S touto možností nakupování bych žáky ráda seznámila. Možná již někteří chodí nakupovat, určitě si vybírají zboží, které jim rodiče kupují atd. Dle mého názoru by se mezi fair trade výrobky našlo mnoho vhodných dárků.

6.2.9 Důraz na informace

Poskytování informací je pro fair trade velmi důležité. Organizace se snaží ukázat spotřebitelům, za jakých nelidských podmínek pracují lidé pro konvenční trh. Fair trade nám nabízí alternativu, která je šetrnější k životnímu prostředí i důstojnější k lidské práci. U fair trade výrobků si můžeme dohledat jak informace o jednotlivých družstvech, podnicích, tak i konkrétních pěstitelích.

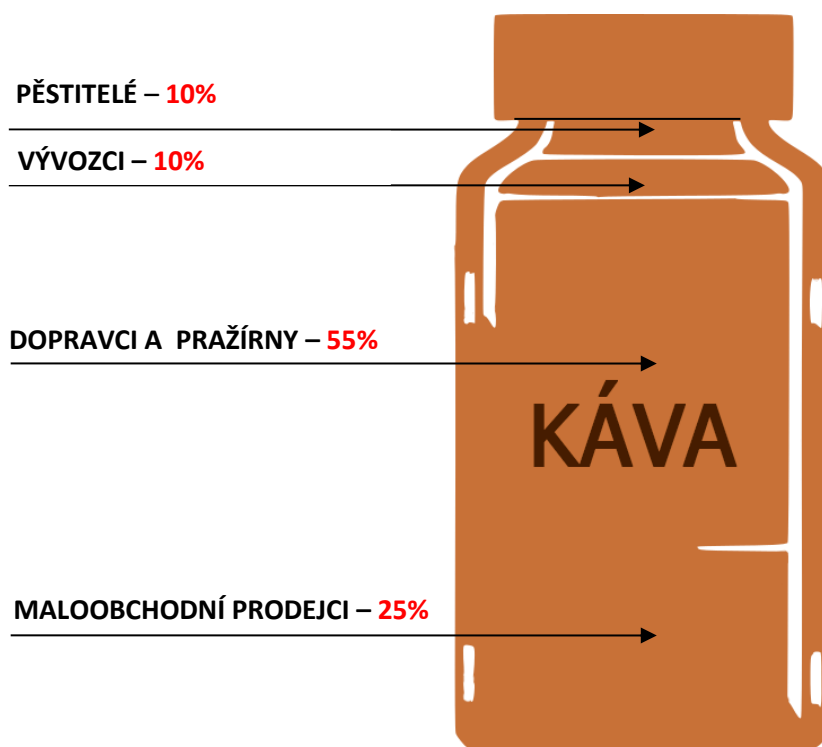
6.2.10 Fair trade potraviny

Ransom (2006, s. 42-43) říká, že právě potraviny jsou pro fair trade obchodování typické a i v obchodech se s nimi setkáváme nejčastěji. Pro žáky druhého stupně by bylo asi nejlepší přiblížit fair trade na potravinách, se kterými se ve svých rodinách běžně setkávají. Zvolila bych banány a čokoládu (kakao). Mezi další běžné produkty patří káva a čaj.

- **Káva**

Káva se stala prvním produktem fair trade v 70. letech, je to jeden z nejprogresivnějších fairtradových výrobků, co se prodeje týče.

Právě na nejprodávanějším produktu - kávě je snadné ukázat, jak to mimo fairtradový obchod funguje. Co se týče konečné ceny, kterou spotřebitel zaplatí za sáček kávy, největší podíl zůstává prodejci (většinou supermarketu), kdy si na ceně přirážejí asi 25%. Největší část, až 55% připadá na pražírny a dovozce, drsná skutečnost nám ukazuje, že se jedná o obří korporace, jako je například Nestlé, které kontroluje tři čtvrtiny obchodu. Tento prostředek se následovně používá k propagaci klíčových značek, jako je Nestlé. Pouhých dalších 10% připadá na vývozce - obchodníky a prostředníky, kteří obchod organizují v producentské zemi. Ve výsledku pouhých 10% zbude samostatným pěstitelům, a pokud vezmeme v potaz, že se jedná o velmi početnou skupinu, vydělají si v konečném důsledku daleko méně než všichni ostatní. Jednoduše znázorněný podíl na konečné ceně balení kávy nám ukazuje obrázek níže.



Obrázek 2: Podíl na konečné ceně balení kávy
Zdroj: autor (inspirováno: Ransom 2011, s. 43)

Pro některé regiony je prodej kávy hlavním zdrojem peněz. Pěstitelé kávy potřebují ihned po sklizni hotovost, proto často prodávají své výpěstky pod cenou. Fair trade nabízí pěstitelům takový výdělek, který si zaslouží a zároveň mají možnost čerpání výhodného úvěru (Špačková 2006, s. 9).

Dle Ransoma (2006, s. 52-60) fair trade svoji pozornost míří právě na pěstitele. Skutečné náklady na přepravu, pražení a distribuci jsou pro fair trade podobné jako u běžného obchodu. Fair trade pracuje celkem s malým objemem, nemůže tudíž uzavírat výhodné smlouvy, jako tomu je u velkých společností. Nemůže ani profitovat z úspor, které velkovýroby mají. Tudíž skutečné náklady pro fair trade mohou být mnohdy vyšší.

- **Kakao**

Dalším příkladem plodiny, která se v duchu fair trade pěstuje, je kakao. Největší producenti kakaa jsou africké státy – Pobřeží Slonoviny a Ghana. Právě na plantážích kakaovníku se v těchto zemích objevuje dětská a nucená práce chudých lidí z okolních států (Mali, Togo, ...). Fair trade zakazuje dětskou i otrockou práci. Fair trade kakao vykupuje za cenu, která je odpovídající. Minimální výkupní cena za tunu kakaa je 1 600\$ (Špačková 2006, s. 6).

- **Banány**

Podle Špačkové (2006, s. 6 - 9) jsou asi nejlepším příkladem fair trade plodiny, na které lze žákům druhého stupně základní školy problematiku férového obchodování nastínit, banány. Zásadní vliv na výkupní cenu banánů mají nadnárodní společnosti, které celému trhu s banány dominují. Pěstování fair trade banánů nabízí přijatelné mzdy, přístup ke vzdělání a zdravotní péči. Cílem je přejít na plně ekologické pěstování banánů.

6.2.11 Fair trade řemeslné produkty

Fair trade potraviny jsou pro férové obchodování častější, ale neměli bychom zapomínat ani na řemeslné výrobky, i ty lze prodávat fair trade. Odměna, kterou výrobci dostanou za svá díla mimo férové obchodování, je totiž o mnoho nižší než částka, kterou za totéž zboží turisti v letoviscích zaplatí. Mezi časté rukodělné výrobky patří košíkářské zboží (koše, misky, podložky, ...) z bambusu, banánových listů, ratanu a dalšího materiálu, dále tašky z juty, ale i hračky pro děti. Odběratelské organizace zapojené do férového obchodování také pomáhají s navrhováním výrobků tak, aby byly vhodné pro trh ve vyspělých zemích, například: aby peněženky byly dostatečně velké na kreditní karty atd. Špačková (2006, s. 10) uvádí, že: „*Každý Fair Trade výrobek má svou tvář a svůj osobitý*

příběh a každý otevírá okno do vzdálených koutů světa. Nákup je setkáním s těmi, kdo zboží vyrobili: indickými „dětmi ulice“, které se v Novém Dillí, místo aby žebrale a přespávaly na ulicích, učí ze starých novin vyrábět nápadité papírové tašky, amazonskými indiány, kteří z plodů, semen a vláken rostlin deštného pralesa vyrábějí originální náhrdelníky, náramky a přívěsky, guatemalskými ženami, které tkají barevné peněženky, pytlíky a taky „žroutky starostí“. To jsou mrňavé panenky v barevném pytlíčku – když si je dáte pod polštář, vstanete ráno bez starostí.“

6.2.12 Jak se zapojit do fair trade?

Špačková (2006, s. 25) se zmiňuje o nejjednodušší možnosti, jak se jako jednotlivec do fair trade zapojit, a to je vstoupit do něj jako spotřebitel. Pro aktivnější zapojení se můžeme stát dobrovolníky, kteří pomáhají při různých propagačních akcích pro veřejnost. Do fair trade lze zapojit i celou školu, a to například právě zapojením témat fair trade do výuky. Možností zapojení jsou projektové dny, či přímo v předmětech jako zeměpis, výtvarná výchova nebo jako témata různých žákovských prací. Jako škola můžeme využít nabídky workshopů, přednášek, jež zajišťuje mimo jiné Společnost pro fair trade a rozvojové vzdělávání.

6.2.13 Za férové banány

Materiály ke kampani Za férové banány bych určitě využila ve výukových hodinách. „Cílem kampaně je zajistit pro zaměstnance banánových plantáží důstojné pracovní podmínky a zabránit porušování jejich lidských práv, zamezit poškozování životního prostředí v místě produkce a přimět české maloobchody, aby za rozumnou cenu nabídly banány s certifikací fair trade svým zákazníkům“ (Jak se porcuje banán?, 2010).

Myslím si, že schéma o porcování banánu je pro žáky velmi vhodný didaktický materiál k tématu fair trade. Děti se doví, kolik kdo dostane z prodeje jednoho banánu, právě takového, který si žáci mohou sami koupit.

7 Výukové metody zvolené pro projektovou výuku

Pro projektový den jsem si zvolila metodu skupinové výuky. Jak je výše uvedeno, projektová výuka nemá za cíl žáky naučit konkrétní fakta a pojmy, nebo jim dát předem daný vzorec problému, tak jako tomu je při tradiční výuce. Neorientuje se pouze na znalosti a zvládnutí obsahu učiva, nýbrž se snaží vzbudit v žácích zájem o danou problematiku, o které mnohdy už slyšeli, či se s ní setkali v běžném životě. Skupinové vyučování řeší problém mnoha způsoby a výuku orientuje především na žáka.

Tabulka 2: Rozdíly mezi skupinovou a frontální výukou

	SKUPINOVÁ VÝUKA	FRONTÁLNÍ VÝUKA
ČINNOST UČITELE	při formulaci úloh je žádaná aktivita žáků; podněcuje žáky ke spolupráci	stanovuje učební úlohy a tempo výuky
UČEBNÍ ÚLOHY	jsou rozdílné obsahem a náročností	stejně pro celou třídu
ČINNOST ŽÁKŮ	spolupracují při řešení úloh; pomáhají si; diskutují; hodnotí svoji práci	řeší dílčí úlohy podle instrukcí učitele
ZPŮSOB KOMUNIKACE	mnohostranná: komunikace mezi žáky ve skupině; komunikace mezi skupinami a učitelem	jednostranná: učitel-žák, žák-učitel
USPOŘÁDÁNÍ TŘÍDY	flexibilní; přizpůsobivé se velikosti skupin i charakteru úloh, neopomínajíce prostor pro komunikaci s učitelem	neměnné

Zdroj: autor (inspirováno: Maňák, Švec 2003, s. 138)

Z tabulky je zřetelné, že hlavním rysem skupinové výuky není jen snaha seskupit děti ve třídě do menších skupin, ale snaží se o jakoukoliv spolupráci žáků při řešení obvykle náročnějších úloh či problémů. Žáci mají tak možnost sdílet

názory, zkušenosti, prožitky v dílčích skupinách, tak ale i mezi skupinami samotnými.

7.1 Skupinová výuka versus kooperativní výuka

Vedle pojmu skupinová výuka se velmi často objevuje i název výuka kooperativní. Dle Maňáka a Švece (2003, s. 138) je kooperativní výuka: „*Komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.*”

Oproti výše zmíněnému Maňákově Kasíková (1997, s. 78) říká, že skupinové vyučování musí být kooperativní a naopak. Podle ní skupinové vyučování může být mnohdy organizační podobou výuky, jež mění všední uspořádání během frontální výuky. Aby došlo při skupinové práci ke kooperaci, je nutné, aby pro danou skupinu a nejlépe pro všechny skupiny byl zadán společný úkol. Společný úkol pak vyžaduje jeden společný výsledek.

Pro projektové vyučování byla mnou zvolena právě kooperativní výuka, která bude provázet celý projektový den. Během první didaktické hry hodlám žáky rozdělit do skupin, ve kterých budou následovně pracovat po celý projekt. Nejedná se pouze o skupinovou práci, ale právě o kooperativní, kdy skupinám bude zadán stejný úkol a bude se po nich požadovat společný výsledek. Je nutné podotknout, že s řešením daného úkolu se každá skupina může poprat jinak, ale způsob prezentovaného výsledku musí být stejný.

Během projektového vyučování by se nemělo opomenout na uspořádání třídy. Pokud chceme, aby výuka ve skupinách probíhala bez problémů, musíme se zaměřit na rozmístění lavic a pozici učitele – rádce. Je nezbytné přestavět třídu tak, aby žáci spolu mohli kooperovat. Což znamená, že třída bude rozestavěna tak, aby učitel zaujímal prostor uprostřed a skupiny žáků kolem něj. Pracovní skupiny pak tvoří celek a učitel – poradce jim je kdykoliv k dispozici, jelikož je strategicky všem na dosah.

7.1.1 Didaktické hry – Šňůra

Dle Maňáka, Švece (2003, s. 126 - 127) se vyznačují hry jako evoluční proces, v němž se utváří podmínky pro vznik či změnu nových jevů. Začleňováním

didaktických her do výuky se musí počítat se skutečností, že hra plní specifické funkce v životě žáků. A to převážně tím, že ve větší míře kompenzuje chudost sociálních podnětů a citových vztahů.

Ve výuce nemůže být hra bez cíle, stejně tak, jak je tomu u veškerých edukačních procesů. Díky předem stanovenému cíli ztrácí hra trochu své spontánnosti.

Pro svůj projekt jsem si na začátek vybrala hru na utvoření skupin s názvem Šňůra. Při této hře se žáci mají seřadit do řady dle daného kritéria, např. podle data narození, abecedního seznamu, výšky, stáří atd. Mým zvoleným kritériem bude věc, která se vztahuje k zeměpisu. Žáci si zvolí svou oblíbenou destinaci a ve šňůře se seřadí od neblížeší destinace, státu či města podle vzdušné čáry k nejvzdálenějšímu bodu. Poté co tak studenti učiní, učitel řadu zkontroluje a popřípadě přehází pořadí žáků podle skutečnosti. Následně pak budou děti rozděleny do skupin. Tady však záleží na učiteli, jakou formou to učiní. Například chce-li mít 4 skupiny z 20 žáků, rozdá jim čísla od 1 do 5 a následně se utvoří skupiny, kde se sejdou samé jedničky nebo dvojky atd. Možností, jak utvořit pracovní skupiny, aniž by žák postřehl učitelovy manipulační schopnosti, je velké množství.

7.1.2 Brainstorming

Maňák, Švec (2003, s. 164) uvádí název pro brainstorming, který se v naší zemi také vyskytuje pod názvem bouře nápadů. Je to výuková metoda, kde je hlavním smyslem vyprodukovat co nejvíce všemožných nápadů a ty se jednotlivě zapisují na tabuli. Poté se posuzuje užitečnost daných nápadů. Metoda brainstorming nezajišťuje úplné dořešení problémů, ale stává se východiskem pro další fáze a metody řešení problémových bodů. Před použitím této metody by si měl učitel uvědomit základní pravidla. Hlavním kritériem by mělo být nepřipouštět kritiku žádných navrhovaných řešení či nápadů a podporovat naprostou volnost v produkci myšlenek. Každý, byť pro učitele nesmyslný nápad či návrh, se musí zapsat.

V mém projektu se metoda brainstorming užije v rámci tématu Fair trade, kde nepředpokládám, že děti budou vědět, o co se jedná. V rámci metody bouře nápadů na tabuli napíši slovo Fair play. Úkolem dětí bude vymýšlet, co si pod těmito slovy

představují. Po následném zhodnocení Fair play bychom se měli shodnout v tom, že princip Fair trade je roven Fair play.

7.1.3 E-U-R neboli evokace, uvědomění si významu, reflexe

Společný svět (2004, s. 23-34) říká, že metoda E-U-R je jedna ze vhodných modelů procesu učení, který se hodí použít při plánování efektivních lekcí či učebních situací.

S touto metodou jsem se setkala během jednoho z volitelných předmětů, vyučovaného v rámci 2 celodenních bloků na VŠ. Víkendový kurz byl pořádán organizací Na ZEMI (centrum globálního rozvojového vzdělávání). V průběhu celého projektu nás provázela tato metoda a ukázala se nejen pro mě, ale i pro mé kolegy jako jedna z nejučinnějších metod. Tímto víkendovým blokem a použitím metody E-U-R jsem se nechala inspirovat pro svůj projektový den, abych zjistila, zdali je vhodné použít tuto metodu i na základních školách.

První fáze procesu učení se nazývá evokace. Student si při ní samostatně vybavuje a zároveň si dává dohromady, co již o daném tématu ví. Tato fáze je zároveň aktivizační činností, kde si student uvědomí, nakolik dané téma zná. Aby žáci mohli později porozumět tématu a dokázat z něj čerpat, musí se k němu umět stavět kriticky a zároveň se aktivně zapojit do procesu učení. Poté, co si žáci ujasní odpovědi na otázky k tématu, zreflexují to se spolužáky a zjistí, co vše předem už věděli, zda jsou schopni porozumět celému kontextu.

Pro mou práci v rámci evokace jsem si zvolila výukovou metodu s názvem Kmeny a kořeny, tzv. mapování zkušeností a prekonceptů. Klíčovým pro tuto metodu je si ve skupině zvolit jednoho člena, který se stane Kmenem, jeho funkcí je být zapisovatelem. Zbytek žáků jsou Kořeny a jejich úkolem je získávání informací na danou otázku od ostatních Kořenů v dalších skupinách. Získané odpovědi pak přináší svému Kmenu a ten získané odpovědi zapisuje a třídí na shodné a nové informace. Na závěr všichni členové každé skupiny mají za úkol získané odpovědi vyhodnotit a s danými výsledky seznámit spolužáky. K dílčím otázkám pro skupinovou práci je nutné podotknout, aby byly výstižné a nijak složité.

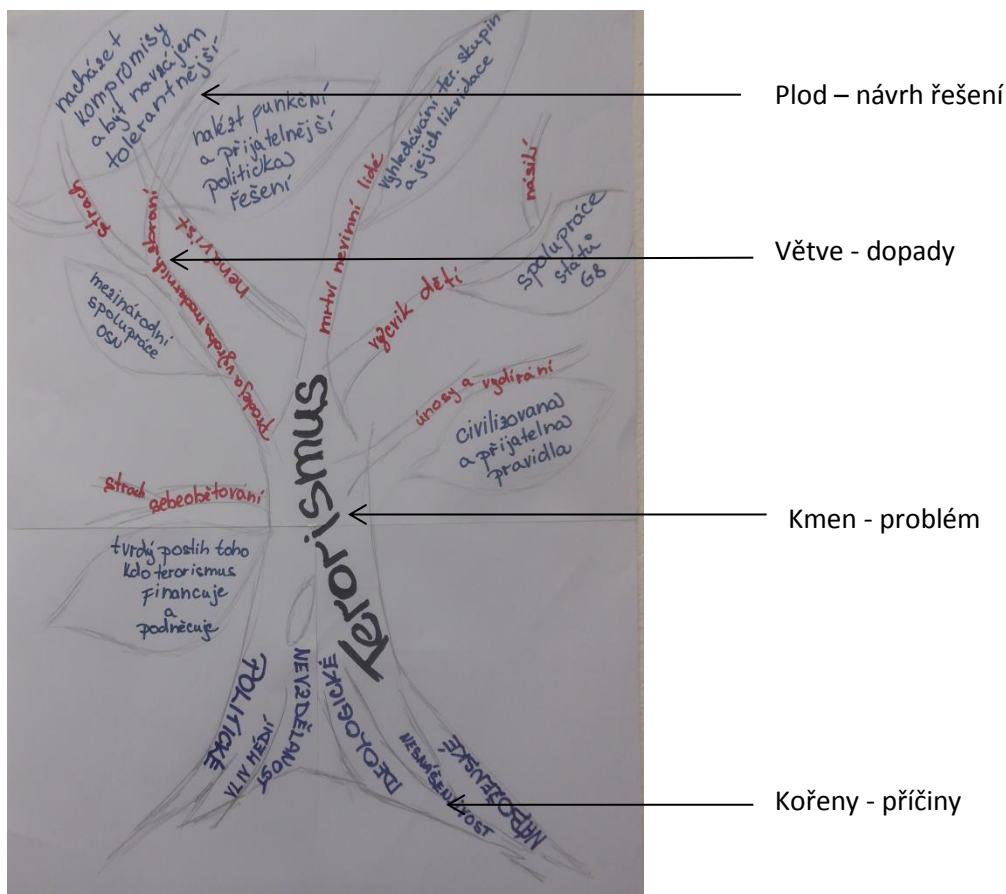
Společný svět (2004, s. 24) pojmenovává druhou fázi jako Uvědomění si významu. V této fázi se žák setká s novými informacemi a myšlenkami. A to např.

pomocí zhlédnutí videoukázky, experimentováním, čtením textu či přednášky. Cílem této fáze je navázat na fázi tzv. evokační. Úkolem této fáze je udržet zájem žáků o danou problematiku a podnítit v nich jejich vlastní chápání nových poznatků. Chápavější žáci pak vnímají souvislosti s tím, co už věděli dřív a jak to na sebe navazuje.

Do fáze uvědomění si významu v mém projektu by se dala zařadit motivační videa, videa k probírané problematice, prezentace s dílčími úkoly, práce s glóblem a některé dílčí úkoly.

Poslední a velice opomíjená fáze se nazývá Reflexe. Během tohoto procesu se sjednocují, třídí a systematizují veškeré informace, které se dozvěděli od učitele, kolegů nebo zdrojem jejich znalostí byla média. Svě původní schéma přetvářejí ve schéma nové a tím probíhá tzv. proces učení, jehož výsledek je trvalý.

Pro poslední reflexi jsem si pro každý blok vybrala jiný způsob. Na závěr prvního bloku pod názvem Terorismus jsem zvolila metodu analýzy tzv. stromu problému. Dle Oxfamu (2015, s. 9) tato metoda slouží k učení, zpracování kontroverzních témat. V originále se tato metoda nazývá Issue Tree. Strom problému nám umožní vidět daný problém komplexně. Znázorňuje a shrnuje souvislosti příčin v rámci hierarchie provázaných faktorů. Postup při tvorbě stromu problémů musí obsahovat následující: Zaprvé žáci nakreslí libovolný obrys stromu s kořeny, větvemi a plody. Poté do kmene vepíše problém – v našem případě terorismus. Do kořenů vepíše alespoň 3 příčiny daného problému – proč vzniká terorismus. Co způsobují teroristické projevy, se napíše do větví jako tzv. dopady problému. Posledním úkolem je navrhnout alespoň 3 možná řešení – boje proti terorismu. U vytváření stromu problému se nesmí opomenout zdůraznit, že dopady mohou být jak negativní, tak i pozitivní. U plodů upozorníme na to, že to mají být návrhy řešení příčin problému, budeme-li řešit pouze dopady, nepodaří se nám zbavit se problému.



Obrázek 4: Strom problému – Terorismus
Zdroj: autor

Výše znázorněný obrázek ukazuje, jak by mohl vypadat strom problému na téma Terorismus. Je to jedna z možností, u žáků 2. st bude dostačující, když vymyslí u každého bodu alespoň tři možnosti.

U druhého bloku s názvem Fair trade jsem si zvolila jako závěrečnou reflexi pro žáky pracovní listy. V nich jsou příběhy dětí vyprávějící o svém dětství. Žáci mají za úkol po hromadném přečtení příběhu sepsat, v čem se příběhy liší a co by mohli označit jako „nefér“. Posledním úkolem v pracovních listech je pak analýza otázek, kde se ve skupinkách zaměří na pravdivost tvrzení a to konkrétně, zda daná tvrzení ukazují výhody fair trade nebo ne.

7.1.4 Výklad

Neboli monologická metoda je dle Šimoníka (2005, s. 79-81) jedna z nejpoužívanějších a propracovaných výukových metod. Jádrem výkladu je projev učitele, který zpravidla bývá zaměřen na vysvětlení nového učiva. Učitel je v centru děje a žáci se stávají posluchači. Tato metoda vede žáky k pozornému vnímání,

zapamatování, představování a aktivní spoluúčasti. Předem promyšlená osnova by měla výkladu předcházet. Délka výkladu se poté volí vzhledem k věku žáků, náročnosti učiva. V průběhu výkladu je až žádoucí klást otázky směrem ke studentům, a tím je zapojit do procesu učení. Zapojení žáků do výkladu je důležité také proto, aby žáci jen neseděli a poslouchali, to se pro ně pak stává výklad nudným a jejich koncentrace jde stranou. Ve škole se lze setkat s několika rozdílnými formami výkladu, a to např. vyprávění, vysvětlování, popis, přednášky, prezentace s výkladem či jejich různá kombinace.

Pro svůj projekt jsem si vybrala jednu z výukových metod nesoucí název výklad. Výklad jsem propojila s prezentací, kde žáci uvidí důležité body a fakta, mapy a obrázky týkající se probíraného tématu. Do prezentace jsem zapojila i dílčí úkoly, otázky k zamyšlení.

7.1.5 Diskuse

Dle Zormanové (2012, s. 56-60) se diskuse zařazuje mezi dialogickou výukovou metodu. V diskusi dochází k výměně myšlenek a informací, a to otevřeně. Cílem není přesvědčování ostatních o svém názoru, ale nechat se poučit z diskuse a popřípadě najít i jednotu s ostatními diskutujícími. Užitečná, vhodná a dobrá diskuse napomáhá žákům k získání nových informací, ale i dalších dovedností a zkušeností. Než se pokusíme zavést diskusi v celé třídě, měli bychom si být jisti, že ji jsou žáci schopni zvládnout. Mělo by tomu předcházet trénování diskusí v malých skupinkách. Předmětem tohoto tréninku je kladení otázek, parafrázování a zároveň naslouchání.

Metodu diskusi jsem si vybrala ke svému projektovému vyučování jako vhodnou metodu doplňující naše témata. Pro diskusi je vyhrazený jak první blok, tak i blok druhý.

8 Charakteristika navrženého projektu

V předchozí části diplomové práce je vylíčeno, jakým způsobem lze VMEGS, které je v RVP zakotveno jako průřezové téma, zrealizovat. Jednou z možností je VMEGS uskutečnit prostřednictvím projektového vyučování.

Mnou navržený projekt je určený pro žáky 8. ročníků ZŠ (možno přizpůsobit dle potřeb konkrétní základní školy) a je zaměřen na VMEGS, konkrétně na tematický okruh terorismus a Fair Trade. Tento projekt je krátkodobý, navržen pro realizaci v jednom dni.

Projekt je postavený na metodických principech, které jsou pro VMEGS nezbytné. Hlavním cílem projektu je být praktický, provázející, zacílený a propojený se životem žáků.

Propojený se životem žáků - žáci se neučí nazpaměť, co je to terorismus, ale postupně díky metodickým praktikám ve skupině si ve skutečnosti uvědomují to, co již o daném tématu vědí. Díky dílčím úkolům poznávají, jakému nebezpečí můžou být i oni sami vystaveni při cestování, a kde by měli být ostražití. Nadále by si žák měl uvědomit, jak média zkreslují pohled na problematiku, a že není vždy to, co je prezentováno v mediích stoprocentní pravdou. Měli by se sami naučit reflektovat danou problematiku a utvářet si na ni vlastní pohled. To samé se týká i výukového bloku Fair trade, kde není cílem, aby se žáci naučili nazpaměť fakta, pojmy, které si sami mohou vyhledat na internetu. Ale jedná se o určitý druh osvěty a uvědomění si nerovnosti ve světovém obchodě, že ne všichni na světě se mají stejně dobře. Tímto projektem, a to částí nesoucí název Fair trade, podněcuji u žáků zájem o Evropu a svět. Pohled na zprostředkování světa jako uspořádaného prostředí, měnícího se v čase, kde se lidé setkávají a řeší stávající problémy.

8.1 Projektový den

Základní údaje:

- Ročník: 8 třída ZŠ
- Počet žáků: 20
- Časová dotace: 6 výukových hodin (6x 45 min)

- Téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.
- Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a příroda, Sekce – Mezinárodní vztahy, globální svět.
- Klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problému, kompetence k učení, kompetence pracovní.
- Mezipředmětové vztahy: výchova k občanství, dějepis, výtvarná výchova, matematika, cizí jazyk.

8.1.1 Úvodní blok – Seznámení - 45 min

Cíl hodiny: seznámení se s projektovou výukou, průběhem, rozřazení do pracovních skupin

Pojmy: rovník, poledník, světadíly

Motivace: aktivizační hra, sestavování vlastního glóbu

Metody:

- výklad
- šňůra
- skupinová práce

Mezipředmětové vztahy:

- matematika
- výtvarná výchova

Pomůcky:

- polystyrenové polokoule
- fixy
- atlasy
- glóbusy

8.1.2 Rozvržení hodiny

- 1) Seznámení se s projektem
5 -10 min
- 2) Aktivita – Vaše oblíbené místo, stát, lokalita
5 -10 min
- 3) Rozdělení dětí do skupin na základě předchozí aktivity
2 -5 min
- 4) Sestav si vlastní globus
25-30 min

8.1.3 Hlavní blok 1 – Terorismus – 90 min

Cíl hodiny:

- umět vyjádřit vlastními slovy, co je to terorismus
- uvědomění si jeho působení v globálním, regionálním a lokálním měřítku a uvést na konkrétních příkladech
- zamyšlení se nad možnostmi boje proti terorismu
- žák zaujme vlastní postoj a názor k terorismu
- žák si uvědomí, jaký je rozdílný život a životní styl v určitých státech světa
- žák bude vědět, v jakých oblastech by měl být ostražitý a kde se může setkat s hrozbou terorismu

Pojmy: Terorismus, lokální/regionální/globální problémy

Motivace: videa, prezentace, analýza dosavadních získaných informací

Metody:

- evokace
- video
- diskuse
- strom problému
- skupinová práce

Mezipředmětové vztahy:

- občanská výchova
- matematika
- dějepis
- výtvarná výchova
- anglický jazyk

Pomůcky:

- polystyrenové „glóby“
- pracovní list se světadíly
- vlajky
- papír
- fixy
- prezentace . power point

8.1.4 Rozvržení hodin

- 1) Evokace – mapování zkušeností a prekonceptů
15-20 min
- 2) Video k zamyšlení – sestřih teroristických útoků
5 min
- 3) Diskuse – uvědomění si vyvolaných emocí k dané videoukázce
5 min
- 4) Práce s vlajkami a glóblem – zmíněné útoky vyznačit vlajkou daného státu na glóbus
2 -3 min
- 5) Prezentace o terorismu s dílčími úkoly
5 -10 min
- 6) Práce s glóblem - vyznačit státy či části kontinentů, kde hrozí terorismus
5 -10 min
- 7) Strom problému – vytváření plakátů na téma terorismus
20-30 min

- 8) Závěrečná reflexe – bloku terorismu
7 -10 min

8.2 Hlavní blok 2 – Fair trade – 90 min

Cíl hodiny:

- uvědomění si nerovnosti ve světovém obchodě
- seznámení se s konceptem Fair trade a přínosy, které z toho plynou pro drobné zemědělce a řemeslníky v rozvojových zemích světa
- žáci rozvíjí vazby mezi lokální, národní, evropskou a globální úrovní uvažování, rozhodování a jednání
- podnítit zájem žáků o Evropu a svět a zprostředkovávat jim poznání Evropy a světa jako uspořádaného prostředí, měnícího se v čase, v němž se lidé setkávají, společně řeší problémy a utvářejí svůj život

Pojmy: Fair trade, obchodování, První svět, Druhý svět, Třetí a Čtvrtý svět

Motivace:

- tematické obrázky
- videa
- fér a nefér příběhy lidí pracujících na plantážích

Metody:

- brainstorming
- výklad
- diskuse
- pracovní list

Mezipředmětové vztahy:

- občanská výchova
- matematika
- přírodověda

- anglický jazyk
- výtvarná výchova

Pomůcky:

- školní atlas světa
- prezentace v Power pointu: Fair trade
- pracovní list
- videa
- tematické obrázky

8.2.1 Rozvržení hodin

- 1) co vás napadne k ... (Fair Play a Fair Trade)
5min
- 2) Fair trade – úvod
7min
- 3) Obrázek k zamyšlení - diskuse
10min
- 4) rozdělení světa, vypsání států do pracovního listu
10 min
- 5) 1 Dolar – co si koupíš?
7min
- 6) principy Fair trade
8 min
- 7) Fair trade produkty
10min
- 8) Jak se zapojit do fair trade
5min
- 9) Nejoblíbenější ovoce na světě – banány – video
10min
- 10) Příběhy – diskuse
10min
- 11) Zopakování – rozhodni, kdy jde o Fair trade
10min

8.3 Závěrečný blok – Zhodnocení – 45 min

Cíl hodiny:

- zhodnocení celého projektového dne
- zpětná vazba pro učitele

8.3.1 Rozvržení hodiny

- anketní šetření
- volná diskuse, reflexe ze strany žáků

9 Anketní šetření – projektový den

Hlavním cílem anketního šetření, které je součástí příloh, bylo zjistit, jaká z použitých výukových metod a hlavně dílčího úkolu žákům nejvíce vyhovuje v rámci výuky zeměpisu. Před samotným odučením projektového dne, jsem předpokládala, že děti 8. ročníku ZŠ Benešov nad Ploučnicí bude nejvíce bavit skupinová práce a dílčí úkol pod názvem sestav si vlastní glóbus.

Anketní šetření bylo rozděleno do třech částí pojmenované A, B, C. Část A obsahovala 3 otázky, kde první otázka byla v podstatě pomyslným vysvědčením pro dílčí úkoly v průběhu projektového dne. Žáci měli podle jim dobře známého systému školního známkování označovat každou aktivitu (metodu výuky), se kterou se setkali, na stupnici od jedné do pěti. Následující dvě otázky byly otevřené. Zde měli uvést důvod svého výběru. V části B obsahovalo anketní šetření 5 otázek (výroků), na které žáci odpovídali číslicí dle tabulky:

Tabulka 3: Výroky

SOUHLAS		VÁHAVOST (nerozhodnost)	NESOUHLAS	
1	2	3	4	5
nejvíce výstižné	dosti výstižné	těžko se rozhodnout	málo výstižné	nejméně výstižné

Zdroj: autor

Poslední část anketního šetření byla uzavřená, dávala na výběr ze dvou možností (ano-ne).

Samotné vyplnění anketního šetření následovalo v závěrečné hodině, která byla celá věnována reflexi projektového dne. Na vyplnění anketního šetření měli žáci cca 20 minut. Předem byli upozorněni, že vyplňování je anonymní, jedinou identifikací, kterou museli určit, bylo pohlaví. Rozdáno bylo 20 anket se 100% návratností. Ani jeden z anketních lístků nemusel být ze šetření vyřazen pro neúplné či chybné vyplnění.

Vyplnění anket se zúčastnilo celkem 20 respondentů, 10 dívek a 10 chlapců. Jednalo se o žáky třídy 8. B.

9.1 Výsledky

Část A:

NEJZAJÍMAVĚJŠÍ AKTIVITA VERSUS AKTIVITA, KTERÁ VŮBEC NEOSLOVILA

Otázka: „Která z výše uvedených aktivit tě vůbec neoslovila? Proč?“

Aktivita, které si vysloužily u žáků nejmenší popularitu, neboli je vůbec nějak neoslovily, je obtížné jednoznačně identifikovat. Nejedná se o nijak razantní procenta, něco se muselo označit. Podle získaných odpovědí dětí nejméně bavily aktivity s názvem Pracovní listy. Podle žáků se tato část stala tzv. nudnější, nerozvíjela se zde jejich kreativita, jen plnili úkoly. Navíc tato aktivita se nijak nelišila od jejich běžné výuky, kde s pracovními listy převážně pracují. Dalšími méně oblíbenými aktivitami se stala metoda Kmeni a kořeni, Strom problému, Videoukázky.

Výsledky nejméně oblíbené aktivity se daly docela dobře vytušit. U pracovních listů veselá nálada ve třídě poklesla a bylo vidět, že by bylo vhodné zařadit nějakou aktivizační metodu. Pracovní listy se navíc odehrávaly během 4h., což už bylo na žáky celkem pozdě se v kuse na něco soustředit. Moje vstupní hypotéza byla stejná, avšak pracovní listy jsem chtěla zařadit a uvědomit si, které konkrétní části je neoslovili tak, aby se popřípadě daly dále upravit. Co se týče metody Kmeni a kořeni, měla bych tuto metodu pro příště více vysvětlit. U některých jedinců nastal zmatek a nevěděli, co je náplní současné aktivity. Snažila jsem se to v průběhu projektu aspoň trochu napravit. Metoda Stromu problému byla zařazena hned po metodě Kmeni a kořeni, což se ukázalo jako chybné. Vhodnější by bylo je zařadit na úplný konec bloku jako zpětnou reflexi a nenechat jednotlivé skupiny na tom pracovat samotné, nýbrž do toho zapojit celou třídu dohromady.

Otázka: „Která z výše uvedených aktivit se pro tebe stala naprosto nejzajímavější? Proč?“

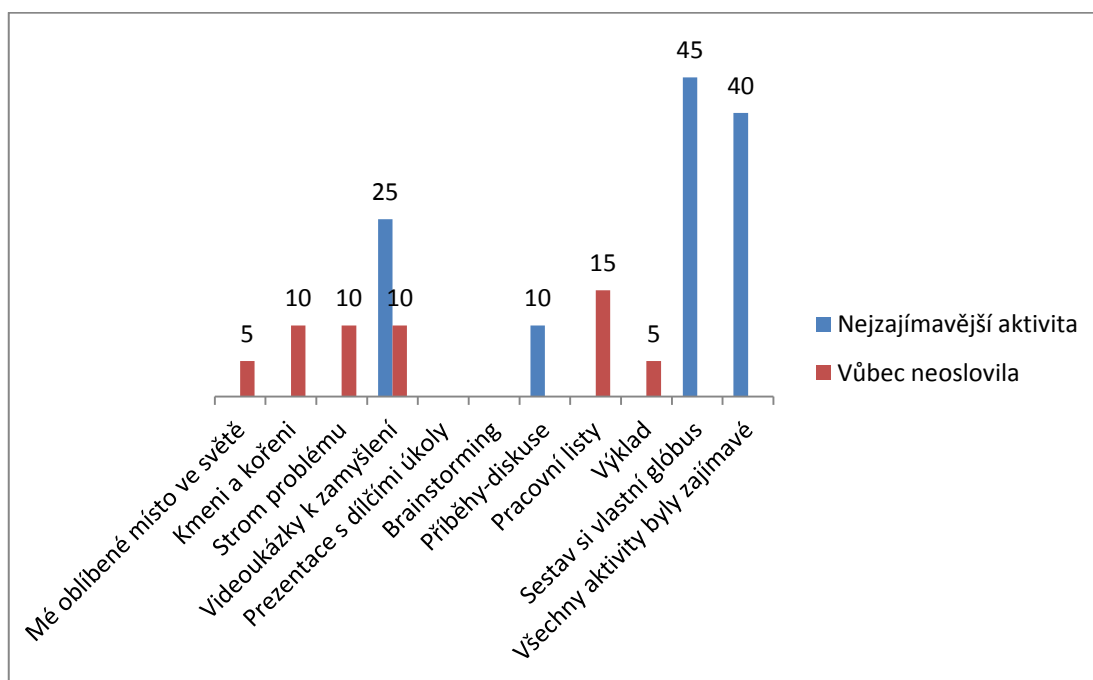
Z výsledku grafu je patrné, která aktivita se mezi žáky stala naprostým favoritem. Jedná se o aktivitu s názvem Sestav si vlastní glóbus s dílčími úkoly. Žáci do anketních listů psali vesměs ty samé odpovědi a to: „*Libilo se mi zpracování,*

rozvíteli jsme vlastní kreativitu, značení míst, práce s vlajkami, práce s glóblem nás doprovázela po celou projektovou výuku a výsledky našich skupin byly super.”

Můj osobní dojem z této aktivity, která nás provázela celým dnem, byl úplně stejný jako u dětí. Nadchl mě už jen ten nápad, zpracování a vymýšlení dílčích úkolů. Zapálení dětí, snaha a výsledky mě naprosto překvapily.

Další nejoblíbenější aktivitou se staly videoukázky k zamyšlení. Myslím si, že se podařilo vybrat naprosto vhodná videa, vypovídající o daných tématech. V průběhu videí nikdo nevyrušoval a děti se zaujetím pozorovali. Po zhlédnutí následovala diskuze.

Graf 1: Porovnání nejzajímavější aktivity s aktivitou, která žáky vůbec neoslovila



Diskuze k celkovému hodnocení aktivit (metod výuky) žáky:

V celkovém hodnocení aktivit (výukových metod) doprovázející projektový den korespondují výsledky v celkovém průměru s volbou naprosto nejzajímavější aktivity. A tak lze bez obav říci, že mezi žáky ZŠ Benešov nad Ploučnicí, Opletalova 699 se během školního roku 2014/15 stala jednoznačně aktivita Sestav si vlastní

glóbus, nadále videoukázky a příběhy s diskusemi. Rozdíly v hodnocení mezi chlapci a dívkami jsou nepatrné. Když jsem vypracovala jejich samostatné grafy, nebyl znát rozdíl.

Z opačné strany je situace o něco málo zajímavější. Nedostalo se nám tak jednoznačného výsledku jako u oblíbené aktivity. Zde je nutno podotknout, že 40% dětí se k otázce, která aktivita tě vůbec neoslovila, vyjádřilo slovy: „*Všechny aktivity byly fajn*”.

Tabulka 4: Celkové hodnocení výukových metod - aktivit pomocí školní klasifikační stupnice

pořadí	souhrn	průměr
1.	Sestav si vlastní glóbus	1,1
2.	Videoukázky k zamyšlení	1,5
3.	Výklad	1,65
4.	Příběhy - diskuse	1,7
5.	Brainstorming	1,75
6.	Prezentace	1,8
7.	Mé oblíbené místo ve světě	1,9
8.	Strom problému	2
9.	Kmeni a kořeni	2,15
10.	Pracovní listy	2,2

Možné zklamání představuje metoda Stromu problému či metoda Kmeni a kořeni. Jsou to aktivity vhodné spíše na střední školu či vysokou školu. Pokud chceme tyto dvě metody užít na základní škole, musíme ji přizpůsobit věku dětem a jejich možnostem. O to vše jsem se snažila, ale přesto jsem postřehla několik věcí pro další zlepšení a snad i zvýšení větší oblíbenosti u těchto aktivit. Jednou z důležitých poznámek je jasně a srozumitelně vysvětlit pravidla, co se po dětech vyžaduje. Nejen jim to vysvětlit ústně, ale vše zapsat na tabuli, aby kdykoliv, když si nejsou jisti, měly možnost se na tabuli podívat a body, které se po nich požadují, si mohly znovu přečíst. U metody Stromu problému, jak jsem se už výše zmínila při analýze výsledků, by bylo nejspíš neefektivnější nechat žáky pracovat hromadně na závěrečném posteru, a ne jednotlivě po skupinách. Já jsem metodu stromu absolvovala v rámci studia na vysoké škole a při závěrečném hodnocení se stala jednou z našich nejoblíbenějších.

Část B:

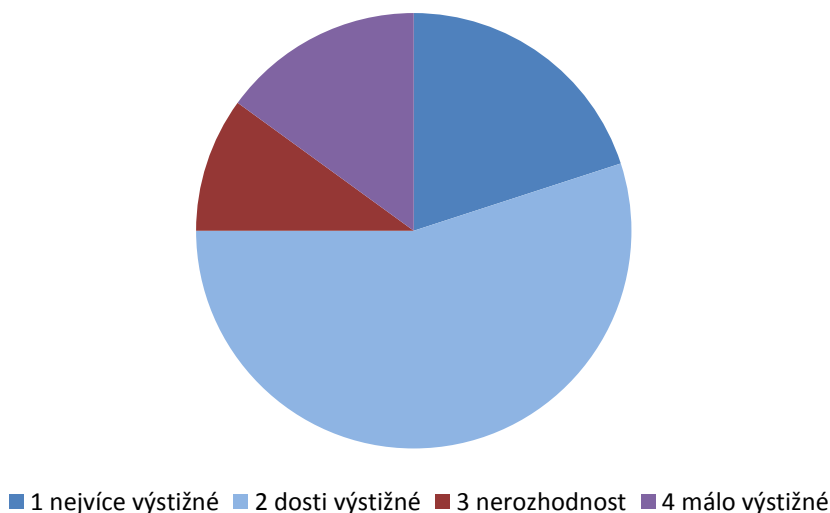
ZHODNOCENÍ SKUPINOVÉ PRÁCE V PRŮBĚHU CELÉHO PROJEKTOVÉHO DNE

Jak již bylo výše napsáno, pro tuto část jsem měla celkem 5 otázek a odpovídalo se na ně pomocí předepsané tabulky. U těchto otázek se i zaměřím zvlášť na výsledky dívek a chlapců. Pro tvorbu koláčových grafů jsem zvolila tři barvy, kde SOUHLAS podle výše uvedené tabulky je modrý a stupeň jedna a dva rozlišený pouze odstínem, NEROZHODNOST je tmavě červená a NESOUHLAS je značen fialovou barvou a opět rozlišen pouze podle odstínů. Prostřední barva má tak rozdělovat hodnocení 1, 2 a 4,5.

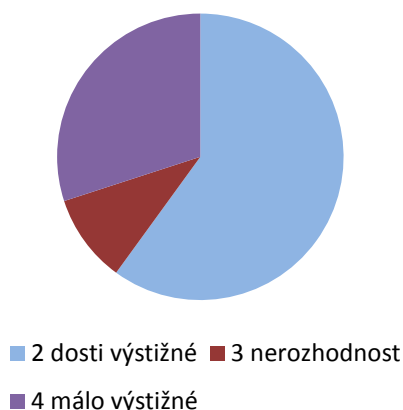
Otázka: „Do práce ve skupině jsem se zapojil (a) rovným dílem”.

Položením této otázky jsem sledovala, zda se žák zapojil do pracovního týmu rovným dílem nebo spíše pozoroval dění na konkrétních úkolech a do práce se moc nezapojoval. Zároveň mě zajímalo, jestli je žák sám sebe schopen kriticky zhodnotit.

Graf 2: Do práce ve skupině jsem se zapojil(a) rovným dílem



Graf 3: Dívky - Do práce ve skupině jsem se zapojila rovným dílem



Graf 4: Chlapci - Do práce ve skupině jsem se zapojil rovným dílem



Z grafu číslo 2 vyplývá, že nejvíce bylo uděleno hodnocení dosti výstižné, a to konkrétně 55% zúčastněných. Následovalo hodnocení nejvíce výstižné s podílem 20%, poté málo výstižné s 15% a poslední hodnocení s 10% s názvem nerozhodné. Hodnocení 5, neboli nejméně výstižné, nebylo u této otázky uděleno.

Graf číslo 3 a 4 porovnává zapojení dívek a chlapců do skupinové práce. Zde vidíme rozdíl v tom, že ani jedna z dívek neuvedla, že by se do hodnocení zapojila naplno. Oproti tomu 40% chlapců sdělilo, že si myslí, že se do práce ve skupině zapojily rovným dílem. Nadále 30% dívek napsalo, že se skoro vůbec nezapojilo do práce. Zde je nutno podotknout, že chlapci se sebehodnocením málo výstižné či nejméně výstižné vůbec nepočítali.

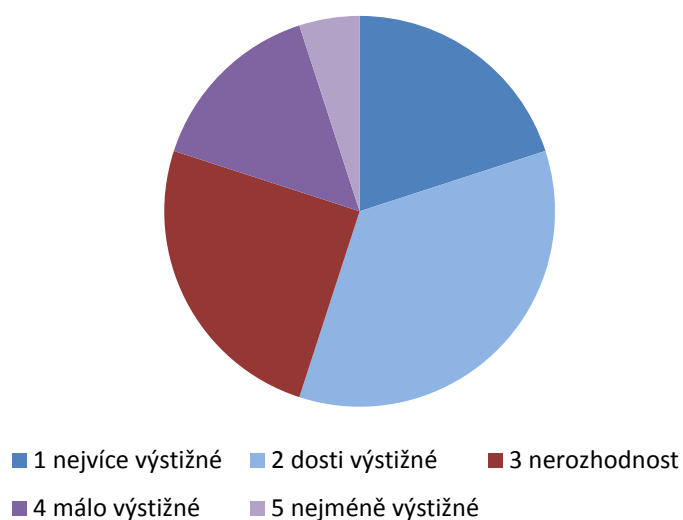
Z výsledků jsem velice překvapena, moje vstupní hypotéza byla, že dívky budou tzv. tahouny a budou úkolovat chlapce, co mají ve skupině dělat. Opak se stal pravdou, a v průběhu celého projektového dne bylo vidět větší nasazení u chlapců.

Otázka: „Všichni členové mého týmu se do práce zapojili rovným dílem”.

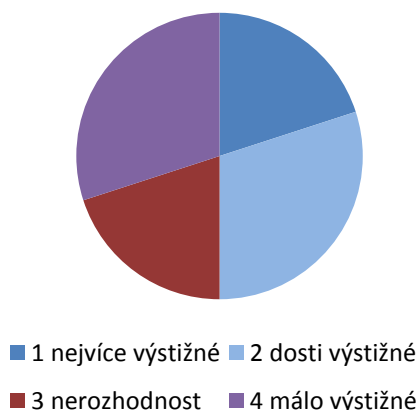
U druhého výroku mě zajímalo, zda si žáci všimli ostatních členů ve skupině, sledovali jejich aktivitu. Graf číslo 5 nám znázorňuje hromadné vyjádření k této otázce. Zde vidíme, že 5% se nám už objevilo u výroku číslo 5 s pojmenováním nejméně výstižné a u málo výstižné dokonce 15%.

Z mého osobního pohledu jsem ráda, že se zde objevila tato tvrzení. Důvodem může být snadnější posouzení ostatních členů skupiny než sama sebe.

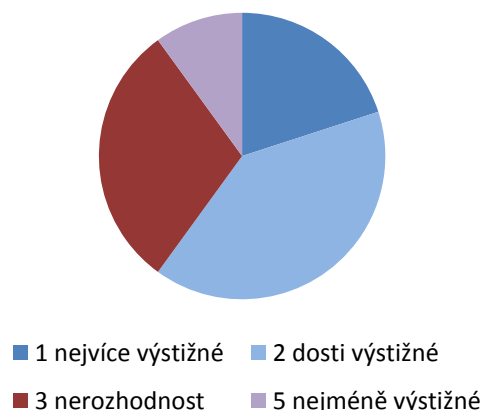
Graf 5: Všichni členové mého týmu se do práce zapojili rovným dílem



Graf 6: Dívky - Všichni členové mého týmu se zapojili rovným dílem



Graf 7: Chlapci - Všichni členové mého týmu se do práce zapojili rovným dílem

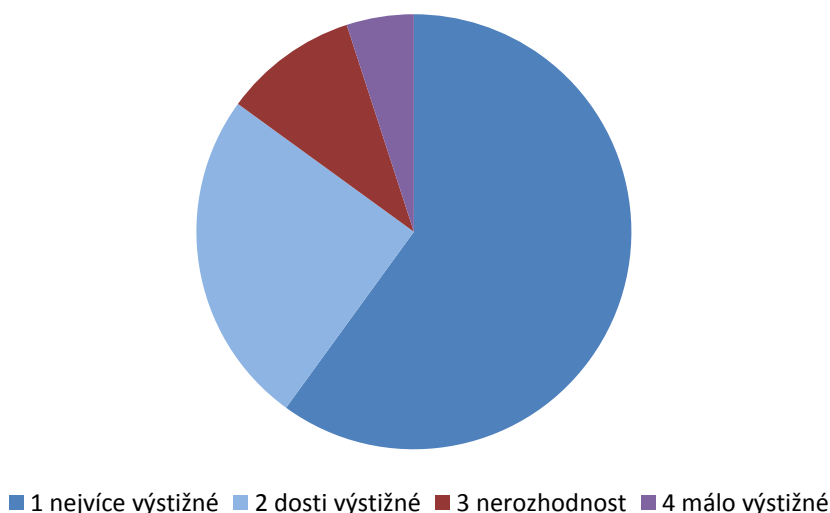


Ve srovnání grafů číslo 6 a 7 dochází opět k rozdílnému hodnocení. U dívek největší shodný a zároveň největší podíl spadá do oblastí: souhlasím a nesouhlasím s tvrzením, kdežto u chlapců největší podíl má souhlas. Ani dívky ani chlapci nezmínili položku nejméně výstižné, což znamená, že si nikdo nemyslí, že by se všichni v týmu na práci alespoň z části nepodíleli.

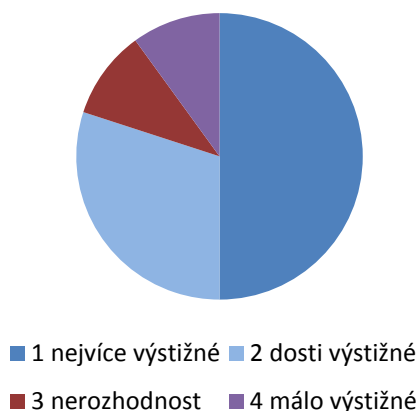
Otázka: „Práce ve skupině mě baví více než samostatné plnění úkolů“.

Více jak polovině žáků, konkrétně 60%, vyhovuje skupinová práce více než samostatné plnění úkolů. Tento výsledek se dal předpokládat, já sama dávám přednost skupinové činnosti, navíc z dosavadních zkušeností vím, že je to pro děti vždy něco obohacujícího v porovnání s tradiční výukou. Nejméně výstižné se nám neobjevilo vůbec a málo výstižné pouze v 5%. Za tuto skutečnost jsem potěšena, jelikož se prokázalo, že skupinové práce (kooperativní výuka) je nepostradatelnou součástí, ba i dokonce jednou ze zajímavějších možností výuky. (graf č. 8)

Graf 8: Práce ve skupině mě baví více než samostatné plnění úkolů



Graf 9: Dívky - Práce ve skupině mě baví více než samostatné plnění úkolů



Graf 10: Chlapci - Práce ve skupině mě baví více než samostatné plnění úkolů



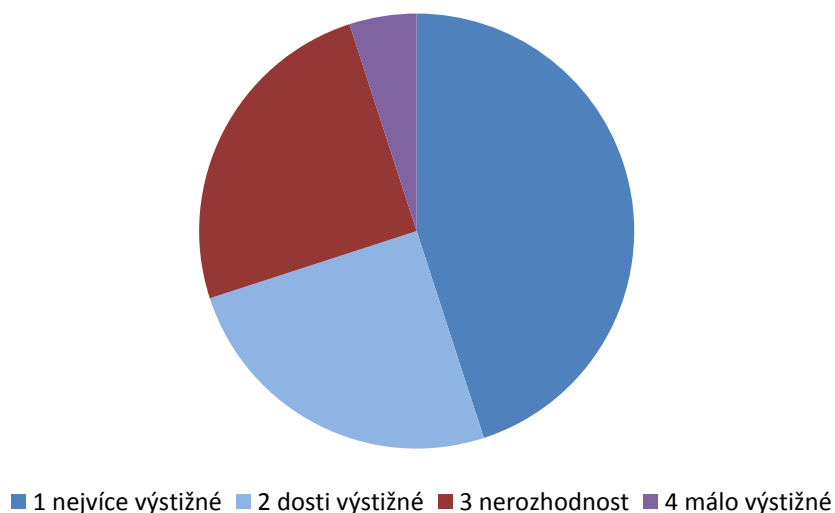
Když porovnáme graf číslo 9 a 10, vidíme jasný rozdíl. Práce ve skupině zaujme více chlapce než dívky. U chlapců se nám nedostalo vůbec odpovědi málo výstižné či nejméně výstižné. To vypovídá o tom, že se skupinovou prací byli více méně spokojeni. Za to u dívek se nám z 5% objevila možnost málo výstižné.

Za tyto názory jsem ráda. Byla jsem však tímto poznatkem překvapena.

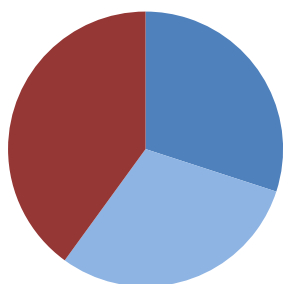
Otázka: „Prosadit svůj názor ve skupině mi nedělalo problém”.

V této otázce mě zajímalo, zdali měli žáci při prosazování svého názoru problém, nebo ne. 70% žáků nemělo s vyjádřením a prosazením svého názoru problém. 25% se nemohli přiklonit ani k jedné straně a pouhých 5% měla s prosazováním názoru problém. (graf č. 11).

Graf 11: Prosadit svůj názor ve skupině mi nedělalo problém.

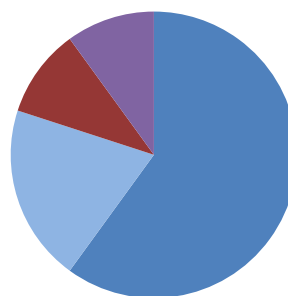


Graf 12: Dívky - Prosadit svůj názor ve skupině mi nedělalo problém



■ 1 nejvíce výstižné ■ 2 dosti výstižné
■ 3 nerozhodnost

Graf 13: Chlapci - Prosadit svůj názor ve skupině mi nedělalo problém



■ 1 nejvíce výstižné ■ 2 dosti výstižné
■ 3 nerozhodnost ■ 4 málo výstižné

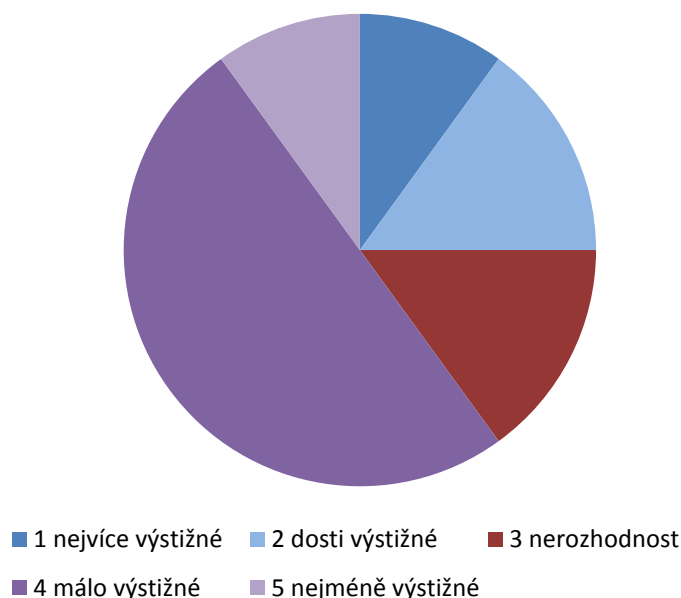
Z grafů č. 12 a 13 vycházejí opět nerovné výsledky. U dívek se větší část neuměla rozhodnout, do jaké skupiny spadají. Je možné, že během pracování moc nevnímala svou pozici a to, jestli někdo zareagoval jejich názor, nebo ne.

Otázka: „Skupinovou práci v hodinách zeměpisu máme často (alespoň 1x za měsíc“.

Poslední otázkou jsem se snažila zjistit, zda jsou žáci zvyklí na skupinovou výuku v rámci hodin zeměpisu, zda ji paní učitelka ve svých hodinách využívá. Z grafu č. 14 vyplývá, že 50% dětí hodnotí používání skupinové práce v rámci hodin zeměpisu číslem 4 – neboli málo výstižné. Ostatní položky jsou na tom více méně podobně. Tento výsledek jsem předpokládala, jen mě překvapuje, že ostatní výroky nejsou nijak rozdílné. To vypadá, jako kdyby každé dítě chodilo do jiné školy. Odpovědi mohou být matoucí, jelikož si každé dítě pod pojmem skupinová práce představí něco jiného.

U této otázky jsem neporovnávala výroky dívek a chlapců, protože jejich výsledky jsou téměř totožné. Z grafu č. 14 jasně vyplývá, že skupinová práce – kooperativní učení je metoda málo používaná na ZŠ.

Graf 14: Skupinovou práci v hodinách zeměpisu máme často (alespoň 1x za měsíc)



Část C

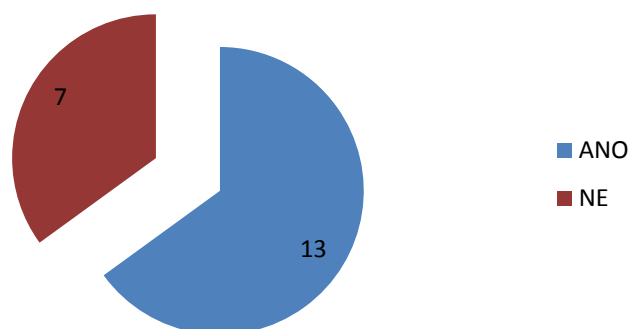
PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

V části C jsem se zaměřila na otázky k celkovému projektovému dni. Otázek bylo celkem 6 a děti zde vyjadřovaly jasný názor, a to formou odpovědi ano - ne.

Otázka: „Setkal ses s projektovým vyučováním na ZŠ poprvé?“

Výsledky v grafu č. 15 poukazují na to, že 65% dětí z celkového počtu 20 uvedlo, že se s projektovou výukou setkalo poprvé. Zbýlých 35%, neboli 7 žáků, zaškrtnulo možnost, že se s tímto typem výuky už setkalo. Dle mého úsudku tyto rozdíly mohou být vysvětlené tím, že některé děti měly možnost se účastnit projektů pořádaných školou, jako je výměnný pobyt v Heidenau, Environmentální výchova dětí atd. Při těchto projektech dochází k výuce formou projektové výuky.

Graf 15: Setkal ses s projektovým vyučováním na ZŠ poprvé?



Otázka: „Vyhovuje ti tento způsob projektového vyučování více než „klasické“ hodiny?“

Položením této otázky jsem si kladla za cíl zjistit, jestli žákům mnou prováděná forma výuky vyhovovala více než při jejich dosavadních hodinách.

Tato otázka se setkala s jednoznačnou kladnou odpovědí. Z toho by se dalo vyvozovat, že všechny žáky projektový den zaujal a vyhovoval jim tento způsob výuky. Tím se potvrdila i má hypotéza, že děti mnou zvolený způsob výuky bude bavit více než klasický přístup. Výsledky prezentují, že 100% dětí souhlasilo s tím, že je projektová výuka oslovila více. To by se dalo vysvětlit několika důvody. Za prvé bych viděla hlavním důvodem změnu v pojetí učení. Pro žáky je to něco nového a tzv. odpoutání od klasiky, druhým možným důvodem je změna vyučujícího, kde jsem samozřejmě nevěděla předem, jak mě děti přijmou, ale podařilo se mi je získat na svou stranu a jejich spolupráce během projektu byla po celou dobu úžasná.

Otázky: „Dověděl(a) ses nové informace během projektového dne (z bloku Terorismus)?“ a „Jsou pro tvůj osobní život užitečné a přínosné získané informace o terorismu?“

Tyto dvě otázky jsem položila záměrně najednou, a to hlavně z důvodu získání zpětné vazby pro mě jako učitele. Během hodiny jsem vnímala zájem dětí o dané

téma. Jejich jednotlivé vyjádření v anketním šetření pro mě bylo potvrzením domněnky.

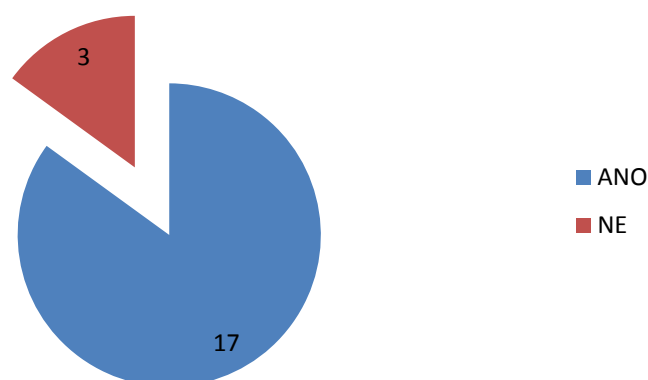
Na první otázku byla zaškrtnutá pouze jedna odpověď, a to ano. Studenti tak hodnotili informace z bloku Terorismus jako za přínosné. Lze jen doufat, že jim některé informace utkví v hlavě, a někteří z nich je využijí v praxi, osobním životě či při následném studiu.

U druhé otázky, viz graf č. 16, jsme se nesečkali s jednoznačnou odpovědí. 15% dětí uvedlo, že získané informace nejsou užitečné pro jejich život.

Co se týče přínosu, je možné, že dané věci už dávno věděly. Nadále se 15% vyjádřilo tak, že se domnívají, že se během svého života nemohou setkat s terorismem. Pokud si myslí, že nebudou cestovat, nemusí je terorismus tolik zajímat a mít z něho obavy. Tím pádem vidí náš stát jako neohrožený.

Mým cílem bylo získat informace od dětí, co už o terorismu něco vědí, jak média ovlivňují zprostředkování informací a v neposlední řadě, v jakých státech či oblastech jim hrozí nebezpečí.

Graf 16: Jsou pro tvůj osobní život užitečné a přínosné získané informace o terorismu?



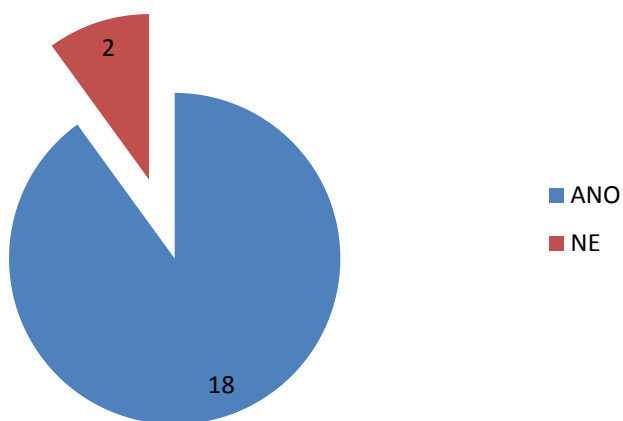
Otázky: „Dozvěděl(a) ses nové informace během projektového dne (z bloku Fair Trade)?“ a „Jsou pro tvůj osobní život užitečné a přínosné získané informace o Fair trade?“

Stejně jako u dvou předchozích otázek, jsem i tyto dvě otázky položila záměrně. Hlavním důvodem bylo získání zpětné vazby pro mě jako učitele. Otázky jsou zde analyzované dohromady, jelikož na sebe navazují.

V případě první otázky jsem se opět setkala s jednoznačnou odpovědí, která zní ano. Z toho by se dalo usuzovat, že studenti téma Fair trade považují za přínosný a lze jen doufat, že získané informace obohatili jejich dosavadní rozhled o světě.

U druhé otázky, stejně tak jako u otázky třetí, mě zajímal přínos probírané látky. Z grafu č. 17 vyplývá, že pro 90% žáků, se informace o Fair trade stali nejen užitečnými, ale obohatili jejich dosavadní rozhled a náhled na obchodní dění. Při metodě brainstorming na Fair Play jsme plynule přešli na význam sousloví Fair trade. Nikdo se s tímto názvem předem nesetkal a pouze někteří jedinci si ho byli schopni z anglického jazyka přeložit do češtiny a tím pochopit obchodní myšlenku značky.

Graf 17: Jsou pro tvůj osobní život užitečné a přínosné získané informace o Fair Trade?



9.2 Metody anketního šetření

Hlavním zdrojem výzkumu v oblasti projektového vyučování byla data získaná anketním šetřením pod názvem Projektové vyučování – VMEGS: aplikace na II. stupni ZŠ. Respondentů bylo celkem 20 a jednalo se o žáky 8. třídy ZŠ Benešov nad Ploučnicí. Anketní šetření proběhlo záměrně v této třídě. Tuto třídu jsem si vybrala proto, že jsem je znala ze souvislé praxe v rámci studia zeměpisu na 2. st. ZŠ a poté jsem některé z žáků vedla na lyžařském kurzu. Praxe v jejich třídě probíhala velice dobře, žáky jsem si oblíbila a neměla jsem s nimi nikdy žádný problém.

9.3 Výsledky a diskuse anketního šetření

Výsledky anketního šetření jsou podrobněji prezentovány v kapitole s názvem Výzkumné otázky. Z anketního šetření vyplynulo, že žáci 8. třídy ZŠ Benešov nad Ploučnicí, by uvítali, kdyby projektová výuka byla součástí vyučování a zařadili projektovou výuku častěji. Skupinová práce v průběhu projektového dne všechny zaujala a bavila je více než tradiční pojetí výuky. Z větší části se žáci domnívali, že na vypracování úkolů se podíleli rovným dílem, ale o svých spolužácích si tím nebyli jisti. Jednoznačně nejoblíbenější metodou/aktivitou se stala aktivita s názvem „Sestav si vlastní glóbus s dílčími úkoly“. Sestavování glóbu a další dílčí úkoly doprovázely celý projektový den. Děti s nadšením ve skupinách pracovaly na glóbu, vyznačovaly rovník, poledník, kreslily světadíly, označovaly oblasti, kde hrozí terorismus, vlaječky zapichovaly do míst, o kterých věděly, že se staly terčem teroristických útoků a v neposlední řadě pomocí loga fair trade vyznačily oblasti, kde se mnohé organizace snaží pomáhat. Výsledný produkt si samy fotily do svých mobilů a paní učitelky jim oznámily, že glóby budou zdobit jejich zeměpisnou třídu.

Projektová výuka není běžně zaváděnou metodou na základních školách, což vyplynulo i z anketního šetření, avšak děti by se s ní rádi setkávaly častěji. Při této formě výuky se u nich objevuje vlastní kreativita, schopnost pro spolupráci, kritické přemýšlení a debatování nad problémy, které se neodehrává jen u nich v republice, ale především po celém světě.

Domnívám se, že anketní šetření přineslo odpovědi na stanovené otázky. Předpokládala jsem, že nejlépe hodnocená bude práce na glóbu a touto aktivitou děti zaujmu. Skupinová práce jim také nedělala problémy, ale při častějším zavádění do

výuky by na ni byli žáci více zvyklí a zapojovali by se do spolupráce rovným dílem. Mé předpoklady průběhu projektového dne a výsledků anketního šetření byly správné.

Pouze jedna třída osmého ročníku ZŠ Benešov nad Ploučnicí sice není reprezentativním vzorkem žáků, ale trůfám si tvrdit, že i ostatní žáky jiných tříd by obdoba projektového dne bavila, při stejném nebo obdobném tématu a o formu skupinové výuky by jevila stejný zájem. Projektový den/výuka není ještě běžně zavedenou výukou na všech základních školách. Co se týče průřezových témat, musejí se zavést do výuky během 4 let studia na 2. stupni. Nikde však není psáno jakou formou. Dle mého názoru, odučit průřezová témata formou projektových bloků, dne či dnů, je jedna z lepších variant, jak studenty seznámit se světovými globálními problémy. Tato témata nabízejí široký okruh vzdělávacích oblastí, kdy se všechny v rámci projektu dají krásně propojit.

10 Analýza projektového dne a dílčích úkolů

Při hodnocení projektového dne jsem si zvolila 2 dílčí úkoly probíhající v projektové výuce. Tyto aktivity se pokusím zhodnotit dle revidované Bloomovy taxonomie (dále jen RBT). Výběrový vzorek je jen částečný na dokázání zhodnocení.

10.1 „Sestav si vlastní glóbus s dílčími úkoly“

V rámci celého projektového dne byl tento úkol naprosto klíčový, neboť žáky provázel při plnění dalších navazujících úkolů. Jeho cílem bylo vytvořit provizorní pomůcku znázorňující mapu světa v podobě zemského glóbu.

Prvotní část spočívala ke slepení dvou polystyrenových polokoulí, které společně vytvářely základ již zmíněného glóbu. Následovalo vytyčení základních zeměpisných pomyslných čar, tj. rovník, rozdělující severní a jižní polokouli, nultý resp. (180°) poledník, oddělující východní a západní polokouli. Posledním úkolem souvisejícím s touto částí bylo znázornit severní a jižní pól, jenž jim měl posloužit jako základní orientační pomůcka na vytvářeném zemském glóbu.

Během plnění těchto jednotlivých úloh by se dalo hovořit o možnostech dosažení tří parametrů revidované Bloomovy taxonomie. A to konkrétně prostřednictvím zapamatování, porozumění a samotné aplikace.



Obrázek 5: Prvotní práce na glóbu
Zdroj: autor

Výše uvedený obrázek znázorňuje práci žáků na plnění prvního dílčího úkolu. Jak můžeme vidět, dochází k postupnému plnění parametrů RBT.

Další částí při práci na jejich glóbu bylo nakreslit světadíly a zaznamenat oceány. Žáci měli k dispozici atlasy či glóby, které jim mohly sloužit jako pomůcka. Zde už se projevovala kreativita žáků a hlavně schopnost přenést zemský povrch na glóbus. Jak je níže vidět na obrázcích, každá skupina si vzala jinou pomůcku. Skupina kreslící obrázek č. 6 vycházela z atlasu. Podle mého názoru je to ta těžší možnost, jelikož povrch musejí přenést na kulovou plochu. Má domněnka se u této skupiny vzápětí potvrdila. Mezi Jižní Amerikou a Austrálií jim vznikl obrovský prázdný prostor. Tichý oceán se jim ztrojnásobil. Žáci si toho byli vědomi hned po dokreslení, že se jim přenos nepovedl podle reality, byli hned schopni říct i důvody jejich selhání. Tento případ je krásný důkaz toho, jak děti znají svět pouze z map a realita jim trochu uniká. Skupina, kreslící vlastní glóbus č. 7., použila jako pomůcku glóbus, otáčivý model naší planety. V porovnání s rovinnou mapou je zobrazení Země na glóbu poměrně realistické. Děti tak měly větší šanci zachytit světadíly v reálu.



Obrázek 6: Zakreslení světadílů 1
Zdroj: autor



Obrázek 7: Zakreslení světadílů

Zdroj: autor

U této části dle RBT by se dalo hovořit o dosažení cílů na úrovni zapamatování, porozumění, aplikace a analýzy. Konkrétně u analýzy jde o znalost postupů a jejich analýzu.

Na sestaveném glóbu je již znázorněn rovník, 0 a 180 poledník, světové strany, svěťadíly naší planety a oceány. Během bloku zvaného Terorismus provázela žáky práce na glóbu také. Po evokaci a následné reflexi měly děti za úkol vyznačit místa v Evropě a ve světě, kde došlo k teroristickým útokům. K vyznačení míst jim posloužily vlaječky daných států. Studenti si tedy nejdříve museli uvědomit konkrétní místo útoku, do jakého státu spadá, jakou vlajku má daný stát. Poté buď věděli anebo pomocí atlasu našli, kde konkrétní místo je a to pak pomocí vlaječky zapíchly do glóbu. Po zhlédnutí prezentace a plnění dílčích úkolů a vlastním uvážením, měli žáci ještě vyznačit oblasti, pomocí vlaječek, v jakých oblastech/státech nám hrozí největší nebezpečí teroristických útoků. Zde nebyl výběr vlajek tak jednoduchý, jako jim známých vlajek států v Evropě. Na konci bloku terorismu skupiny odprezentovaly své výsledky a poskytly ostatním skupinám jejich způsob zpracování a získané informace.



Obrázek 8: Zaznamenání teroristických útoků
Zdroj: autor



Obrázek 9: Vyhledávání správných vlajek
Zdroj: autor

V Bloomově schématu se tento úkol pohybuje na úrovni porozumění a aplikace. Cílem je určit oblasti, kde došlo anebo hrozí teroristický útok.

Poslední dílčí práce na glóbu čekala na žáky na konci celého bloku Fair Trade . Jejich úlohou bylo vystříhnutí loga fair tradu a nalepit je do oblastí ve světě, kde fair trade pomáhá. Zde by se dalo hovořit až o úrovni zhodnocení, jelikož po celém bloku sami děti hodnotí, kde všude fair trade je nápomocen.



Obrázek 10: Kde pomáhá Fair trade
Zdroj: autor

K hodnocení dochází též na samém konci projektového dne. Každá skupina měla za úkol odprezentovat své výtvary. Popsat slovně co vše je na glóbu mají znázorněné a vysvětlit ostatním, proč tomu tak je.



Obrázek 11: Celková práce na glóbu
Zdroj: autor

10.2 Strom problému

Jak už je výše uvedeno pod kapitolou, s názvem Výukové metody zvolené pro projektovou výuku, metoda stromu problému znázorňuje a shrnuje souvislosti příčin v rámci hierarchie provázaných faktorů. Děti na konci 2 bloku hromadně vytvořily strom problému, viz obrázek č. 9. Zde zkompletovali veškeré informace, které se dozvěděli anebo již věděli z bloku terorismu a vyjadřovali pomocí kresby stromu, hledání příčin, důvodů a dopadů na lidský život. Dle Bloomova schématu by se dalo hovořit o hodnocení a to jak na úrovni znalosti faktů, tak ale i na znalosti pojmů, postupů a na úrovni metakognitivních cílů.



Obrázek 12: Společný strom problému žáků
Zdroj: autor

K celkovému hodnocení dle RBT jsem vycházela z tabulky č. 5. viz níže.

Tabulka 5: Taxonomie kognitivních cílů

Dimenze znalostí	Kognitivní procesy					
	<i>Zapamatovat</i>	<i>Porozumět</i>	<i>Aplikovat</i>	<i>Analyzovat</i>	<i>Hodnotit</i>	<i>Vytvářet</i>
<i>Znalosti fakt</i>	jmenovat	shrnout	uspořádat	seřadit	klasifikovat	kombinovat
<i>Znalosti pojmů</i>	popsat	vykládat	testovat	vysvětlit	posoudit	plánovat
<i>Znalosti postupů</i>	shrnout	předpovědět	promyslet	rozlišit	vyvozovat	tvořit
<i>Metakognitivní znalosti</i>	patříčně použít	vykonat	vytvořit	dosáhnout	jednat	realizovat

Zdroj: autor (inspirováno Krathwol 2001, Vávra 2011)

10.3 Reflexe projektového dne

Součástí každé vyučovací hodiny byl, včetně mě a studentů, pedagogický dohled. Tito učitelé se vzdálili do pozadí a pomáhali mi s organizací, občasnými dotazy studentů, kdy jsem byla u jiné skupiny, anebo s kázeňskými přestupky, kterých v průběhu celého projektového dne nebylo moc. Atmosféra byla uvolněnější než při tradičních hodinách, s čímž se u skupinových prací a hlavně projektového vyučování musí počítat.

Jak už jsem se výše zmínila, projektu se zúčastnilo celkem 20 žáků. Z toho tři studenti s individuálním vzdělávacím plánem, přičemž jeden měl při sobě asistenta pedagoga. Tito studenti nijak neovlivnili moji výuku a nedocházelo s nimi v průběhu celého dne k problémům. Naopak, musím vyzdvihnout studenta s asistentem pedagoga, který se do projektu angažoval na 100% a jeho znalosti, nápady a forma vedení diskuse byly na úrovni. Celkově musím pochválit tuto třídu, neměla jsem s nimi žádný větší problém, myslím si, že jsme si oboustranně byli sympatičtí. Samozřejmě se ve třídě objevili jedinci, kteří nechtěli vůbec pracovat, anebo se stranili. Tyto jedince jsem vnímala už při souvislé praxi jako plaché, stranili se všeho a byla s nimi těžší domluva. V mých kompetencích ale nebylo zabývat se psychologickým rozbořem těchto jednotlivců (proč se nezapojují, proč nekomunikují se spolužáky), nýbrž se nějak vypořádat se situací a být jen trochu, snažit se je zapojit jakýmkoliv způsobem do výuky.

Při náhodném sestavování skupin, na základě aktivity s názvem šňůra, se mi stalo, že se v jedné skupině ze 4 sešli 2 problémoví žáci a dvě studentky, nijak se neprojeví v hodinách, tiché a nekomunikativní. Na jejich vedoucí skupině bylo vidět, že ze své skupiny nejsou úplně nadšení. Hned jsem na to zareagovala a snažila jsem se s přítomnou paní zástupkyní ředitelky vymyslet, jak žáky přeházíme, aby došlo k aktivizaci jednotlivých členů a skupina mohla podávat stejné výkony jako ostatní. Naše snaha byla zbytečná, jelikož vedoucí skupiny nám oznámila, že to zvládne a nějak se s tím popere. Za tuto informaci jsem jí byla velice vděčná, jelikož jsem mohla pozorovat práci ve skupině, která to neměla vůbec jednoduché. V průběhu celého dne tato skupina potřebovala více pozornosti z mé strany, snažila jsem se pomáhat a zapojovat všechny členy. I ostatní přítomní pedagogové u této skupinky byli nápomocní.

Co se týče reflexe mnou navrhovaného projektového dne, musím říct, že se vyvedl nad očekávání. Žáci nejen že spolupracovali, ale byl na nich vidět zájem o problematiku. Můj původně navržený časový harmonogram se musel upravovat v průběhu dne, dle závislosti na práci studentů, zdržení se u diskuse apod. Teď už vím, kde bych si dala více pozor, co by šlo zkrátit, co vypustit či naopak, u čeho se pozdržet déle a na co zavést případnou diskusi. Časový harmonogram mi posloužil jako orientační plán, avšak přizpůsobivost byla více než žádoucí.

10.4 Sebereflexe

Po každé odučené hodině se mi dostalo reflexe i od učitelů. K celkovým připomínkám od všech jsem obdržela informaci, že bych měla zapracovat na slovním vyjadřování (občasné nespisovné výrazy, špatné skloňování či nevhodně použité výrazy). S tímto jsem už byla seznámena na souvislé praxi a samozřejmě jsem se s tím snažila pracovat. Jít ale učit po roce a půl je dlouhá doba a při nervozitě ze zvládnutí projektového dne si myslím, že jsem se nedopouštěla nikterak závažných chyb. Naopak co mi bylo chváleno, bylo celkové pojetí projektového dne, kreativní a nápadité výukové metody, zvolená témata globálních problémů současného světa, spolupráce a komunikace mezi mnou a studenty. Každý pedagog projektový den považoval za přínosný a nějakým způsobem na něj chtěl navazovat i ve vlastní výuce.

Jako velice pozitivní zpětnou vazbou, se mi dostal fakt, že jsem zástupkyní ředitele byla požádána, zdali bych projektový den odučila i v paralelní třídě. Samozřejmě jsem neodmítla a v květnu absolvuji znovu projektovou výuku.

11 Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo navrhnout projektový den zaměřený na průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech pro 2. stupeň základních škol. Toto téma mělo vycházet ze současných globálních problémů světa. Pro tento projektový den jsem si vybrala ZŠ, kde jsem absolvovala povinnou souvislou praxi. Zde jsem také odučila mnou navržený projekt, a to v jedné z osmých tříd.

V první části práce jsem se snažila popsat úvod do problematiky globálních zeměpisných témat, jakou pozici má zeměpis v českém školství a kde nalezneme potřebné informace. K tomu mi posloužila příručka s názvem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v nejnovější verzi z roku 2013. V RVP ZV jsem se snažila nalézt možnosti uplatnění průřezových témat a získat konkrétní představu a cíle tématu Výchova v evropských globálních souvislostech. Došla jsem k závěru, že integrace průřezových témat do výuky je možná, ale vzhledem k tomu, že se témata netýkají pouze jednotlivých vzdělávacích předmětů, nýbrž zasahují více méně do všech předmětů, nejschůdnější a nejpřijatelnější volba se mi jeví zpracování průřezových témat v rámci projektové výuky absolvované blokově, v jednom či více dnech. Při tom dochází k podání komplexních informací o tématu, rozvíjí se dětská kreativita ruku v ruce ve skupinové práci po celou dobu projektové výuky.

Poté následovalo prostudování odborné literatury na tvorbu projektového dne, kritérií, cílů, motivace a právě skupinové práce, kde si žák osvojuje správnou formulaci a vyjádření svých myšlenek a názorů. Při skupinové práci dochází rovněž ke spolupráci a žák je nucen tak naslouchat i druhým. Těm se snaží porozumět a reaguje na jejich sdělení, názory a respektuje lidi okolo sebe. V dnešním světě je toto nezbytnou součástí jedince. Umění se prosadit, obhájit svůj názor a zároveň respektovat názor svého okolí vyžaduje obstát a čelit problémům současného světa.

Stěžejním cílem práce bylo navrhnout takový projektový den na globální témata, který děti nejen zaujme, ale zároveň jim přinese nové informace a obohatí je v životě nejen osobním, ale i společenským. Metody výuky – aktivity zvolené pro projektový den se ukázaly jako správné a vhodně využití. Z anketního šetření vyplynulo, že žádná z výše popsaných výukových metod neměla od dětí z celkového

hodnocení horší průměr jak 2,2. Z celkového počtu dvaceti studentů se 40% dětí vyjádřilo k otázce: „Která z výše uvedených aktivit tě vůbec neoslovila?“ tak, že se všemi aktivitami byli spokojeni a žádnou nemohou jmenovat. Poté nejlépe hodnocenou aktivitou s průměrem 1,1, provázející celý projektový den, se stala aktivita s pracovním názvem „Sestav si vlastní glóbus.“ V anketním šetření byla nadále žáky hodnocena skupinová práce a míra začlenění ostatních členů skupiny. Zde jsem došla k překvapivému závěru, že většina chlapců byla spokojena se skupinovou výukou a zároveň tak hodnotili i ostatní členy. Kdežto u děvčat docházelo k vysokým výkyvům ve výpovědích a i samy sebe nehodnotili se 100% nasazením. Jako posledním bodem anketního šetření projektové výuky se stala míra zaujatosti zvolených témat, zdali byl pro ně projektový den přínosem a jestli jsou získané informace schopni využít v osobním životě. Z 90% jsem se u těchto otázek, kde se odpovídalo jednoznačně ano ne, setkala s pozitivní odpovědí.

Při shrnutí celkové úrovně vydaření navrhnutého projektového dne musím říci, že splnil, až předčil mé očekávání. To vychází také z informace, kterou jsem obdržela jako zpětnou vazbu od školy, kde jsem praxi vykonávala. Zároveň mi bylo nabídnuto, abych ten samý projektový den zrealizovala i v paralelní třídě do konce školního roku. Také mě vedení školy požádalo, zda bych své materiály neposkytla ostatním vyučujícím. Ti by tak mohli výukové metody/aktivity aplikovat během svého vyučování i na jiná témata.

12 Zdroje

Odborná literatura

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D.R., 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Complete ed. New York: Longman. ISBN 080131903X.
- BELZ, Horst. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Vyd. 1. Editor Alena Vališová, Hana Kasíková. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071784796.
- Boj proti terorismu: globální výzva 21. století. Editor Věra Řiháčková. Praha: Institut pro evropskou politiku EUROPEUM, 2006, 86 s. ISBN 8086993035.
- DOSTÁL, Jiří. Práce s editorem školního vzdělávacího programu. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 65 s. ISBN 9788024427881.
- HOBSBAWM, E. Globalizace, demokracie a terorismus. Vyd. 1. Praha: Academia, 2009, 134 s. XXI. století. ISBN 9788020017253.
- JEŘÁBEK, Jaroslav. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, 126, 92 s. ISBN 8087000021.
- JUERGENSMEYER, Mark. Teror v mysli boží: globální vzestup náboženského násilí. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2007, 382 s. Politika a náboženství. ISBN 9788073251093.
- KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 147 s. Pedagogická praxe. ISBN 8071781673.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160 s. ISBN 9788021041424.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 8073150395.

- NÁDVORNÍK, Ondřej. Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání. Editor Andrea Volfová. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, 2004, 321 s. ISBN 809035100x.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 8021103728
- PIKE, Graham a David SELBY. Globální výchova. Překlad Monika Cahová, Milan Caha. V Praze: Grada, 1994, 322 s. ISBN 8085623986.
- RANSOM, David. The no-nonsense guide to fair trade. [New ed.]. Oxford: New Internationalist, 2006. ISBN 9781904456438
- RANSOM, David. Fair trade. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2011, 137 s. Společensko-ekologická edice, sv. 16. ISBN 9788072392582
- ŠIMONÍK, Oldřich. Úvod do didaktiky základní školy. Brno: MSD, 2005, 140 s. ISBN 8086633330.
- ŠPAČKOVÁ, Šárka, aj., 2006. *Informační manuál o Fair Trade*. Brno: Společnost pro Fair Trade a rozvojové vzdělávání. Dostupné z: <http://www.fairtrade.cz/files/texty/fairtrade/info-manual.pdf>
- TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. Učíme v projektech. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 173 s. ISBN 9788073675271.
- Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století". Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997
- VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. 1. vyd. Kladno: AISIS, c2006, 226 s. Dokážu to?. ISBN 802394908x .
- VALENTA, Josef. Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou. 1. vyd. Praha: IPOS ARTAMA, 1993, 61 s. ISBN 8070680660 .
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733579.
- ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových

metod. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024741000.

Elektronické zdroje:

- Fair trade. *Fakta a čísla* [online]. 2015 [cit. 2015-6-4.]: Dostupné z: <http://www.fairtrade.cz>
- Jak se porcuje banán?. In: *Za férové banány* [online]. 2010 [cit. 2015-4 -4]. Dostupné z: http://www.zaferovebanany.cz/sites/default/files/ftbananas_skladacka_a4_2010_tisk.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDAŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY, 2013. Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. In: MŠMT ČR [online]. [vid. 2015-04-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaciprogram-pro-zakladni-vzdelavani>
- Monitoring the scope and benefits of Fair Trade. In: *Max Havelaar* [online]. 2011 [cit. 2015-4 -4]. Dostupné z: http://www.maxhavelaar.be/sites/default/files/document-monitoring_the_scope_and_benefits_of_fairtrade_2011_final.pdf
- https://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/GCN_ewTeacherENGLAND.ashx
- VARIANTY. Reforma školství v České republice. [online]. Praha, 2006. [cit. 2015-4 -4]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf> .
- *Učíme se trochu jinak. Projektové vyučování. Metodická příručka.* [online]. [cit. 2015-12-4]. Dostupné z: http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Metodika_4_ProjektoveVyuucovani.pdf

Seznam příloh

Příloha A: Anketní šetření

Příloha B: Pracovní listy

Příloha C: Fotodokumentace projektového dne

Příloha A:

PROJEKTOVÉ VÝUČOVÁNÍ – VMEGS: aplikace na II. stupni ZŠ – 8. třída
anketní šetření

Slámová Mariana

Jsem: dívka chlapec

ČÁST A:

- 1) Níže uvedené aktivity (metody výuky) oznámkuj na stupnici od 1 do 5 podle toho, jak jsi s nimi byl(a) spokojen(a). Stupnice odpovídá školnímu známkování. Tedy 1 náleží dle tebe nejlepší aktivitě, 5 aktivitě, která tě ze všech oslovila nejméně a už bys ji nemusel(a) absolvovat znovu.

• Mé oblíbené místo ve světě	1	2	3	4	5
• Kmeni a kořeni	1	2	3	4	5
• Strom problému	1	2	3	4	5
• Videoukázky k zamyšlení	1	2	3	4	5
• Prezentace s dílčími úkoly	1	2	3	4	5
• Brainstorming	1	2	3	4	5
• Příběhy-diskuse	1	2	3	4	5
• Pracovní listy	1	2	3	4	5
• Výklad	1	2	3	4	5
• Sestav si vlastní globus s dílčími úkoly	1	2	3	4	5

- 2) Která z výše uvedených aktivit se pro tebe stala naprosto nejzajímavější?

Proč?

- 3) Která z výše uvedených aktivit tě vůbec neoslovila?

Proč?

ČÁST B:

Následující výroky ohodnot' známkou jako u předchozích otázek. S tím, že známky vyjadřují hodnocení v přehledné tabulce (viz. níže).

SOUHLAS		VÁHAVOST (nerozhodnost)	NESOUHLAS	
1	2	3	4	5
nejvíce výstižné	dosti výstižné	těžko se rozhodnout	málo výstižné	nejméně výstižné

- 1) Do práce ve skupině jsem se zapojil(a) rovným dílem.
1 2 3 4 5
- 2) Všichni členové mého týmu se do práce zapojili rovným dílem.
1 2 3 4 5
- 3) Práce ve skupině mě baví více než samostatné plnění úkolů.
1 2 3 4 5
- 4) Prosadit svůj názor ve skupině mi nedělalo problém.
1 2 3 4 5
- 5) Skupinovou práci v hodinách zeměpisu máme často (alespoň 1x za měsíc)
1 2 3 4 5

ČÁST C:

Na následující otázky odpověz ANO či NE

- 1) Setkal ses s projektovým vyučováním na ZŠ poprvé?
ANO NE
- 2) Vyhovuje ti tento způsob projektového vyučování než „klasické hodiny“?
ANO NE
- 3) Dověděl(a) ses nové informace během projektového dne (z bloku Terorismus)?
ANO NE
- 4) Jsou pro tvůj osobní život užitečné a přínosné získané informace o terorismu?
ANO NE
- 5) Dozvěděl(a) ses nové informace během projektového dne (z bloku Fair Trade)?
ANO NE
- 6) Jsou pro tvůj osobní život užitečné a přínosné získané informace o Fair Trade?
ANO NE

Příloha B:

Pracovní list – FAIR TRADE

pomůcky: Atlas světa

- 1) Zamysli se nad obrázkem a napiš alespoň pět vět, které tě v souvislosti s ním napadnou.



- 2) Jaké státy řadíme mezi rozvojové? Vypište 3 příklady z Asie, Afriky a Jižní Ameriky

KONTINENT	STÁTY
Asie	
Afriky	
Jižní Amerika	

- 3) Co si koupíš za jeden dolar?



- 5) Přečti si následující příběhy, v čem se liší a co bychom mohli označit jako „nefér“?

„George pracuje pro společnost, která vyvážá banány z Návětrných ostrovů. Je také sám pěstitelem banánů. Naše země je naprosto závislá na banánech. Zatímco ostatní plodiny se sklízají pouze jednou nebo dvakrát do roka, banány představují pro lidi týdenní příjem. Proto jsou banány tak oblíbenou plodinou. Sklízím banány ve čtrnáctidenním intervalu. Moje žena čistí a pomáhá s balením, ale někdy vypomáhá i můj starý otec a naše tři děti. Mému nejstaršímu synovi Deryckovi je pouze třináct, ale už moc dobře ví, jak sklízet banány. Je to těžká práce, ale rodina se musí zapojit, abychom přežili. Je pro nás velmi důležité prodat banány za dobrou cenu na dobrý trh. Ale teď je to mnohem více práce za velmi málo peněz. Problém s banány na běžném trhu je, že jejich cena neustále stoupá a klesá.“

„Nioka je pěstitelem banánů na Sv. Vincentu již 15 let a teď je také členem místního Fair Trade družstva. Sklízím každý týden nebo čtrnáct dnů. Banány jsou lepší než jiné plodiny, protože se sklízají pravidelně. Máte z nich příjem během celého roku. Dobrá věc na práci pro Fair Trade je sociální prémie, kterou dostáváme. Minulý rok jsme za tyto peníze navíc koupili nákladní auto. Před tím, než jsme se připojili k Fair Trade, jsme museli nosit sklizené banány na zádech. Žádám lidi, aby kupovali víc Fair Trade banánů a začali také vytvářet tlak na supermarketky, které nekupují Fair Trade. Trh pro Fair Trade je teď příliš malý. Potřebujeme, aby naše banány kupovalo víc supermarketů. Kdybychom mohli produkovat větší množství, měli bychom větší příjem.“

6) Která z těchto tvrzení ukazují výhody Fair Trade?

- A. Děti často musejí pracovat, aby pomohly rodině přežít.
- B. Pěstitelé dostávají za svou práci mnohem méně, než si zaslouží.
- C. Zranění a zdravotní problémy jsou časté, protože dělníci nemají žádné ochranné prostředky.
- D. Pěstitelé dostávají sociální prémie – peníze navíc, které jsou použity pro celou komunitu.
- E. Během hlavní sezóny musí dělníci pracovat dlouhé hodiny bez řádných přestávek.
- F. Pěstitelé utvářejí družstva, která posilují jejich pozici.
- G. Pěstitelé jsou často podváděni obchodníky a dostávají mnohem nižší ceny, než by měli.
- H. Znevýhodnění producenti jako ženy, handicapovaní lidé, původní komunity jsou zapojeni a podporováni.
- I. Environmentální projekty, jako sázení stromů nebo bio farmy, jsou podporovány.

Příloha C:



