



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra geografie

Diplomová práce

Vstupní znalosti a představy o evropských státech u žáků 6. a 7. tříd základních škol

Vypracovala: Bc. Ivana Vltavská

Vedoucí práce: RNDr. et PhDr. Aleš Nováček, Ph. D.

České Budějovice 2022

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, archivovaných fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis studentky

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce panu RNDr. et PhDr. Aleši Nováčkovi, Ph. D. za jeho připomínky, cenné rady, trpělivost a odborné vedení, které věnoval vedení této diplomové práce. Mé poděkování rovněž patří zástupcům a žákům vybraných škol, kteří mi věnovali svůj čas a ochotně poskytli veškeré potřebné informace. Děkuji také mé rodině, která mě podporovala po celou dobu studia.

Bibliografická identifikace:

Název diplomové práce: Vstupní znalosti a představy o evropských státech u žáků 6. a 7. tříd základních škol

Pracoviště: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra geografie

Autorka: Bc. Ivana Vltavská

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Anglický jazyk a zeměpis se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí bakalářské práce: RNDr. et PhDr. Aleš Nováček, Ph. D.

Rok obhajoby: 2022

VLTAVSKÁ, I. (2022): Vstupní znalosti a představy o evropských státech u žáků 6. a 7. tříd základních škol. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie, 121 s.

Anotace:

Tato diplomová práce se zabývá vstupními znalostmi a představami, které mají žáci 6. a 7. tříd základních škol o evropských státech. Výsledná data vzešla z výzkumného šetření, kterému předcházela diskuse odborné literatury a dalších zdrojů spojených s tématem práce a koncipování samotného výzkumného šetření. Analytická část práce se zaměřuje na úroveň vstupních znalostí a představ, která je porovnána dle rozdílných typů, rozmístění a velikosti šetřených škol. Práce se také soustředí na rozdíly ve znalostech mezi jednotlivými ročníky a pohlavími a na zdroje těchto informací. Rovněž je zde předloženo několik možností aplikace těchto výsledků přímo do výuky Evropy na 1. i 2. stupni základních škol. Praktická část práce přináší návrh výukových aktivit s použitím metody CLIL, které vychází z výsledků výzkumného šetření, odborné literatury a praktických poznatků. Aktivity jsou doplněné o metodickou příručku pro učitele a jsou použitelné ve výuce zeměpisu i anglického jazyka.

Klíčová slova:

evropské státy, 2. stupeň ZŠ, zeměpis, vstupní znalosti, představy, výukové materiály, CLIL

VLTAŤAVSKÁ, I. (2022): Entrance knowledge and ideas about european countries of pupils of 6th and 7th grade. Diploma thesis. University of South Bohemia, Pedagogical Faculty, Department of Geography, 121 p.

Annotation:

This diploma thesis deals with the entrance knowledge and ideas that pupils in the 6th and 7th grades of primary schools have about European countries. The resulting data came from a research survey, which was preceded by a discussion of professional literature and other sources related to the topic of the thesis and the design of the research survey itself. The analytical part of the thesis focuses on the level of input knowledge and ideas, which is compared according to the different types, location and the size of the schools surveyed. The thesis also focuses on the differences in the knowledge between grades and genders and the sources of this information. There are also several possibilities of applying these results directly to the teaching of Europe at the 1st and 2nd stage of elementary schools. The practical part of the thesis presents a proposal for teaching activities using the CLIL method, which is based on the results of the research, professional literature and practical knowledge. The activities are complemented by a methodological manual for teachers and can be used in Geography and English language.

Key words:

european countries, the lower secondary stage, geography, entrance knowledge, ideas, teaching materials, CLIL

Obsah

| | |
|--|-----|
| 1. Úvod | 8 |
| 2. Diskuse literatury a teoretická východiska | 11 |
| 2.1 Vhled do literatury..... | 11 |
| 2.2 Komparace učebnic zeměpisu..... | 13 |
| 2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání..... | 18 |
| 2.4 Charakteristika žáka 6. a 7. třídy ZŠ..... | 22 |
| 2.5 Metodologické aspekty výuky..... | 25 |
| Metodika | 28 |
| 3.1 Koncipování výzkumu..... | 28 |
| 3.2 Tvorba praktické části..... | 31 |
| 4. Výsledky výzkumu a jejich hodnocení | 33 |
| 4.1 Výsledky brainstormingu..... | 33 |
| 4.2 Výsledky didaktického testu..... | 43 |
| 4.3 Srovnání a diskuse výsledků..... | 47 |
| 4.4 Potenciály využití výsledků ve výuce..... | 52 |
| 5. Aplikace do výuky | 54 |
| 5.1 Návrh výukových aktivit s využitím metody CLIL pro žáky základních škol a víceletých gymnázií – Evropské regiony..... | 55 |
| 5.2 Pracovní listy..... | 70 |
| 6. Závěr | 96 |
| 7. Literární zdroje | 99 |
| 8. Seznam tabulek, grafů, map, obrázků a videí | 105 |
| 9. Přílohy | 112 |

1. Úvod

„Moudrý muž vyučuje své žáky tak, že je vede, ale nevtlačí; pobízí je vpřed, ale netlačí; otevírá jim cestu, ale nepřivádí je k cíli... Dobrým učitelem můžeme nazvat takového muže, který podněcuje své žáky k samostatnému myšlení.“ — Konfucius

Poznávání okolního světa nás obohacuje v mnoha směrech, které ovlivňují to, jakým způsobem se budeme v životě dále ubírat. Jako obyvatelé malé středoevropské země se můžeme mnohdy cítit izolovaně, ačkoliv jsme součástí kontinentu, jehož nejrůznější národy, kultury a zvyky od počátku formovaly to kým dnes jsme.

Tématem této diplomové práce jsou „Vstupní znalosti a představy o evropských státech u žáků 6. a 7. tříd základních škol“. Motivací k výběru tohoto tématu byl především didaktický a výzkumný potenciál celého projektu, díky kterému by bylo částečně možné současné dosavadní učební osnovy upravit na základě předchozího výzkumu. Vzhledem k tomu, že autorka je studentkou magisterského oboru, který je zaměřen na vzdělávání dětí na 2. stupni základních škol je jí toto téma blízké. Nezpochybnitelným impulsem pro výběr tohoto tématu byla také autorčina obliba v cestování a v poznávání nejen evropských zemí.

Ústředním cílem diplomové práce je pomocí výzkumného šetření v 6. a 7. třídách základních škol zjistit, jakou mají žáci ve výše vymezených ročnících úroveň znalostí, vědomostí a povědomí o jednotlivých evropských státech. Dále tyto informace analyzovat a porovnat na základě rozdílného typu a rozmístění základních škol, ročníku (věku) a pohlaví vybraných žáků. K dosažení výše zmíněného ústředního cíle je nutné vytvořit koncept výzkumného šetření, který bude odpovídat zvolenému věkovému rozmezí analyzovaných žáků a jejich dosavadním znalostem. Dále je zapotřebí na základě výsledků tohoto výzkumného šetření porovnat rozdíly v rozsahu a správnosti dotazovaných znalostí mezi pohlavími a zvolenými věkovými skupinami. Výsledná data budou také srovnána dle velikosti, zaměření, polohy a dalších specifík analyzovaných základních škol. Souhrnné výsledky tohoto šetření jsou podkladem pro vytvoření metodicko-výukového materiálu pro učitele a žáky. Tento výukový soubor využívá informací získaných z proběhlého výzkumného šetření na vybraných základních školách a víceletém gymnáziu, Rámcového vzdělávacího programu pro vzdělávání, jak české, tak zahraniční odborné literatury a analyzovaných učebnic.

Dle výše zmíněných cílů diplomové práce bylo formulováno několik následujících hypotéz, které budou ověřeny uskutečněním vytyčených cílů.

1. Hlavní hypotéza vychází z Rámcového vzdělávacího programu (MŠMT, 2021) a předpokládá rozdíly ve výši znalostí v jednotlivých ročnících výuky. Žáci 7.ročníků se setkávají s obecnými informacemi o evropském světadíle už od 6. ročníku, což značně ovlivňuje úroveň jejich znalostí, jelikož se žáci doposud dotkli evropského prostředí v rámci 1. stupně základní školy pouze okrajově.
2. Z Rámcového vzdělávacího programu (MŠMT, 2021), rovněž také vychází hypotéza, ze které lze usuzovat, že nejlepší výsledky budou zaznamenány u sousedních států Česka, tedy u Německa, Rakouska, Slovenska a Polska. S těmito státy se žáci seznamují již během výuky na 1. stupni základní školy v předmětu Člověk a jeho svět.
3. Následující hypotéza je úzce provázaná s druhou uvedenou hypotézou. Žáci, kteří dochází do základních škol v Jihočeském kraji, budou mít vyšší povědomí o Rakousku či Německu a s tím spojenými dalšími poznatky, tak jak naznačují Dokoupil, Havlíček a Jeřábek (2004).
4. Výzkum Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD, 2007) předpokládá, že výsledky žáků nižších stupňů víceletých gymnázií budou mít znatelně rozdílné výsledky, než jaké mají žáci z ostatních vybraných základních škol, přestože školní vzdělávací programy obou vzdělávacích institucí vycházejí z jednotného Rámcového vzdělávacího programu (MŠMT, 2021).
5. Výzkum Pavelkové (2004) ukazuje, že předmět zeměpis považují chlapci v 6. třídě základní školy za méně obtížný předmět než dívky ve stejném ročníku. Lze usuzovat, že výsledky výzkumného šetření budou u chlapců na vyšší úrovni než u dívek. V tomto předpokladu není podstatný věk jednotlivých řešených skupin.

Obsahová struktura diplomové práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Po úvodní kapitole následuje teoretická část, jejíž součástí je diskuse literatury a teoretických východisek. Diskuse zahrnuje vhléd do české a zahraniční literatury, komparaci vybraných učebnic zeměpisu a analýzu teoretických východisek, která jsou provázaná s tématem diplomové práce – Rámcový vzdělávací program pro základní

vzdělávání zaměřený na oblast Zeměpisu, charakteristika žáka v 6. a 7. třídě základní školy (vývoj, výchova a vzdělávání) a výukové metody. Práce dále pokračuje metodickou částí, která je zaměřena na koncipování samotného výzkumu a na tvorbu praktické části. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 316 žáků ze 4 základních škol a 1 víceletého gymnázia ze Středočeského a Jihočeského kraje a Hlavního města Prahy. Obsahem 4. kapitoly je analýza získaných dat a výsledků, které vyplynuly z předešlého výzkumného šetření. Rovněž je zde charakterizována metodika hodnocení výsledků výzkumného šetření a aplikace těchto výsledků a poznatků do výuky na 1. i 2. stupni základních škol. Následující praktická část diplomové práce obsahuje autorský návrh výukových aktivit s použitím metody CLIL, jehož součástí jsou i metodické pokyny pro vyučující. Závěrečná kapitola se věnuje souhrnnému zhodnocení práce a jejím výsledkům. Na konci práce je uveden seznam použitých literárních a internetových zdrojů a dalších příloh.

Tato diplomová práce je prakticky orientovaná. Jejím hlavním účelem je pomocí výzkumného šetření zjistit, jakou mají vybraní žáci 6. a 7. tříd základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií úroveň vstupních znalostí a představ o evropských státech. Na základě těchto výsledků budou moci učitelé zeměpisu zjistit, které poznatky jsou už žákům známé a přizpůsobit výuku Evropy právě této úrovni. Učitelé působící na 1. stupni základních škol se budou moci při výuce Evropy zaměřit právě na ty znalosti, kterých žáci prokázali méně, ačkoliv by je měli být schopni na 2. stupni základní školy přesvědčivě prokázat.

2. Diskuse literatury a teoretická východiska

Podklad konceptu výzkumného šetření a samotné praktické části práce vznikl na základě rozboru české a cizojazyčné literatury, která je ve spojitosti s tématem této diplomové práce. Pro přehlednější orientaci v učivu bylo využito komparace jednotlivých učebnic zeměpisu a rozboru Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Charakteristika žáka v 6. a 7. třídě základní školy a výukových metod uzavírá tuto kapitolu.

2.1 Vhled do literatury

Odborných literárních zdrojů, které se zabývají řešeným tématem je nepřehledné množství. Prostudování literatury, věnující se didaktice, bylo vzhledem k zaměření této diplomové práce nezbytné. Vališová a Kasíková (2007) vymezují didaktiku jako vědní disciplínu, která zkoumá podstatu vyučování a provádí analýzu cílů, obsahu či vyučovacích zásad a organizačních forem. Tento vědní obor je obecným základem pro mnoho oborových didaktik. Pro účely této diplomové práce jsou důležité především poznatky z oborové didaktiky geografie. Hájek (2003) charakterizuje didaktiku geografie jako samostatnou vědeckou disciplínu, která je na hranici geografických, pedagogických, psychologických a dalších věd. Tento koncept zkoumá zákonitosti, procesy výchovy a vzdělávání na podkladě geografických věd. Mezi klíčové úkoly didaktiky geografie patří dle Šupky a kol. (1993) stanovení konkrétního cíle vyučování s jehož souladem bude stanoven i obsah vyučování. Dále je dle autorů nutné si vytyčit nejdůležitější geografické poznatky a uspořádat je do didaktického systému. Nutností je také tyto poznatky zkoumat v souvislostech s předchozím a následujícím učivem a rovněž i s učivem ostatních předmětů.

Mezi základní geografické dovednosti řadí Řezníčková a Matějček (2014) mimo jiné schopnost žáků kladení si otázek, kterými zjišťují, o jaký geografický jev se jedná, z jakého důvodu se tento jev v krajině vyskytuje, nebo jaký vliv má zkoumaný jev na území a prostorové rozmístění populace. Žáci by také měli umět rozlišit, analyzovat a interpretovat získané informace z různých edukačních zdrojů – mapy, atlasy, učebnice, internet a další. Hopwood (2014) poukazuje na nedostatky u žáků, kterým dělá obtíže komplexní geografické smýšlení, tedy propojení faktických poznatků z fyzické a sociální geografie. Studenti se během experimentální výuky soustředili pouze na jednu složku výuky, např. na faktické údaje. Obdobným problémem se také zabývají Lambert a Morgan

(2010), kteří se pokusili vytvořit nový koncept vzdělávacího plánu předmětu geografie, jenž by přiměl studenty diskutovat nad dnešními globálními problémy a propojit své znalosti z ostatních předmětů.

Vývoj didaktiky geografie a nové trendy výuky zeměpisu na českých základních a středních školách během uplynulých 20 let sleduje Karvanková (2013). Jako novodobé výukové metody autorka uvádí například badatelsky orientovanou výuku, která je založena na tzv. investigativní geografii. Tato výuková metoda se využívá především v rámci praktické terénní výuky neboli v geografických laboratořích. V současném pojetí je zeměpis multidisciplinárním předmětem, který ztrácí na svých kvalitách především kvůli chybějící aprobaci vyučujících. Dle autorky je nezbytné dalšího vzdělávání pedagogů skrze realizaci konkrétních výukových metod a ukázkou nových pomůcek a práci s nimi. Úroveň a přístup učitelů k výuce analyzuje také Hübelová (2009), která pomocí video-studie zjišťuje, jaké výukové metody uplatňují sledovaní vyučující a zdali tito vyučující využívají spíše induktivního nebo deduktivního přístupu k danému tématu. Sebevzdělávání učitelů zeměpisu (popřípadě jakéhokoliv jiného předmětu) je bezpochyby důležitou součástí tohoto povolání a dále je posouvá v jejich rozvoji. Butt (2011) podporuje současné vyučující geografie k tomu, aby látku zeměpisu přednášeli tak, aby žáky vedli k uvažování v souvislostech. Výsledkem jejich práce by měl být žákův komplexní pohled na svět, skrze propojení fyzických a sociálních fenoménů.

Mnozí učitelé se během svého výkladu stále soustředí pouze na číselná zeměpisná data, která jsou v dnešním světě lehce dohledatelná a není tudíž nutné jim věnovat veškerý čas během vyučovací hodiny. Pro docílení celkového zlepšení výuky zeměpisu je dle Bednarz a kol. (2013) nutné propojit odborníky z akademického prostředí s učiteli, kteří se s praxí denně setkávají. Tato spolupráce by měla být uskutečněna především za účelem posunu chápání výuky a studia zeměpisu u žáků.

Mezi další stěžejní odborná východiska této diplomové práce patří také internetový portál Národního ústavu pro vzdělávání (2021) a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZVP), publikované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (2021). Tyto dva dokumenty jasně vymezují kurikulární podklady pro následující postupy. Pro ucelenější představu o implementování těchto dvou dokumentů v praxi bylo nahlédnuto také do vybraných školních vzdělávacích programů (ŠVP) vybraných základních škol a víceletých gymnázií. Podrobněji budou výše zmíněné kurikulární dokumenty analyzovány v podkapitole 2.3.

V rámci analýzy žáka staršího školního věku bylo nezbytné si nejprve tento pojem specifikovat. Zacharová (2012) charakterizuje a periodizuje duševní vývoj člověka do jednotlivých etap, které v průběhu života nastávají. Obdobným tématem se zabývá také Vágnerová (2012), jež vymezuje teoretická východiska, vývojové teorie a metody vývojové psychologie dle příslušných věkových kategorií. Duševní a tělesný vývoj dítě v období staršího školního věku je dále přiblížen v podkapitole 2.4.

V oblasti metod výuky bylo především čerpáno od Sitné (2009) a Maňáka a Švece (2003), kteří blíže objasňují vývoj jednotlivých tradičních i alternativních výukových metod. Volbě optimální učební metody se věnuje Petty (2013), jež vybrané metody popisuje na základě konkrétních situací, ve kterých byly použity. Při výběru nevhodné metody by vyučující mohl ohrozit své potencionálně úspěšné pedagogické působení. Pro - praktickou část této diplomové práce byla stěžejní především odborná literatura zabývající se výukovou metodou CLIL (Content and Language Integrated Learning). Hofmannová a Novotná (2003) poukazují na to, že používání cizího jazyka vyžaduje hlubší způsob zpracování informací a dochází tak k vytříbenému osvojování jazyka i nejazykového učiva. Podrobněji je výuka touto metodou zpracována v podkapitole 2.5.

2.2 Komparace učebnic zeměpisu

Učebnice je pro výuku zeměpisu nezpochybnitelně důležitou výukovou pomůckou, která především po obsahové stránce, pedagogovi i žákovi co nejsrozumitelnějším způsobem přibližuje danou problematiku (Průcha, 1998). Učebnice by však neměla být učitelovou jedinou takovou pomůckou ve výuce. Vyučující by ji měl vhodně doplnit o další materiály, ze kterých bude během výuky čerpat. Dle Mísařové a Hercika (2013) nelze učebnicí nahradit mapy, atlasy či praktické pozorování reálných zeměpisných jevů v krajině. Učebnice by tedy měla být podpůrným prostředkem ve výuce, jejíž obsah ovlivňuje didaktické ztvárnění učitele ve třídě. (Knecht, Janík, a kol. 2008).

Přestože se tato diplomová práce zaměřuje na žáky v 6. a 7. třídě, je nezbytné analyzovat učebnice, které se používají na 1. stupni základních škol, jelikož se žáci seznamují s Evropou dříve než na 2. stupni základních škol. Učivo Evropy se objevuje v učebnicích pro 5. ročník, které jsou určené pro vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. První taková učebnice – Společnost 5 – pochází z nakladatelství Fraus od autorek Gorčíkové a Východské (2020). Učebnice je rovnoměrně rozdělena na historickou a geografickou část. Evropa je v zde představena jako svět kolem nás a žáci poznávají

kontinent, kterého je jejich domovina součástí. Po obsahové stránce jsou žákům představeny základní fyzickogeografické charakteristiky Evropy, které jsou doplněny o vizuální materiály. Pro žáky tak bude jednodušší si jinak pro ně zatím abstraktní objekty lépe představit a uchovat je v paměti. V rámci učebnice se žáci také dozví o typických kulturních zvycích různých evropských národů a jsou dále porovnány s těmi, které již znají ze svého prostředí. Kontinent autorky vymezují na základní regiony a blíže se v krátkosti věnují sousedním státům Česka. Součástí historické části učebnice je také zmínka o mezinárodních organizacích NATO, OSN, UNESCO a EU, o kterých se žáci dozvídají jejich základní principy a důvody, proč je Česko jejich součástí. Učebnice je doplněna o pracovní sešit, který ji vhodně obohacuje a navazuje na její obsah. Jsou zde jednoduché, avšak tvořivé úkoly, které žáky podněcují k rozvíjení jejich znalostí a motivují je k práci. Celkově je v učebnici věnováno tématu Evropy 10 stran a v pracovním sešitě stran 5.

Druhou analyzovanou učebnicí, která je určena pro výuku žáků na 1. stupni je Hravá vlastivěda 5 – Česká republika a Evropa od nakladatelství Taktik. Oproti předešlé učebnici se Viceníková a kol. (2016) soustředí pouze na geografické poznatky o Česku a Evropě. Učebnice je koncipovaná tak, aby si žáci osvojili základní poznatky o evropských zemích a mohli tak na ně v pozdějších letech studia navazovat. Po obsahové stránce se učebnice soustředí opět na obecné informace ohledně fyzické geografie, polohy Evropy vůči ostatním kontinentům, významu EU a působení ČR v ní a cestování po Evropě. V porovnání s první analyzovanou učebnicí je v této věnován větší prostor jednotlivým sousedícím státům Česka. V celé učebnici je mnoho obrazových materiálů, které žákům dané téma představují. Do výuky je také možné zařadit příslušný pracovní sešit, který je s učebnicí propojen a soustředí se především na praktické dovednosti práce s mapou, orientaci v prostoru a opakování učiva dle probraných tematických celků. Učivo o Evropě je v učebnici celkem na 25 stranách, v pracovním sešitě na 20 stranách.

Vybrané základní školy a víceleté gymnázium používají v 6. a 7. ročnících různé učebnice, které svým obsahem splňují podmínky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Marada a kol. (2021) vytvořili pod nakladatelstvím Fraus hybridní učebnici Zeměpis 8, která je kromě klasické tištěné verze dostupná také v podobě tzv. i-učebnice. Tato elektronická online učebnice nabízí interaktivní cvičení, nejružnější animace, které vhodně doplňují tematický celek Evropy a navazující učivo o Česku. Žák si může zobrazit videoukázky vybraných přírodních jevů nebo se dozvědět o dané problematice další informace z ověřených internetových zdrojů. Samozřejmostí jsou názorné fotografie a propojení s dalšími předměty. Učebnice je svým obsahem zaměřená

především na lokalizaci daných evropských regionů dle vybraných charakteristik – např.: fyzickogeografická specifika, hospodářství, obyvatelstvo, ekologické smýšlení či kulturní zvyklosti. Konkrétní informace o jednotlivých evropských státech v této učebnici nejsou. Na konci každého tematického celku je stručné opakování. V závěru učebnice najdeme tematické tabulky a mapy, což žákům zcela jistě ulehčí vyhledávání číselných údajů. Učebnice je zakončena očekávanými výstupy a kompetencemi, které jsou v souladu s RVP pro ZŠ.

Pro kompletní porozumění daného učiva vytvořily autorky Dupalová a Skazíková (2019) pracovní sešit *Zeměpis s nadhledem 8*, který po obsahové stránce navazuje na učebnici *Zeměpis 8*. Cvičení jsou vytvořena tak, aby si žák přednesené téma lépe zapamatoval a pochopil souvislosti v daném kontextu. Jednotlivé úkoly mají různé podoby – doplňování chybějících slov do souvislého textu, práce s mapou a tabulkami, pojmenování různých specifik dle předložené fotografie, křížovky či vyvrácení nebo potvrzení různých tvrzení. Autorky je zamýšlely tak, aby byly použitelné při výuce s interaktivní tabulí, která ale není podmínkou pro práci s tímto pracovním sešitem. Učebnici a pracovní sešit lze zakoupit samostatně, což je výhodné proto, že pořizovací náklady na učebnici nejsou pro školní instituci příliš vysoké a nedostupné. Celkově lze učebnici a pracovní nakladatelství Fraus zhodnotit jako velmi interaktivní a nadčasové publikace, které jsou především díky své elektronické podobě velice praktické během online výuky, jež je zejména v dnešní době neodmyslitelnou součástí vyučování.

Další analyzovanou učebnicí je *Hravý zeměpis 8 Evropa* z nakladatelství Taktit. Tato učebnice od autorů Šindýlek a kol. (2018) je po obsahové stránce zaměřena pouze na tematický celek Evropa. Úvodní část učebnice se věnuje obecným charakteristikám fyzické a socioekonomické sféry. Učebnice dále pokračuje rozdělením na jednotlivé evropské regiony, jako je tomu v případě předchozí analyzované učebnice. Podstatným rozdílem mezi těmito dvěma učebnicemi je podání daného regionu. Učebnice z nakladatelství Taktit se podrobně věnuje jednotlivým státům daného regionu, zatímco učebnice nakladatelství Fraus, provádí daným regionem jako celkem. Je otázkou, zdali je efektivnější regiony představovat jako komplexní oblast, která má svá specifika vůči ostatním regionům, nebo se zaměřit na jednotlivé státy v daném regionu a jejich charakteristiku. Tento způsob představení daného regionu může pro některé žáky působit chaoticky, jelikož se v textu objevuje více faktografických údajů. Učební texty v *Hravém zeměpisu 8* jsou rovněž doplněné o atraktivní fotografie, které vhodně dané učivo doplňují,

stejně jako obohacující a kontrolní otázky na konci každého segmentu. V závěru obou částí lze najít shrnutí osvojeného učiva a vybrané pojmy, které se k dané části vztahují.

Autoři Géringová a kol. (2016) vytvořili v návaznosti na tuto učebnici také pracovní sešit, ve kterém je zahrnut i tematický celek Česko. Cvičení v pracovním sešitě mají opět žáka podpořit a motivovat k osvojení si dané látky. Na konci každého výukového segmentu jsou shrnující úkoly, které žáka utvrdí v jeho vědomostech. Obsahová forma jednotlivých úkolů je velmi podobná jako v pracovním sešitě nakladatelství Fraus, avšak pracovní sešit nakladatelství Taktit je doplněn ještě o obecně zeměpisné mapy Evropy a Česka.

Učebnice Zeměpis 7 – Zeměpis světadílů (Demek a kol., 2015) od nakladatelství SPN je po obsahové stránce zaměřena na všechny světadíly. Největší část je věnována Evropě, jakožto světadílu, na kterém žijeme. Tento celek je podobně jako u předešlé učebnice od nakladatelství Taktik rozdělen dle jednotlivých evropských regionů, na které navazuje výklad o příslušných státech daných regionů. Učivo je přehledné díky velkému množství názorných obrázků, fotografií, grafů a dalších schémat. V závěru učebnice najdeme test všeobecných znalostí, tabulky, tematické mapy a slovník geografických pojmů. Informace jsou rozděleny na základní a doplňující, které rozšiřují dané učivo a propojují ho s dalšími předměty. Každá kapitola je doplněna o shrnující odstavec, otázky a úkoly, které uvádějí probrané učivo do souvislostí. Učebnice je rovněž doplněna o pracovní sešit, který s ní vhodně koresponduje. Jednotlivá cvičení žáky aktivizují k hlubšímu zamyšlení se nad danými tématy a ke snadnějšímu memorování učiva.

Je zřejmé, že všechny analyzované učebnice jsou co do kvality a úrovně obsahu srovnatelné. Hierarchizace všech učebnic je logická a obsah postupuje od obecných ke konkrétním údajům. Autoři učebnic Hravý zeměpis 8 Evropa a Zeměpis 7 – Zeměpis světadílů se více věnují každému evropskému státu samostatně, což může pro čtenáře působit přehledněji a srozumitelněji. Nezpochybnitelnou výhodou učebnic z nakladatelství Fraus a Taktik jsou jejich elektronické verze, které jsou přizpůsobené pro práci s moderní technikou ve škole i během samostudia. Tyto učebnice, včetně jejich pracovních sešitů, nabízejí žákovi i vyučujícímu mnohem více doplňujícího materiálu, než který je dostupný pouze v tištěné verzi učebnice nakladatelství SPN. Tímto je nejen ulehčena příprava žáka na výuku, ale také příprava učitele, který může být především v začátcích své praxe ztracen ve velkém množství dostupného výukového materiálu. Mezi hlavní přínosy zapojení pracovních sešitů do výuky je jejich hravá forma při ověřování a prohloubení právě získaných vědomostí.

Učebnice určené pro 1. stupeň základních škol jsou v porovnání s učebnicemi pro 2. stupeň základních škol méně obsáhlé a informace jsou obecnější. Vzhledem k faktu, že žáci se s tématem Evropy na této úrovni pouze seznamují, jsou učebnice doplněny i o mnohem více podpůrného materiálu a dílčí úkoly odpovídají předpokládaným vědomostem. Rozsah tematického celku Evropy je v jednotlivých učebnicích velmi rozdílný. Široká míra obsahu učiva Evropy je viditelná i v rámci učebnic, které jsou používány na 2. stupni základních v rámci předmětu zeměpis. Největší prostor Evropě věnuje učebnice nakladatelství Taktik, jelikož se orientuje pouze na toto jediné téma (viz Tabulka 1). Zbývající dvě analyzované učebnice se kromě Evropy soustředí i na další tematické celky (zbývající světadíly, Česko). Všechny analyzované učebnice propojují fyzickou a sociální geografii, což považují Hopwood (2014) a Butt (2011) za klíčový aspekt ve výuce zeměpisu. Pro vedení základní školy je nutné zvážit, která konkrétní učebnice vyhovuje danému školnímu vzdělávacímu plánu a učitelům, kteří budou se zvolenou učebnicí pracovat.

Tabulka 1 - Rozbor učebnic používaných na vybraných školách

| Název učebnice | Nakladatelství | Ročník | Obsah učebnice | Počet stran | Hodnocení (1 – nejlepší, 5 – nejhorší) | Název školy | Používaná učebnice |
|---|-----------------------|---------------|-------------------------------------|--------------------------|---|--------------------|---------------------------|
| Společnost 5 | Fraus | 5. | Historie a geografie Česka a Evropy | 10 s. z celkem 84 s. | 2 | Gymnázium Příbram | Fraus |
| Hravá vlastivěda 5 – Česká republika a Evropa | Taktik | 5. | Česká republika a Evropa | 25 s. z celkem 64 s. | 1 | ZŠ Dolní Hbity | SPN |
| Zeměpis 8 – nová generace | Fraus | 8. | Evropa a Česko | 52 s. z celkem 136 s. | 1 | ZŠ Chraštica | Fraus |

| Název učebnice | Nakladatelství | Ročník | Obsah učebnice | Počet stran | Hodnocení (1 – nejlepší, 5 – nejhorší) | Název školy | Používaná učebnice |
|--|----------------|--------|----------------------|--------------------------------|--|----------------------------------|--------------------|
| Hravý zeměpis 8 - Evropa | Taktik | 8. | Evropa | 76 s. z celkem 88 s. | 1 | ZŠ Máj 1, České Budějovice | SPN |
| Zeměpis 7 - Zeměpis světadílů | SPN | 7. | Zeměpis světadílů | 30 s. z celkem 112 s. | 3 | ZŠ B. Hrabala, Praha | Nová škola |

Zdroj: Vlastní šetření, 2022

2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Národní program pro vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále RVP) jsou souborem kurikulárních dokumentů, které stanovují základní rámec vzdělávání pro předškolní, základní, střední a další stupně vzdělávání. RVP je v systému českého školství ukotveno zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Novelizace č. 284/2020 tohoto zákona proběhla v roce 2020, přičemž v platnost novelizace vstoupila až v roce 2021 (NÚV, 2021). Kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR z tzv. Bílé knihy, která je významným strategickým dokumentem, jež představuje obecné cíle vzdělávání a výchovy (MŠMT, 2021). Na základech RVP ZV jsou v rámci školní úrovně vypracovávány Školní vzdělávací programy (dále ŠVP), které mohou být v určitých směrech specifické pro danou základní školu, avšak primární koncepty musí být ve shodě s RVP ZV.

Mezi základní principy RVP ZV řadí MŠMT (2021) vymezení všeho, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků a zároveň definuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci na konci základního vzdělávání dosáhnout a vymezení vzdělávacích obsahů, tedy očekávaných výstupů a učiva. Vzdělávací obsah RVP ZV je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním či více

vzdělávacími obory, jež jsou si po obsahové stránce podobné. Tyto vzdělávací obory jsou dále v rámci 1. stupně základního vzdělávání rozděleny dle obsahu na 1. období (1.-3. ročník) a 2. období (4.-5. ročník).

S tématem Evropy se žáci začínají hlouběji seznamovat v 5. ročníku v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která je koncipovaná pouze pro žáky 1. stupně základního vzdělávání. V této oblasti žáci rozvíjí vědomosti a zkušenosti, které získali v rámci své rodiny a v předškolním vzdělávání. Žáci se připravují na specializovanější výuku, která bude následovat na 2. stupni základního vzdělávání. V rámci tematického okruhu Místo, kde žijeme jsou žáci vedeni k tomu, aby se postupně zajímali o své bydliště, rozvíjeli národní citění a vztah k naší zemi. Žáci by dle RVP ZV měli umět vyhledat jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištních lidí na mapách Evropy. Učivo by rovněž mělo zahrnovat evropské státy, Evropskou unii a cestování (MŠMT, 2021). Tyto požadavky jsou ve vybraných analyzovaných učebnicích zahrnuty, avšak co se týče evropských států, učebnice se zaměřují pouze na sousední státy ČR. V učebnicích jsou také různé druhy map, které žáky vedou k orientaci na mapě.

Stěžejní vzdělávací oblastí na 2. stupni základního vzdělávání je oblast Člověk a příroda, která zahrnuje předměty Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis. Vzdělávací obsah předmětu Zeměpis je následující:

- Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie
- Přírodní obraz Země
- Regiony světa
- Společenské a hospodářské prostředí
- Životní prostředí
- Česká republika
- Terénní geografická výuka, praxe a aplikace

K výše uvedeným východiskům je vždy doplněno několik očekávaných výstupů, které určují, jaké dovednosti jsou od žáků vyžadovány. Tyto výstupy jsou praktického charakteru a jsou použitelné v běžném životě. Očekávané výstupy na konci 1. a 2. stupně (5. a 9. ročník) jsou zásadní, jelikož jejich úroveň musí být přesně dodržena. Výuka Evropy je obsažena ve vzdělávacím obsahu „Regiony světa“, mezi jehož očekávané výstupy patří:

- lokalizace světadílu na mapě dle zvolených kritérií, srovnání jeho postavení a určení postavení a určení rozvojového jádra a periferní zóny

- zhodnocení polohy, rozlohy, přírodních, kulturních, společenských, hospodářských a politických poměrů, zvláštností a podobnosti, potenciál a bariéry daného světadílu a vybraného modelového státu
- uvažování nad minulými, současnými a možnými změnami a co je jejich zásadní příčinou

Tyto očekávané výstupy jsou rovněž součástí učebnic, které byly vybrány ke komparaci v této diplomové práci. Učebnice zeměpisu z nakladatelství Fraus se primárně zaměřuje na celkové pojetí daného evropského regionu a na souhrnné informace o modelovém státu zde chybí. Pro kvalitní výuku je vhodné, aby vyučující zařadil více zdrojů, ze kterých bude žákům dané téma přednášet.

Do RVP ZV je také zařazeno šest průřezových témat, která přináší oblasti aktuálních problémů současného světa a základní škola je povinna všechny zahrnout do svých ŠVP (MŠMT, 2021):

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Enviromentální výchova
- Mediální výchova

Účelem vymezení těchto východisek je propojení obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů (předmětů). Způsob, jakým bude průřezové téma realizováno je ponecháno na školní instituci. Výuku evropského světadílu lze prolnout téměř všemi zmíněnými průřezovými tématy. Téma „Osobnostní a sociální výchovy“ nabízí rozvoj osobnostních vztahů a praktických dovedností ve vztahu s přírodním prostředím. Realizace „Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech“ je při výuce Evropy stěžejním bodem. Především tematické okruhy (Evropa a svět nás zajímá, Objevujeme Evropu a svět a Jsme Evropané) podněcují zájem žáků o poznání jednotlivých evropských států. Výuka Evropy by měla být bezpochyby propojena s tématem „Multikulturní výchova“, která je součástí dnešní globální společnosti. Je důležité žáky seznámit s různými evropskými etniky, kulturními zvyklostmi a odlišnostmi, se kterými se mohou v běžném životě setkat. Stejně tak je nezbytné do výuky zařadit „Enviromentální výchovu“ umožňující žákům porozumět jevům v biosféře a vztahům člověka a prostředí.

Toto průřezové téma vede žáky k uvědomění si podmínek života a důsledků lidské činnosti na prostředí, ve kterém žijí. V rámci tohoto tématu lze uvést evropské přírodní katastrofy či přístup vybraných evropských států k udržitelnému rozvoji společnosti. Téma „Mediální výchova“ lze aplikovat do každé výuky zeměpisu, jelikož získávání kritického přístupu k dostupným informacím je pro žáky klíčová.

Základní školy jsou povinny na základě RVP ZV si sestavit Školní vzdělávací program (ŠVP). Zpracování tohoto kurikulárního dokumentu musí být v souladu s aktuální verzí RVP ZV (vždy volně dostupná) a je odpovědností ředitele školy, který dohlíží na případné úpravy a vyhodnocování. ŠVP vychází dle MŠMT (2021) z konkrétních vzdělávacích záměrů školy a zohledňuje podmínky a možnosti žáků i samotné školy. Tento dokument je součástí povinné školní dokumentace, která musí být přístupná veřejnosti a je pravidelně kontrolována Českou školní inspekcí (ČŠI, 2022). V rámci souvislé praxe autorka působila na Gymnáziu Příbram. Dle dostupného ŠVP by téma Evropy mělo být vyučováno v rámci sekundy (7. ročníku), avšak toto téma bylo ve skutečnosti vyučováno až na začátku tercie (8. ročníku). Na Gymnáziu Příbram se pro výuku zeměpisu používají učebnice Fraus, které rovněž zařazují Evropu do 8. ročníku. Je proto zřejmé, že vyučující se drží tohoto schématu a ŠVP je následováno v ostatních částech (očekávané výstupy, učivo, průřezová témata, mezipředmětové vztahy). ŠVP zbývajících vybraných základních škol jsou rovněž rozdílné. Například na ZŠ B. Hrabala v Praze se výuce Evropy věnují až ve druhé části 8. ročníku, avšak ZŠ Dolní Hbity vyučuje Evropu již v závěru 7. ročníku. Nelze tudíž obecně určit, ve kterém ročníku je téma Evropy na základních školách a víceletých gymnáziích vyučováno. I přesto je výzkumné šetření této diplomové práce relevantní, jelikož proběhlo již v 1. pololetí školního roku 2021/2022, během kterého se výuka Evropy na 2. stupních vybraných škol doposud neuskutečnila.

RVP ZV obsahuje také rámcový učební plán, který určuje minimální časovou dotaci jednotlivých vzdělávacích oborů pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání. Pro vzdělávací oblast Člověk a příroda je vytyčeno 20 vyučovacích hodin, které si základní školy rozdělují individuálně na základě svého ŠVP. V případě základních škol a víceletého gymnázia, které byly vybrány do výzkumného šetření této diplomové práce, je výuce zeměpisu věnovaný různý počet vyučovacích hodin týdně (viz Tabulka 2).

Tabulka 2 – Počet vyučovacích hodin zeměpisu na vybraných školách

| Základní škola | 7. ročník | 8. ročník |
|-------------------------------|-----------|-----------|
| ZŠ Dolní Hbity | 2 | 2 |
| ZŠ Chraštica | 1+1 | 1 |
| ZŠ Máj 1, České Budějovice | 2 | 1 |
| ZŠ B. Hrabala, Praha | 2 | 2 |
| Gymnázium Příbram | 2 | 2 |

Zdroj: Vlastní šetření, 2022

2.4 Charakteristika žáka v 6. a 7. třídě ZŠ

Každé vývojové období je poznamenáno základními biologickými a kognitivními změnami i změnami sociálního prostředí, ve kterém se odehrává každodenní život. Etapa mezi dětstvím a dospělostí je ve vývoji člověka klíčovým úsekem. Vágnerová (2012) rozděluje toto období dospívání na dvě fáze. První období rané adolescence, které trvá od 11 do 15 let a druhé období pozdní adolescence probíhá mezi 15. – 20. rokem života. Tato diplomová práce se zaměřuje na děti v 6. a 7. třídě, tedy děti staršího školního věku, které se nacházejí právě v období rané adolescence neboli pubescence. Období pubescence dělí Zacharová (2012) na dvě fáze zrání – prepubertu a pubertu. Prepuberta začíná obvykle v 11 letech dítěte. Toto období probíhá u dívek zhruba do 13. roku, zatím co u chlapců je tato fáze delší, cca do 14. – 15. roku. Stejně tak i druhá fáze – puberta – má odlišnou dobu trvání u dívek a chlapců. Dívky toto období prožívají mezi 12. a 15. rokem, chlapci od 13. do 16. let.

Na psychické úrovni si u dětí v pubescentním věku můžeme všimnout několika zásadních změn, především během prožívání a uvažování. Zacharová (2012) uvádí, že pubescenti již nepotřebují názorný příklad, jako je k tomu v případě mladších dětí, a jsou schopni abstraktně přemýšlet o daném problému. Učitel se ve výuce zeměpisu může už více zaměřovat na znalosti, které žáci neznají přímo ze svého života, ale jsou jim více vzdálené. Lze již zařadit i geopolitické aspekty jednotlivých států. Abstraktní myšlení,

kteře se v tomto vřvojovřm období rozvíjí by dle Langmeiera a Krejřčířovř (2006) nemřlo břt zpomalovřno nadmřřnřm pouřzívřnřm nřzornřch ukřzkek. Vřuka bez jakřkoli nřzornosti by vřak takř mohla břt podnřtem k pozastavenř vřvoje abstraktnřho myřlenř. Vyuřujřcř musř zvolit optimřlnř množství podpřrnřch vizuřlnřch materiřlř, kterř bude řřky podporovat v jejich rozvoji a motivovat k dalřřmu poznřnř (Gersmehl, 2014).

Pubescenti jřř umř takř uvařovat ve vřce řasovřch rovinřch – v minulosti i přřtomnosti. Tento vřvojovř posun je rovnřř patrnř v rozvoji hypotetickřho uvařovřnř a utvřřenř si rřznřch předpokladř a dřsledkř jednotlivřch problřmř. Fantazie je rovnřř v rozpuku a pubescenti srovnřvřj svřt skuteřnř se svřm ideřlnřm svřtem. Mnohdy tak mřře dojřt ke střetu s realitou, kterř nemusř břt vřdy přřjemnř. Dřti v tomto vřkovřm rozmezř zařřnřj břt schopny sebezpozorovřnř tzv. introspekce (Zacharovř, 2012).

Dřležitřm segmentem je postoj dřti ve starřřm řkolnřm vřku k vřuce a řkole jako takovř. Strřnskř a Blařkovř (2001) poukazujř na mřnřcř se motivaci k uřenř, kterř v období mladřř adolescence mř řastokrřt podobu pouze formřlnřho charakteru, tedy tendence řřkř se nepřřliř namřhat a plnit pouze ty nejzřkladnřjř pořžadavky vyuřujřcřho. Uřenř takř postupnř přřchřzř o svř přednostnř postavenř, kterř bylo do tř doby nezpochybnitelnř. Autorita uřenř je tak pro pubescenta přřjatelnř, pokud mu nřřim imponuje a vidř v nřm zdroj jistoty, avřak nikoli na zřkladř pozice, kterř mu byla institucř přřdřlenř. Takovřto postoje jsou vřce viditelnř u řřkř 8. a 9. třřdy, ale nelze je vylouřit ani u niřřřch ročníkř. Pro uřenř břvř proto mnohdy komplikovanř najřt si ke vzdorujřcřm řřkřm vlastnř cestu.

V rřmci kognitivnřho vřvoje se u dřti novř přř zapamatovřnř si novřch poznatkř objevuje kromř dosavadnřho mechanickřho memorovřnř i logickř zapamatovřnř, kterř jim umořřňuje novř informace hloubřj pochopit a spojit si je uř s dřřve utvořenřmi poznatky (Blatnř, 2017). Vyuřujřcř na 2. stupni zřkladnřch řkol se tak mohou zaměřit na složitřjř informace, kterř byly doposud pro řřky přřliř nřročné a tēmřř nezapamatovatelnř. Do vřuky lze zařřzovat takř obtřřnřjř tēmata, kterř majř hlubřř souvislosti a jsou propojenř s vřce předmřty.

Břhem období ranř adolescence dochřzř k velmi rychlřmu třlesnřmu rřstu, hormonřlnřm zmřnřm, coř zpřsobuje oslabenř nervovř soustavy. Dřky tomu je pro dřti obtřřnř svou pozornost koncentrovat pouze na jeden vjem a dochřzř tak k řastřm zmřnřm a nevyhranřnosti v oblasti řkolnřch i volnočasovřch aktivit. Dle Petrovskij a kol. (1977) je pro řřka v tomto vřku velmi obtřřnř vydrřit 45 minut soustředřnř přřce a pouze velmi poutavř vřklad lřtky ho mřře přřmřt, aby nemyslel na kamarřdy. Dřle v třto

psychologické rovině dochází k velmi častým proměnám nálad, které jsou oboustranné, avšak převládají spíše negativní nálady – smutek, neklid, úzkost. U mnohých pubescentů dochází k vnitřnímu neklidu a neporozumění svých nálad, což má za následek uzavírání se do sebe samého. Reakce na tyto výkyvy se mohou projevovat jako nečekané citové výbuchy, výtržnost či pustošivé chování, které Langmeiera a Krejčířové (2006) připisují častým špatným studijním výsledkům. Rozumový vývoj pubescenta je tak poměrně nezávislý na školní výuce. Ve školním prostředí je důležité, aby vyučující sledovali své žáky a alespoň částečně přizpůsobovali volbu vyučovaného tématu vzhledem k současnému psychickému stavu žáků.

Dítě se během této vývojové fáze postupně osamostatňuje a odpoutává se od rodiny. V důsledku této změny se pro pubescenty stávají stěžejními vrstevníci, se kterými se ztotožňují. Vágnerová (2012) uvádí, že ačkoliv se jedinec snaží distancovat od své rodiny, je potřeba aby rodina, v rámci dalšího osobního rozvoje, jedinci poskytovala větší svobodu v rozhodování, která mu dodává větší sebejistotu a umožňuje mu snadnější hledání své pozice ve světě. Kromě přátelství jsou pro dospívající také důležité první experimenty s navazováním partnerských vztahů. Tyto vztahy mnohdy nebývají hluboké, ale jejich rozpad je pro dítě velmi emočně složitým procesem, se kterým se obtížně vyrovnává. Naproti tomu přátelské vazby jsou pro pubescenty velmi důležité a napomáhají pubescentovi skrze tzv. skupinovou identitu překonat určité těžkosti během hledání jeho vlastní identity a sebejistoty. Starý a Chvála (2008) připomínají, že učitel by si měl uvědomit, že mezi žáky existují rozdíly ve způsobu a tempu růstu, myšlení a sociálních dovedností vlivem individuálních rozdílů a mimoškolních vlivů (např. kultura a rodina). Tyto změny lze ve výuce využít například v podobě samostatné práce či prezentování zjištěných výsledků, které žák získal během samostudia a podpoří ho v rozvoji jeho sebevědomí. Učitel by však měl brát také v potaz to, zdali by taková prezentace před kolektivem danému žákovi spíše neublížila, pokud by se právě nacházel v obtížné životní situaci (Kyriacou, 2012).

Kromě výše zmíněných psychologických změn dochází během adolescence také k výrazným biologickým přeměnám. Dítě se v tomto období mění v člověka, který je už schopný reprodukce. Tělesné proměny charakterizuje Vágnerová (2012) růstem postavy, změnou tělesných proporcí a sekundárními pohlavními znaky. Tyto změny nastávají dříve u dívek než u chlapců, u kterých jsou rovněž méně nápadné. Proměna fyzického vzhledu může jedince zaskočit, stejně tak jako jeho ostatní vrstevníky a dospělé. Povaha jejich reakce může mnohdy velmi ovlivnit vlastní sebepojetí jedince. Přijetí této nové

identity je dlouhodobý proces, který je započat s příchodem fyzických změn a trvá až do ukončení tohoto vývojového období, tedy cca do 20. roku života.

Motorický vývoj v období dospívání popisují Riegrová a Ulbrichová (1998) jako výraznější než předcházející období (mladší školní věk). Pubescenti se zlepšují v dovednostech, které vyžadují hbitost, smysl pro rovnováhu, jemnou pohybovou koordinaci, ale také značnou sílu. Tento proces je však dlouhodobý a pozvolný. Rozvoj pohybového aparátu dovoluje učitelům přenést výuku zeměpisu také do terénu, a tak žákům ukázat vybrané fyzikogeografické jevy (Jones, Lambert, 2017).

Blum a kol. (2014) shrnuje období puberty jako nejkomplicovanější vývojové období, které je doprovázeno prudkými psychickými, fyzickými a sociálními změnami. Pubescenta popisuje jako jedince, který hledá svoji cestu životem a připravuje se na dospělost. Období rané adolescence je zakončeno důležitým společenským mezníkem – ukončením povinné školní docházky.

2.5 Metodologické aspekty výuky

Výukové metody definuje Průcha a kol. (2013) jako činnost učitele vedoucí k dosažení stanovených vzdělávacích cílů, avšak nelze je použít pouze jako samostatný nástroj ve výuce. Podstatné je využití i dalších prostředků, které průběh výuky ovlivňují a dopomáhají učiteli k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

V odborné literatuře lze najít několik klasifikací výukových metod. Maňák a Švec (2003) výukové metody dělí do tří skupin: metody klasické, aktivizující a komplexní. Tato klasifikace byla vytvořena na základě stupňující se složitosti edukačních vazeb. Další členění výukových metod přináší například Mojžíšek (1988), Lerner (1986) či Skalková (2007).

Výběr jednotlivých výukových metod se odvíjí od několika kritérií, která by si měl vyučující před začátkem výuky stanovit – cíle a úkoly výuky, obsah vyučovaného předmětu, psychická a fyzická zdatnost žáků, zvláštnosti v kolektivu a současně také svoji osobnost. Dalším aspektem při výběru výukové metody by měly být také subjektivní zájmy a potřeby žáků (Nelešovská a Spáčilová, 2005).

Klasické výukové metody popisuje Zormanová (2012) jako součást tradičního vyučování, které je direktivní a vůdčí roli v něm zaujímá učitel. Tyto výukové metody lze dále dělit do dalších kategorií – slovní, názorně demonstrační a dovednostně-praktické.

Důležité je u těchto metod využívat dostupných technologických a názorných pomůcek (např.: videa, mapy, atlasy, glóbus a další), které žákům usnadní pochopení učiva. Westwood (2008) upozorňuje na to, aby učitel kladl vhodné otázky k tématu výuky, kterými bude průběžně monitorovat porozumění vykládaného obsahu. Hlavním problémem těchto metod je absence propojování vědomostí a rozvoje spolupráce a komunikace mezi žáky.

Aktivizující výukové metody dle Sitné (2009) jsou ty, při kterých hlavní roli hraje žák. Použití těchto alternativních a inovativních metod vede k tomu, že žák dosáhne vytyčených výchovně-vzdělávacích cílů na základě vlastního úsilí, které musí vyvinout při hledání řešení problémů. Oproti předchozím klasickým výukovým metodám se prohlubuje žákův osobnostní rozvoj, jeho zodpovědnost za svou práci, souvislosti mezi příčinami a důsledky a kreativita. Jednou z negativ těchto metod je jejich vyšší časová náročnost na přípravu a realizaci ve výuce.

Komplexní výukové metody v sobě spojují aspekty dvou předchozích kategorií a jsou navíc obohaceny o další prvky organizačních forem výuky a didaktických prostředků, které jsou učiteli k dispozici. Oproti klasickým a aktivizujícím výukovým metodám jsou při použití komplexních výukových metod mnohem více prohloubeny cíle výchovy a vzdělávání (Červenková, 2013). Jako komplexní výukové metody Čapek (2015) uvádí např.: kooperativní a skupinové vyučování, párové čtení, frontální výuku, daltonský a jenský plán a další. Do výuky o evropských státech lze aplikovat kooperativní a skupinové vyučování třeba tvorbou projektů specifických pro danou zemi a rozvíjet tak u žáků jejich vzájemnou spolupráci.

Mezi komplexní výukové metody je možné zařadit i metodu CLIL. Pro porozumění této výukové metodě je nutné nejprve podrobně analyzovat samotný název CLIL - „Content and Language Intergrated Learning“, což v českém překladu znamená obsahově a jazykově integrované učení. Zjednodušeně lze CLIL charakterizovat jako způsob začleňování cizího jazyka, nejčastěji anglického jazyka (jakožto doporučeného prvního cizího jazyka) do ostatních nejazykových předmětů. Jednou z výhod této netradiční výukové metody je dle Coubalové (2012) hlubší způsob zpracování učiva, který vede ke zdokonalení jazykového i nejazykového předmětu.

Ačkoliv se označení CLIL etablovalo v Evropě až v 90. letech minulého století, principy této metody můžeme najít již před 5000 lety ve starověkém Římě a Řecku (Coyle, Hood, Marsh, 2010). V Česku nemá výuková metoda CLIL dlouhodobou tradici. Jedním z důvodů byla značná nepropustnost okolního světa do 90. let minulého století. Po pádu

bývalého politického režimu zde vzniklo několik bilingvních škol, jejichž počet v následujících letech rostl. Vzdělávací programy v těchto typech škol musí být schváleny Ministerstvem školství, což v případě používání metody CLIL být nemusí, stačí pouze souhlas ředitele školy. Hlavní roli hraje zájem pedagogů, jejichž jazykové a další schopnosti jsou na takové úrovni, aby tato výuka žákům prospívala a také zájem ze strany rodičů (Gaisch, Turinská, 2019). Při výuce touto metodou se využívá principů z výuky cizího jazyka, i z výuky odborného předmětu. Vyučující se během přípravy na výuku zaměřuje na tzv. 4 C (Coyle, 1999):

- content (obsah) - náplň hodiny
- communication (komunikace) – jazyk, který budou žáci využívat
- cognition (poznání) – kognitivní dovednosti, které budou po žákovi vyžadovány
- culture (kultura) – socio-kulturní specifika dané třídy

Klečková (2012) zdůrazňuje, že odborná způsobilost ve vyučovaném předmětu, didaktické dovednosti a kompetence v cizím jazyce, ve kterém učitel daný odborný jazyk vyučuje, je pro dosažení výukových cílů klíčová. V opačném případě by mohlo dojít k demotivaci žáků či nesprávné výslovnosti nově naučených pojmů. Ačkoliv jsou výše zmíněné požadavky na vyučujícího velmi důležité, je vhodné využít spolupráce s dalšími učiteli, kteří jsou schopni doplnit chybějící odborné znalosti. Šmídová (2012) uvádí několik dalších chyb, kterým by se měl vyučující vyhnout např.: neinformování vedení školy o zavedené této metody, nedostatečná kompetence žáků používat cizí jazyk v odborném předmětu, nebo nesystematické zavádění „CLILu“ do výuky.

Metoda CLIL je uplatnitelná i při zařazení průřezového tématu „Multikulturalita“, jelikož je cizí jazyk a jeho využití vyzdviženo během celé vyučovací hodiny. V rámci zeměpisu lze metodu CLIL využít při výuce regionů světa (ve fyzické i sociální geografii), zeměpisných souřadnic a orientaci na mapě či v rámci jednotlivých přírodních sfér. Pokud se vyučující rozhodne zavést tuto výukovou do výuky, je důležité informovat o této nové metodě rodiče žáků, kteří by mohli být novými postupy odrazeni od běžné spolupráce s dítětem i učitelem. V případě, že jsou rodiče s konceptem této metody srozuměni, mohou poté sami své děti motivovat k dalšímu rozvoji cizího jazyka i odborného nejazykového předmětu. Celkovou podstatou „CLILu“ je předpoklad, že se cizí jazyk lépe osvojuje na reálném obsahu, který je tímto jazykem zprostředkován (Šmídová, 2012).

3. Metodika

K dosažení cílů diplomové práce bylo zásadní vytvořit podobu výzkumného šetření s odpovídajícími výzkumnými metodami. Nástin formy výzkumu pokračuje rozbořením postupu při vyhodnocování získaných dat. Metodický postup byl také vytvořen pro praktickou část této práce, která vychází z výsledků výzkumného šetření.

3.1 Koncipování výzkumu

Jedním ze stěžejních pilířů celé diplomové práce je vytvoření výzkumného šetření, na jehož výsledcích byla posléze zpracována praktická část této práce. Prvotním krokem bylo během přípravy výzkumu vytyčení tzv. operacionalizovaných definic, které Chráska (2007) definuje jako jednotlivé pojmy, kterými se bude daný výzkum zajímat, v takové formě, aby byly uchopitelné. V tomto případě se jednalo o vymezení věku respondentů a rozsahu jejich zkoumaných znalostí. Věkové rozmezí žáků je určeno na základě výběru samotného tématu výzkumného šetření – Evropě. Jelikož se tento tematický celek vyučuje v závěru 7. ročníku a v průběhu 8. ročníku vybraných škol, logicky tak byli vybráni žáci 6. a 7. tříd, kteří se doposud s předmětem výzkumu setkali pouze v omezené formě během výuky na 1. stupni základní školy a v mimoškolním prostředí. Žákům, kteří byli vybráni do výzkumného šetření, bylo v průběhu výzkumu od 12 do 14 let.

Punch a Oancea (2014) uvádí dva metodologické směry, které rozdělují výzkum na kvalitativní a kvantitativní. V rámci tohoto výzkumného šetření byly použity obě metody výzkumu. Šetření na vybraných školách proběhlo během podzimu 2021. Stav tehdejší pandemické situace neumožnil autorce provést šetření osobně na všech školách, pouze v případě Gymnázia Příbram. Na začátku výzkumného šetření byli žáci obeznámeni s jeho cíli, průběhem a zadáním jednotlivých otázek. Žákům bylo zdůrazněno, že je výzkum anonymní a nebude oznamován, což dodalo žákům motivaci v jeho plnění a zbavilo je nervozity z možné špatné známky. Obě části výzkumného šetření byly pro každého žáka stejné, a to bez přístupu k jakýmkoliv podpůrným prostředkům. Na výzkumné šetření byl stanoven čas 45 minut (1 vyučovací hodina).

V úvodu výzkumného šetření byla zvolena metoda brainstormingu, tedy kreativního řešení problémů, v tomto případě předem zadaných otázek. Žáci volně zaznamenávali své představy a znalosti o evropských státech v rámci různých kategorií, které jim umožnily své myšlenky lépe rozčlenit. Nejprve žáci do záznamového archu

napsali, jaký evropský stát doposud navštívili. Dále žáci postupovali ve vyplňování kategorií, které se zaměřovaly na evropské státy, města a památky, které mají s těmito státy spojené. Následovaly znalosti o evropské přírodě, zvířatech a rostlinách. Další kategorie se zaměřily na typické evropské produkty a osobnosti. V závěrečné kategorii mohli žáci doplnit další poznatky, které je k tématu Evropa napadly. Třetím úkolem žáků byla lokace evropských států do slepé mapy Evropy, ve které byly předem zakreslené hranice jednotlivých států. Po tomto úkolu měli žáci přiřadit ke stanoveným evropským oblastem (severní, jižní, západní, střední a východní Evropa) ty státy, které dle jejich úvahy do dané části Evropy náleží. V pátém úkolu žáci vypsali do tabulky všechny evropské státy, které znají a poté tyto státy ohodnotili na základě svých odhadovaných znalostí, jež o státě mají a dle jejich sympatií k uvedenému státu. Hodnotící škála byla podobná té, kterou znají ze školního prostředí. V případě odhadovaných znalostí žáci bodovali od 1 do 4, přičemž známka 1 znamenala, že toho žák o daném státu ví hodně, 2 – středně, 3 – málo a 4 – jen jako název. Znamka 5 se v tomto případě neudělovala, jelikož příslušela všem státům, které žák do tabulky nenapsal. Cílem tohoto úkolu bylo porovnat skutečné a odhadované znalosti žáků ohledně evropských států. Hodnocení států dle sympatií bylo zvoleno podobným způsobem, a to opět škálou 1-5, přičemž 1 představovala hodně sympatický stát, 2 – spíše sympatický, 3 – průměrně sympatický, 4 – spíše nesympatický a 5 – hodně nesympatický. Po vyplnění této části výzkumu byly záznamové archy vybrány a následovala část s didaktickým testem, který je často využíván ve školním prostředí pro zjišťování vědomostí žáků (Škoda, Doulík, 2008). Na vyplnění testu bylo žákům vyhrazeno zhruba 20 minut, tudíž méně než polovina celkové časové dotace. Kratší doba na vyplnění didaktického testu se odvíjela od jeho obsahu, který byl oproti brainstormingové části kratší a konkrétnější.

Otázky didaktického testu byly voleny tak, aby korespondovaly s dosavadními schopnostmi žáků a neodrazovaly je od jejich plnění. V prvním úkolu žáci přiřazovali a doplňovali názvy vybraných 13 evropských států na základě jejich vlajky, a dále pak vlajku spojili s patřičným symbolem, která je pro danou zemi charakteristická. Poté didaktický test pokračoval šesti logickými řadami, jež byly zaměřené na zvířata, řeky, biomy, pohoří, města a hory. Úkolem žáků bylo dle logické posloupnosti vybrat pouze ty pojmy, které v dané řadě souvisí s Evropou. Závěrečná otázka se zaměřila na původ získaných dovedností (viz Příloha 1). Žáci měli na výběr z celkem sedmi možných odpovědí, ze kterých zvolili 1-3 možnosti. Jedna z odpovědí byla otevřená a žáci mohli napsat další zdroj jejich znalostí, který nebyl autorkou nabídnut.

Pro získání výsledných dat bylo podstatné shromážděná data rozdělit do skupin dle věku (ročníku), pohlaví a školy, aby bylo možné je mezi sebou porovnat. Části brainstormingu a didaktického testu byly souhrnně hodnoceny, přičemž každá správná odpověď byla ohodnocena 1 bodem. Tento postup byl vynechán pouze u prvního otázky brainstormingové části a poslední otázky didaktického testu. V prvním případě otázka sledovala, jaké evropské země žáci navštívili a kolik procent dotazovaných žáků dosud žádnou cizí zemi nenavštívilo. U závěrečné otázky didaktického testu bylo důležité analyzovat pouze daný zdroj znalostí žáků, tudíž žádná odpověď nemohla být špatná. Odpovědi z druhého úkolu brainstormingové části výzkumného šetření byly zaneseny do tabulek dle jednotlivých charakteristik na základě jejich četnosti, ve které se dané odpovědi ve výzkumu objevovaly. Výsledná data ze slepé mapy Evropy byla rovněž obodována dle správnosti a poté vyhodnocena pomocí mapy, opět na základě procentuální četnosti. V případě hodnocení znalostí a sympatií k danému evropskému státu bylo ohodnoceno pouze zapsání daného státu do tabulky. Otázky č. 6 a č.7 didaktického testu byly hodnoceny na základě správných odpovědí. Po součtu všech získaných bodů jednotlivých žáků byly tyto body zprůměrovány v rámci dané třídy, pohlaví a školy. Konečná data se stala podkladem pro vytvoření grafů a map, které jsou dále analyzovány v kapitole 4.1 a 4.2.

Do výzkumu se zapojily celkem 4 základních školy a 1 víceleté gymnázium (viz Tabulka 3). Charakter výběru šetřených škol je záměrně široký, aby byla zachována vyšší validita a reliabilita výzkumného souboru. Představitelem výběrové základní školy se stalo Gymnázium Příbram, ze Středočeského kraje, které má osmileté a čtyřleté studijní programy. Na gymnázium dochází v rámci nižších stupňů (ekvivalent 2. stupně základní školy) 122 žáků do čtyř tříd (Gymnázium Příbram, 2021). Výzkumného šetření se zúčastnilo 55 žáků třídy primy a sekundy. Další vybranou školou z tohoto kraje byla Základní škola Dolní Hbity, která se nachází v SOORP Příbram a je jedním ze zástupců venkovské základní školy. Do této základní školy dochází na 2. stupeň 52 žáků, kteří jsou ve čtyřech třídách, přičemž žádný ročník není sloučen (ZŠ Dolní Hbity, 2021). Výzkumného šetření se z této základní školy zúčastnilo 26 žáků z jedné třídy 6. ročníku a jedné třídy 7. ročníku. Dalším zástupce venkovské základní školy byla Základní škola Chraštice, která se rovněž jako předešlá základní škola nachází v SOORP Příbram. Na 2. stupeň této základní školy docházelo v roce 2020 celkem 57 žáků (ZŠ Chraštice, 2021). Do výzkumu se zapojilo 39 žáků z 6. a 7. ročníku – oba ročníky po jedné třídě. Představitelem velkokapacitní základní školy sídlištního typu byla Základní škola Máj 1 v Českých Budějovicích, v Jihočeském kraji. Tato základní škola má z šetřených škol

největší počet žáků na 2. stupni – 350, i počet tříd v jednotlivých ročnících 2. stupně – 15 (ZŠ Máj 1, 2021). Výzkumného šetření se zúčastnilo 80 žáků ze tří tříd 6. ročníku a 63 žáků ze dvou tříd 7. ročníku. Druhým představitelem velkokapacitní základní školy sídlištního typu byla Základní škola Bohumila Hrabal v Praze. Z této základní školy se výzkumu zúčastnily tři třídy 7. ročníku, tedy 53 žáků. Celkem se do výzkumu zapojilo 316 žáků ze 14 tříd, přičemž děvčat bylo 155 a chlapců 161.

Tabulka 3 – Souhrn zúčastněných žáků

| Název školy | Počet žáků v 6. třídě | Počet žáků v 7. třídě | Podíl děvčat | Podíl chlapců |
|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------|------------------|
| Gymnázium Příbram | 27 | 28 | 24 | 31 |
| ZŠ Dolní Hbity | 11 | 15 | 16 | 10 |
| ZŠ Chraštica | 23 | 16 | 17 | 22 |
| ZŠ Máj 1, České Budějovice | 80 | 63 | 70 | 73 |
| ZŠ B. Hrabala, Praha | X | 53 | 28 | 25 |
| Celkový počet respondentů | 316 | | | |

Zdroj: Vlastní šetření, 2022

3.2 Tvorba praktické části

Pro vytvoření obsahu praktické části byly stěžejní výsledky z výzkumného šetření a autorčiny zkušenosti ze školní praxe, které byly následně využity jako podklad pro zhotovení výukových materiálů v podobě pracovních listů a mnemotechnických pomůcek. Teoretickým východiskem při tvorbě těchto materiálů se stala výuková metoda CLIL, díky které budou výsledné materiály použitelné při hodinách zeměpisu i anglického jazyka. Výukové materiály jsou součástí projektu, ve kterém byly rovněž zpracovány metodické postupy pro použití ve výuce, které cílí na samotné vyučující. Při tvorbě aktivit bylo nutné

zohlednit i úroveň anglického jazyka žáků 2. stupně. Vzhledem k možné jazykové bariéře je důležité, aby si byl vyučující jistý svými znalostmi v zeměpisu (případně v jiném odborném předmětu) a úrovni anglického jazyka (Deller, Price, 2007).

Ústředním cílem všech vytvořených aktivit je propojit výuku anglického jazyka se zeměpisem nenásilnou formou a tak, aby byli žáci obohaceni o nové poznatky z obou předmětů. Výukové aktivity budou mít podobu pracovních listů, které budou doplněny o mnemotechnické pomůcky, které pomohou žákům si nové znalosti osvojit přirozenějším a rychlejším způsobem. Jejich výhodou je také to, že se žák naučí daný pojem používat efektivním způsobem a pomůcky lze využít v jakémkoliv prostředí. Zadání jednotlivých úkolů bude uvedeno v českém i anglickém jazyce (pro lepší porozumění).

Na základě rozboru učebnic zeměpisu se autorka rozhodla pro rozdělení Evropy na několik oblastí, které budou pomocí jednotlivých pracovních listů charakterizovány. Žáci si postupně utvoří komplexní obraz o Evropě a k vypracovaným materiálům se budou moci kdykoliv vrátit, například v rámci samotestování. Aktivity jsou utvořeny tak, aby rozvíjely kognitivní schopnosti žáků a podporovaly je v objevování nových kultur a porozumění jim. Zkušenější žáci mohou pomoci těm méně znalým a navzájem si tak budou budovat kreativní a kritické myšlení (Mehisto a kol., 2008).

Závěr výukových aktivit je věnován zpětné vazbě, během které budou žáci vyzváni ke zhodnocení své práce během hodiny, náročnosti aktivit a přínosu celého projektu. Zpětná vazba má dle Mareše a Křivohlavého (1995) několik funkcí, které učiteli umožňují regulovat žakovu aktivitu během další výuky, rozvíjet vztahy mezi ním a žákem, který si tak prohlubuje i vlastní sebepoznání. Provedení zpětné vazby s dlouhou prodlevou by mohlo mít za následek neschopnost žáků objektivně zhodnotit právě proběhlé výukové aktivity a je proto zásadní, aby reflexe proběhla hned po dokončení jednotlivých vyučovacích hodin.

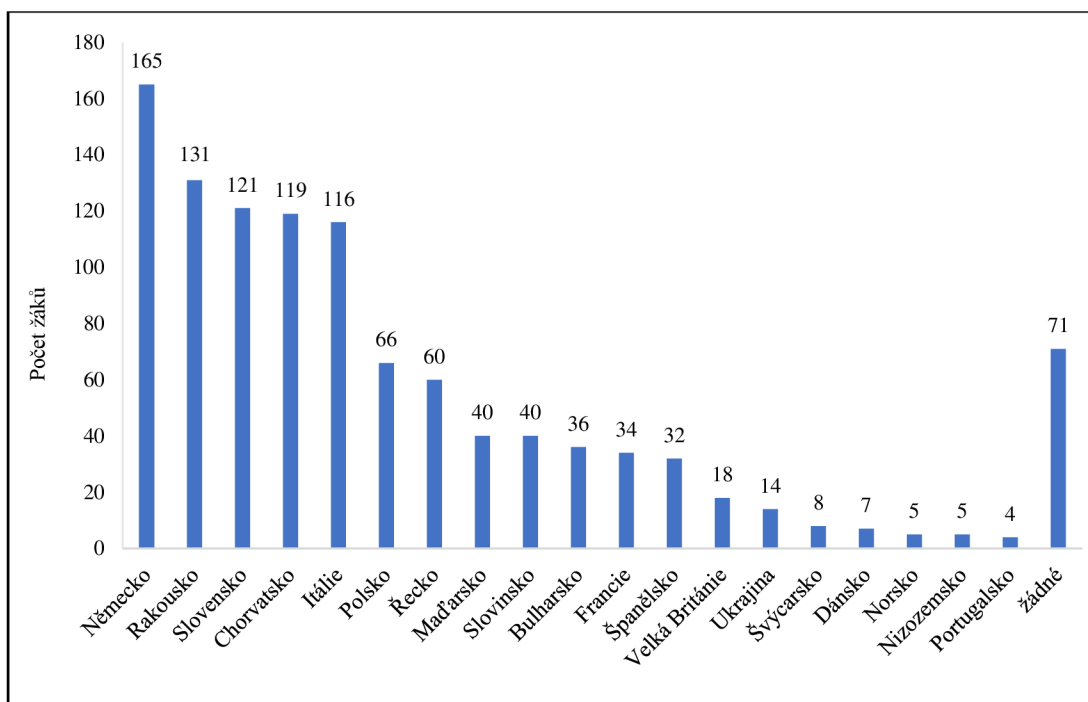
4. Výsledky výzkumu a jejich hodnocení

Rozdělení výzkumného šetření na brainstorming a didaktický test umožnilo objektivně zhodnotit úroveň vstupních znalostí žáků a naplnit tak předem vytyčené cíle této diplomové práce. Výsledná data jsou prezentována prostřednictvím tabulek, grafů a map. Neméně důležité bylo tato data také porovnat v rámci jednotlivých škol, ročníků a pohlaví.

4.1 Výsledky brainstormingu

Úvodní část výzkumu (brainstorming) byla rozdělena na několik dílčích úkolů. Žáci nebyli omezeni výběrem z možných odpovědí, což umožnilo zjistit, jaké množství znalostí a představ žáci o Evropě skutečně mají a na jaké úrovni tyto znalosti jsou. Cílem prvního úkolu bylo zjistit jaké evropské země doposud žáci navštívili, a proto tato otázka nebyla bodována. Nashromážděná data byla pouze společně analyzována. Vzhledem k vytyčeným hypotézám se předpokládalo, že mezi nejvíce navštěvované země budou patřit okolní státy Česka. Z Grafu 1 je patrné, že tyto domněnky se částečně potvrdily, ačkoliv Polsko navštívilo pouze 66 dotazovaných žáků. Na třetí a čtvrté pozici se umístilo Chorvatsko a Itálie, což je oproti výsledkům z celostátních statistiky horší umístění (ČSÚ, 2019). Vzhledem k věku respondentů tohoto výzkumného šetření je však zřejmé, že více navštěvované budou právě ty země, které jsou pro žáky snadněji dostupné. Mezi další navštívené státy patřily jihoevropské státy, které jsou cílem především letních dovolených (např. Řecko, Bulharsko a Španělsko). Významný počet žáků (71) doposud žádnou evropskou zemi nenavštívilo. Tento fakt může být způsobený globální pandemickou situací v minulých letech, která zabránila cestování do zahraničí a také věkem respondentů, jelikož doposud neměli tolik příležitostí k objevování cizích států. Ačkoliv je ze sledovaných základních škol a víceletých gymnázií Základní škola Máj 1 v Českých Budějovicích svou polohou nejbližší německým a rakouským hranicím, výrazná převaha návštěvnosti těchto zemí nebyla během výzkumu zaznamenána vzhledem k ostatním šetřeným školám. Lze předpokládat, že v případě opakování tohoto výzkumného šetření v pozdějších letech, nebo u starších respondentů, návštěvnost evropských zemích by se pravděpodobně zvýšila.

Graf 1 – Počet žáků, kteří danou zemi někdy navštívili (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)



Zdroj: Vlastní šetření, 2022

Druhý úkol brainstormingové části byl strukturován do několika kategorií – evropské státy, města, památky, příroda, zvířata a rostliny, typická jídla, známé produkty/výrobky, osobnosti a další poznatky, které žáky k Evropě napadly. Výsledky byly nejprve sloučeny a dále zaneseny do tabulky dle jejich četnosti, se kterou se ve výzkumu objevovaly (viz Tabulka 4). Tato četnost byla znázorněna pomocí procentuální škály – 100–80 %, 80–60 %, 60–40 %, 40–20 %, 20–10 %, 10–5 %. Jelikož se v žádné kategorii neobjevila data s četností 100–80 %, není toto procentuální rozpětí v tabulce zahrnuto.

Z Tabulky 4 je zjevné, že mezi nejvíce zaznamenávané znalosti patřily ty, které souvisely s Českem a okolními státy, jelikož se žáci s těmito státy doposud setkali v míře nejvyšší (MŠMT, 2021). Výjimkou je Polsko, které se objevilo pouze v kategorii státy a města, a to u více než 40 % a 20 % dotazovaných žáků. Absenci znalostí o Polsku si lze vysvětlit tím, že poloha vybraných škol je od Polska velmi vzdálená a žáci se tak o této zemi dozívají z mimoškolního prostředí méně než žáci z oblastí, které s Polskem přímo sousedí. Dalším důvodem by mohlo být to, že přírodní i kulturní charakteristiky Německa, Rakouska a Slovenska jsou pro žáky snadněji rozpoznatelné a zapamatovatelné. Data, která souvisí s Českou republikou, se ve všech kategoriích, kromě kategorie památky objevovaly na prvních místech. V kategorii města byla Praha jediná, kterou uvedlo více než 60 %

dotazovaných žáků. V tomto výsledku se mohlo promítnout také to, že jednou z šetřených škol byla škola v Praze. Dále žáci v této kategorii častokrát uváděli hlavní města evropských států, která jsou žáky snadno zapamatovatelná a bývají jedním ze symbolů daného státu. Znalosti spojené s Českem se objevovaly ve velké míře u všech uvedených kategoriích, jelikož se s ním žáci seznamují již během předškolního vzdělávání a dále na 1. stupni základní školy, a proto se jim pojmy spojené s jejich domovinou snadněji vybaví. Výzkum Práškové (2017) toto tvrzení potvrzuje, jelikož žáci 4. a 5. ročníků základních škol prokázali v porovnání vstupních znalostí a představ o světadílech právě nejvíce poznatků o Česku a Evropě.

Z výsledků také vyplývá to, že poměrně velké znalosti mají žáci o Itálii a Francii, které se objevovaly v rozmezí 60–20 %. Například Eiffelovu věž uvedlo jako evropskou památku více než 40 % dotazovaných žáků a jako typické evropské jídlo byly uvedeny špagety a pizza, a to ve více jak 20 % případů. Taková to míra znalostí může být způsobená tím, že Eiffelovu věž mohou žáci často vidět v různých médiích jako symbol Francie. Zmíněné italské pokrmy jsou velmi běžnou stravou i v českých domácnostech. V kategorii památky lze pozorovat opět jasnou převahu českých pamětihodností, které jsou žákům snadno přístupné a setkali se s nimi již při výuce na 1. stupni základní školy, a to především v rámci učiva Člověk a jeho svět (MŠMT, 2021). Vyučující se tak při zmiňování evropských pamětihodností mohou více soustředit na ty, které jsou ve státech, o nichž mají žáci značné množství znalostí, ale mezi nejvíce zaznamenané památky nepatřily. Mezi častými znalostmi se také objevovaly ty, které pocházeli z Velké Británie. Britskou panovnici Alžbětu II. uvedlo více než 20 % dotazovaných žáků a stejně tak i hlavní město Londýn. Jeho dominantu Big Ben uvedlo více než 10 % respondentů. Jelikož je první cizí jazyk šetřených žáků angličtina, je evidentní, že znalosti spojené s Velkou Británií jsou jim blízké a pocházejí především z tohoto předmětu.

Překvapením může být velmi nízké zaznamenání Evropské unie (pouze 5-10 %), jež byla v analyzovaných učebnicích pro 1. stupeň základních škol častokrát v různých souvislostech zmiňována a je také součástí požadovaného učiva RVP ZV (MŠMT, 2021). Státy, u kterých byla prokázána vyšší míra skutečných znalostí byly v dalších částech výzkumného šetření rovněž ohodnoceny jako velmi sympatické. Je patrné, že žáci mají vyšší skutečné i odhadované znalosti o státech, ke kterým mají vřelý vztah. Negativní postoj k určitým státům může žáky spíše odrazovat k získávání nových znalostí.

Tabulka 4 - Znalosti žáků o Evropě a evropských státech – uváděné pojmy

| | Podíl žáků, kteří daný pojem uvedli | | | | |
|---|-------------------------------------|---|---|---|---|
| | 80-60 % | 60-40 % | 40-20 % | 20-10 % | 10-5 % |
| STÁTY | Německo, Česká republika | Slovensko, Polsko, Itálie, Rakousko, Francie | Rusko, Velká Británie, Španělsko, Chorvatsko, Řecko | Ukrajina, Švédsko, Maďarsko, Švýcarsko, Finsko, Norsko, Portugalsko | Slovensko, Bulharsko, Irsko, Belgie, Bělorusko, Dánsko, Litva, Lotyšsko, Nizozemsko |
| MĚSTA | Praha | Berlín, Paříž, Bratislava | Londýn, Moskva, Videň, Řím, Varšava | Brno, Madrid | Budapešť, Barcelona, Ostrava, Sofie, Oslo |
| PAMÁTKY | | Eiffelova věž | Karlův most | Pražský hrad, Koloseum, Big Ben, Šikmá věž v Pise | Pražský orloj, hrad Karlštejn |
| PŘÍRODA | | Vltava | Labe, Alpy | Sněžka, ostrovy, Tatry, Dunaj | Krkonoše, Mt. Blanc, Karpaty, Šumava |
| ZVÍŘATA A ROSTLINY | | | pes, jelen, medvěd, kočka | vlk, divoké prase, lípa, liška | kůň, ovce, smrka, zajíc, koza, smrk, ptáci, rys |
| TYPICKÁ JÍDLA | | | svíčková, špagety, pizza | řízek, knedlo vepřo zelo, halušky, guláš | smažený sýr |
| ZNÁMÉ PRODUKTY / VÝROBKY | | | | auta, Škoda auto, mléko, pivo | sýr, BMW, Rolex, bageta, těstoviny, klobása, Koh-i-noor, Mozartovy koule |

| | Podíl žáků, kteří daný pojem uvedli | | | | |
|---|-------------------------------------|---------|-------------------------------------|----------|---|
| | 80-60 % | 60-40 % | 40-20 % | 20-10 % | 10-5 % |
| OSOBNOSTI | | | M. Zeman, K. Gott, Alžběta II | A. Babiš | papež, W. A. Mozart, V. Putin, C. Ronaldo, Karel IV, T.G. Masaryk, A. Merkelová, A. Hitler |
| JINÉ, CO TĚ K EVROPĚ NAPADNE | | | | | EU, Covid-19, války, fotbal |

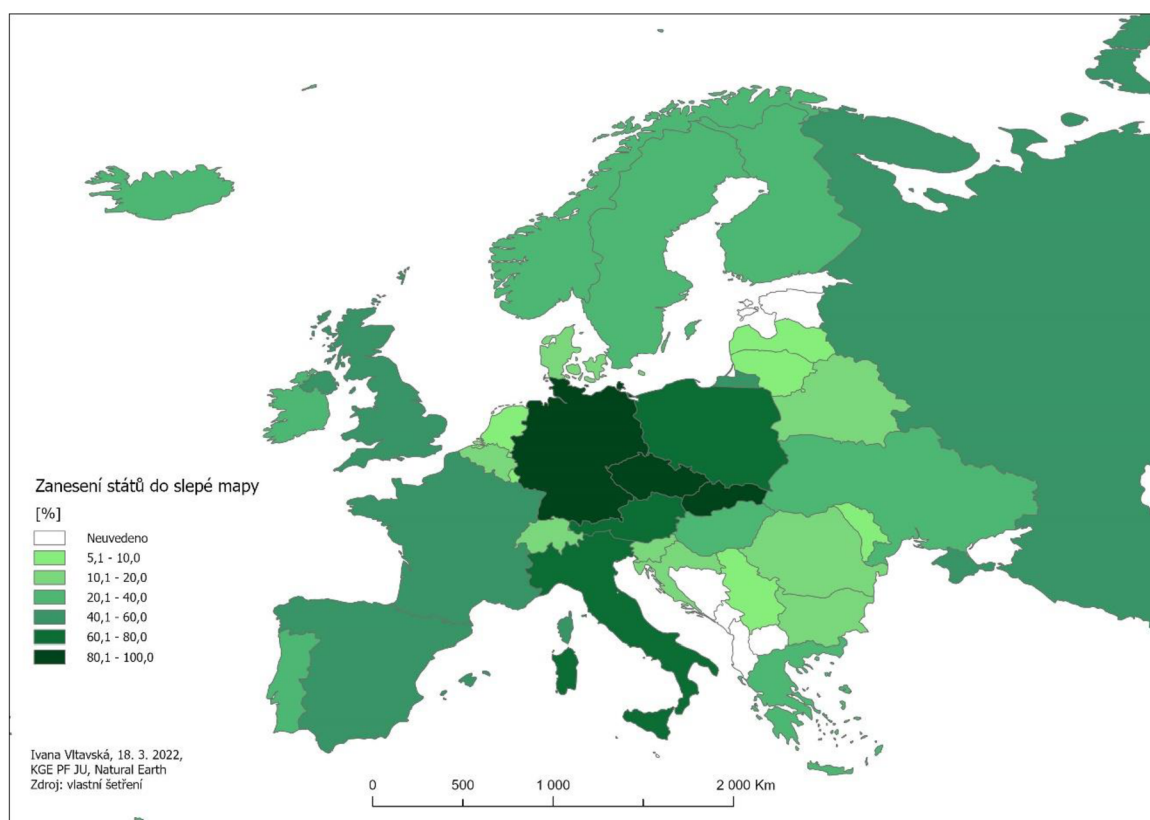
Zdroj: Vlastní šetření, 2022

Dalším úkolem žáků bylo zanést státy do slepé mapy Evropy. Hodnoceno bylo správné umístění státu v mapě, které je prezentováno kartogramem (viz Mapa 1 a Tabulka 5). Procentuální škála měla stejné rozmezí jako v případě druhého úkolu. Dle předpokladu mezi nejčastěji správně zanesenými státy (100–80 %) byly uvedeny Česko, Slovensko a Německo, které patřily i mezi nejvíce navštěvované státy. Žáci se s určováním polohy Česka a okolních států setkávají už při výuce na 1. stupni základní školy (MŠMT, 2021). Překvapivě více než 60 % žáků správně umístilo Itálii, která je díky svému ikonickému tvaru pro žáky ve slepé mapě lehce rozpoznatelná. Nízké procentuální hodnocení získalo Chorvatsko, které ačkoliv navštívila více než třetina dotazovaných žáků, jeho správnou polohu na mapě určilo méně než 20 % žáků. Butt (2011) a Hopwood (2014) upozorňují na nepropojování poznatků a opomíjení komplexního smýšlení žáků. Tento nedostatek je pravděpodobně způsoben neinformováním daných žáků o poloze Chorvatska při jeho navštívení. Ačkoliv státy Skandinávie navštívilo minimum žáků (pouze Norsko - 5 žáků), jejich polohu správně určilo více než 20 % žáků. Znalosti o skandinávských státech žáci prokázali i v dalších částech výzkumného šetření (např. brainstorming). Výsledky mohou být dále zohledněni při výuce severního regionu Evropy, během které lze tyto znalosti dále prohlubovat a obohacovat žáky o další poznatky, které jim nejsou dosud známé.

Mezi evropské státy s nejnižším zanesením patřily státy na Balkánském poloostrově a Pobaltské státy. Vzhledem k tomu, že i v předchozím úkolu žáci uvedli

minimum znalostí o těchto státech, je zřejmé, že správné zanesení polohy těchto států do mapy bude na nižší úrovni než u států, o kterých mají více znalostí. Jednou z těchto znalostí je právě i poloha daného státu v Evropě. Státy, které byly do mapy zanesené méně než 5 % respondentů, byly Vatikán, Andorra či San Marino a také některé státy bývalé Jugoslávie. Absenci těchto států si lze odůvodnit tím, že nejsou primárním předmětem výuky na 1. stupni základních škol a rovněž nejsou v českých médiích tak často zmiňované jako jiné státy Evropy a světa. Žáci se tak podrobnější informace o těchto státech teprve dozví v průběhu výuky v dalších ročnících základního vzdělávání.

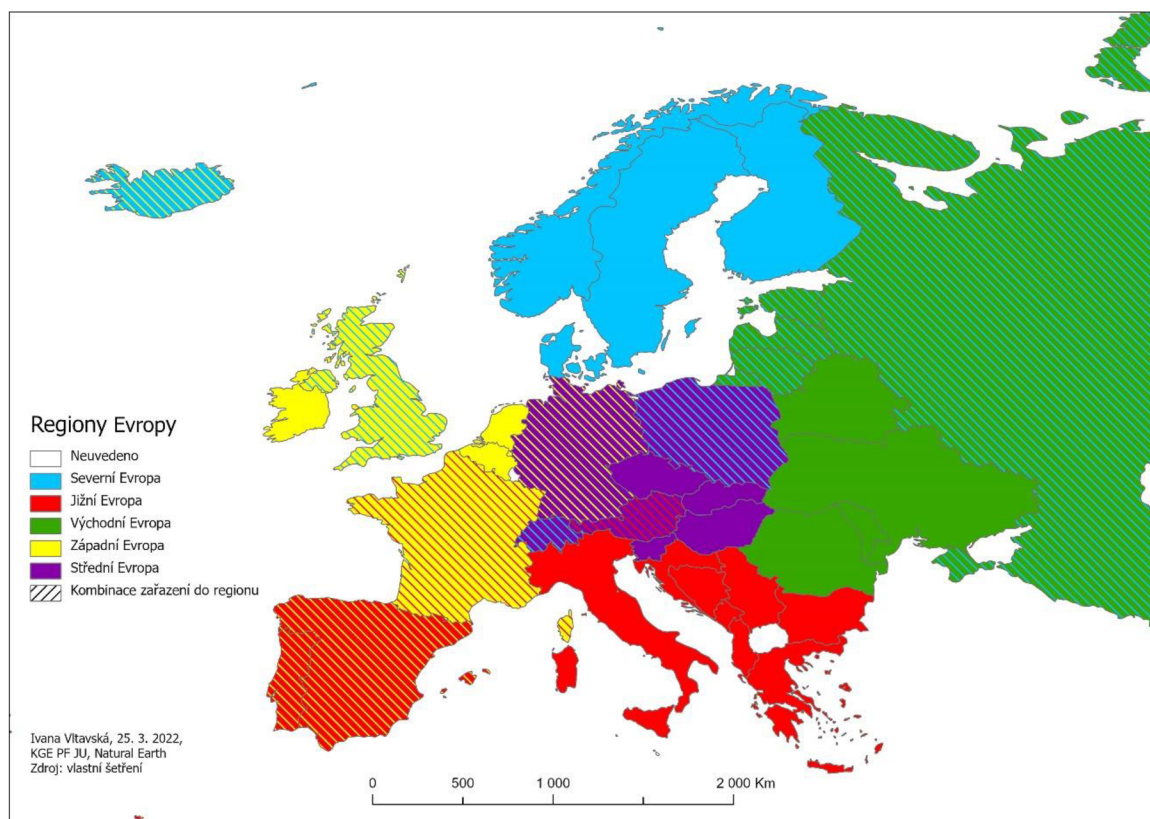
*Mapa 1 - Úspěšnost lokalizace států do slepé mapy Evropy žáky 6. a 7. tříd ZŠ
(vzorek 316 žáků)*



Překvapujícím zjištěním byla nízká schopnost žáků zařadit stát do příslušné oblasti Evropy, které jim dělalo největší potíže. Mnoho z nich si chybně uvědomilo pozici světových stran a přišli tak o potenciální vyšší bodové ohodnocení. Vzhledem k tomu, že učivo světových stran se vyučuje již na 1. stupni základní školy, je zarážející, že žáci 6. a 7. ročníků mají v tomto směru jisté mezery a nejsou zatím schopni se zcela orientovat

v prostoru evropského kontinentu, který je jejich domovem. Počet chybných zanesení však může být zavádějící, jelikož celkový počet žáků je v jednotlivých školách odlišný. Někteří žáci také zanesli do mapy vyšší počet států, což pochopitelně zvýšilo pravděpodobnost, že udělají chybu (viz Tabulka 6). Při porovnání počtu chyb, které žáci udělali při zařazení států do příslušného regionu, byl u některých škol zaznamenán výrazně nižší počet chyb, jelikož žáci mohli v příslušném regionu uvést více států (viz Tabulka 7). Přestože je rozdělení evropských regionů například dle Anděla, Bičíka a Bláhy (2019) jasně vymezené, v případě, že žáci uvedli Španělsko do západní Evropy, stále získali příslušné bodové ohodnocení, jelikož Španělsko se skutečně nachází v západní části Evropy. Z Mapy 2 je patrné, že žáci polohu některých evropských států nevnímají v rámci obecně vytyčeného regionu, ale na základě světové strany, na které se nachází vůči poloze Česka. Ačkoliv se dle Langmeiera a Krejčířové (2006) abstraktní myšlení žáků v tomto věkovém období již plně rozvíjí, je pro ně obtížné si uvědomit vzdálenosti mezi evropskými státy a zohlednit je při rozčlenění států do jednotlivých regionů. Česko je tak pro žáky stále jakýmsi středobodem Evropy, který především se Slovenskem reprezentuje střední Evropu, se kterou se žáci blíže seznamují v 5. třídě základních škol (MŠMT, 2021).

Mapa 2 - Zařazení států k regionům Evropy žáky 6. a 7. tříd ZŠ (vzorek 316 žáků)

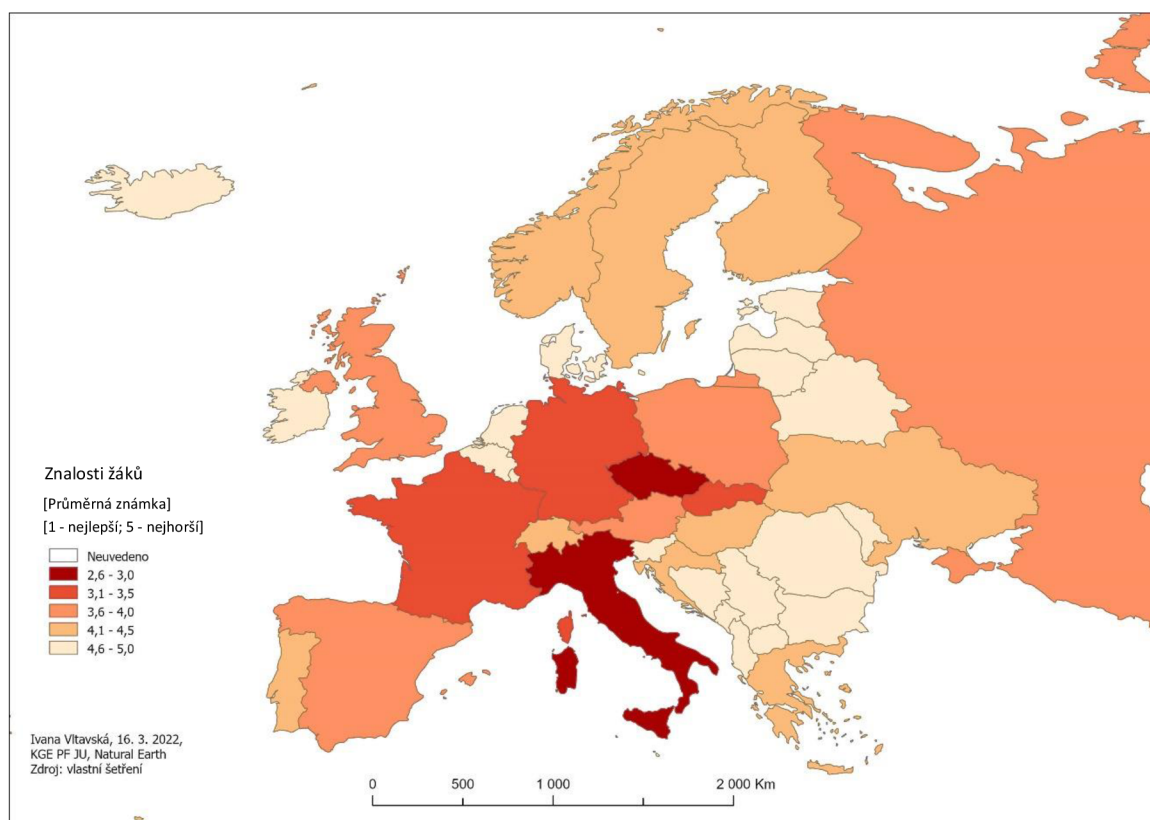


Dalším úkolem žáků bylo ohodnotit své znalosti ohledně evropských států pomocí stupnice 1–4, známka 5 byla udělena těm státům, které nebyly vůbec uvedeny (viz Mapa 3 a Tabulka 8). Nejnižší průměrné hodnocení (4,9-4,6) vyplynulo u států, které jsou v severovýchodní, východní a jihovýchodní části Evropy (např. Litva, Moldávie, státy na Balkánu), u kterých je počet obyvatel velmi nízký (např. Vatikán, Monako, Andorra) a které leží na okraji severní a západní Evropy (Dánsko, Nizozemsko). Důvodem nízkého hodnocení těchto států může být nižší hospodářské a kulturní propojení Česka a těchto států ve srovnání s dalšími státy západní Evropy, které získaly vyšší ohodnocení. Také poloha těchto států je českým žákům velmi vzdálená a je pro ně mnohem obtížnější tyto státy navštívit a získat tak o nich více znalostí, než je pouze jejich poloha na mapě (např. Island, Irsko). Rovněž státy jihovýchodní Evropy mohou být pro žáky špatně rozlišitelné, vzhledem k jejich společné historii a obecně nižší propagaci v médiích, která je spojená i s menší ekonomickou vyspělostí těchto zemí. Výsledky tohoto hodnocení lze porovnat s výsledky zanesení států do slepé mapy Evropy. Státy s nejnižším průměrným hodnocením patřily rovněž mezi ty, které žáci v mapě uváděli nejméně (mimo Islandu a Irsko). Toto srovnání lze využít při výuce a bude podrobněji přiblíženo v podkapitole 4.4. Průměrnou známku 4,5-4 obdržely zbylé státy severní Evropy (Norsko, Švédsko, Finsko), geograficky periferní státy střední Evropy (Maďarsko, Švýcarsko) a také oblíbené přímořské státy Chorvatsko a Řecko. Žáci se s těmito státy více setkávají i v dalších vyučovaných předmětech jako je Člověk a jeho svět (1. stupeň ZV) a dějepis (2. stupeň ZV), což zvyšuje pravděpodobnost lepších výsledků (MŠMT, 2021). Lze tak předpokládat, že žáci mají o těchto státech vyšší povědomí, čehož je vhodné využít ve výuce, a tak rozvinout jejich dosavadní úroveň znalostí, které o těchto státech mají. Vyšší úroveň znalostí o těchto státech se promítla i v dalších částech výzkumného šetření, které se zaměřovalo již na skutečné znalosti žáků (viz Graf 2 a Graf 3).

Modelové státy západního a východního evropského regionu a vybrané státy střední Evropy (Rakousko, Polsko) získaly průměrnou známku 3,9-3,5. S těmito státy žáci přicházejí do kontaktu velmi často a jejich vyšší hodnocení bylo předvídatelné. Překvapivé je umístění Rakouska a Polska, které obdržely nižší průměrné hodnocení než Francie. Vzhledem k jejich blízkosti vůči Česku a k tomu, že žáci šetřené Základní školy Máj 1 v Českých Budějovicích přichází do styku s rakouskou kulturou ve vyšší míře než zbylé školy ve Středočeském kraji a v Praze, by bylo spíše předpověditelné, že získají srovnatelné ohodnocení s dalšími sousedními státy (Dokoupil, Havlíček a Jeřábek, 2004).

Domněnka o tom, že největší odhadované znalosti budou mít žáci o Česku se naplnila (viz Mapa 4 a Tabulka 9). Nečekané je však umístění Itálie (2,9), jež obdržela vyšší známku než sousední Slovensko (3,1) a Německo (3,3). Při analýze výsledků ostatních dílčích částí výzkumného šetření je však zřejmé, že žáci skutečně vědí o Itálii poměrně velké množství informací, které pocházejí z různých oblastí. Výsledná průměrná známka může mít v případě států, které uvedl velmi malý počet respondentů (např. Monako, Bosna a Hercegovina, Malta nebo Makedonie) nižší odpovídající hodnotu. Tyto státy však nejsou zmiňované ani v jiných částech výzkumu, což poukazuje na to, že žáci mají o těchto státech opravdu nízké povědomí.

Mapa 3 - Hodnocení (odhad) svých vlastních znalostí o státech Evropy žáky 6. a 7. tříd ZŠ (vzorek 316 žáků)



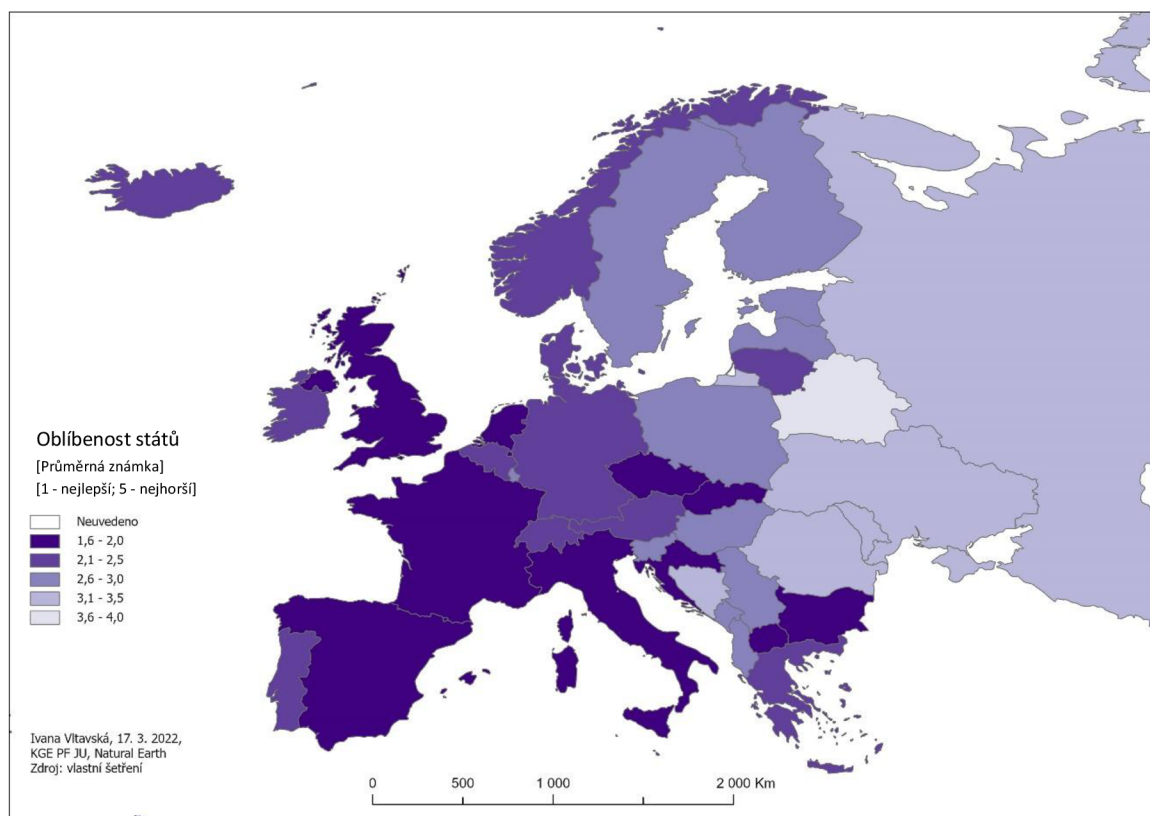
V posledním úkolu brainstormingové části žáci ohodnotili své sympatie vůči evropským státům, které uvedli v hodnocení svých vědomostí o těchto státech. Své sympatie žáci hodnotili známkou 1 (hodně sympatický) až 5 (hodně nesympatický). Z Mapy 4 a Tabulky 10 je očividné, že mezi nejméně sympatické státy (3,6-3) patřily především státy

z východní a jihovýchodní Evropy, např. Bělorusko, Rusko, Ukrajina, Albánie nebo Rumunsko. Socialistická minulost a současné striktní režimy některých těchto států mohou na žáky působit negativním dojmem a ovlivnit tak jejich výsledné mínění. Výjimkou je Vatikán, jehož vysoce odlišná míra religiozity nemusí rovněž na žáky působit přívětivě. Lze usuzovat, že hodnocení evropských států se odvíjí i od jejich současné politické situace, se kterou žáci přicházejí do kontaktu prostřednictvím různých zdrojů a je pravděpodobné, že by žáci v případě provedení výzkumného šetření v jiném období ohodnotili některé státy jinou známkou. Hodnocení sympatií ke státům jihovýchodního evropského regionu koresponduje s nízkými vědomostmi, které žáci projevili v předešlém úkolu i dalších částech tohoto výzkumného šetření. Téměř většinu evropských států žáci ohodnotili známkou 2,9-2. V případě ministátů se vzhledem k výsledkům odhadovaných znalostí předpokládalo, že žáci budou mít spíše nižší sympatie. Tyto státy však uvedl velmi nízký počet žáků. Zajímavé je, že sousední státy Česka jsou žákům méně sympatické, než například Itálie nebo Velká Británie. Vzdálenost těchto států od Česka tedy nehraje významnou roli. Tento výsledek souvisí i s reálnými znalostmi žáků o sousedních státech Česka, jež jsou na bezmála srovnatelné úrovni s těmi, které žáci prokázali právě u těchto velmi sympatických států. Rozdíl ve výsledné známce Česka a Francie je minimální, ačkoliv počet respondentů je o 17 žáků vyšší ve prospěch Česka. Nízké hodnocení Česka lze odůvodnit tím, že se žáci domnívají, že obyvatelé jiných států žijí „lepší“ životem než jakým oni v Česku. Negativní postoj je pravděpodobně ovlivněn nezkušeností žáků, což je ale vzhledem k jejich věku pochopitelné, zkráceným pohledem na svět a faktem, že se žáci nachází ve velmi proměnlivém životním období (Vágnerová, 2012). V tomto i v předešlém úkolu žáci vůbec neuvedli státy Andorra, Lichtenštejnsko a San Marino, které jsou prozatím většině žáků neznámé.

Při srovnání těchto výsledků a výsledků výzkumu Centra pro výzkum veřejného mínění (dále CVVM) ohledně sympatií české veřejnosti k některým zemím (CVVM, 2022) lze pozorovat, že Češi chovají největší sympatie vůči Slovensku, Rakousku, Francii a Velké Británii. Poslední dvě zmíněné země se rovněž objevily na předních místech výzkumu v rámci této diplomové práce. Vzhledem k tomu, že věk respondentů výzkumu CVVM byl odlišný, je očividné, že umístění Slovenska je nižší, jelikož žáci k tomuto státu necítí takové spojenectví, jako lidé, kteří žili v Československu. Mezi státy s nejnižším hodnocením bylo taktéž uváděno Rusko, což jen potvrzuje nízké sympatie, které Češi vůči Rusku dlouhodobě chovají. Toto hodnocení států potvrzuje i výzkum Ústavu empirických výzkumů STEM (2019), jehož respondenti také uvedli velmi pozitivní vztahy ke Slovensku

a Rakousku. Pozice Ruska byla rovněž mezi těmi nejnižšími (STEM, 2019). V tomto výzkumu však státy jako Francie, Velká Británie a Itálie obsadili horší pozice než ve výzkumu CVVM (2022). Z této komparace je zřetelné, že sympatie k vybraným státům Evropy jsou rozdílné během ranného dospívání a dospělosti a jsou ovlivněné mnoha faktory.

Mapa 4 - Sympatie žáků 6. a 7. tříd ZŠ k jednotlivým státům Evropy (vzorek 316 žáků)



4.2 Výsledky didaktického testu

Druhá část výzkumného šetření měla podobu didaktického testu, pomocí kterého lze zjistit, do jaké míry si učivo žáci osvojili a zároveň jakým způsobem jim bylo dané učivo předáno (Jeřábek, Bílek, 2010).

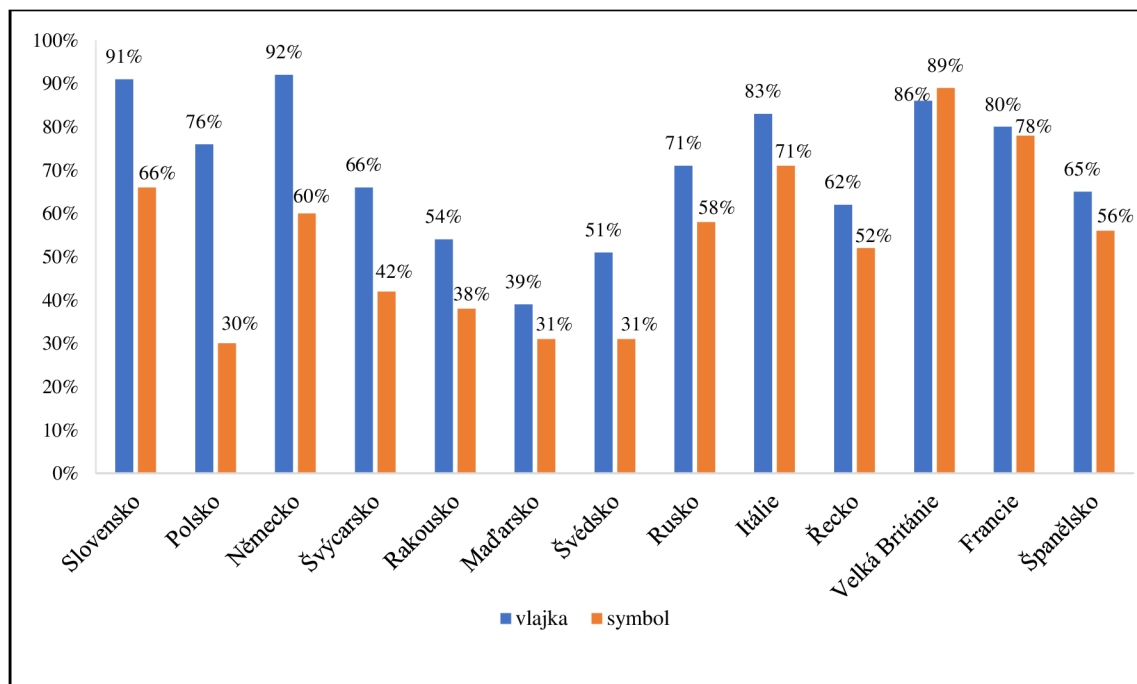
V první části testu žáci přiřazovali vlajky vybraných evropských států k jejich typickým symbolům. Odpovědi žáků byly zhodnoceny na základě četnosti, se kterou se objevovaly ve výzkumném šetření a převedeny do procent. Z Grafu 2 je viditelné, že nejlepších výsledků bylo dosaženo v případě vlajky a symbolu Velké Británie (oba téměř

90 %), které jsou ikonické a pro žáky snadno rozpoznatelné. Britská panovnice se mnohokrát vyskytovala i v brainstormingové části výzkumu (viz Tabulka 4). Velmi dobré výsledky žáci prokázali také v případě Francie, Německa, Slovenska a Itálie. Vlajky i symboly těchto států jsou pro žáky dobře zapamatovatelné a jednoduše určitelné. Předpoklad, že by nejlepší výsledky byly zaznamenány u sousedních států Česka se v tomto úkolu opět nenaplnil, jelikož výsledky u Rakouska a Polska byly průměrné až podprůměrné. Tyto výsledky korespondují s tím, že znalosti žáků o sousedních státech Česka nejsou na vyšší úrovni, než jaké mají žáci o jiných evropských státech. Symbol Polska byl dokonce nejméně procentuálně správně přiřazen (pouze u 30 %). Vůbec nejnižší výsledky mělo Maďarsko, jehož vlajku poznalo 39 % žáků, symbol země jen 31 % žáků. Žáci byli skoro u naprosté většiny (kromě Velké Británie) úspěšnější v přiřazení vlajky k danému státu než v určení symbolu. Vlajky některých evropských států jsou více ojedinělé a jednodušší k zapamatování, zatímco představy o typickém symbolu mohou být pro každého rozdílné a žáci je tak mohou snadněji zaměnit.

Tyto výsledky se ve většině případů shodují s odhadovanými znalostmi žáků (viz Mapa 4), ačkoliv v tomto úkolu žáci prokázali, že jejich předpokládané znalosti o Polsku jsou v některých aspektech nadhodnocené. Nižší úroveň znalostí o této zemi je prokazatelná bezmála ve všech dílčích částech výzkumného šetření. Žáci se o Polsku zřejmě dozívají méně informací již v průběhu výuky na 1. stupni základních škol, přestože ve vybraných učebnicích, které jsou používány pro výuku Evropy na 1. stupni základních škol, je Polsku věnován stejný prostor jako ostatním sousedním zemím Česka. Pravděpodobně je pro žáky obtížné se s Polskem blíže ztotožnit, tak jako v případě Slovenska či Německa, jejichž kultura, historie či gastronomie jsou žákům bližší. Při porovnání s Mapou 3 je zjevné, že nižší úroveň oblíbenosti u některých evropských států je srovnatelná s úrovní prokázaných znalostí u těchto států, které se nacházejí převážně na východ od Česka.

Jelikož měli žáci na výběr pouze z předem uvedených vlajek a symbolů, odvíjely se jejich znalosti právě od těchto pojmů, což mohlo některé žáky v jistých směrech limitovat. Zvolené pojmy kontrolují úroveň znalostí, které mají žáci propojené právě s těmito nabídnutými pojmy. Výsledky tedy ukazují skutečné znalosti šetřených žáků. Je pravděpodobné, že v případě volby jiných pojmů by výsledky byly rozdílné.

Graf 2 – Podíl žáků, kteří správně spojili vlajky a symboly vybraných evropských států
(vzorek 316 žáků z 6. a 7. tříd ZŠ)

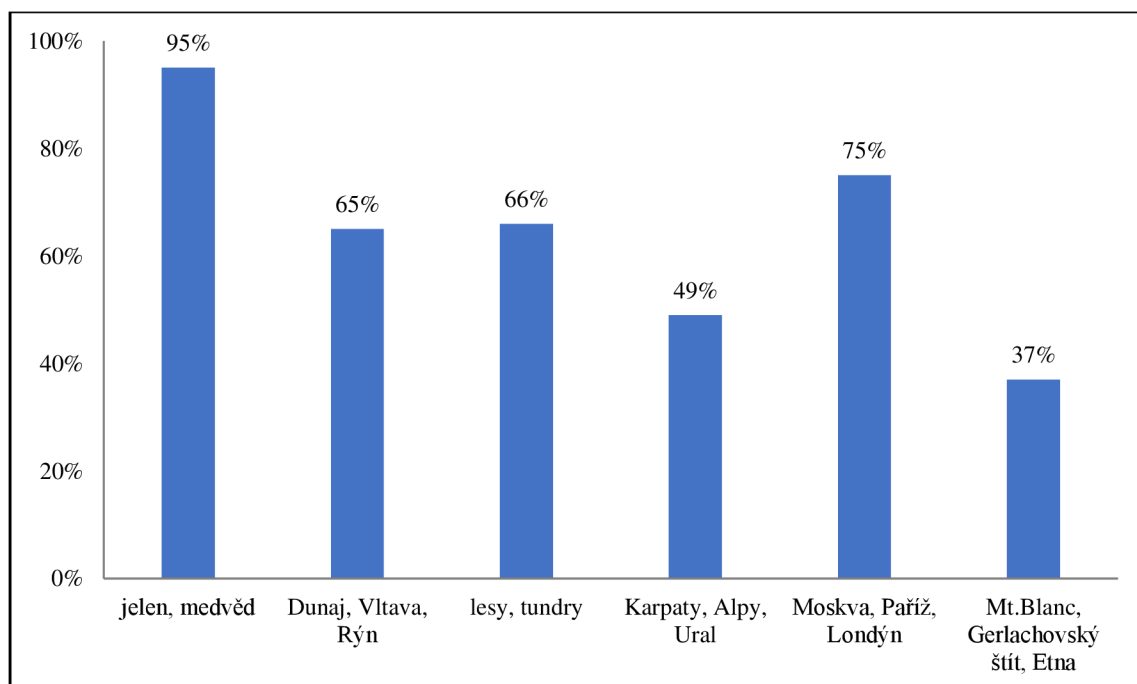


Zdroj: Vlastní šetření, 2022

Posledním hodnoceným úkolem celého výzkumného šetření byly logické řady, ze kterých žáci měli zvolit pouze ty pojmy, které měly spojitosti s Evropou. Tyto pojmy byly přírodního a topografického zaměření. Nashromážděná data byla opět ohodnocena na základě jejich četnosti, poté převedena do procentuálního zastoupení a znázorněna do Grafu 3. Nejlepšího výsledku (95 %) dosáhli žáci ve skupině pojmů, která byla zaměřená na evropská zvířata, jež žáci znají již z předškolního období a bylo pro ně velmi jednoduché zvolit správné odpovědi. Druhý nejlepší výsledek (75 %) byl zaznamenán u evropských měst, které někteří žáci uvedli již v první části výzkumného šetření a jsou jim tedy dobře známé. Z Grafu 3 je dále patrné, že povědomí žáků ohledně vybraných evropských řek a biomů je na téměř totožné úrovni (65 % a 66 %). Zhruba 50 % dotazovaných žáků správně zvolilo evropská pohoří, avšak v rámci evropských vrcholů bylo úspěšných pouze 39 % žáků. Vyučující by se na základě těchto výsledků měl ve výuce více zaměřit právě na osvojení si znalostí o evropských pohořích a vrcholech. Pokud by je vyučující propojil s dosavadními znalostmi žáků o zvířatech a biomech, žáci by si konkrétní evropská pohoří a vrcholy mohli snadněji zapamatovat, jelikož by je měli spojené s již známými poznatky. Chybějící topografické znalosti byly prokázány i v některých dalších dílčích částech

výzkumného šetření. V rámci této druhé části výzkumného šetření se také ukázalo, že některé evropské státy jsou žákům známy pouze pod názvy a další souvislosti k těmto státům již žáci nemají. Na izolaci jednotlivých znalostí, která nesměřují ke komplexnímu geografickému vědění, upozorňují Caldis a Cranby (2021).

Graf 3 – Podíl žáků, kteří správně označili pojmy v logických řadách (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)

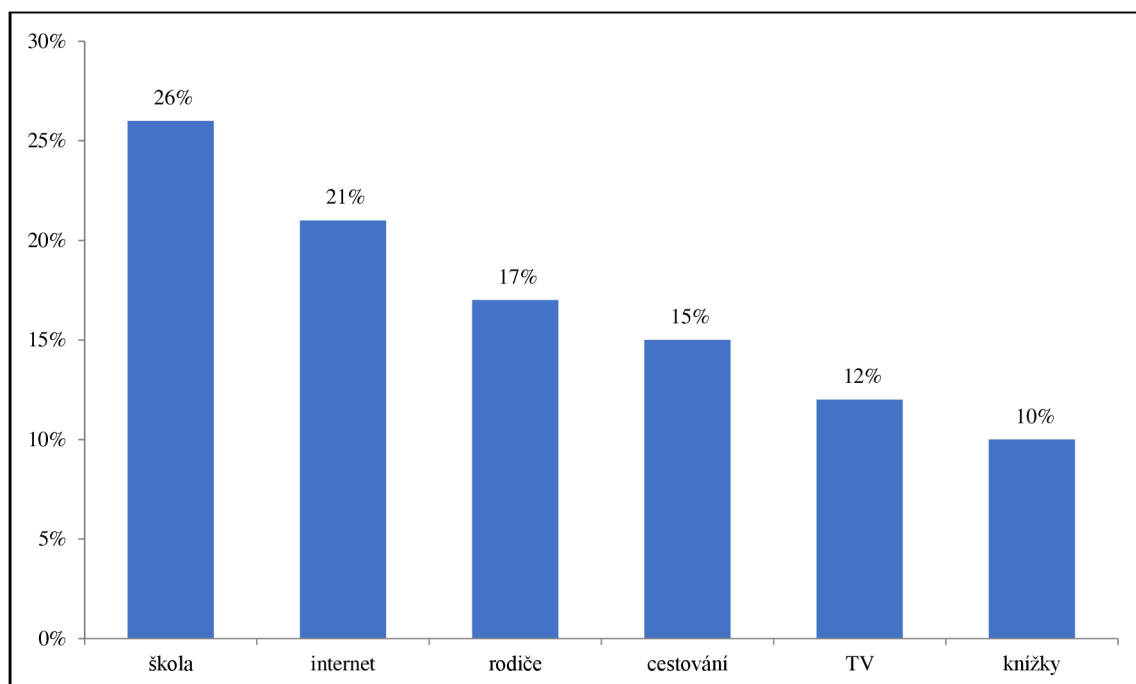


Zdroj: Vlastní šetření, 2022

Závěrečná otázka výzkumného šetření byla směřována na původ znalostí o Evropě (viz Graf 4). Žáci vybírali 1-3 odpovědi z celkem sedmi možností. Jedna odpověď byla otevřená a žáci tak mohli napsat vlastní zdroj znalostí. I přes to, že žáci strávili vlivem pandemické situace značnou část předešlé výuky v domácím prostředí, více než čtvrtina žáků uvedla jako zdroj jejich znalostí a vědomostí školu (26 %), následoval internet (21 %) a rodiče neboli domácí prostředí (17 %). Škola je tak stále primárním prostředím, ve kterém se žáci dozívají většinu nových informací a napomáhá dalšímu kognitivnímu rozvoji žáka (Vágnerová, 2012). Zbývající zdroje – knížky, cestování a TV již nebyly tolik časté (10–15 %). Tento výsledek je shodný s tím, k jakému došla i Prášková (2018), neboť také v této diplomové práci vyšel najevo upadající zájem o četbu a tištěné zdroje informací, který bude vzhledem k postupné digitalizaci pokračovat. Lze usuzovat, že žáci budou

s přibývajícím věkem více informací získávat také z cestování, které jim postupně bude dostupnější a snadněji zapamatovatelné.

Graf 4 – Podíl žáků, kteří za zdroj svých znalostí označili následující (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)



Zdroj: Vlastní šetření, 2022

4.3 Srovnání a diskuse výsledků

Ve výzkumném šetření byly použity dvě metody, jejichž výsledky byly hodnoceny dohromady. Jednotlivé úkoly byly nejprve analyzovány a výsledné odpovědi dále ohodnoceny na základě jejich správnosti. Nejvyšší počet bodů získali žáci z Gymnázia Příbram, u kterých se předpokládá nejvyššího stupně znalostí prokázal. Tuto domněnku naplnili i žáci primy (6. ročník), kteří se doposud vzdělávali v klasické základní škole stejně jako ostatní vybraní žáci 6. ročníků. Jejich dosavadní úroveň znalostí není natolik ovlivněná výukou na nižším gymnáziu. Počet bodů u žáků ze Základní školy Bohumila Hrabala v Praze je lehce zavádějící, jelikož se z personálních a organizačních důvodů z této školy zúčastnili pouze žáci 7. ročníku. Přestože tyto žáci navštěvují obvyklou základní školu, jejich výsledky byly na velmi podobné úrovni, jakých dosáhli žáci z výběrového víceletého gymnázia. Do určité míry prokázali tyto žáci také propojení znalostí z fyzické

i sociální geografie, což považují Lambert a Morgan (2010) za jeden z hlavních cílů výuky zeměpisu. Shodný počet bodů obdrželi žáci ze Základní školy v Dolních Hbitech a Základní školy Máj 1 v Českých Budějovicích. Přestože jsou tyto dvě základní školy rozdílného typu (venkovská a sídlištní), žáci dosáhli rovnocenný výsledků. Je patrné, že i přes rozdílný počet tříd v ročnících a počet žáků v jednotlivých třídách, jsou výsledné znalosti žáků na srovnatelné úrovni. Nejnižší počet bodů obdrželi žáci ze Základní školy Chraštica, avšak tento počet bodů není výrazně nižší oproti předešlé ZŠ Dolní Hbity, která je rovněž venkovského typu. Nižší počet získaných bodů u venkovských škol může být zapříčiněn tím, že někteří žáci při přechodu na 2. stupeň odešli do výběrové nebo městské základní školy, které jsou veřejností stále vnímány jako kvalitnější (Kučerová a kol., 2015). V celkovém průměru žáci obdrželi 76,7 bodu (viz Tabulka 10). Z výsledků je zřejmé, že umístění a kapacita základní školy nemá na úroveň vstupních znalostí o Evropských státech téměř žádný vliv. Lze pozorovat, že výběrovost školy hraje v aspektu úrovně znalostí určitou roli, která je podložena znatelně vyšším ziskem bodů v rámci celého výzkumu. Do výzkumného šetření bylo však zapojeno pouze jedno víceleté gymnázium a je tak pravděpodobné, že při zahrnutí vyššího počtu škol tohoto typu do výzkumného šetření by byly výsledky více relevantní.

Tabulka 10 – Průměrný počet získaných bodů

| Název školy | Počet respondentů | Průměrný počet bodů | 6. ročník | 7. ročník |
|------------------------------------|-------------------|---------------------|-----------|-----------|
| Gymnázium Příbram | 55 | 100,5 | 88 | 113 |
| ZŠ Dolní Hbity | 26 | 69,5 | 70 | 69 |
| ZŠ Chraštica | 39 | 52 | 49 | 55 |
| ZŠ Máj 1, České Budějovice | 143 | 69,5 | 59 | 80 |
| ZŠ B. Hrabala, Praha | 53 | 92 | - | 92 |
| Celkový průměrný počet bodů | | 76,7 | 66,5 | 81,8 |

Zdroj: Vlastní šetření, 2022

Výsledky v rámci jednotlivých ročníků, tedy dle věku respondentů, jsou rozporuplné (viz Tabulka 11). V případě dotazovaných žáků z Gymnázia Příbram a ZŠ Máj 1 je bodový rozdíl mezi žáky 6. a 7. ročníku 25 bodů a 21 bodů. U základních škol venkovského typu je bodový rozdíl mezi ročníky nepatrný, u ZŠ Dolní Hbity dokonce ve prospěch 6. ročníku (pouze o 1 bod). Tyto nesrovnalosti mohou být způsobené tím, že venkovské základní školy jsou oproti sídlištním a výběrovým školám méně početné a žáci často pochází z velmi podobného prostředí. Menší počet respondentů může být příčinou nižší odpovídající hodnoty výsledků. Ačkoliv se žáci 6. ročníku ze ZŠ Bohumila Hrabala v Praze tohoto výzkumného šetření nezúčastnili, lze předpokládat, že jejich výsledky by byly na rozhraní mezi výsledky žáků ze ZŠ Máj 1 v Českých Budějovicích a Gymnázia Příbram, vzhledem k výsledkům mezi žáky 7. ročníků.

Přestože Prášková (2018) ve své práci zvolila odlišný bodovací systém a typ jednotlivých úkolů v rámci výzkumného šetření, lze pozorovat, že v části, která se zaměřovala na Evropu, prokázali žáci 4. a 5. ročníků základních škol nejvíce znalostí právě o tomto kontinentu. Tito žáci nejčastěji volili pojmy, které směřovaly výhradně k Česku. Popřípadě žáci vyjádřili největší sympatie k evropské rase, náboženství a kontinentu jako takovému. Z výsledků výzkumného šetření mezi žáky 6. a 7. tříd je viditelný již značný posun ve znalostech, jelikož je prokázali i o dalších evropských státech. Žáci se během výuky na 2. stupni základních škol již více zaměřují na poznávání okolního světa a nesoustředí se pouze na poznatky o své domovské zemi, protože jsou již schopni lépe pracovat s pojmy, které jim nejsou přímo blízké a jsou hůře představitelné (Vágnerová, 2012). Můžeme proto potvrdit, že úroveň vstupních znalostí se s věkem respondentů mění a má vzestupnou tendenci, vzhledem k přibývajícím vědomostem a zkušenostem, které žáci během let získají. Tyto výsledky potvrzují i předpoklady ve výši znalostí v jednotlivých ročnících výuky (MŠMT, 2021).

Při komparaci získaných bodů dle pohlaví vyšlo najevo, že rozdíly mezi chlapci a děvčaty jsou pozorovatelné až v 7. ročníku (viz Tabulka 11). Žáci 6. ročníku obdrželi v průměru téměř totožného počtu bodů jako dívky ze stejného ročníku. U poloviny vybraných škol dosáhli chlapci vyššího počtu bodů, ačkoliv u ZŠ Dolní Hbity byl rozdíl mezi chlapci a dívkami pouze 2 bodů ve prospěch chlapců. U chlapců a dívek ze 7. ročníku byly rozdíly vyšší než u předešlého ročníku. Chlapci dosáhli v průměru o 6 bodů více než dívky z téhož ročníku. V případě ZŠ Bohumila Hrabala nicméně chlapci obdrželi o 5 bodů méně než dívky. Největší rozdíly mezi pohlavími byly zaznamenány u žáků ze ZŠ Máj 1, poněvadž chlapci ze 6. ročníku získali o 16 bodů více než dívky ze stejného ročníku. Tento

rozdíl byl u 7. ročníku pouze 7 bodů. Zajímavé výsledky lze pozorovat u žáků Gymnázia Příbram, jelikož chlapci z 6. ročníku měli o 9 bodů méně než dívky ze stejného ročníku, avšak v 7. ročníku už chlapci dosáhli o 13 bodů více než dívky. Tento rozdíl je také ten největší, který byl mezi pohlavími zaznamenán.

Ačkoliv Pavelková (2004) poukazuje na to, že pro chlapce v 6. ročníku základní školy je zeměpis méně obtížný předmět, během výzkumného šetření vyšlo najevo, že úroveň znalostí žáků v 6. ročnících základních škol je na srovnatelné úrovni napříč mezi pohlavími. Vyšší úroveň vstupních znalostí u chlapců nelze tedy jednoznačně potvrdit, jelikož vyššího průměrné bodové ohodnocení dosáhli pouze ti, kteří docházeli do 7. ročníku. Při analýze těchto výsledků mezi jednotlivými školami, lze zaznamenat, že některé dívky získaly dokonce vyšší počet bodů než chlapci ze stejného ročníku. Ciascai a Haiduc (2011) poukazují na to, že kognitivní dovednosti jsou citlivé na kontext hodnocení a tato vlastnost by měla být zohledněna při hodnocení takových dovedností. Genderová nerovnost ve vzdělávání je spíše založena na stereotypních postojích o dívkách a chlapcích, než na úrovni jejich skutečných znalostech (Driessen, Van Langen, 2013).

Tabulka 11 – Získané body dle pohlaví respondentů

| Název školy | 6. ročník | | 7. ročník | |
|--|-----------|-------|-----------|-------|
| | Chlapci | Dívky | Chlapci | Dívky |
| Gymnázium Příbram | 84 | 93 | 120 | 107 |
| ZŠ Dolní Hbity | 71 | 69 | 70 | 67 |
| ZŠ Chraštica | 44 | 54 | 65 | 53 |
| ZŠ Máj 1, České Budějovice | 67 | 51 | 84 | 77 |
| ZŠ B. Hrabala, Praha | - | - | 90 | 95 |
| Průměrný počet bodů dle pohlaví | 66,5 | 66,75 | 85,8 | 79,8 |

Zdroj: Vlastní šetření, 2022

Jedním z cílů diplomové práce je porovnání vybraných škol na základě jejich zaměření, polohy a dalších charakteristik. Viditelné rozdíly jsou znatelné mezi výběrovou školou a zbývajícími typy škol (venkovské a sídlištní). Žáci výběrového víceletého gymnázia získali v rámci srovnání obou ročníků i pohlaví významně vyšší celkové bodové ohodnocení a potvrdili tak předpoklad znatelně odlišné úrovně vstupních znalostí o evropských státech oproti žákům z klasických základních škol (viz Tabulka 10). Ačkoliv se žáci vzdělávají dle stejného vzdělávacího programu, úroveň jejich vstupních znalostí o Evropě je vyšší a učitelé se tak během výuku budou moci soustředit na více podrobností. Tyto výsledky potvrzují výzkum Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD, 2007), který uvádí vyšší výsledky žáků víceletých gymnázií ve srovnání se žáky klasických základních škol. Těmto výsledkům však odporuje kritické srovnání výsledků mezinárodního šetření PISA (Programme for International Student Assessment), jehož autoři Dvořák a Straková (2016) při zaměření na české školy tvrdí, že konkurence mezi různými typy školy nevede k vyššímu stupni znalostí a dovedností žáků.

Při zjišťování úrovně získaných bodů na základě velikosti nebyly rozdíly mezi škola zaznamenány, jelikož žáci z velkokapacitních škol dosáhli srovnatelného bodového ohodnocení jako žáci venkovských škol a žáci z víceletého gymnázia, které má rovněž na nižším stupni pouze jednu třídu v ročníku, obdrželi naopak vyšší počet bodů. Určité odlišnosti byly zaznamenány při porovnání výsledků žáků z městských a venkovských škol, jejichž počet ve třídě byl oproti ostatním šetřeným školám nižší. Přestože žáci 7. ročníků z městských škol obdrželi v průměru o 33 bodů více než žáci z venkovských škol, žáci tohoto ročníku ze ZŠ Máj 1 v Českých Budějovicích dosáhli srovnatelných výsledků jako žáci venkovských škol. Poloha a velikost školy nemá tudíž jednoznačný vliv na úroveň znalostí, které žáci získají. Žáci jsou více ovlivňováni samotnými vyučujícími, kteří jim dané učivo předávají. Vliv má také mimoškolní prostředí, ve kterém žáci tráví svůj volný čas a čerpají své znalosti i zde. Patrné rozdíly v úrovni znalostí byly také mezi jednotlivými ročníky šetřených škol. Byť celkové průměrné bodové hodnocení žáků 7. ročníku bylo v průměru o 15,3 bodů vyšší než hodnocení žáků 6. ročníku, žáci některých vybraných škol dosáhli srovnatelného výsledku bez ohledu na to, v jakém ročníku se právě nacházeli. Předpoklad znatelných konstantních rozdílů mezi pohlavími nebyl rovněž zaznamenán, jelikož lepších průměrných výsledků dosáhli pouze chlapci 7. ročníku. I přes rozdílné postupy při vyhodnocování výsledků výzkumu Práškové (2018) lze dodat, že výsledky mezi žáky 1. stupně základních škol jsou mezi sebou více srovnatelné a rozdíly mezi jednotlivými ročníky (4. a 5. ročník) nejsou tak očividné jako

u ročníků 2. stupně základních škol. Výrazná dominance chlapců nad děvčaty rovněž nebyla jednoznačně prokázána (Prášková, Nováček, 2020).

4.4 Potenciály využití výsledků ve výuce

Slavík (1997) uvádí prvořadý vzdělávací úkol učitele, a to plánovat a realizovat výuku jako poznávací dialog, nikoliv ho směřovat pouze jedním směrem, a to od učitele k žákům. Nepromyšlená výuka by mohla vést k rozvoji nepřesných znalostí a představ, které jsou nežádoucí. Získané výsledky z proběhlého výzkumného šetření na vybraných školách je možné využít v několika směrech. Na aplikování získaných dat z výzkumu do výuky může vyučující nahlížet více způsoby. První způsob je určen pro výuku Evropy v příslušném ročníku, během které se učitel soustředí na informace o evropských státech, jejichž vstupní znalosti byly u žáků na velmi vysoké úrovni. Mezi takovéto státy patřilo např. Slovensko, Itálie, Francie či Německo. Tyto informace může učitel použít jako jakýsi počáteční bod, od kterého se bude výuka nadále odvíjet. Záleží již na daném učiteli, zdali se rozhodne pro prohloubení těchto znalostí využitím různých více či méně tradičních výukových metod, které povedou k tomu, že si žák ukotví souvislosti mezi příčinami a důsledky, které se vztahují k fyzicko-sociálním aspektům probíraného evropského státu či regionu (Čapek, 2015). Například zařazením metody CLIL by si žáci propojili tyto informace s cizím jazykem. Při využití didaktické hry si žáci rovněž upevní učební látku, budou motivováni k většímu zájmu o dané téma a současně mohou využít různých poznatků a zkušeností z reálných životních situací (Zormanová, 2012). Didaktické hry mohou mít podobu různých variant memorovacích kartiček či křížovek a doplňovaček, které lze vytvořit v digitální či papírové podobě. Vyučující si je může upravovat na základě věku a počtu žáků ve třídě a k právě probíranému tématu. Lze je také využít při práci ve skupinách a rozvíjet tak komunikační schopnosti žáků a jejich angažovanost ve výuce (Šed'ová, Švaříček, 2010).

Vyučující se také může rozhodnout pro zkrácení času, který bude těmto znalostem věnovat, jelikož ví, že žákům jsou tyto státy již poměrně známé a může se ve výuce soustředit spíše na ty evropské státy, u kterých žáci projevíli velmi málo znalostí např. Rumunsko, Dánsko, Litva nebo Bělorusko. Výzvou pro učitele je se orientovat na tyto znalosti a používat je jako výchozí bod pro zbytek výuky, jakmile se dostanou do žakovské zóny proximálního vývoje, kterou Gillernová a Krejčová (2012) definují jako prostor mezi tím, co by žák mohl udělat sám a co by mohl dokázat s pomocí učitele.

Učitel se může inspirovat i tím, jaký typ informací o státech s vyšší úrovní znalostí v žácích vzbuzoval největší zájem a směřovat tak učivo regionální Evropy tímto směrem. Čadílek a Loveček (2005) uvádí, že pokud učitel zájmy žáků správně zaznamená, mají poté značnou výchovnou hodnotu a motivují žáky k aktivnímu poznávání, které povede k vytvoření si vlastního názoru na danou skutečnost. Dle Gersmehla (2014) je zeměpis o porozumění situaci v cizích zemích a našemu propojení s těmito státy. Evropské státy, které z výzkumného šetření vyšly jako ty méně oblíbené a s malým vědomostním kapitálem, mohou žáci díky kreativnímu přístupu vyučujících poznat lépe, a tak si rozšířit své povědomí i o jiných částech světadílu, kterého jsou součástí.

Další možností, jak využít výsledky výzkumného šetření této diplomové práce, je jejich rozbor pro výuku Evropy v rámci tematického celku Člověk a svět na 1. stupni základních škol. Učitelé díky těmto výsledkům poznají konečnou úroveň znalostí a představ o evropských státech u žáků, kteří právě absolvovali výuku na 1. stupni základní školy. Opět mohou být tyto informace využity pro prohloubení znalostí o sousedních státech, které mají být dle MŠMT (2021) součástí výuky, avšak z výsledků šetření je očividné, že především znalosti o Polsku jsou ve srovnání s ostatními sousedními státy velmi nízké. Vyučující z těchto výsledků získají konkrétní informace o tom, jaký druh znalostí je žákům doposud neznámý a lze tak předejít dalšímu prohlubování nedostatků.

Z výsledků výzkumného šetření vyšel najevo upadající zájem žáků o knihy. Jedním ze způsobů, jak lze zakomponovat četbu do výuky zeměpisu a zvýšit tak čtenářskou gramotnost žáků, je využití odborně naučných článků, které se věnují požadovanému tématu. Učitel by si měl však dát pozor při výběru takového článku (nebo publikace), aby předešel případnému nepochopení ze strany žáků, což by vedlo spíše k demotivaci získávat nové znalosti touto cestou.

Dle autorky by bylo zajímavé, pokud by vyučující provedl obdobné výzkumné šetření (nebo pouze některé jeho části) před a po výuce tématu Evropy, jelikož by mohl učivo částečně upravit na základě výsledků, kterých by žáci dosáhli v počáteční fázi. Následně by vyučující mohl pozorovat, jak velké množství nových znalostí žáci nabyli a jaké znalosti byly pro žáky pravděpodobně hůře zapamatovatelné, jelikož by byla jejich úroveň nižší. Vyučující by tak získal komplexní pohled na vstupní a výstupní znalosti žáků o Evropě, který by mohl být částečně využit i při výuce dalších kontinentů, protože by již věděl, jaké části učiva jsou žákům obecně známější a jaké aspekty daného kontinentu jsou pro ně atraktivnější.

5. Aplikace do výuky

V dnešním globálním světě je důležité, aby byli žáci schopni porozumět různým kulturám a národům, se kterými sdílí společný kontinent. Z tohoto důvodu byla v praktické části diplomové práce použita metoda CLIL, jejíž prvky se promítly do výsledného projektu. Žáci získají ucelené vstupní znalosti o jednotlivých oblastech Evropy a zároveň budou rozvíjet klíčové kompetence. Výukové materiály jsou doplněné o část s instrukcemi pro učitele.

5. 1 Návrh výukových aktivit s využitím metody

CLIL pro žáky základních škol

a

víceletých gymnázií

Evropské regiony



Obsah

- Úvod
- Očekávané výstupy a kompetence
- Metodická část
- Výukové aktivity dle regionu
- Pracovní listy

Úvod

Návrh výukových aktivit Evropské regiony je rozdělen na část určenou přímo pro vyučující a samotné aktivity. Příručka pro učitele je uvedena především jako výchozí materiál k pedagogické činnosti a nabízí mnoho možností, jak žákům kreativně a netradičně předat učivo o jednotlivých evropských regionech. Uvedené aktivity jsou v souladu s výukovou metodou CLIL (Content and language integrated learning) - integrovanou výukou odborného předmětu a cizího jazyka. V případě těchto aktivit je odborným předmětem zeměpis a jako cizí jazyk zvolen jazyk anglický.

Součástí příručky jsou také očekávané výstupy a kompetence, které jsou v aktivitách promítnuté, metodická část pro učitele, dále samotné pracovní listy s aktivitami a závěrečné hra zaměřené na opakování si znalostí o Evropě.

Očekávané výstupy a kompetence

RVP ZV – Očekávané výstupy

Součástí výukových aktivit jsou níže uvedené očekávané výstupy dle RVP ZV (MŠMT, 2021).

Zeměpis

Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie

- organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů a elaborátů, z grafů, diagramů, statistických a dalších informačních zdrojů
- používání s porozuměním základní geografickou, topografickou a kartografickou terminologii

Přírodní obraz Země

- rozlišuje a porovnává složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznává, pojmenuje a klasifikuje tvary zemského povrchu
- porovná působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost

Regiony světa

- lokalizuje na mapách světadíly, oceány a makroregiony světa podle zvolených kritérií, srovnává jejich postavení, rozvojová jádra a periferní zóny
- porovnává a přiměřeně hodnotí polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry Evropy
- zvažuje, jaké změny ve vybraných regionech Evropy nastaly, nastávají, mohou nastat a co je příčinou zásadních změn v nich

Očekávané výstupy a kompetence

Společenské a hospodářské prostředí

- posoudí na přiměřené úrovni prostorovou organizaci evropské populace
- posoudí, jak přírodní podmínky souvisejí s funkcí lidského sídla, pojmenuje obecné základní geografické znaky sídel
- zhodnotí přiměřeně strukturu, složky a funkce evropského hospodářství
- porovnává státy Evropy a zájmové integrace států Evropy na základě podobných a odlišných znaků

Životní prostředí

- porovnává různé krajiny jako součást pevninské části krajinné sféry, rozlišuje na konkrétních příkladech specifické znaky a funkce krajin
- uvádí konkrétní příklady přírodních a kulturních krajinných složek a prvků, prostorové rozmístění hlavních ekosystémů (biomů)

Cizí jazyk – 2. stupeň

Mluvení

- zeptá se na základní informace a adekvátně reaguje v běžných situacích

Čtení s porozuměním

- vyhledá požadované informace v jednoduchých materiálech
- rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace

Psaní

- napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, školy, volného času a dalších osvojovaných témat
- reaguje na jednoduché písemné sdělení

Očekávané výstupy a kompetence

RVP ZV – Klíčové kompetence

Zvolené výukové aktivity vedou k utváření a rozvoji následujících klíčových kompetencí, které jsou v souladu s RVP ZV (MŠMT, 2021).

Kompetence k učení

- Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.
- Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.
- Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy.

Kompetence k řešení problémů

- Žák vnímá nejrůznější problémové situace, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.
- Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému.
- Žák samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

Očekávané výstupy a kompetence

- Žák ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů.

Kompetence komunikativní

- Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.
- Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.
- Žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.
- Žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.
- Žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální

- Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.
- Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.
- Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

Očekávané výstupy a kompetence

Kompetence občanské

- Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit.
- Žák chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

Kompetence pracovní

- Žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky.
- Žák přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot.
- Žák využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.

Metodická část

Hlavním záměrem této metodické příručky je učitelům anglického jazyka a zeměpisu navrhnout a představit aktivity, které v sobě propojují oba předměty. Výukové aktivity vznikly na základě výzkumné části této práce a kladou si za cíl propojit znalosti žáků, které mají o evropských státech s jejich jazykovými dovednostmi. Žáci budou motivováni k evropské sounáležitosti, toleranci k odlišným kulturám a k poznávání tohoto kontinentu. V celém souboru aktivit je využito výukové metody CLIL, tedy propojení cizího jazyka s odborným předmětem. V případě těchto aktivit jde o spojení anglického jazyka a zeměpisu. Anglický jazyk je zvolen proto, že je pro většinu žáků je prvním cizím jazykem. Jejich dovednosti a znalosti jsou tudíž na odpovídající úrovni, která jim umožní studium odborného předmětu v jiném jazyce. Vzhledem k tematickému zaměření na Evropu jsou aktivity určené především pro 8. ročníky základních škol a víceletých gymnázií. Není vyloučené tyto aktivity také využít při výuce v 9. ročnících, například při souhrnném opakování předešlého učiva.

Prvotní fází pro učitele při aplikaci těchto aktivit do výuky je důležité si jednotlivé aktivity osobně projít, aby předešel případné dezorientaci či špatnému porozumění jednotlivých úkolů – vzhledem k obtížnější jazykové náročnosti. Aktivity obsahují ve své podstatě jednoduché úkoly, které jsou ale ztíženy o zapojení anglického jazyka. Žáci tak musí propojit dovednosti a znalosti z obou předmětů. Jednotlivé aktivity jsou zaměřené na dané evropské regiony a seskupeny do příslušných pracovních listů. Aktivity obsahují velké množství různých úkolů, které zahrnují spojování, překlad, porozumění textu a videu, práci s mapou, doplňování do textu a tabulek. Součástí některých aktivit jsou také mnemotechnické pomůcky, které žákům usnadní memorování učiva. Jelikož jsou navržené aktivity na základní úrovni, lze předpokládat, že i ti žáci, kteří budou mít horší znalost anglického jazyka jim porozumí. Je pravděpodobné, že některé odborné zeměpisné výrazy budou pro žáky v anglickém jazyce náročnější. Díky vizuálním podpůrným materiálům si tyto výrazy žáci snadno propojí s jejich českými ekvivalenty. Žáci pomocí uvedených aktivit získají ucelený pohled na fyzickou i sociální sféru evropského kontinentu.

Metodická část

Zadání aktivit je vždy uvedeno v českém i anglickém jazyce, vzhledem k možnému chybnému porozumění, pokud by bylo uvedeno pouze v anglickém jazyce. V rámci realizace výukových aktivit je doporučeno žákům umožnit školní atlas a internet, jelikož některé úkoly tyto pomůcky přímo vyžadují. Žákům lze také umožnit přístup ke slovníkům, které jim pomohou porozumět výrazům, se kterými doposud nepřišli do kontaktu. Slovník nebo jiný druh překladače by však neměl být automatickou pomůckou, ke které by žáci měli mít přístup (vzhledem k podstatě zvolené výukové metody). V případě nedostupnosti internetu lze aktivity přetvořit tak, aby je bylo možné splnit i bez internetu. V takovýchto situacích záleží na kreativě vyučujícího, a to jakým způsobem použije ve výuce navržené aktivity. Práce žáků by měla být založena z velké části pouze na jejich vědomostech a bez využití jakýchkoliv pomůcek. Aktivity jsou použitelné i při práci s interaktivní tabulí, avšak její přítomnost není podmínkou.

Úvodní části jednotlivých aktivit vždy začínají krátkým videem v anglickém jazyce, kterému nejprve předchází seznámení žáků s uvedenými úkoly, které se k němu vztahují. Žáci tak při sledování videa budou již vědět, na které informace se mají přesně soustředit. Pro úplné porozumění je vhodné video přehrát dva krát a doplnit video o anglické titulky, které jsou v nabídce přehrávače.

Podoba a forma jednotlivých úkolů naplňuje předem určené cíle, avšak vyučující je může přetransformovat do vlastní podoby, která odpovídá jeho požadavkům na náročnost úkolů a využití pomůcek v hodině. Tedy například lze obměnit některé úkoly z jiných regionů či změnit pořadí úkolů. Poněvadž aktivity vyžadují vyšší úroveň znalostí, než jaký je jejich obsah, je vhodné je zařadit na konec probraného bloku jednotlivých evropských regionů či na úplný závěr učiva o Evropě. Při využití těchto aktivit jako úvod do daného regionu by mohly být aktivity pro žáky příliš náročné a celkový efekt by mohl být spíše demotivující k dalšímu studiu anglického jazyka i zeměpisu.

Žáci mohou aktivity realizovat samostatně nebo ve skupinách. V případě samostatného plnění je vyhrazený čas dvou vyučovacích hodin na jeden region. Vyučující během výuky žáky provádí jednotlivými úkoly a motivuje je k jejich vypracování. Jako

Metodická část

opakování právě probraného regionu je vhodné zvolit samostatnou formu výuky. K ukončení tématu Evropa lze zvolit skupinovou práci anebo vytvoření samotných projektů. Součástí navržených výukových aktivit je také vědomostní hra European Scattergories (v Česku známá jako Jméno, město, zvíře, věc), která je zaměřená na zeměpisné znalosti. Počet hráčů je omezen pouze počtem přítomných žáků. Pravidla hry jsou opět uvedena v českém i anglickém jazyce. Úkolem žáků je během časového limitu dvou minut vymyslet co nejvíce pojmů, které začínají na zvolené písmeno a patří do předem zadané kategorie (země, město, řeka nebo jezero, hora nebo pohoří, výrobek a známá památka). Za každý správný pojem získává hráč jeden bod. Vítězí ten hráč, který získá nejvyšší počet bodů. Záznamová tabulka je vytvořena na 3 kola, ale je ji možné hrát i na více kol. Další navrženou edukativní hrou je European Bingo, během které si žáci procvičí anglické názvy evropských států. Žáci nejprve doplní do tabulky názvy libovolných evropských států a poté je škrtají na základě toho, které státy vyučující právě řekl. Vyhrává ten žák, jenž bude mít nejdříve vyškrtané všechny státy v tabulce.

Pro skupinovou práci jsou vyhrazeny celkem 4 vyučovací hodiny. Během první vyučovací hodiny vyučující představí žákům téma tohoto projektu a pokyny pro jeho realizaci. Vyučující rozdělí žáky do 6 skupin a přiřadí jim (či je nechá vybrat) evropský region. Každý žák ve skupině bude mít za úkol vypracovat jinou aktivitu. V rámci této první hodiny si žáci také rozdělí práci na jejich projektu. Výstupem tohoto projektu bude prezentace regionu, která proběhne v následujících hodinách. Prezentace bude obsahovat základní informace o daném regionu a informace, které žáci získali z aktivit. Vyučující bude po žácích požadovat zapojení anglického jazyka do prezentace. Druhá vyučovací hodina bude věnovaná přípravě prezentace o daném regionu. Tato prezentace může být zhotovena v papírové i digitální podobě, záleží na možnostech a preferencích vyučujícího. V případě, že by žáci nestihli vytvořit kompletní prezentaci během vytyčené hodiny, zpracují ji ve svém volném čase. Pokud by žákům zbyl v průběhu vytváření prezentace čas, mohou ho využít hraním her – European Scattergories a European Bingo. Během třetí a čtvrté vyučovací hodiny budou žáci prezentovat své regiony. Výsledkem bude komplexní

Metodická část

přehled o všech evropských regionech. V případě samostatné i skupinové práce žáci ke konci závěrečné vymezené hodiny jednotlivě zhodnotí dané aktivity či celý projekt. Úkolem vyučujícího bude tuto otevřenou reflexi moderovat a směřovat žáky tak, aby se během jejich hodnocení zaměřili na klady a zápory, které v průběhu jejich práce nastali. V rámci ohodnocení prezentací se žáci pokusí prezentace svých spolužáků objektivně zhodnotit a porovnat je mezi sebou na základě přednesu obsahu prezentace. Tato zpětná vazba umožní vyučujícímu projekt upravit pro jeho další realizaci. Žáci si budou moci v obou případech své výstupy ponechat pro další využití při jejich studiu.

Výukové aktivity dle regionu

Severní Evropa

Cíl: Žáci si prostřednictvím různých úkolů upevní vědomosti o státech severní Evropy.

Pomůcky: internet, interaktivní tabule, anglická verze Google maps, česko-anglický slovník

V první aktivitě si žáci nejprve projdou předložené zadání, aby byli obeznámeni se zadanými otázkami. Následně po shlédnutí videa na tyto otázky odpoví. Ve druhém cvičení žáci přeloží anglické názvy států severní Evropy do češtiny. Dále žáci tyto státy zanesou do přiložené slepé mapy Evropy. Ve třetím cvičení žáci doplní do tabulky anglické názvy států severní Evropy a jejich příslušná hlavní města (rovněž v AJ). Anglické názvy hlavních měst si mohou žáci vyhledat na anglických verzích Google map, případně na jiných mapových serverech, které umožňují toto umožňují. Dalším úkolem žáků je doplnit správná slova do textu. V pátém úkolu je žákům představeno několik severoevropských značek. Úkolem žáků je zjistit, jaké produkty daná firma vyrábí. Šestým úkolem je rozpoznat uvedenou památku a uvést, ve které zemi ji lze vidět. Na závěr je uvedeno několik opakovacích karet, které z jedné strany uvádějí pojem a na druhé straně jeho definici. Úkolem žáků je na základě definice uhádnout pojem.

Západní Evropa

Cíl: Žáci si vypracují profil o vybraném státu západní Evropy.

Pomůcky: internet, interaktivní tabule, školní atlas, česko-anglický slovník

Žáci si přečtou předložené otázky a poté pozorně zhlédnou video, ze kterého budou čerpat odpovědi na dané otázky. Dále si žáci vyberou jeden ze států západní Evropy a vypracují předem strukturovaný profil o této zemi. Poté si žáci ve dvojicích či skupinách budou klást otázky, které povedou k uhádnutí daného státu. Žáci mohou zvolit vlastní otázky nebo využít ty, které jim byly připraveny a reflektují strukturu profilu. Ke zhotovení profilu mohou žáci využít školní atlas nebo slovník.

Výukové aktivity dle regionu

Střední Evropa

Cíl: Žáci si na základě několika různorodých aktivit upevní své znalosti o státech střední Evropy.

Pomůcky: internet, interaktivní tabule, školní atlas, česko-anglický slovník

Žáci se pokusí na základě shlédnutí videa uhádnou, o kterou zemi střední Evropy se jedná. Poté se na video podívají znovu a napíšíou pět typických symbolů této země. Třetím úkolem žáků je doplnit chybějící písmena v názvech hlavních měst států střední Evropy. Dále se žáci rozhodnou, zdali je tvrzení pravdivé či nikoliv. V případě chybného tvrzení toto tvrzení slovně opraví tak, aby bylo pravdivé. Čtvrtým úkolem žáků je pojmenovat státy střední Evropy a vyznačit jejich hranice na přiložené mapě. V dalším úkole žáci správně umístí číslice uvedených pohoří, nížin, řek a jezer do té stejné mapy. Na závěr si žáci zopakují probrané učivo pomocí vědomostní hry Two truths and a lie (Dvě pravdy a jedna lež), ve které žáci musí správně rozhodnout, které z uvedených třech tvrzení je lež.

Jižní Evropa

Cíl: Žáci se utvrdí ve svých znalostech ohledně polohy států a hlavních měst jižní Evropy a zdokonalí se v porozumění předloženého textu.

Pomůcky: internet, interaktivní tabule, školní atlas, česko-anglický slovník

V prvním cvičení mají žáci za úkol si nejprve projít přiložené otázky a zhlédnout video. Odpovědi na otázky naleznou žáci ve videu. Dále žáci vyznačí v mapě chybějící státy Evropy. Ve třetím cvičení žáci umístí do mapy uvedená hlavní města států jižní Evropy. V posledním úkolu žáci propojí tvrzení o zobrazených památkách, které lze najít v jižní Evropě.

Výukové aktivity dle regionu

Jihovýchodní Evropa

Cíl: Žáci si pomocí několika aktivit uvědomí rozlišné aspekty regionu jihovýchodní Evropy.

Pomůcky: internet, interaktivní tabule, školní atlas, česko-anglický slovník

Na úvod si žáci přečtou tvrzení a podívají se na přiložené video. Poté žáci doplní chybějící slova do tvrzení, na základě informací, které zazní ve videu. Druhým úkolem žáků je správně umístit názvy příslušných států jihovýchodní Evropy do mapy. Následuje doplnění tabulky, která je rozdělena do těchto kategorií: země, hlavní město, přírodní charakteristika (pohoří, hory, řeky, jezera, ostrovy) a turistická místa. Každý řádek je zaměřen na jeden konkrétní stát jihovýchodní Evropy, přičemž některá políčka jsou již předvyplněná. Na základě těchto předem uvedených informací žák uhádne, o jaký stát se jedná a doplní zbývající políčka. Posledním úkolem je na základě nápovědi uhádnout, o kterém státě toto tvrzení je.

Východní Evropa

Cíl: Žáci vymezí region východní Evropy a charakterizují podobnosti a odlišnosti některých aspektů, které jsou typické pro tento region.


Pomůcky: internet, interaktivní tabule, Google mapy, školní atlas, česko-anglický slovník


Prvním úkolem žáků je přečíst si uvedená tvrzení a na základě zhlédnutí videa rozhodnout, zdali jsou tato tvrzení pravdivá či nikoliv. Dále žáci vyznačí státy východního regionu ve slepé mapě Evropy. Ve třetím cvičení žáci doplní k uvedeným hlavním městům jejich příslušné státy. Čtvrtým úkolem je spojit stát východní Evropy se správným pojmem, přičemž tento pojem může být použit u více než jedné země. Poté žáci na základě předložené fotografie chrámu uhodnou, ve které zemi a městě lze tuto památku navštívit. Na závěr žáci správně umístí uvedené pojmy do mapy.

5.2 Pracovní listy

- Severní Evropa
- Západní Evropa
- Střední Evropa
- Jižní Evropa
- Jihovýchodní Evropa
- Východní Evropa
- Hry – European Scattergories, European Bingo

Northern Europe

 1. Read the questions carefully and watch the video. Answer the questions.
Use the information from the video.

 1. Přečti si pozorně otázky a podívej se na video. Odpověz na otázky.
Použij informace, které zazní ve videu.

1. What are the 3 most happiest countries in the world?



2. Is it safe to send children to school by themselves?

3. What are the favorite free time activities in Iceland?

Northern Europe

 2. Write the Czech names of these countries.  2. Napiš české názvy těchto států.

DENMARK

SWEDEN


ICELAND

FINLAND

NORWAY



 3. Mark the countries of Northern Europe on the map.

 3. Zvýrazni státy severní Evropy na mapě.




 4. Fill the template with the correct names of the countries and their capital cities.

 4. Doplň tabulku správnými názvy států a jejich hlavními městy.

| COUNTRY | CAPITAL CITY |
|---------|--------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Northern Europe

-  5. Fill the gaps with the correct words.  5. Doplň správná slova do mezer.


The countries of Northern Europe are called _____. The weather is _____ for most of the year. The most common biomes are taiga and _____. The original inhabitants were called _____.


They were excellent _____ and warriors. They settled in the _____ Isles and also the north of the France. Nowadays, most of the people live in the southern parts of the countries.

-  6. Look at the given brands and find out what they produce.

-  6. Podívej se na uvedené značky a vyhledej co vyrábí.



-  7. Do you know the name of this statue?
In which country can you find it?

-  7. Víš, jak se jmenuje tato socha?
Ve které zemi jí můžeš najít?



FJORD

A long, deep bay, which is filled with water. It was created by glaciers in the ice age. It can be found in Norway or New Zealand.

COPENHAGEN

The capital city of Denmark. Its famous landmark is The Little Mermaid statue. It's the hometown of Queen of Denmark.


GLACIER

Large, thick masses of ice that form on land when snow gets compressed into ice over many centuries.

REINDEER

This animal lives in subarctic and tundra regions of northern Europe, Russia and North America.

Western Europe

 1. Read the questions and then watch the video carefully. Find the answers to the questions in the video.

 1. Přečti si otázky a pozorně sleduj video. Odpovědi na otázky najdeš ve videu.



1. Do the majority of Irish people have red hair? →

2. Where do the Leprechauns hide their pots of gold? →

3. What caused the death of more than 1,5 milion people during 1845 – 1852? →

4. What is the name of the famous Irish beer? →

Western Europe

GREAT
BRITAIN

FRANCE

IRELAND

BELGIUM

NETHERLANDS

LICHTENSTEIN

 2. Choose one country of Western Europe and complete the worksheet on the next page. Then try to guess the country of your classmate.

 2. Vyber si jednu ze zemí západní Evropy a doplň pracovní list na další straně. Poté zkus uhádnout jakou zemi má tvůj spolužák.



Western Europe

If you were to travel from your town to the country's capital, how many kilometres would you travel? _____



List 3 interesting facts about the country:

-
-
-

QUICK INFORMATION

Population: _____

Capital city: _____

Main language: _____

Currency: _____

What countries border the country?

Who is the leader of the country?



Geography facts

Climate: _____

Mountains: _____

Rivers: _____

Lakes: _____



Western Europe

Questions to ask your classmate about the country.

What is the climate in your country?

What is the currency of the country?

What is the main language of the country?

Who is the leader of the country?

Is the country part of the European Union?

How many people live there?

What is the capital city of the country?

Are there any interesting landmarks?

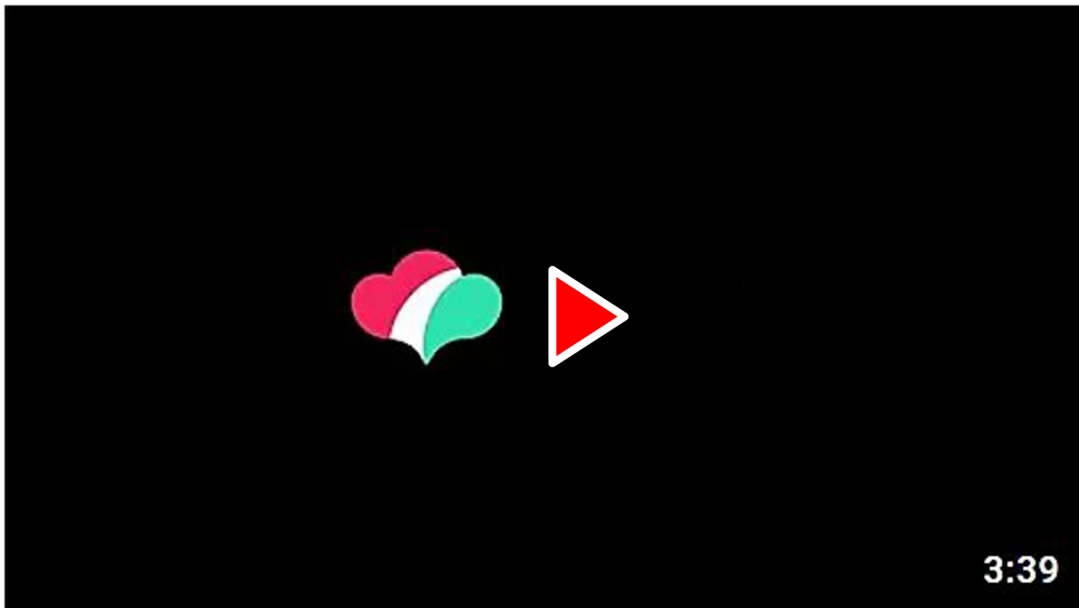
What countries neighbour this country?

Central Europe

 1. Watch the video and try to guess the country of the central Europe.

 1. Podívej se na video a pokus se uhodnout, o kterou zemi střední Evropy se jedná.

It is _____



 2. Watch the video again and write down 5 typical symbols of this country.

 2. Podívej se znovu na video a napiš 5 typických symbolů této země.

1.

2.

3.

4.

5.

Central Europe

SWITZERLAND

GERMANY

POLAND

SLOVAKIA


AUSTRIA

CZECHIA

HUNGARY

LIECHTENSTEIN

 3. Fill the gaps with the correct letters and connect these capitals with the countries.

 3. Vyplň mezery správnými písmeny a spoj tato hlavní města se zeměmi.

B_A_I_L_VA

BE_N

VA_UZ

B_RLIN

W_RSA_

B_DAPE_T

P_A_UE

VI_NNA

 4. Decide whether the statement is true or not. Correct the wrong ones.

 4. Rozhodni, zda je tvrzení pravdivé, či nikoliv. Oprav chybná tvrzení.

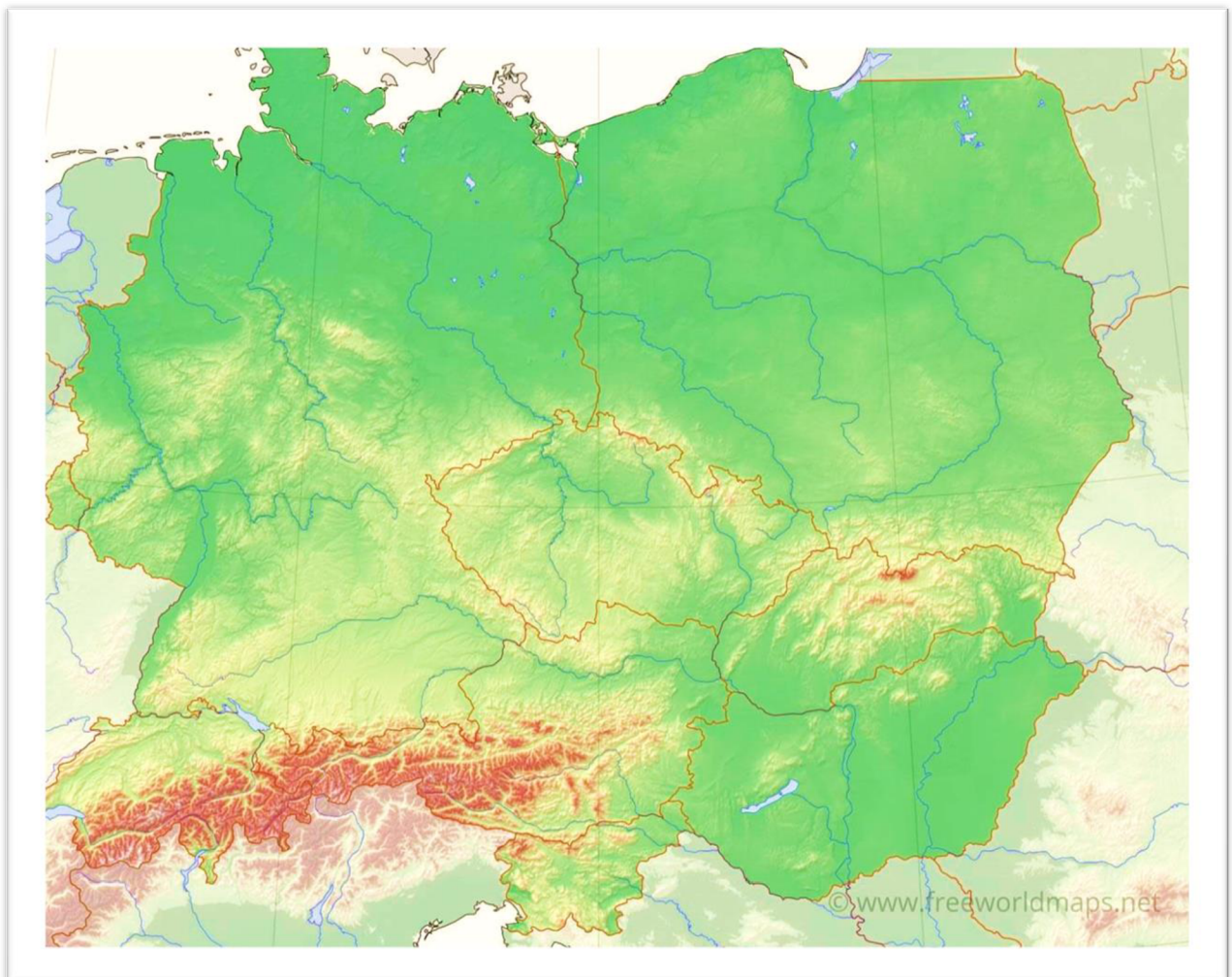
- Switzerland is part of the European Union.
- Germany is the wealthiest country of Central Europe.
- Most of the car factories are in Poland.
- Hungary is well known for its thermal bath and hot springs.
- The population of Central Europe is growing due to migration.
- The climate of Central Europe is cold and humid.

Central Europe

- 🇬🇧 5. Name the countries of Central Europe on the map and highlight their borders.
- 🇬🇧 6. Put the numbers of the given rivers, mountains, plains and lakes on the map.

- 🇨🇪 5. Pojmenuj státy střední Evropy na mapě a zvýrazni jejich hranice.
- 🇨🇪 6. Umísti čísla zadaných řek, pohoří, nížin a jezer do mapy.

| | | | |
|---|--------------------------|---|----------------------|
| 1 | The River Rhine | 5 | North European Plain |
| 2 | The Danube River | 6 | Pannonian Plain |
| 3 | The Alps | 7 | Lake Geneva |
| 4 | The Carpathian Mountains | 8 | Lake Balaton |



Two truths and a lie

1. The Capital of Poland is Warsaw.
2. The Capital of Switzerland is Geneve.
3. The Capital of Austria is Vienna.

Two truths and a lie

1. The Alps stretch from France to Slovenia.
2. The highest peak of the Tatra is Gerlach.
3. Glossglockner is taller than Mont Everest.


Two truths and a lie


1. The Danube flows through Central Europe.
2. The climate of Central Europe is hot and humid.
3. The zubr lives in Poland.

Two truths and a lie

1. Poland is the least religious country of Central Europe.
2. You can speak German, French, Italian and Romansh in Switzerland.
3. Hungary is not a part of the European Union.

Southern Europe

 1. Read the questions first and then watch the video. Answer the questions using the information from the video.

 1. Přečti si nejprve otázky a poté se podívej na video. Odpověz na otázky pomocí informací z videa.



1. How can you visit the Benagil Sea Cave? →

2. In which part of Portugal is Porto located? →

3. What does the shop which inspired J.K. Rowling sell? →

4. Which American city is similar to Lisbon? →

Southern Europe

SPAIN

ANDORRA

PORTUGAL

CYPRUS

SAN MARINO

ITALY

VATICAN

MALTA

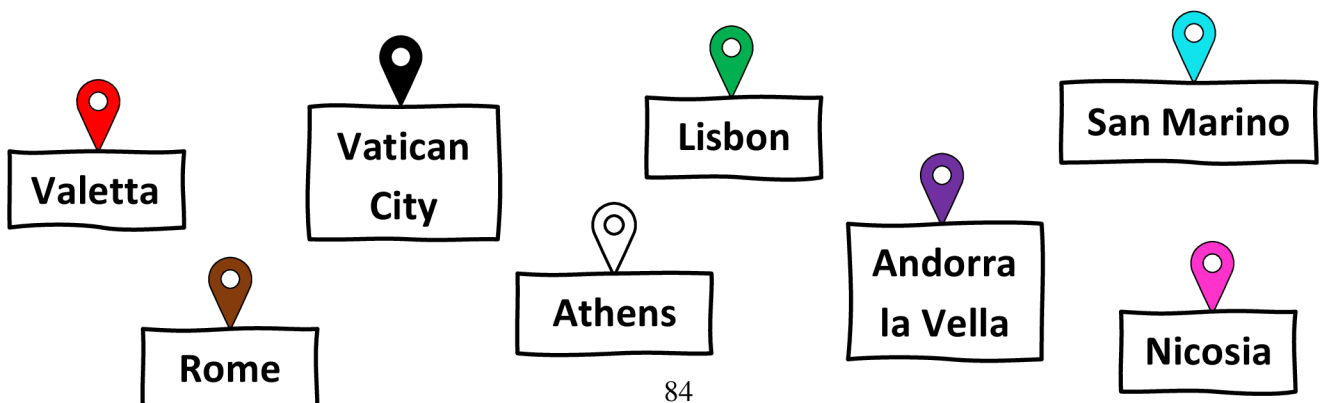
🇬🇧 2. Mark the rest of Southern Europe countries that are not mentioned on the map.

🇨🇪 2. Zaznamenej do mapy ty státy jižní Evropy, které ještě v ní nejsou uvedeny.



🇬🇧 3. Place the capitals of the countries of Southern Europe on the map.

🇨🇪 3. Umísti do mapy hlavní města států jižní Evropy.



Southern Europe

 4. Match the sentences with the correct pictures.

 4. Spoj věty se správným obrázkem.



1) This church is located in Barcelona, Spain. Construction began in 1882 and it still has not been finished. It was designed by Antoni Gaudí.



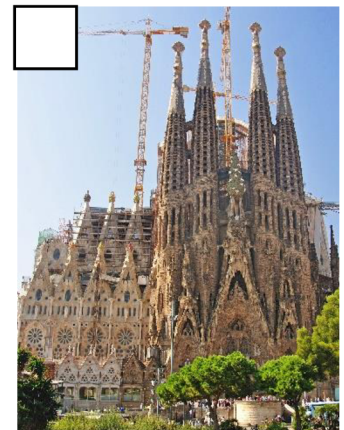
2) This is the smallest country in the world. There is the largest Christian Church in the world and it is built in the shape of a cross. It is the home of the pope.

3) This ancient Greek temple was built more than 2500 years ago. It was built to honour Athena, goddess of wisdom in Greek mythology.





4) This is the former ancient capital of Malta. There are many historic and monumental buildings including St Paul's Cathedral which was founded in 12th century.

5) This ancient stadium is in Rome, Italy. It was used for gladiatorial fights and as a theatre. It was seated for 45 000 spectators.



Southeastern Europe

 1. Read the statements carefully and watch the video. Fill the missing words in the statements. Use the information from the video.

 1. Přečti si pozorně tvrzení a podívej se na video. Doplň chybějící slova v tvrzeních. Použij informace, které zazní ve video.



- The red colour in Albanian flag represents _____.
- Albania is surrounded by the _____ sea and the _____ sea.
- Almost _____ % of the population works in _____.
- Albanian language _____ independent.
- About _____ % of the population are muslims and _____ % are Christians.
- Albanians shake their heads to say _____ and nod their head to say _____.
- The communist regime ended in _____.

Southeastern Europe

SLOVENIA

CROATIA

SRBIA

ROMANIA

MONTENEGRO

KOSOVO

BOSNIA AND
HERCEGOVINA

BULGARIA

ALBANIA

NORTH
MACEDONIA

🇬🇧 2. Name the countries correctly on the map.

🇨🇪 2. Umísti správně názvy příslušných států do



Southeastern Europe

 3. Complete the template.

 3. Doplň tabulku.


| Country | Capital | Natural feature (mountains, peaks, rivers, lakes, islands) | A place to visit |
|------------------------|-----------|---|----------------------------------|
| | Ljubljana | The Alps | |
| | | Krk (island) | |
| Bosnia and Herzegovina | | | Mostar |
| Serbia | | The Danube River | |
| | Podgorica | | Kotor |
| Albania | | Adriatic and Ionian Sea | |
| Kosovo | Pristina | | |
| | | Lake Ohrid | Memorial House of Mother Theresa |
| | Sofia | Black Sea | |
| Romania | | Carpathian Mountains | |

 3. Write the names of the countries of Southeastern Europe next to the clues.

 3. Napiš názvy států jihovýchodní Evropy vedle jejich nápovědí.

- Countries surrounded by other countries on all sides → _____
- The youngest country of the region → _____
- Countries of the former Yugoslavia → _____
- A country with the most islands → _____
- Countries surrounded by the Black Sea → _____

Eastern Europe

 1. Read the statements first and then watch the video. Decide whether these statements are true or not.

 1. Přečti si nejprve tvrzení a poté se podívej se na video. Rozhodni, zda jsou tato tvrzení pravdivá či nikoliv.



- Estonia is larger than Switzerland.
- Estonia wasn't part of the Soviet Union.
- Estonia's economy is focused on agriculture.
- The culture of Estonia is influenced by Finnish and Russian culture.
- Marriages are popular in Estonia.
- Estonia is a part of the Baltic sea states alongside Latvia and Lithuania.

Eastern Europe

 2. Which countries belong to Eastern Europe? Name and mark them on the map.

 2. Které státy patří do východní Evropy? Pojmenuj je a vyznač je na mapě.



 3. Find out which countries belong to these capitals.

 3. Zjistí, ke kterým státům patří tato hlavní

KYJEV in _____

MINSK in _____

KYSINEV in _____

RIGA in _____

TALLIN in _____

MOSCOW in _____

VILNIUS in _____

Eastern Europe

 4. Connect the countries with the correct terms. The term can be used more than once.

 4. Spoj země se správnými pojmy. Pojem můžeš použít vícekrát.

RUSSIA

BELARUS

UKRAINE

MOLDAVIA

LITHUANIA

LATVIA

ESTONIA

NATO

**EUROPEAN
UNION**

LAKE BAIKAL

EURO

AGRICULTURE

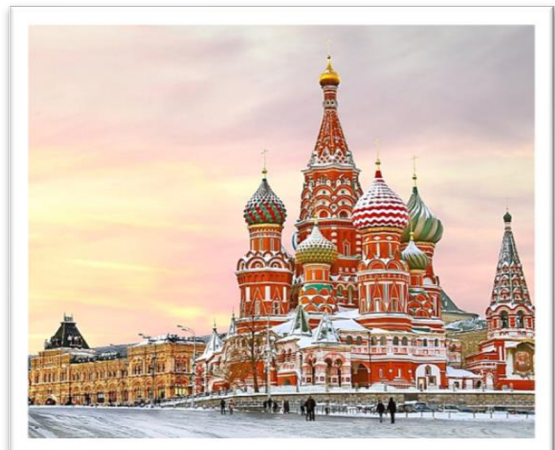
BALTIC COUNTRY

BLACK SEA

CHERNOBYL

 5. In which country and city can you find this cathedral?

 5. Ve které zemi a městě můžeš najít tento chrám?

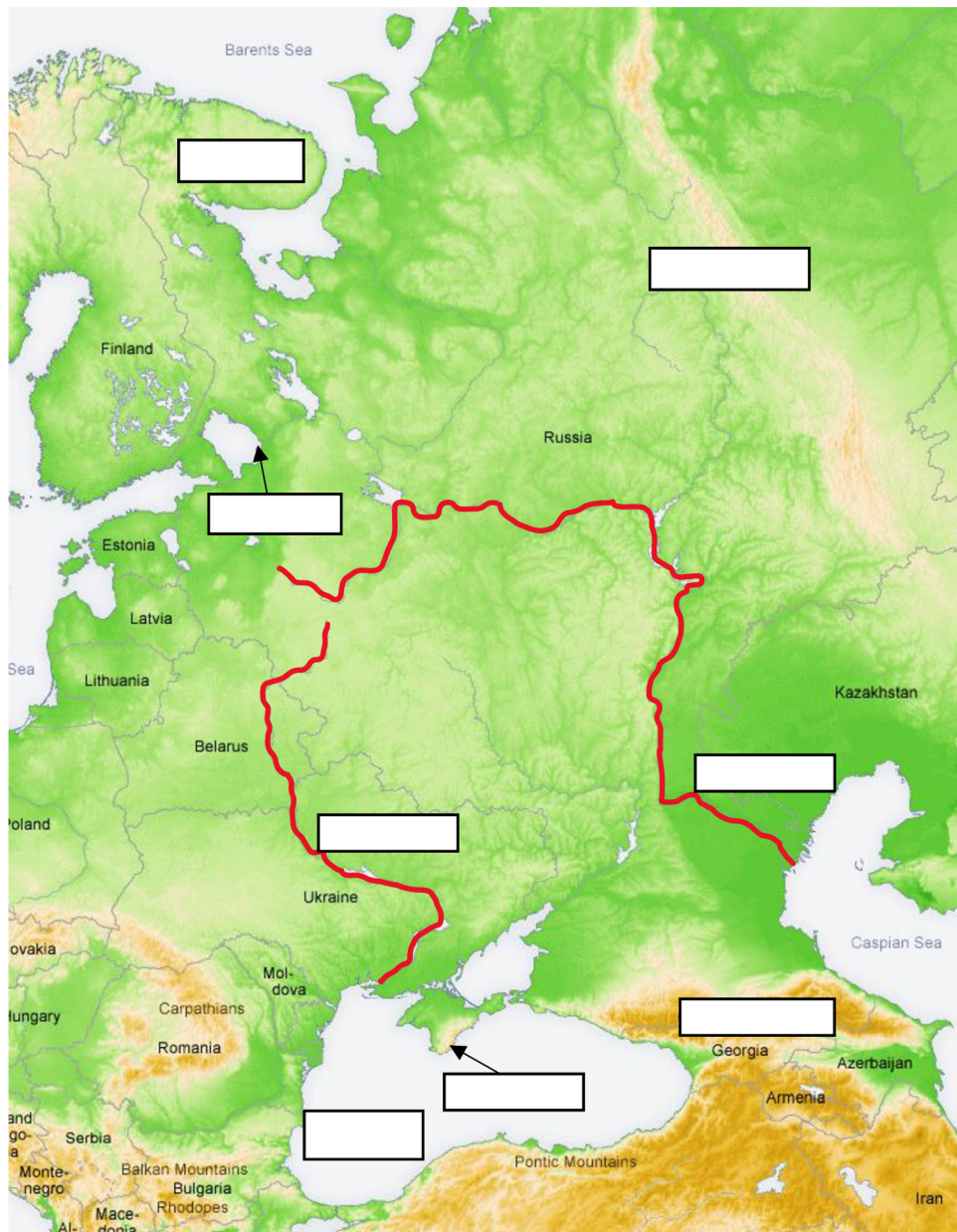


Eastern Europe

 6. Put the term on the map correctly.


 6. Umísti správně pojem do mapy.

Ural Mountains The Black Sea Crimean Peninsula Volga River
Caucasus Mountain Kola Peninsula Lake Ladoga Dnieper River



Eastern Europe

 7. Read these facts and answer the questions bellow.

 7. Přečti si tato fakta a níže odpověz na otázky.

Russia

Russia is the biggest country in the world. It is more than 200x bigger than Czechia.

Volga

Runs through Russia and is Europe's longest river at 3 351 km long.

Migration

Many people from Eastern Europe are starting a new life in the countries of Central Europe. It is because of the poor situation in their countries.

Soviet Union

The socialist country existed from 1922 to 1991. It consisted of 15 countries in Europe and Asia.


- How many countries were part of the Soviet union? _____
- Which country is the biggest in the world? _____
- Why are people from Eastern Europe leaving their homes?

- How long is the longest river in Europe? _____

European Scattergories


 Choose a letter and write it in the first letter blank. Set the timer for 2 minutes.

Players attempt to fill in their template before the timer runs out. Write a word for each category that begins with the letter you choose. One point is awarded for each unique answer. The player with the highest scores wins.

 Vyberte si písmeno a napište ho do prvního volného políčka. Nastavte si časovač na 2 minuty. Hráči se pokusí vyplnit jejich tabulku předtím, než vyprší čas. Napište slovo začínající na zvolené písmeno do každé kategorie. 1 bod za každou jedinečnou odpověď. Vyhrává hráč s nejvyšším skórem.

| Categories | Letter: | Letter: | Letter: |
|---------------------|---------|---------|---------|
| A country | | | |
| A city | | | |
| A river or lake | | | |
| A peak or mountains | | | |
| A product | | | |
| A famous landmark | | | |

European Bingo

 Choose any of the European countries and write them into the table. Strike the countries which your teacher says. The player who crosses out all the countries in the table wins.

 Vyber si jakékoliv evropské státy a napiš je do tabulky. Odškrtni si ty státy, které tvůj učitel řekl. Hráč, který vyškrtá všechny státy v tabulce, vyhrává.

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

6. Závěr

Ústředním tématem této diplomové práce byly „Vstupní znalosti a představy o evropských státech u žáků 6. a 7. tříd základních škol“, které vzešly z výzkumného šetření na vybraných základních školách a víceletém gymnáziu. V úvodu práce se podařilo uvést českou a zahraniční odbornou literaturu a další zdroje, které byly ve spojitosti s tématem práce. Dále byla vytvořena struktura výzkumného šetření, která odpovídala věkovému rozmezí a schopnostem respondentům. Prostřednictvím tohoto výzkumného šetření bylo zjištěno, jakou mají sledovaní žáci úroveň znalostí, vědomostí a představ o evropských státech. Pravdivost těchto dat byla úspěšně analyzována a porovnána na základě rozdílných ročníků (věkových kategorií), pohlaví žáků, velikosti, typu a poloze daných škol. V úvodní části práce byly rovněž vytyčeny hlavní hypotézy práce, které vychází z teoretických východisek spojených s tématem této práce. Postupným naplňováním stanovených cílů práce byly tyto predikce potvrzeny či vyvráceny.

První hypotéza předpokládala rozdíly ve výši znalostí v jednotlivých ročnících. Z výsledků výzkumného šetření vyšlo najevo, že tyto rozdíly jsou prokazatelné. Žáci v 7. ročníku základního vzdělávání se oproti žákům v 6. ročníku setkávají s evropskými státy delší dobu, což se pozitivně projevilo vyšší úrovní znalostí, než jaká byla zjištěna u žáků v 6. ročníku. V průměru obdrželi žáci 7. ročníku o 15,3 bodů více než žáci 6. ročníku. S přibývajícím věkem žáci nabývají více vědomostí a formují se tím i jejich představy o daných evropských státech.

Následující hypotéza očekávala vyšší výsledky u sousedních států Česka oproti ostatním evropským státům, jelikož žáci přichází do styku s těmito státy už na 1. stupni základní školy. Příliš se nepotvrdilo, že by šetření žáci znali okolní státy Česka lépe než další evropské státy. V případě Polska žáci prokázali dokonce méně znalostí, než jaké měli žáci o Itálii či Francii. Nižší úroveň znalostí o Polsku byla patrná v rámci celého výzkumného šetření. Polsko je zřejmě pro žáky obtížně zapamatovatelné a nedokážou si ho spojit s konkrétním symbolem, který by byl pro tuto zemi typický. Žáci neprojevili ani vyšší náklonnost ke všem okolním státům Česka, pouze se potvrdily jejich odhadované znalosti o těchto státech. Tuto skutečnost však lze využít ve výuce na 1. i 2. stupni základních škol a pokusit se tak účelově zvýšit úroveň znalostí o Polsku a dalších evropských státech, které byly zaznamenány na nižší úrovni.

Třetí hypotéza je úzce provázaná s předchozí hypotézou, jelikož předpokládala vyšší povědomí žáků ze základní školy v Jihočeském kraji o Rakousku a Německu. Tento

předpoklad nebyl rovněž zcela potvrzen, jelikož množství znalostí, které byly v souvislosti s těmito dvěma státy nebylo výrazně vyšší, než jaké žáci uvedli v případě jiných evropských států. Je možné, že pokud by bylo výzkumné šetření provedeno v základních školách, které jsou v bezprostřední blízkosti německých a rakouských hranic, jejich výsledky by byly pravděpodobně více orientované na tyto státy.

Předposlední hypotéza očekávala zřetelné rozdíly mezi výsledky výzkumného šetření žáků z víceletého gymnázia a ostatních základních škol. Tento předpoklad byl do značné míry potvrzen, jelikož žáci z víceletého gymnázia skutečně obdrželi zjevně vyšší počet bodů než ostatní žáci. Ačkoliv se všichni šetření žáci vzdělávají na základě stejného rámcového vzdělávacího programu, největší rozdíl byl zaznamenán především u žáků z venkovských základních škol a jedné sídlištní základní školy. Pro úplné naplnění této hypotézy by však bylo zapotřebí vybrat do výzkumného šetření vyšší počet různých typů škol, které by lépe reprezentovaly příslušné výsledky.

Poslední hypotéza předpokládala vyšší úroveň znalostí a vědomostí u chlapců, která byla zjištěna pouze u chlapců ze 7. ročníku, jenž získali v průměru o 6 bodů více než dívky ze stejného ročníku. Chlapci a dívky ze 6. ročníku měli stejný počet bodů, tudíž byly jejich znalosti a vědomosti na srovnatelné úrovni. Při bližším pohledu na výsledky z jednotlivých škol je patrné, že některé dívky dosáhly dokonce vyššího bodového ohodnocení než chlapci ze stejné školy. Nelze proto jednoznačně potvrdit, že by chlapci měli o evropských státech více znalostí než dívky, přestože je jejich mentální vývoj v určitých směrech rozličný.

Žáci prokázali vyšší úroveň právě o těch znalostech, které byly spojené především s památkami, kulturou, gastronomií a představiteli jednotlivých evropských států. Naopak topografické znalosti byly značně upozaděny a je zde místo k prohloubení těchto poznatků při výuce tématu Evropy v dalších ročnících. Mezi oblíbené státy patřily především ty na západ od Česka, státy směrem na východ a jihovýchod byly hodnoceny spíše negativně. Vzdálenost oblíbených států od Česka nehrála významnou roli, jelikož státy, které byly u žáků nejvíce oblíbené, byly Česku velmi vzdálené, výjimkou bylo pouze Slovensko. Tyto výsledky u většiny států korespondovaly s vyšší úrovní odhadovaných i prokázaných znalostí o těchto státech, oproti předpokládaným sousedním státům Česka. Z výzkumného šetření také vyšlo najevo, že evropské ministáty jsou žákům zatím neznámé i proto, že jejich vliv na žáky byl doposud zanedbatelný. U států, které byly žáky hojně navštěvované, nebylo zcela prokázáno, že by úroveň znalostí byla na vyšší úrovni než u jiných, méně navštěvovaných států. Rovněž je z výsledků šetření očividné, že hlavním zdrojem informací o evropských státech je školní prostředí, které bylo častěji uváděno než

očekávané internetové zdroje či mimoškolní (rodinné) prostředí. Potvrdil se také předpoklad upadajícího zájmu o četbu a získávání znalostí z literárních zdrojů.

Výsledky výzkumného šetření, poznatky z praxe a rozbor odborných literárních a dalších zdrojů vytvořily podklad pro metodicko-výukový materiál pro učitele a žáky. Hlavním cílem navržených výukových aktivit je propojení znalostí žáků o evropských státech s jejich dovednostmi v anglickém jazyce pomocí výukové metody CLIL. Tyto aktivity (pracovní listy, mnemotechnické pomůcky a vědomostní hry) lze využít při výuce zeměpisu i anglického jazyka na 2. stupni základních škol a současně tak prohlubovat jejich zájem o oba předměty. Autorka by je ráda aplikovala přímo v praxi, především mezi žáky 7. a 8. ročníků základních škol.

Úroveň znalostí a představ o evropských státech se odvíjela od různých faktorů, které na žáky doposud působily. Ne všechny tyto faktory bylo možné do výzkumu zahrnout, a proto zde vzniká prostor pro další odbornou práci, která by se například zahrnovala i žáky z alternativních či soukromých základních škol nebo žáky, kteří se vzdělávají v domácím prostředí. Metodické aspekty této diplomové práce by bylo možné dále aplikovat na výzkum o jiných kontinentech a porovnat tak míru znalostí a představ, kterou mají žáci 2. stupně základních škol o jednotlivých kontinentech.

7. Literární zdroje

ANDĚL, J., BIČÍK, I., BLÁHA J. D. (2019): Makroregiony světa. Karolinum, Praha, 328 s.

BEDNARZ, S. a kol. (2013): Road Map for 21st Century Geography Education Project. Association of American Geographer, Washington, DC, 74 s.

BLATNÝ, M. (2017): Psychologie celoživotního vývoje. Karolinum, Praha, 292 s.

BLUM, R. W. a kol. (2014): A conceptual framework for early adolescence: a platform for research. International Journal of Adolescent Medicine and Health, 26, č. 3, s. 321-331.

BUTT, G. (2011): Geography, Education and the Future. Continuum International Publishing Group, London, 284 s.

CALDIS, S., CRANBY, S. (2021): Teaching Secondary Geography. Cambridge Univeristy Press, Cambridge, 314 s.

CIASCAI, L., HAIDUC, L. (2011): Gender differences in metacognitive skills. A study of the 8th grade pupils in Romania. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 29, s. 396-401.

COUBALOVÁ, A. (2012): Podněty k výuce cizích jazyků v ČR, <https://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr> (1.12.2021)

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. (2010): CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press, Cambridge, 17 s.

CVVM (2022): Sympatie české veřejnosti k některým zemím – listopad/prosinec 2021. Sociologický ústav AV ČR, Praha, 6 s.

ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A. (2005): Didaktika odborných předmětů. Účelové vydání pro DPS. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno, 173 s.

ČAPEK, R. (2015): Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod. Grada, Praha, 326 s.

ČERVENKOVÁ, I. (2013): Výukové metody a organizace vyučování, <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf> (12. 3. 2022)

ČSÚ (2019): Soukromé cesty rezidentů do zahraničí. Krajská správa Českého statistického úřadu, České Budějovice, 5 s.

- ČŠI (2020): Česká školní inspekce – Základní informace, <https://www.csicr.cz/cz/Zakladni-informace/O-nas> (19.3.2022)
- DELLER, S., PRICE, CH. (2007): Teaching other subjects through English. Oxford University Press, Oxford, 168 s.
- DEMEK, J. a kol. (2015): Zeměpis 7 – Zeměpis světadílů. SPN, 112 s.
- DOKOUPIL, J., HAVLÍČEK, T., JEŘÁBEK, M. (2004): České pohraničí bariéra nebo prostor zprostředkování. Academia, Praha, 304 s.
- DRIESSEN G., VAN LANGEN, A. (2013): Gender differences in primary and secondary education: Are girls really outperforming boys? International Review of Education, 59, s.67–86.
- DUPALOVÁ, A., SKAZÍKOVÁ, P. (2019): Zeměpis s nadhledem 8. Fraus, Plzeň, 68 s.
- DVOŘÁK, D., STRAKOVÁ, J. (2016): Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012. Pedagogika, 66, č.2, s. 206-229.
- GAISCH M., TURINSKÁ L. (2019): CLIL a multimédia ve výuce. CLIL a Multimediální výuka ve vysokoškolském vzdělávání. Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, s. 9-16.
- GÉRINGOVÁ, J. a kol. (2016): Hravý zeměpis 8 – Evropa a Česká republika. Taktik International, Praha, 60 s.
- GERSMEHL, P. (2014): Teaching Geography. Guilford Press, New York, 332 s.
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. (2012): Sociální dovednosti ve škole. Grada, Praha, 247 s.
- GORČÍKOVÁ, K., VÝCHODSKÁ, H. (2020): Společnost 5 – nová generace. Fraus, Plzeň, 84 s.
- GYMNÁZIUM PŘÍBRAM (2021): Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2020/2021, Příbram, 44 s.
- HOFMANNOVÁ, M. NOVOTNÁ, J. (2003): CLIL– Nový směr ve výuce. Cizí jazyky, 46, č. 1, s. 5-6.
- HÜBELOVÁ, D. (2009). Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video)studie. Pedagogická orientace, 19, č. 2, s. 53–71.
- CHRÁSKA, M. (2007): Metody pedagogického výzkumu. Grada, Praha, 256 s.

- JEŘÁBEK O., BÍLEK M. (2010): Teorie a praxe tvorby didaktických testů. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, 91 s.
- JONES, M., LAMBERT, D. (2017): Debates in Geography Education. Routledge, London, 324 s.
- KARVÁNKOVÁ, P. (2013): Vývoj didaktiky geografie a nové trendy výuky zeměpisu v Česku. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica IV, Współczesne obszary badań w dydaktyce geografii*, s. 100-108.
- KLEČKOVÁ, G. (2012): Kompetence učitelů pro CLIL. Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 11 s.
- KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. (2008): Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Paido, Brno, 200 s.
- KÜHNULOVÁ, H. (1999): Kapitoly z didaktiky geografie. Karolinum, Praha, 145 s.
- KYRIACOU, CH. (2012): Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Portál, Praha, 155 s.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006): Vývojová psychologie. Grada, Praha, 368 s.
- LERNER, I. J. (1986): Didaktické základy metody výuky. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 165 s.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003): Výukové metody. Paido, Brno, 111 s.
- MARADA, M. a kol. (2021): Zeměpis 8 – nová generace. Fraus, Plzeň, 136 s.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. (1995): Komunikace ve škole. Masarykova univerzita, Brno, 210 s.
- MEHISTO, P. a kol. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan, Oxford, 145 s.
- MÍSAŘOVÁ, D., HERCIK, J. (2013): Kapitoly z didaktiky geografie 1. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, 63 s.
- MOJŽÍŠEK, L. (1988): Vyučovací metody. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 341 s.
- MŠMT (2021): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433> (18. 9. 2021)

NELEŠOVSKÁ A., SPÁČILOVÁ, H. (2005): Didaktika primární školy. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, 254 s.

NÚV (2021): Rámcové vzdělávací programy, <http://www.nuv.cz/t/rvp> (18. 9. 2021).

OECD (2007): No more Failures. Ten Steps to Equity in Education. OECD, Paris, 17 s.

PAVELKOVÁ, I. (2004): Postoje chlapců a dívek ke školním předmětům. In HELLER, D., PROCHÁZKOVÁ, J., SOBOTKOVÁ, I. (ed.): Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování. Sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc, 10 s.

PETROVSKIJ, A. V. a kol. (1977): Vývojová a pedagogická psychologie. SPN, Praha, 257 s.

PETTY, G. (2013): Moderní vyučování. Portál, Praha, 568 s.

PRÁŠKOVÁ, A. (2018): Vstupní znalosti a představy o světadílech u žáků mladšího školního věku. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie. (141 s.)

PRÁŠKOVÁ A., NOVÁČEK A. (2020): Co žáci vědí o světadílech před vstupem na druhý stupeň základních škol? Geografické rozhledy, 30, č. 2, s. 30-33.

PRŮCHA, J. (1998): Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Paido, Brno, 148 s.

PRŮCHA, J. a kol. (2013): Pedagogický slovník. Portál, Praha, 400 s.

PUNCH, K. F., OANCEA A. (2014): Introduction to Research Methods in Education. SAGE, London, 423 s.

RIEGROVÁ, J., ULBRICHOVÁ, M. (1998): Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, 185 s.

ŘEZNÍČKOVÁ, D., MATĚJČEK, T. (2014): Úlohy ve výuce geografie. P3K, Praha, 95 s.

SITNÁ, D. (2009): Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Portál, Praha, 150 s.

SLAVÍK, J. (1997): Od výrazu k dialogu ve výchově. Karolinum, Praha, 199 s.

STARÝ, K., CHVÁLA, M. (2008): Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In Janíková, Vlčková a kol.: Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody. Paido, Brno, s. 63-81.

- STEM (2019): Hodnocení vztahu českých občanů k vybraným zemím Evropy a světa, <https://www.stem.cz/hodnoceni-vztahu-ceskych-obcanu-k-vybranim-zemim-evropy-a-sveta-2/> (10.3.2022)
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK R. (2010): Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Pedagogica*, 15, č.2, s. 61-88.
- ŠINDÝLEK, J. a kol. (2018): Hravý zeměpis 8 - Evropa. Taktik International, Praha, 88 s.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. (2011): Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Grada Publishing, Praha, 205 s.
- ŠMÍDOVÁ T. (2012): CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenství a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha, 35 s.
- VÁGNEROVÁ, M. (2012): Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Karolinum, Univerzita Karlova v Praze, Praha, 536 s.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (2007): Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích, vzdělávací politika a řízení školství, podoby vyučování a třídní management, hodnocení ve vyučování, pedagogická diagnostika, práce výchovného poradce. Grada, Praha, 402 s.
- VICENÍKOVÁ A KOL. (2016): Hravá vlastivěda – Česká republika a Evropa. Taktik International, Praha, 76 s.
- WESTWOOD, P. (2008): What Teachers Need to Know about Teaching Methods, ACER Press, Camberwell, 106 s.
- ZACHAROVÁ, E. (2012): Základy vývojové psychologie, <https://projekty.osu.cz/svp/opory/lf-zacharova-zaklady-vyvojove-psychologie.pdf> (28. 12. 2021)
- ZORMANOVÁ, L. (2012): Výukové metody v pedagogice s praktickými ukázkami. Grada, Praha, 155 s.
- ZORMANOVÁ, L. (2014): Obecná didaktika. Grada Publishing, Praha, 240 s.
- ZŠ DOLNÍ HBITY (2021): Základní škola Dolní Hbity, <https://www.zsdolnihbity.cz/zakladni-skola/> (26. 11. 2021)
- ZŠ CHRAŠTICE (2021): Výroční zpráva o činnosti školy 2020-2021, Chraštice, 41 s.

ZŠ MÁJ 1 (2021): Výroční zpráva o činnosti za školní rok 2020/2021, České Budějovice,
37 s.

8. Seznam tabulek, grafů, map, obrázků a videí

Seznam tabulek a obrázků

| | |
|---|--------|
| Tabulka 1: <i>Rozbor učebnic používaných na vybraných školách</i> | s. 11 |
| Tabulka 2: <i>Počet vyučovacích hodin zeměpisu na vybraných školách</i> | s. 21 |
| Tabulka 3: <i>Souhrn zúčastněných žáků</i> | s. 31 |
| Tabulka 4: <i>Znalosti žáků o Evropě a evropských státech – uváděné pojmy</i> | s. 36 |
| Tabulka 5: <i>Zanesení států do slepé mapy (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)</i> | s. 117 |
| Tabulka 6: <i>Počet chyb při zanesení evropských států do slepé mapy Evropy (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)</i> | s. 117 |
| Tabulka 7: <i>Počet chyb při zařazování evropských států do příslušných regionů (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)</i> | s. 118 |
| Tabulka 8: <i>Hodnocení evropských států dle vědomostí žáků (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)</i> | s. 118 |
| Tabulka 9: <i>Hodnocení evropských států dle oblíbenosti u žáků (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)</i> | s. 119 |
| Tabulka 10: <i>Průměrný počet získaných bodů</i> | s. 48 |
| Tabulka 11: <i>Získané body dle pohlaví respondentů</i> | s. 50 |

Seznam grafů

| | |
|--|-------|
| Graf 1: <i>Počet žáků, kteří danou zemi někdy navštívili (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)</i> | s. 34 |
| Graf 2: <i>Podíl žáků, kteří správně spojili vlajky a symboly vybraných evropských států (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)</i> | s. 45 |
| Graf 3: <i>Podíl žáků, kteří správně označili pojmy v logických řadách (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)</i> | s. 46 |

Graf 4: Podíl žáků, kteří za zdroj svých znalostí označili následující (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)s. 47

Seznam map

Mapa 1: Úspěšnost lokalizace států do slepé mapy Evropy žáky 6. a 7. tříd ZŠ (vzorek 316 žáků)s. 38

Mapa 2: Zařazení států k regionům Evropy žáky 6. a 7. tříd ZŠ (vzorek 316 žáků).....s. 39

Mapa 3: Hodnocení (odhad) svých vlastních znalostí o státech Evropy žáky 6. a 7. tříd ZŠ (vzorek 316 žáků)s. 41

Mapa 4: Sympatie žáků 6. a 7. tříd ZŠ k jednotlivým státům Evropy (vzorek 316 žáků)..s.43

Seznam zdrojů obrázku použitých v praktické části diplomové práce

Obr. 1 Logo Clil, s. 55

<https://www.clilmedia.com/wp-content/uploads/2021/04/Logo-versie-blauw-1536x332-1.png>

Obr. 2 Slepá mapa Evropy, s. 72, 90

<https://worldmapblank.com/wp-content/uploads/2021/03/Europe-Blank-map-Outline.jpg>

Obr. 3 Vikingská loď, s. 72

https://png.pngitem.com/pimgs/s/330-3304051_viking-longship-hd-png-download.png

Obr. 4 Logo Ikea, s. 73

<https://logodownload.org/wp-content/uploads/2014/04/ikea-logo-8.png>

Obr. 5 Logo Minecraft, s. 73

<https://logos-world.net/wp-content/uploads/2020/04/Minecraft-Logo.png>

Obr. 6 Logo Volvo, s. 73

<https://seeklogo.com/images/V/volvo-logo-C0F7715FCB-seeklogo.com.png>

Obr. 7 Logo H&M, s. 73

<http://www.hm.com/entrance/assets/bundle/img/HM-Share-Image.jpg>

Obr. 8 Socha Malé Mořské vily, s. 73

https://e3.365dm.com/20/07/2048x1152/skynews-the-little-mermaid_5029005.jpg

Obr. 9 Mapa západní Evropy, s. 76

<https://cdn5.vectorstock.com/i/1000x1000/33/14/west-europe-region-map-countries-in-western-vector-26063314.jpg>

Obr. 10 Mapa střední Evropy, s. 81

<https://www.freeworldmaps.net/europe/central/centraleurope-relief-map.jpg>

Obr. 11 Mapa jižní Evropy, s. 84

<https://cdn1.vectorstock.com/i/1000x1000/33/20/south-europe-region-map-countries-in-southern-vector-26063320.jpg>

Obr. 12 Pantheon, s. 85

<http://cdn.history.com/sites/2/2014/01/parthenon-athens.jpg>

Obr. 13 Katedrála svatého Pavla, Mdina, s. 85

<https://www.fineartstorehouse.com/p/629/st-paul-cathedral-mdina-14713775.jpg.webp>

Obr. 14 Koloseum, s. 85

<https://cdn.britannica.com/36/162636-050-932C5D49/Colosseum-Rome-Italy.jpg>

Obr. 15 Svatopeterské náměstí, s. 85

https://img.traveltriangle.com/blog/wp-content/uploads/2020/02/Cover-for-Things-to-do-in-Vatican_4th-feb.jpg

Obr. 16 Sagrada Familia, s. 85

https://media.architecturaldigest.com/photos/56328adbc0f017f231baf0ac/3:4/w_2603,h_3471,c_limit/sagrada-familia.jpg

Obr. 17 Mapa jihovýchodní Evropy, s. 87

<https://cdn1.vectorstock.com/i/1000x1000/78/00/southeast-europe-region-colorful-map-of-countries-vector-23807800.jpg>

Obr. 18 Chrám Vasila Blaženého, s. 91

<https://atlaspacek.info/media/wpage/3099/singlecolumn/56e72309ae60f7700f8491fe1346ed99.jpg>

Obr. 19 Fyzickogeografická mapa Evropy, s. 92

<https://i0.wp.com/mrcozart.files.wordpress.com/2013/03/europe-map-of-europe-physical-relief-wikipedia.png>

Seznam zdrojů obrázků použitých v dotazníku výzkumného šetření

Obr.20 Slepá mapa Evropy, s. 113

<https://worldmapblank.com/wp-content/uploads/2021/03/Europe-Blank-map-Outline.jpg>

Obr. 21 Vlajka Slovenska, s. 116

https://www.nationalflags.shop/WebRoot/vilkasfi01/Shops/2014080403/53E6/2F66/E16F/5034/4245/0A28/100B/04BD/Flag_of_Slovakia.png

Obr. 22 Vlajka Polska, s. 116

<https://www.libea.cz/wp-content/uploads/2018/10/f0dcd17f9ad1b997c027bdf1177f8a29.jpg>

Obr. 23 Vlajka Německa, s. 116

<https://www.vlajky.eu/vlajky/77/de.jpg>

Obr. 24 Vlajka Švýcarska, s. 116

<https://i.cdn.nrholding.net/57639067>

Obr. 25 Vlajka Rakouska, s. 116

<https://www.vlajky.eu/vlajky/81/at.jpg>

Obr. 26 Vlajka Maďarska, s. 116

https://eshop.imidjex.sk/fotky46496/fotos/_vyr_106_21G00QIfczL-_AC_.jpg

Obr. 27 Vlajka Švédsko, s. 116

<https://www.statnivlajky.cz/data/flags/w1600/se.png>

Obr. 28 Vlajka Ruska, s. 116

https://www.militarysklad.cz/Content/custom/img_products/16743000.jpg

Obr. 29 Vlajka Itálie, s. 116

<https://www.vlajky.eu/vlajky/616/it.jpg>

Obr. 30 Vlajka Německo, s. 116

<https://www.statnivlajky.cz/data/flags/w1600/gr.png>

Obr. 31 Vlajka Velké Británie, s. 116

<https://images.vectorhq.com/images/previews/949/uk-union-flag-126543.png>

Obr. 32 Vlajka Francie, s. 116

<https://www.vlajky.eu/vlajky/62/fr.jpg>

Obr. 33 Vlajka Španělsko, s. 116

<https://www.libea.cz/wp-content/uploads/2019/03/5b8b0a5a-pan%C4%9Bsko.png>

Obr. 34 Pastevci ovčí, s. 116

<https://www.l.teraz.sk/usercontent/photos/4/7/4/44742f675354c9da745f42e625e3622750cdb8960.jpg>

Obr. 35 Jan Pavel II., s. 116

https://ct24.ceskatelivize.cz/sites/default/files/styles/node-article_horizontal/public/images/1059732-483507.jpg?itok=4UNGBc36

Obr. 36 Vůz BMW, s. 116

<https://www.motortrend.com/uploads/sites/10/2021/04/2022-bmw-8-series-m850i-xdrive-4wd-coupe-angular-front.png>

Obr. 37 Hodinky Rolex, s. 116.

<https://cdn2.chrono24.com/images/uhren/20124887-g5epug6qx3ptk0borj7bdhnu-ExtraLarge.jpg>

Obr. 38 Mozartova koule, s. 116

<https://www.tyden.cz/obrazek/201003/4b9630b41f884/mozart-4b9634e037de2.jpg>

Obr. 39 Matřjošky, s. 116

<https://www.vytvarnepotrebymaestro.cz/files/galleries/g38033-04.jpg>

Obr. 40 Klobása, s. 116

<https://cdn.create.vista.com/api/media/small/121210662/stock-photo-hungarian-csabai-sausages>

Obr. 41 Vikingové, s. 116

[http://img.koreatimes.co.kr/upload/news/special\(13\).jpg](http://img.koreatimes.co.kr/upload/news/special(13).jpg)

Obr. 42 Špagety, s. 116

https://d1uz88p17r663j.cloudfront.net/resized/5ba5da3deabbfccab018446910aa0165_bolonske-spagety-cz_944_531.jpg

Obr. 43 Alžběta II., s. 116

<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQYQb0OEDM4yCkv-XftmcidSjCl36z9ht-MbQ&usqp=CAU>

Obr. 44 Toreador, s. 116

<https://madridbullfighting.com/wp-content/uploads/2019/04/what-is-a-bullfighter-called.jpg>

Obr. 45 Pantheon, s. 116

https://www.tripzone.cz/content_img_cs/000/parthenon-na-akropoli-w-657.jpg

Obr. 46 Eiffelova věž, s. 116

https://www.absolvent.cz/sites/default/files/styles/article-square/public/clanky/obrazky/uvodni_fotka_42.png?itok=8BK6nxsV

Seznam zdrojů videí použitých v praktické části diplomové práce

Vid. 1 Island, s. 71

<https://www.youtube.com/watch?v=RN2LsQ9Y9gE> (30.3. 2022)

Vid. 2 Irsko, s. 75

<https://www.youtube.com/watch?v=t1LhUSe6Uy4&t=18s> (30.3. 2022)

Vid. 3 Maďarsko, s. 79

https://www.youtube.com/watch?v=j7q0Y_JZMrg (30.3. 2022)

Vid. 4 Portugalsko, s. 83

<https://www.youtube.com/watch?v=YT3okfzS6sg&t=172s> (1.4. 2022)

Vid. 5 Albánie, s. 86

https://www.youtube.com/results?search_query=geography+now+albania (1.4. 2022)

Vid. 6 Estonsko, s. 89

<https://www.youtube.com/watch?v=YT3okfzS6sg&t=172s> (1.4. 2022)

9. Přílohy

Příloha 1 – Záznamový arch výzkumného šetření

Co víte o Evropě?

Zakroužkuj: jsem **HOLKA / KLUK** a chodím do **6. (prima) / 7. třídy (sekunda)**
do ZŠ _____ v _____

1. Které evropské státy jsi doposud navštívil/a?

STÁTY

MĚSTA

PAMÁTKY

PŘÍRODA (např. řeky, pohoří a hory, jezera, ostrovy atd.)

ZVÍŘATA A ROSTLINY

TYPICKÁ JÍDLA

ZNÁMÉ PRODUKTY/VÝROBKY

OSOBNOSTI

JINÉ, CO TĚ K EVROPĚ NAPADNE

3. Napiš do mapy název státu (pokud název toho státu nevíš, tak jej ponechej prázdné)



4. Napiš názvy států, které patří do:

- a) Severní Evropy:
- b) Jižní Evropy:
- c) Západní Evropy:
- d) Střední Evropy:
- e) Východní Evropy:

6. Doplň názvy států k jednotlivým vlajkám a spoj je s příslušným symbolem



7. Zakroužkuj pouze ty pojmy, které patří do Evropy

| | | | | |
|---------------|-----------|-------------------|--------------|--------|
| lev | zebra | jelen | medvěd | klokan |
| Dunaj | Amazonka | Vltava | Rýn | Nil |
| deštný prales | poušť | lesy | savany | tundry |
| Alpy | Himaláje | Karpaty | Andy | Ural |
| New York | Moskva | Paříž | Londýn | Peking |
| Mt. Everest | Mt. Blanc | Gerlachovský štít | Kilimandžáro | Etna |

8. Odkud mám nejvíce znalostí o Evropě (zakroužkuj 1-3 ze všech)

- a) od rodičů b) ze školy c) z internetu d) z knížek e) z cestování f) z televize
g) jiné – napiš:

Tabulka 5 – Zanesení států do slepé mapy (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)

| Úspěšnost | Stát |
|-----------|--|
| 100-80 % | Česko, Slovensko, Německo |
| 80-60 % | Rakousko, Polsko, Itálie |
| 60-40 % | Španělsko, Velká Británie, Francie, Rusko |
| 40-20 % | Island, Portugalsko, Ukrajina, Irsko, Maďarsko, Norsko, Švédsko, Finsko, Řecko |
| 20-10 % | Chorvatsko, Švýcarsko, Bělorusko, Dánsko, Slovinsko, Belgie, Bulharsko, Rumunsko |
| 10-5 % | Litva, Nizozemsko, Lucembursko, Lotyšsko, Srbsko, Moldávie |

Zdroj: Vlastní šetření, 2022

Tabulka 6 – Počet chyb při zanesení evropských států do slepé mapy Evropy (vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)

| Název školy | Počet chyb |
|-------------------------------|------------|
| Gymnázium Příbram | 66 |
| ZŠ Dolní Hbity | 27 |
| ZŠ Chraštica | 6 |
| ZŠ Máj 1, České Budějovice | 124 |
| ZŠ B. Hrabala, Praha | 20 |

Zdroj: Vlastní šetření, 2022

Tabulka 7 – Počet chyb při zařazování evropských států do příslušných regionů
(vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)

| Název školy | Počet chyb |
|-------------------------------|------------|
| Gymnázium Příbram | 28 |
| ZŠ Dolní Hbity | 14 |
| ZŠ Chraštica | 7 |
| ZŠ Máj 1, České Budějovice | 40 |
| ZŠ B. Hrabala, Praha | 18 |

Zdroj: Vlastní šetření, 2022

Tabulka 8 - Hodnocení evropských států dle znalostí žáků
(vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)

| Stát | 1 = hodně | 2 = středně | 3 = málo | 4 = jen jako název | 5 = neuvedeno | průměrná známka | celkový počet zanesení |
|------------------------|-----------------|-------------------|----------------|-----------------------------|---------------------|--------------------|------------------------------|
| | počet zanesení | | | | | | |
| Albánie | X | 4 | 5 | 7 | 300 | 4,9 | 16 |
| Bosna a Hercegovina | 1 | x | 3 | 1 | 311 | 4,9 | 5 |
| Belgie | 1 | 15 | 11 | 12 | 277 | 4,7 | 39 |
| Bělorusko | 3 | 11 | 19 | 22 | 261 | 4,6 | 55 |
| Bulharsko | 3 | 9 | 19 | 10 | 275 | 4,7 | 41 |
| Černá Hora | 1 | 2 | 5 | 12 | 296 | 4,9 | 20 |
| Česko | 151 | 41 | 6 | 1 | 117 | 2,7 | 199 |
| Dánsko | 2 | 11 | 19 | 15 | 269 | 4,7 | 47 |
| Estonsko | x | 3 | 4 | 4 | 305 | 4,9 | 11 |
| Finsko | 1 | 18 | 28 | 37 | 232 | 4,5 | 84 |
| Francie | 33 | 58 | 72 | 10 | 143 | 3,5 | 173 |
| Chorvatsko | 10 | 31 | 37 | 12 | 226 | 4,3 | 90 |

| Stát | 1 = hodně | 2 = středně | 3 = málo | 4 = jen jako název | 5 = neuvedeno | průměrná známka | celkový počet zanesení |
|----------------|-----------------|-------------------|----------------|-----------------------------|---------------------|--------------------|------------------------------|
| | počet zanesení | | | | | | |
| Irsko | 2 | 7 | 17 | 19 | 271 | 4,7 | 45 |
| Island | 3 | 5 | 16 | 27 | 262 | 4,7 | 54 |
| Itálie | 33 | 73 | 77 | 11 | 122 | 2,9 | 194 |
| Litva | x | 5 | 10 | 12 | 289 | 4,8 | 27 |
| Lotyšsko | x | 1 | 5 | 10 | 300 | 4,9 | 16 |
| Lucembursko | x | 4 | 2 | 13 | 297 | 4,9 | 19 |
| Maďarsko | 5 | 25 | 46 | 29 | 211 | 4,3 | 105 |
| Makedonie | 1 | 3 | 2 | 1 | 309 | 4,9 | 7 |
| Malta | x | 2 | 1 | x | 313 | 4,9 | 3 |
| Moldávie | x | 4 | 1 | 7 | 304 | 4,9 | 12 |
| Monako | x | 1 | x | x | 315 | 4,9 | 1 |
| Německo | 26 | 89 | 70 | 16 | 115 | 3,3 | 201 |
| Nizozemsko | 2 | 5 | 13 | 4 | 292 | 4,8 | 24 |
| Norsko | 4 | 17 | 26 | 22 | 247 | 4,5 | 69 |
| Polsko | 11 | 48 | 88 | 34 | 135 | 3,7 | 181 |
| Portugalsko | 8 | 10 | 33 | 21 | 244 | 4,5 | 72 |
| Rakousko | 19 | 62 | 59 | 26 | 150 | 3,7 | 166 |
| Rumunsko | 3 | 4 | 10 | 12 | 287 | 4,8 | 29 |
| Rusko | 14 | 56 | 60 | 19 | 167 | 3,8 | 149 |
| Řecko | 10 | 34 | 46 | 16 | 210 | 4,2 | 106 |
| Slovensko | 59 | 82 | 46 | 9 | 120 | 3,1 | 196 |
| Slovinsko | 2 | 6 | 16 | 24 | 268 | 4,7 | 48 |
| Srbsko | 3 | x | 8 | 2 | 303 | 4,9 | 13 |
| Španělsko | 19 | 37 | 65 | 20 | 175 | 3,9 | 141 |
| Švédsko | 2 | 22 | 44 | 36 | 212 | 4,3 | 104 |
| Švýcarsko | 5 | 18 | 33 | 24 | 236 | 4,4 | 80 |
| Ukrajina | 8 | 19 | 34 | 26 | 229 | 4,4 | 87 |
| Vatikán | 2 | 1 | 5 | 3 | 305 | 4,9 | 11 |
| Velká Británie | 39 | 70 | 27 | 4 | 176 | 3,6 | 140 |

Zdroj: Vlastní šetření, 2022

Tabulka 9 - Hodnocení evropských států dle oblíbenosti u žáků
(vzorek 316 žáků 6. a 7. tříd ZŠ)

| Stát | 1 = hodně sympatický | 2 = spíše sympatický | 3 = průměrně sympatický | 4 = spíše nesympatický | 5 = hodně nesympatický | průměrná známka | celkový počet zanesení |
|------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------------|------------------------------|
| | počet zanesení | | | | | | |
| Albánie | 2 | 2 | 5 | 3 | 2 | 3 | 14 |
| Bosna a Hercegovina | 1 | x | 3 | 1 | 2 | 3,4 | 7 |
| Belgie | 6 | 16 | 11 | 4 | 1 | 2,4 | 38 |
| Bělorusko | 3 | 7 | 18 | 12 | 15 | 3,6 | 55 |
| Bulharsko | 12 | 8 | 13 | 8 | X | 1,8 | 41 |
| Černá Hora | 2 | 6 | 7 | 2 | 3 | 2,9 | 20 |
| Česko | 107 | 42 | 34 | 4 | 4 | 1,72 | 191 |
| Dánsko | 12 | 15 | 14 | 5 | 1 | 2,3 | 47 |
| Estonsko | 1 | 2 | 3 | 5 | X | 3 | 11 |
| Finsko | 13 | 23 | 36 | 6 | 4 | 2,6 | 82 |
| Francie | 87 | 54 | 27 | 2 | 4 | 1,74 | 174 |
| Chorvatsko | 31 | 38 | 19 | 3 | 1 | 2 | 92 |
| Irsko | 8 | 12 | 19 | 4 | 2 | 2,4 | 45 |
| Island | 13 | 16 | 11 | 9 | 2 | 2,4 | 51 |
| Itálie | 76 | 69 | 44 | 8 | 2 | 1,9 | 199 |
| Litva | 7 | 4 | 13 | 2 | 1 | 2,5 | 27 |
| Lotyšsko | 1 | 5 | 9 | 1 | x | 2,6 | 16 |
| Lucembursko | 2 | 5 | 10 | 2 | x | 2,6 | 19 |
| Maďarsko | 15 | 26 | 45 | 13 | 2 | 2,6 | 101 |
| Makedonie | 1 | 3 | 2 | 1 | x | 2 | 7 |
| Malta | 1 | x | 2 | x | x | 2,3 | 3 |
| Moldávie | x | 3 | 5 | 3 | 1 | 3,2 | 12 |
| Monako | x | 1 | x | x | x | 2 | 1 |
| Německo | 41 | 73 | 58 | 19 | 13 | 2,5 | 204 |
| Nizozemsko | 7 | 8 | 8 | x | x | 2 | 23 |
| Norsko | 18 | 20 | 24 | 4 | 3 | 2,3 | 69 |
| Polsko | 14 | 52 | 65 | 22 | 15 | 2,8 | 168 |
| Portugalsko | 16 | 22 | 23 | 8 | 4 | 2,5 | 73 |
| Rakousko | 28 | 73 | 48 | 15 | 6 | 2,4 | 170 |
| Rumunsko | 2 | 7 | 8 | 9 | 3 | 3,1 | 29 |
| Rusko | 11 | 24 | 44 | 34 | 35 | 3,4 | 148 |
| Řecko | 32 | 35 | 34 | 4 | 2 | 2,1 | 107 |
| Slovensko | 66 | 88 | 39 | 9 | x | 2 | 202 |

| Stát | 1 = hodně sympatický | 2 = spíše sympatický | 3 = průměrně sympatický | 4 = spíše nesympatický | 5 = hodně nesympatický | průměrná známka | celkový počet zanesení |
|-------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------------|------------------------------|
| | počet zanesení | | | | | | |
| Slovinsko | 4 | 8 | 22 | 2 | 6 | 3 | 42 |
| Srbsko | 3 | 3 | 2 | 5 | x | 2,7 | 13 |
| Španělsko | 52 | 49 | 31 | 11 | 3 | 2 | 146 |
| Švédsko | 17 | 26 | 43 | 14 | 6 | 2,7 | 106 |
| Švýcarsko | 22 | 22 | 29 | 6 | 3 | 2,3 | 82 |
| Ukrajina | 13 | 8 | 25 | 25 | 17 | 3,3 | 88 |
| Vatikán | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3,1 | 11 |
| Velká Británie | 59 | 52 | 23 | 6 | 3 | 1,9 | 143 |

Zdroj: Vlastní šetření, 2022