



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 společenských věd

Diplomová práce

Geografická témata ve vzdělávacím oboru

Výchova k občanství

(dle RVP pro základní vzdělávání)

Vypracoval: Bc. Jan Starec

Vedoucí práce: PhDr. Helena Pavličíková, CSc.

České Budějovice 2020

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval 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 elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích 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.

V Českých Budějovicích, 1. 1. 2020

Jan Starec

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Heleně Pavličkové, CSc. za její cenné rady a připomínky, vstřícnost a podporu. Dále děkuji celé mojí rodině za jejich podporu a důvěru.

## **Anotace**

Předkládaná diplomová práce se zabývá tématem mezipředmětových vztahů mezi výchovou k občanství a zeměpisem ve výuce na základní škole. Cílem práce je poskytnout přehled těchto interdisciplinárních vztahů mezi oběma vzdělávacími obory. Toho bylo dosaženo pomocí obsahové analýzy tematických celků učiva uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Na základě získaných údajů následně autor koncipoval osm modelových výukových jednotek, které byly uvedeny do praxe. Jednotlivé výukové jednotky byly následně podrobeny evaluaci. Hlavním přínosem práce je nalezení četných kompatibilit mezi oběma obory, které mohou být využity v každodenní pedagogické praxi.

### **Klíčová slova:**

Mezipředmětové vztahy, integrovaná výuka, zeměpis, výchova k občanství, kurikulum, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pedagogická praxe, základní škola.

**Annotation**

This diploma thesis deals with the topic of cross-curricular relationships between civics and geography in elementary school education. The aim of this work is to provide an overview of these interdisciplinary relations between both educational fields. This was achieved through a content analysis of the thematic units of the curriculum presented in the Framework Education Programme for Elementary Education. Based on the obtained data, the author designed eight model teaching units that were put into practice. Individual teaching units were subsequently evaluated. The main contribution of this work is finding numerous compatibility between both fields, which can be used in everyday pedagogical practice.

**Key words:**

Cross-curricular relationships, geography, civics, curriculum, Framework Education Programme for Elementary Education, pedagogical practice, elementary school.

## OBSAH

OBSAH .....	6
ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1. KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY .....	10
1.1 Tvorba nových kurikulárních dokumentů v ČR po roce 1993 .....	12
1.1.1 Rámcový vzdělávací program.....	16
1.1.2 Školní vzdělávací program.....	17
1.2 Klíčové kompetence .....	17
1.2.1 Problémy spojené s klíčovými kompetencemi.....	20
1.3 Vzdělávací oblasti.....	22
1.3.1 Vzdělávací oblast Člověk a společnost .....	23
1.3.1.1 Vzdělávací obor Výchova k občanství .....	24
1.3.2 Vzdělávací oblast Člověk a příroda.....	27
1.3.2.1 Vzdělávací obor Zeměpis (Geografie) .....	27
1.4 Průřezová témata.....	30
2. MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY .....	31
2.1 Historie mezipředmětových vztahů .....	31
2.2 Vymezení pojmu mezipředmětové vztahy.....	32
2.3 Vymezení pojmu integrace .....	33
PRAKTICKÁ ČÁST .....	35
3. MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY MEZI VÝCHOVOU K OBČANSTVÍ A ZEMĚPISEM.....	35
4. REALIZOVANÉ VÝUKOVÉ JEDNOTKY.....	51
4.1 Cesta kávového zrnka.....	51
4.2 Víš, co jíš? .....	56
4.3 Stát jsem já.....	62
4.4 Státní symboly.....	67
4.5 Tady jsem doma, tady jsem v bezpečí. Nebo ne...? .....	71
4.6 Vlastenec nebo nacionalista?.....	75
4.7 Odlišní, a přesto stejní.....	82

4.8 Pořádek dělá přátele .....	87
ZÁVĚR .....	92
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	94
SEZNAM TABULEK .....	102

## ÚVOD

V životě platí, že všechno souvisí se vším, avšak ve školní praxi tomu tak po dlouhou dobu nebylo. Výuka byla značně fragmentovaná. Vzdělání bylo obrazně řečeno jako roztříštěná nádoba, jejíž jednotlivé dílky – školní předměty – lze jen stěží slepit k sobě. Žáci se tak učili chápat jednotlivé dílky, ale celou nádobu se jim mnohdy slepit nepodařilo. Školní předměty byly de facto samostatnými prvky vzdělávacího obsahu.

Myšlenky integrovaného vyučování však nejsou nové, již v 19. století někteří didaktici kritizovali atomizované pojetí výuky. Naplno byl tento koncept roztříštěnosti předmětů podroben kritice během 20. století. Na to zareagovaly mnohé státy tvorbou nových kurikulárních dokumentů, které podporovaly ideu interdisciplinárního pojetí výuky školních předmětů.

V našich podmínkách se změna prosazovala déle. Je však nutno podotknout, že v počátcích nově vzniklé Československé republiky zde existoval, dnešní pedagogickou terminologií řečeno, integrovaný předmět, tzv. přírodopis, který sloučil učivo z vyučovacího předmětu fyzika a chemie. Naplno se zde o integraci ve výuce začalo diskutovat až v 90. letech 20. století. Nejprve byla takto pojatá výuka doménou nevelkého počtu učitelů. V době tvorby a v počátcích realizace nových kurikulárních dokumentů se pak diskuse rozběhly naplno. Někde však zůstalo jen u diskusí. Benefitů, které integrované vyučování nabízí, některé školy a někteří učitelé nevyužili. Není to ani jejich povinností, poněvadž žádný kurikulární dokument nestanovuje povinnost zařadit integraci vyučovacích předmětů do výuky. Jedinou povinností škol je realizovat ve výuce průřezová témata, která mají k pojetí integrovaného vyučování velmi blízko.

K výběru tématu autora motivovala nedostatečná reflexe tohoto tématu v odborné literatuře. Je možno nalézt mnoho publikací a článků zaměřených na téma integrace ve vzdělání, na mezipředmětové vztahy Výchovy k občanství i Zeměpisu s jinými obory, avšak tematika mezipředmětových vztahů těchto dvou oborů je zastoupena jen výjimečně. Dalším motivem bylo přiblížení reálné životní zkušenosti žákům. Nové kurikulární dokumenty umožnily učitelům ustoupit od faktografického pojetí výuky k výuce, jež je zaměřena k získávání klíčových



kompetencí právě skrze učivo, které tak může být zasazeno do kontextu životní zkušenosti. Ubude tak otázek žáků: „*proč se to mám učit, vždyť mi to stejně k ničemu nebude*“.

Předkládaná diplomová práce si klade 2 hlavní cíle. Prvním cílem je vytvořit přehled mezipředmětových vztahů mezi Výchovou k občanství a Zeměpisem na základě učiva uvedeného v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání za použití obsahové analýzy. Uvědomuji si, že učivo uvedené v tomto kurikulárním dokumentu není pro základní školy závazné, avšak většina škol jej přejímá.

Druhým cílem je na základě naplnění prvního cíle vytvořit 8 výukových jednotek, které by rozvíjely mezipředmětové vazby mezi výchovou k občanství a zeměpisem, tyto výukové jednotky odučit v praxi a následně provést jejich evaluaci.

Diplomová práce bude členěna na praktickou a teoretickou část. V teoretické části budou nejprve představeny kurikulární dokumenty současného vzdělávacího systému. V rámci této kapitoly budou vymezeny nejdůležitější prvky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dále budou představeny vzdělávací oblasti Člověk a společnosti a Člověk a příroda, pod které oba obory, tedy Výchova k občanství a Zeměpis, spadají.

Další kapitola bude věnována mezipředmětovým vztahům, historii tohoto konceptu a taktéž vymezení pojmů mezipředmětové vztahy a integrace.

Následující kapitola bude již zaměřena prakticky a bude věnována mezipředmětovým vztahům mezi Výchovou k občanství a Zeměpisem na základě obsahové analýzy tematických celků obou oborů v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. K uvedeným mezipředmětovým vztahům budou taktéž přidány návrhy témat či aktivit do pedagogické praxe.

V poslední kapitole budou představeny vytvořené modelové výukové jednotky, které autor odučí na základní škole na ZŠ a MŠ Cehnice, kde působí jako pedagog. Tato kapitola bude obsahovat taktéž evaluaci výukových jednotek.

Tato práce se může stát přínosem pro pedagogickou praxi v tom smyslu, že vyplňuje mezeru v chybějícím výzkumu mezipředmětových vztahů mezi Výchovou k občanství a Zeměpisem. Učitelé zde mohou hledat inspiraci pro výuku ať již v navrhovaných tématech, tak i v modelových výukových jednotkách.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

Termín kurikulum je odvozen od latinského slovesa *curre*, které překládáme jako běžet. Samotný výraz *curriculum* je pak překládán jako běh či závodíště. V pedagogice začal být používán ve 20. letech 20. století v USA. U nás se tento pojem ještě v 80. letech minulého století takřka nepoužíval.<sup>1</sup>

S tímto překladem si pro účely objasnění tohoto pedagogického pojmu ale nevystačíme. Kurikulum je v Pedagogickém slovníku definováno buďto jednoduše jako: „*vzdělávací program, projekt či plán*“.<sup>2</sup> Druhým zde uváděným vymezením je „*průběh studia a jeho obsah*“.<sup>3</sup> Třetí definice ve slovníku je pak obsáhlejší a vymezuje kurikulum jako „*obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení*“.

4

Z kurikula pak vychází pojem kurikulární dokumenty. Kurikulárním dokumentem jsou například učební plány, učebnice, standardy vzdělávání či učební osnovy. Přibližně od 80. let 20. století se v pedagogické praxi začíná objevovat nový typ dokumentu, tzv. národní kurikulum. Nejprve to bylo v Anglii, poté i v dalších zemích, v ČR pak o něco později. Národní kurikulum je dokument, který určuje cíle vzdělávání, upravuje obsah vzdělávání a stanovuje povinné výstupy, a to pro každý stupeň škol. České školství své národní kurikulum nemělo ihned po vzniku samostatného státu. Nejprve byl stěžejním kurikulárním dokumentem Standard základního

---

<sup>1</sup> SEDLÁČKOVÁ, Hana. Kurikulum I. In: *Masarykova univerzita* [online]. Brno [cit. 2018-10-17]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/MSBP\\_KPV1/um/I.\\_Definice\\_kurikula.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/MSBP_KPV1/um/I._Definice_kurikula.pdf)

<sup>2</sup> PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 110.

<sup>3</sup> Tamtéž, s. 110.

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 110.

vzdělávání z roku 1995, z něho pak vycházely vzdělávací programy: od roku 1995 Vzdělávací program Obecná škola, od roku 1996 Základní škola a od roku 1997 pak program Národní škola.<sup>5</sup>

Revoluce v kurikulárních dokumentech českého školství nastala v roce 2001. V tomto roce byl schválen Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, známější spíše pod názvem Bílá kniha. Inspirací tomuto programu byly podobné kurikulární programy v zahraničních vzdělávacích soustavách. Vzniku předcházely četné studie a rozborů stavu českého vzdělávacího systému. Na základě doporučení z nich vyplývajících byl vytvořen tento strategický dokument rozvoje vzdělávání v ČR.<sup>6</sup>

*„Ministerstvo se touto koncepcí přihlásilo k zásadě, že rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit, podílejících se na utváření národní vzdělanosti, se má v budoucnosti vyvozovat z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů, které mají být veřejně vyhlášeny v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. „Bílé knihy...“.<sup>7</sup>*

Na základě tzv. školského zákona a tezí, uváděných v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, byly uvedeny do praxe kurikulární dokumenty, a to na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Školní úroveň tvoří školní vzdělávací programy jednotlivých škol.

---

<sup>5</sup> VLČKOVÁ, Kateřina. Nová struktura kurikulárních dokumentů v ČR. In: *Masarykova univerzita* [online]. Brno [cit. 2018-10-19]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1411/jaro2005/MFPE0821/um/struktura\\_kurikularnich\\_dokumentu\\_cr.pdf](https://is.muni.cz/el/1411/jaro2005/MFPE0821/um/struktura_kurikularnich_dokumentu_cr.pdf)

<sup>6</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. [on-line]. 2009 [cit. 18.10.2018]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av\\_evaluace\\_bk.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf)

<sup>7</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: *Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, s. 7.

Pouhé vydávání nových dokumentů však k reformě kurikula nestačí. Často dochází k chybnému vnímání nebo odmítání těchto dokumentů ze strany učitelů i rodičů. Aby reformy kurikula byly úspěšné, je třeba věnovat pozornost zaškolení pedagogů, učebnicím i evaluaci.<sup>8</sup>

## 1.1 Tvorba nových kurikulárních dokumentů v ČR po roce 1993

Tvorba nových kurikulárních dokumentů si vyžádala dlouhodobé přípravy. Rámcové vzdělávací programy byly poprvé vymezeny v dokumentu *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy z roku 1999*. V téže roce vyšel dokument *České vzdělání a Evropa: Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. „Zelená kniha“, jak se někdy tomuto dokumentu také říká, jako první rozpracovávala myšlenku vícestupňového kurikula a věnovala se budoucnosti vzdělávání v ČR. O dva roky později vychází stěžejní dokument českého vzdělávání, a to *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, také známý pod názvem „Bílá kniha“. V ní lze nalézt vymezení obsahu jednotlivých kurikulárních dokumentů, ale také například zmínku o nových prvcích ve vzdělávání (autoevaluace školy, nezávislost učitelů, klíčové kompetence apod.). Tvorbou Rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé etapy všeobecného vzdělávání (tedy i Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání) byl pověřen Výzkumný ústav pedagogický v Praze (dále jen VÚP), tvorbu Rámcového vzdělávacího programu pro střední odborné vzdělávání měl na starosti Národní ústav odborného vzdělávání (dále jen NÚOV). Poněvadž se tato práce zabývá výukou na základní škole, je pozornost věnována pouze Rámcového vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Cesta k němu nebyla jednoduchá. Než byla v roce 2005 schválena definitivní verze tohoto dokumentu, prošlo rukama odborníků několik pracovních verzí. Ty byly podrobeny

---

<sup>8</sup> KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika [Kalhous, Portál, 2002]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, s. 135.

důkladné revizi, byly experty a lidmi z pedagogické praxe připomínkovány. Zároveň přicházela různá doporučení a s nimi i úpravy dokumentu do finální fáze.<sup>9</sup>

První verze RVP ZV byla vytvořena v roce 2001. Na její tvorbě se podíleli nejen didaktici z VÚP, ale také ředitelé a učitelé ze základních a vysokých škol. V počátečních fázích se vedly četné diskuse o podobě nových kurikulárních dokumentů. Padaly otázky ohledně propojení jednotlivých úrovní (SPV, RVP či ŠVP), obsahu RVP ZV či jak budou hodnoceny výsledky vzdělávání. Velmi diskutovaným tématem byla příprava na změny v práci samotných aktérů vzdělávacího procesu, tedy učitelů. Odborníci se také zamýšleli, jakým způsobem předat informace o změnách vysokým školám, které připravují budoucí pedagogy do praxe. Tvůrci nového RVP ZV se mohli opřít o zkušenosti s tvorbou kurikulárních dokumentů z jiných zemí. Český RVP ZV byl ovlivněn Národními programy Skotska, Velké Británie, Švédska, Dánska, Norska či Maďarska. Výsledným dokumentem se poté zabývali experti a školy, bylo zhotoveno 60 posudků. Mezi kladné stránky uveřejněné v posudcích dokumentu patřila například kontinuita na evropské dokumenty, zdůraznění obecných cílů a obecných kompetencí či vznik samotného RVP ZV. Jako zápory byly uváděny například příliš svazující dotace učebního plánu či neúměrně velké množství učiva a očekávaných kompetencí.<sup>10</sup>

O rok později, v roce 2002, vznikla druhá verze RVP ZV, která byla vytvořena v kooperaci s pilotními školami. Příslušné školy nebyly vybrány náhodným výběrem. Jednalo se o proces, který začal možností samotných škol přihlásit se přes webové stránky VÚP a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT), což učinilo přibližně na 100 základních škol z celé republiky. Z přihlášených škol pak byly cíleně vybírány školy tak, aby byla naplněna určitá kritéria. Ve vzorku se měly například vyskytovat školy ze všech krajů, z obcí různé velikosti, zastoupeny měly být školy malotřídní i plně organizované. Šlo tedy o to zajistit co nejpestřejší vzorek pilotních škol pro další výzkumné účely. Ze 100 základních škol bylo poté

---

<sup>9</sup> TUPÝ, Jan. *Podkladová studie.: Vznik RVP a ŠVP a skutečnosti, které měly vliv na přijetí vícestupňového kurikula a ovlivňovaly vztah ke kurikulu v letech po zahájení výuky podle ŠVP* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2019-01-04], str. 2. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/file/3645\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3645_1_1/)

<sup>10</sup> TUPÝ, Jan. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2013*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 66–68.

vybráno 57 základních škol, které byly rozděleny do dvou skupin, přičemž jedna skupina měla spolupracovat na základě osobního kontaktu, druhá skupina poté na základě kontaktu elektronického. Sedm škol tento projekt nakonec nedokončilo, z čehož čtyři odstoupily a tři školy byly vyloučeny, poněvadž nedokázaly vytvořit první verzi svého ŠVP. Autoři projektu později využili připomínek těchto škol při tvorbě Manuálu pro tvorbu ŠVP. Samotné RVP ZV bylo hodnoceno velmi kladně, a to jak pilotními školami, tak i experty, kteří na základě žádosti MŠMT a VÚP posuzovali tento dokument. Odborníci pocházeli z různých oborů, a to proto, aby bylo RVP ZV zhodnoceno z různých hledisek. Byli mezi nimi mimo jiné pedagogové, speciální pedagogové, sociologové, ale také zástupci pedagogických fakult, Poslanecké sněmovny ČR, Senátu Parlamentu ČR či některých ministerstev. Většina expertů se shodla na tom, že v českém školství je kurikulární reforma postavená na RVP a ŠVP nutná. Odborníci se také shodují na tom, že české RVP ZV je koncipováno jako moderní kurikulární dokument, který je srovnatelný s podobnými dokumenty ve vyspělých pedagogických systémech.<sup>11</sup> Součástí hodnocení expertů byly též připomínky k dokumentu a doporučení, ty lze nalézt v dokumentu *Vyhodnocení připomínek expertů ke druhé pracovní verzi RVP ZV*.<sup>12</sup>

Třetí verze RVP ZV z roku 2003 byla velmi podobná konečné verzi z roku 2005. Tato verze byla upravena a doplněna na základě hodnocení druhé verze. Prošla připomínkovým řízením, které bylo veřejné, tudíž se k ní vyjádřilo na 400 organizací, škol či jedinců. Zároveň se diskutovalo i nad strukturou školních vzdělávacích programů. Zde byly využity připomínky jednotlivých pilotních škol a jejich učitelů. Toho bylo využito také při tvorbě Manuálu pro tvorbu ŠVP. Manuál měl za úkol pomoci školám s tvorbou jejich ŠVP, tzn. naznačit strukturu ŠVP a také pomoci s úskalími, která školy při tvorbě ŠVP čekala. Podoba tohoto RVP ZV byla považována za celkem zdařilý kurikulární dokument s menšími připomínkami.<sup>13</sup> Hlavními připomínkami k této

---

<sup>11</sup> TUPÝ, Jan. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2013*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 68–71.

<sup>12</sup> *Vyhodnocení připomínek expertů ke druhé pracovní verzi RVP ZV*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2003.

<sup>13</sup> TUPÝ, Jan. *Podkladová studie.: Vznik RVP a ŠVP a skutečnosti, které měly vliv na přijetí víceetapového kurikula a ovlivňovaly vztah ke kurikulu v letech po zahájení výuky podle ŠVP* [online].

verzi byla absence implementační strategie RVP ZV či chybějící kritéria dosažených výstupů. K dalším námitkám patřila mimo jiné například nedostatečná připravenost učitelů v praxi na tuto změnu a taktéž to, že tento program je obsahově široký a měl by proto být zestručněn. Jako pozitivum bylo zmíněno, že tento kurikulární dokument má blízkou kontinuitu na samotný život jedince, tedy že se nejedná o dokument obsahově vzdálený potřebám dnešního člověka. Nebylo to jediné pozitivum, které hodnotitelé viděli, k dalším patřila možnost větší samostatnosti škol či šance přiblížit české školství vyspělým evropským školským systémům.<sup>14</sup>

Poslední, tedy konečná verze, je z roku 2005. Na jejím základě měly školy vytvořit svůj vlastní ŠVP, podle kterého se začalo vyučovat od září 2007 v 1. a 6. ročníku základní školy. Ještě předtím ale 16 škol, které byly účastníky projektu implementace nových kurikulárních dokumentů do výuky, zahájilo výuku dle svého ŠVP. Na základě jejich zkušeností byl vypracován VÚP dokument *Příručka příkladů dobré praxe*, který měl školám usnadnit přechod k novým kurikulárním dokumentům. Současně docházelo také ke školení školitelů budoucích koordinátorů ŠVP v rámci projektu Koordinátor. V rámci dalšího projektu s názvem „Akce na zakázku“ byly proškoleny celé učitelské sbory na vybranou problematiku (např. průřezová témata, klíčové kompetence, evaluace žáků či autoevaluace školy). VÚP doporučoval, aby se s výukou dle ŠVP začalo až od roku 2008, a to kvůli nedostatečné připravenosti některých škol a učitelů na výuku podle nových kurikulárních dokumentů či drobným úpravám RVP ZV. Požadavku nebylo vyhověno, ale k určitým korekcím RVP ZV v dalších letech došlo.

S počátky fungování nových kurikulárních dokumentů se začalo zkoumat, jak jsou tyto kurikulární dokumenty přijímány pedagogickými pracovníky, jaký na ně mají názor, jak s nimi umí pracovat a jaký vliv mají na české školství. Tupý ve své práci uvádí souhrn nejčastěji uváděných pozitiv a negativ nových kurikulárních dokumentů. Na základě analýzy jednotlivých šetření lze konstatovat, že tyto dokumenty byly odbornou veřejností přijímány kladně, avšak s určitými výhradami. Kladně bylo hodnoceno, že nové dokumenty rozvíjí schopnost kooperace u pedagogů a taktéž u žáků, nutí pedagogy užívat nových moderních výukových metod a forem

---

Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2019-01-04], s. 6. Dostupné z:

[http://www.nuv.cz/file/3645\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3645_1_1/)

<sup>14</sup> TUPÝ, Jan. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2013*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 71-74.

práce, podporují rozvoj kritériálního hodnocení. Plusem byl také větší počet pedagogických pracovníků zajímající se o svůj další rozvoj v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zápornou stránkou byl fakt, že na přípravu a kontrolu fungování RVP a ŠVP nebylo dostatečné množství času, zároveň se jako jeden ze záporů uvádí fakt, že předchozí kurikulární dokumenty byly užívány v praxi příliš krátkou dobu. Minusem byla taktéž nedostatečná propagace nových kurikulárních dokumentů, a je přitom nutné připomenout, že kampaň byla VÚP připravena, ale na popud MŠMT byla zrušena. Sami lidé z praxe, tedy ředitelé a učitelé, si stěžovali na velkou administrativní zátěž, kterou tato změna přináší, dále také na složitou terminologii nových dokumentů. Shoda panovala rovněž na tom, že čas na přípravu na výuku dle RVP a ŠVP byl krátký.<sup>15</sup>

### 1.1.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program je vydáván pro jednotlivé etapy vzdělávání, počínaje předškolním, konče středním, a to včetně vzdělání základního uměleckého či speciálního. RVP ZV začal fungovat 1.9. 2005 a od té doby byl několikrát revidován, naposledy v roce 2017. V obecné rovině lze konstatovat, že všechny rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) kladou důraz na rozvíjení klíčových kompetencí, tedy takových vědomostí, dovedností a postojů, které přináší jedinci (a též společnosti) užitek v rozličných životních situacích. Jedním z dalších důležitých charakteristických rysů všech RVP je, že stanovují očekávané výstupy pro jednotlivé etapy vzdělávání, leč umožňují do jisté míry školám svobodně rozhodovat o některých aspektech výuky tvorbou konkrétního Školního vzdělávacího programu.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> TUPÝ, Jan. *Podkladová studie.: Vznik RVP a ŠVP a skutečnosti, které měly vliv na přijetí vícestupňového kurikula a ovlivňovaly vztah ke kurikulu v letech po zahájení výuky podle ŠVP* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2019-01-04], s. 6. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/file/3645\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3645_1_1/)

<sup>16</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 6–7. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>



### 1.1.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) je kurikulární dokument, který je vydávaný na školní úrovni. Vydává ho ředitel školy, a to na základě zásad uvedených v konkrétním RVP týkajícím se příslušné etapy vzdělávání. Na jeho základě probíhá v dané škole výuka. Jeho výhodou, že si jej může vytvořit každá škola tzv. na míru, tedy přizpůsobit tento program možnostem školy a žáků. ŠVP je vhodné jednou za čas vyhodnotit a případně provést revizi. Dalším doporučením je, aby se na tvorbě ŠVP podíleli pedagogové školy, jelikož jsou to právě oni, kdo realizují jednotlivé kroky pedagogického procesu. ŠVP je veřejný dokument, do kterého je možno kdykoliv nahlédnout. Zda se výuka v konkrétní škole řídí dle jejího ŠVP a zda je dané ŠVP v souladu RVP ZV a dalšími právními předpisy, to zjišťuje Česká školní inspekce během své inspekční činnosti na konkrétní škole.<sup>17</sup>

## 1.2 Klíčové kompetence

Pojem klíčové kompetence není pojmem novým. Poprvé byl použit již v roce 1974 německým ekonomem Dieterem Mertensem v jeho díle *Teze o vzdělání pro moderní společnost*. Myšlenka klíčových kompetencí byla v historickém kontextu doby velmi aktuální, poněvadž 70. léta 20. století byla dobou rozsáhlých změn. Byla to doba, ve které se začala neuvěřitelným tempem rozvíjet věda a technika, doba velkých změn ve společnosti. Na tyto události bylo nutné reagovat ve výchovně-vzdělávací sféře. Více než když dříve bylo třeba žáky a studenty připravovat komplexněji. Mezi odbornou veřejností panoval konsenzus na myšlence, že jedinci

---

<sup>17</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 154. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>

ve společnosti musí být připraveni na možné změny v rychle se přetvářejícím světě.<sup>18</sup> Z této myšlenky vychází i definice klíčových kompetencí. V RVP ZV jsou definovány jako:

*„souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“.*<sup>19</sup>

Jak je patrné z definice, klíčové kompetence neslouží jen k tomu, aby člověk byl úspěšný v pracovní sféře, ale taktéž rozvíjí mnohé prvky osobního života. Je také nutné podotknout, že rozvoj klíčových kompetencí není jen v kompetenci základní školy, nýbrž jsou rozvíjeny již v předškolním vzdělávání. Jejich rozvoj nekončí dosažením nejvyššího stupně vzdělávání, ale pokračuje po celý život. Ač se to může na první pohled zdát, tak klíčové kompetence nejsou izolovanými pedagogickými prvky, ale různě se prolínají. Netýkají se vybraných předmětů, ale stojí nad nimi.<sup>20</sup>

Dělení klíčových kompetencí je u různých autorů odlišné. V této práci je pozornost zaměřena na tři dělení, největší důraz je věnován tomu poslednímu, které je uvedené v RVP ZV.

Jak ve své knize *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení* uvádí autoři Belz a Siegrist, sám autor termínu klíčové kompetence Dieter Mertens dělí klíčové kompetence na čtyři základní:

- a) základní kompetence;
- b) horizontální kompetence;
- c) rozšiřující prvky;
- d) dobové faktory.

---

<sup>18</sup> K vývoji konceptu klíčových kompetencí. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2018-10-13]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>

<sup>19</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 10. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 10.

Jeho pojetí kompetencí vychází z kognitivně-teoretického přístupu, jež je orientované na jednání.<sup>21</sup>

Koubek ve stati o hodnocení rozděluje kompetence na obecné neboli transverzální, jejichž anglickým ekvivalentem je výraz *soft skills* či *competencies*. Patří k nim například umění učit se, vést kolektiv, kooperace či dovednost efektivní komunikace. Dalším typem jsou podle něj kompetence částečně vázané oborově, v angličtině nazývané *competences*. Sem lze zahrnout například umění domluvit se různými cizími jazyky či mediální gramotnost. Jako třetí definuje kompetence úzce vázané k oboru, které mají anglický ekvivalent *hard skills* či *literacies*. Pod tento pojem spadá čtení s porozuměním, matematická gramotnost apod.<sup>22</sup>

Klíčové kompetence uvedené v RVP ZV jsou:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

Jednotlivé charakteristiky klíčových kompetencí jsou uváděny v RVP ZV.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry*. Translated by Dana Lisá. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 28.

<sup>22</sup> KOUBEK, Petr. Hodnocení k rozvíjení kompetencí žáka. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2018-10-13]. Dostupné z: [www.nuv.cz/uploads/EQF/4\\_Hodnoceni\\_newsletter\\_fin.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/EQF/4_Hodnoceni_newsletter_fin.pdf)

<sup>23</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 10-13. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

### 1.2.1 Problémy spojené s klíčovými kompetencemi

Tvorba a rozvoj klíčových kompetencí je jedním z cílů vzdělávacího procesu dle RVP ZV. Podle mnohých výzkumů a názorů odborníků tomu tak v praxi ve skutečnosti u učitelů není.<sup>24</sup> Celá řada pedagogů považuje za stěžejní cíl předávání učiva. U žáků pak tento způsob nerozvíjí klíčové kompetence, nýbrž dochází k učení se nazpaměť neboli memorování oborového učiva a poté ověřování znalostí a vědomostí formou písemnou či ústní.

Toto mimo jiné kritizují i autoři Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, kteří mluví o tom, že systém, kdy se pasivní žák „bifluje“ velké penzum informací, je model z 19. století, kdy ještě škola byla primární předavatel informací. A dle výzkumů je to model značně neefektivní, poněvadž si žák tři roky po skončení školní docházky pamatuje zhruba 2 až 15 % získaných informací. To klade před pedagogy novou výzvu. Učitel by měl využívat ve výuce více metod, výuka by měla rozvíjet spolupráci žáků mezi sebou a zaměřit se na spíše než na „biflování“ informací na jejich užívání v reálném životě. Ruku v ruce musí ale dojít také na úpravu přijímacích zkoušek na střední školy a maturit, při kterých nesmí docházet k ověřování znalostí, ale spíše je třeba se zaměřit na ověřování nabytých kompetencí.<sup>25</sup>

Podobné myšlenky zaznívají již i z MŠMT. Ministr školství Robert Plaga připustil, že by bylo lepší, pokud by se přijímací zkoušky na střední školy zaměřovaly spíše na ověření získaných dovedností.<sup>26</sup> Přitom současní zaměstnavatelé vyhledávají na trhu práce zaměstnance, kteří těmito dovednostmi disponují. Mezi nejžádanější zaměstnance patří ti, kteří dokážou pracovat

---

<sup>24</sup> Například Ondřej Šteffl, Bohumil Kartous, Robert Čapek

<sup>25</sup> HRONOVÁ, Zuzana. *Učit jen to užitečné. Neodříkávat, chápat. České vzdělávání čeká radikální změna.* Aktuálně.cz [online]. 13.11.2019 [cit. 2019-11-15]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/strategie-2030-ucit-jen-to-uzitecne-neodrikavat-chapat/r~c2f35300014f11ea9b40ac1f6b220ee8/>

<sup>26</sup> O budoucnosti dětí mají rozhodovat předpoklady, nikoli jeden test, říká ministr Plaga. *Aktuálně.cz* [online]. 8.2.2019 [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/o-budoucnosti-deti-nesmi-rozhodovat-jeden-test-ale-studijni/r~ee00cb722bc111e990fd0cc47ab5f122/>

v týmu, jsou schopni na sobě neustále pracovat a vzdělávat se, oplývají komunikačními dovednostmi a dokážou rychle reagovat na změny.<sup>27</sup>

Je však třeba připomenout, že klíčovými kompetencemi nejsou jen dovednosti. Patří k nim taktéž postoje a hodnoty. Jak uvádí Čapek, jedním z cílů učitele přírodopisu by mělo být předávání lásky k přírodě a péče o ní. Jsou však tyto postoje rozvíjeny jen skrze frontální výuku a následné zkoušení probrané látky? Jak se u člověka rozvine láska k přírodě například vyjmenování řádu lichokopytníků?<sup>28</sup>

K problematice rozvoje a výuky klíčových kompetencí ve školách se ve své zprávě vyjadřuje i Česká školní inspekce (dále jen ČŠI). V této zprávě uvádí, že na většině škol k rozvoji klíčových kompetencí nedochází, a pokud již na některé ano, jedná se většinou o nezamýšlený proces. Z toho vychází i fakt, že se osvojení klíčových kompetencí žádným způsobem nehodnotí. To je do jisté míry dáno tím, že nejsou k dispozici dostatečné nástroje hodnocení.<sup>29</sup> Hodnotí se však učivo, a proto se stává pro mnoho žáků a jejich rodičů cílem osvojení učiva. Učivo se ale z RVP ZV nevytratilo, stále je jeho důležitou součástí, nemělo by však být stěžejním cílem výchovně-vzdělávacího procesu.

*„Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí*

---

<sup>27</sup> ZEMAN, Václav. Taky nevíte, co jsou to klíčové kompetence, kde se ve škole vzaly a proč se tam (ne)učí? *Www.rodicevitani.cz* [online]. 3.5.2018 [cit. 2018-05-15]. Dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/trendy-ve-vzdelavani/taky-nevite-co-jsou-to-klicove-kompetence-kde-se-ve-skole-vzaly-a-proc-se-tam-neuci/>

<sup>28</sup> ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2017, s. 21.

<sup>29</sup> Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2018 [cit. 2019-01-14], s. 9. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Analyza-zahranicnich-systemu-hodnoceni-klicovych-k/Analyza-klicovych-kompetenci.pdf>

*předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí“.<sup>30</sup>*

### 1.3 Vzdělávací oblasti

Obsah vzdělávání v RVP ZV je rozdělen do 9 vzdělávacích oblastí. Tyto vzdělávací oblasti jsou pak reprezentovány jedním či vícero vzdělávacími obory. U každé vzdělávací oblasti je v RVP ZV uvedena její charakteristika, cíle a vzdělávací obsah. Ten je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Učivo, které je uvedeno v RVP ZV, je doporučeno ve výuce užívat. Není však závazné, tím se stává až učivo, které škola uvede ve svém ŠVP.<sup>31</sup>

*„Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů škola rozčlení v ŠVP do vyučovacích předmětů a rozpracuje, případně doplní v učebních osnovách tak, aby bylo zaručeno směřování k rozvoji klíčových kompetencí. Na základě učebních osnov v ŠVP sestavuje škola IVP“.<sup>32</sup>*

Vyučovací předmět v ŠVP může být vytvořen z jednoho vzdělávacího oboru. Stejně tak je umožněno rozčlenit obsah vzdělávacího oboru do několika vyučovacích předmětů. V neposlední řadě RVP umožňuje vytvořit jeden vyučovací předmět sloučením vybraného vzdělávacího obsahu z několika oborů. Tento princip byl do RVP ZV zaveden, aby posiloval větší kooperaci mezi učiteli a také proto, aby se rozvíjela mezipředmětovost.<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 10. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

<sup>31</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 14–15. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 15.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 15.

### 1.3.1 Vzdělávací oblast Člověk a společnost

Vzdělávací oblast Člověk a společnost je tvořena dvěma vzdělávacími obory, a to Dějepisem a Výchovou k občanství. Tato vzdělávací oblast se bezprostředně váže na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, se kterou se žáci setkávají na první stupni základní školy. Vzdělávací oblast Člověk a společnost u žáků rozvíjí znalosti a dovednosti, které jsou potřebné pro život v moderní demokratické společnosti. U žáků jsou rozvíjeny historické znalosti, na základě kterých pak dochází k pochopení příčin a důsledků historických jevů a procesů. Tato oblast rovněž u žáků rozvíjí demokratické hodnoty a chápání a přijímání odlišnosti jiných osob či národů. Oblast dále podporuje finanční gramotnost žáků a schopnost adekvátně reagovat v běžných i mimořádných situacích.<sup>34</sup>

Vzdělávací obor Dějepis zahrnuje informace o lidském počínání v minulosti. Soustředí se především na události 19. a 20. století, neboť tyto události měly největší vliv na náš současný život. Cílem dějepisu je tedy poznat důležité milníky historie a díky nim pochopit současnost. Důraz je kladen především na evropský prostor.<sup>35</sup>

Vzdělávací obor Výchova k občanství žákům pomáhá začlenit se do občanské společnosti. Tento obor tedy pomáhá k lepšímu pochopení a objasnění jednání nejen svého, ale také dalších lidí v reálném životě. Dále podporuje rozvoj rodinných i společenských vztahů, aktivní účast v občanském životě a schopnost přijmout odpovědnost za své činy. Výchova k občanství také objasňuje důležitost politických subjektů a činitelů a rozvíjí finanční gramotnost.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 51. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 51.

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 51.

### 1.3.1.1 Vzdělávací obor Výchova k občanství

Vzdělávací obor Výchova k občanství je součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Klade si za cíl připravit žáky na život v 21. století ve všech jeho aspektech. Žáci se dozívají informace o fungování rodiny a funkcích jejich jednotlivých členů, ale věnují se i širšímu společenství – společnosti. Učí se býti občanem v demokratickém státě se všemi právy a povinnostmi, které takový občan má. Výchova k občanství se však zabývá nejen člověkem jakožto tvorem společenským, ale také pomáhá jednotlivci v pochopení vlastní osobnosti, jejího myšlení a jednání. Kromě toho se žáci učí základům finanční gramotnosti a práva.<sup>37</sup>

Cíle oboru Výchova k občanství nejsou však jen kognitivní, nýbrž i axiologické. Jinak řečeno, záměrem není vychovat pasivního občana se znalostmi, co má jako občan dělat, ale naopak vychovat občana aktivního, který si je vědom svých práv a povinností, vyznávajícího demokratické principy a hodnoty. Obor Výchova k občanství si proto klade za cíl žáky vést k toleranci, ochraně lidských práv, kulturních hodnot a přírodního bohatství.<sup>38</sup>

Podobnou funkci, tedy rozvoj žádoucích postojů a hodnot u žáků, mají ve vzdělávání i průřezová témata. V základním vzdělávání je jich šest a žáci by se měli v jeho průběhu seznámit se všemi. Průřezová témata nejsou vázána na konkrétní vyučovací předmět, avšak jak uvádí Zbudilová „občanská výchova je kompatibilní se všemi průřezovými tématy“.<sup>39</sup>

Staněk uvádí, že „aktuální pojetí výchovy k občanství, tak jak je vymezeno v RVP ZV, utváří vzdělávací obsah ze 7 složek – vlastivědné, právní, ekonomické, osobnostní,

---

<sup>37</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 51. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

<sup>38</sup> HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 15.

<sup>39</sup> ZBUDILOVÁ, Helena. Průřezová témata a výchova proti konzumerismu. In: HEJTMAN, Pavel a Helena PAVLIČIKOVÁ a kol. *Spotřební společnost a její reflexe ve výuce společenských věd a výchovy k občanství*. Jihočeská univerzita, 2014, s. 54.



*environmentální, politologické a sociální*".<sup>40</sup> Obsah občanské výchovy<sup>41</sup>, se kterým začátkem 90. let 20. století přišel Piřha, byl utvářen 6 složkami, a to vlastivědnou, politologickou, ekonomickou, právní, antropologickou a ekologickou.<sup>42</sup> Tematické celky tohoto oboru v RVP ZV jsou nazvány:

- *Člověk ve společnosti*
- *Člověk jako jedinec*
- *Člověk, stát a hospodářství*
- *Člověk, stát a právo*
- *Mezinárodní vztahy, globální svět*.<sup>43</sup>

Pokud bychom se zaměřili na vývoj vyučovacího předmětu na školách, je třeba konstatovat, že velkým předělem byl rok 1989. Po Sametové revoluci totiž došlo ve výuce občanské výchovy ke změnám obsahu. Již v prosinci roku 1989 byly zrušeny všechny vyučovací předměty, které byly do té doby vedeny v duchu marxisticko-leninské ideologie. Než byly vytvořeny v roce 1991 nové osnovy, bylo učitelům doporučeno žákům vysvětlovat ideje demokratických hodnot a tolerance. S první koncepcí občanské výchovy po roce 1989 přichází kolektiv vedený Petrem Piřhou. Jeho pojetí občanské výchovy vychází z myšlenky, že těžištěm zájmu je žák a od něj jsou vedeny soustředné kruhy, které reprezentují jednotlivá témata. Nejblíže středu, tedy žákovi, jsou témata mu nejbližší, a tedy i srozumitelná (například rodina či škola). Čím více od středu, tím jsou témata pro žáky abstraktnější. Je však nutné podotknout, že

---

<sup>40</sup> STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009, s. 40.

<sup>41</sup> V této části práce termín Výchova k občanství označuje vzdělávací obor v RVP ZV. Samotný vyučovací předmět dnes nese většinou název občanská výchova, avšak na některých školách je užíván název Výchova k občanství i pro samotný vyučovací předmět.

<sup>42</sup> PIŘHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992, s. 14.

<sup>43</sup> Vzdělávací oblast Člověk a společnost – úvod. *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2015 [cit. 2018-12-07]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10612>

Piřhova koncepce nebyla jediná, existovala zde totiž ještě skupina učitelů vedená Jaroslavem Provazníkem, která přišla s návrhem alternativních osnov tohoto vyučovacího předmětu. Tato koncepce byla odlišná. Svým pojetím se jednalo spíše o osobnostní a sociální výchovu, která si kladla za cíl vychovat tvůrčí, podnikavé a ohleduplné občany. Obě koncepce si však byly blízké v myšlence, že občanská výchova má využívat mezipředmětových vazeb s ostatními vyučovacími předměty.<sup>44</sup>

V současné době je výuka realizována dle dvoustupňového kurikula. Zároveň dochází také ke vzniku různých skupin vzniklých za účelem podpory občanského vzdělávání na školách (například Centrum občanského vzdělávání, či Centrum pro demokratické učení o. p. s. apod.). V nedávné době došlo ke vzniku Asociace učitelů občanské výchovy a společenských věd. Jak uvádí tato organizace na svých webových stránkách, důvodem vzniku bylo mimo jiné:

*„zvyšování nároků na náš předmět v oblasti dosahovaných kompetencí žáků, které ruku v ruce doprovází snižování hodinových dotací, kolísání úrovně připravenosti absolventů VŠ pro jejich praxi ve školách, neexistující komunikace mezi učiteli našeho předmětu na různých typech škol, potýkání se se slabou metodologickou podporou v některých výukových oblastech atp.“<sup>45</sup>*

Žáci tento školní předmět v současnosti vnímají jako 7. nejoblíbenější, a to z 16 žáků hodnocených předmětů. Podstatně hůře jej vnímají co do důležitosti, patří mu až 12. příčka.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009, s. 46–50.

<sup>45</sup> ŘEZÁČ, Michal. Kdo jsou občankáři. [online]. *Občankáři*, 2014 [cit. 2018-12-21]. Dostupné z <https://www.obcankari.cz/kdo-jsou-obcankari>

<sup>46</sup> PAVELKOVÁ, Isabella, Alena ŠKALOUDOVÁ a Vladimír HRABAL: Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědi žáků. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2010, (1), 38-61 [cit. 2018-12-21]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=951&lang=cs>

### 1.3.2 Vzdělávací oblast Člověk a příroda

Jak již název napovídá, vzdělávací oblast Člověk a příroda se zaměřuje na problematiku přírodních objektů a jevů. Tato oblast zahrnuje čtyři vzdělávací obory, konkrétně jsou jimi Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis. Důležitou úlohou této oblasti je, aby žáci pochopili vzájemnou provázanost člověka a přírody, včetně negativních důsledků lidského působení na přírodu, a aby podporovali udržitelný rozvoj a chránili životní prostředí. Zdůrazňuje se rovněž závislost člověka na nerostných surovinách a kladný vliv přírody na náš život. Díky tomu, že žáci pochopí přírodní zákonitosti, mohou se lépe orientovat v moderních technologiích i v každodenním životě. Dále se rozvíjí otevřené i kritické myšlení a logické uvažování. Přestože vzdělávací obsah Zeměpisu leží na rozhraní přírodovědné i společenskovední sféry, je z důvodu lepší přehlednosti a ucelenosti zařazen v této vzdělávací oblasti jako celek.<sup>47</sup>

#### 1.3.2.1 *Vzdělávací obor Zeměpis (Geografie)*

Zeměpis je řazen společně s Fyzikou, Chemií a Přírodopisem do vzdělávací oblasti Člověk a příroda, avšak věda geografie, ze které se vzdělávací obor Zeměpis konstituoval, je v zahraničí považovaná za vědou společenskou. U nás je geografie vyučována primárně na přírodovědeckých fakultách.<sup>48</sup> Některá témata ze vzdělávacího oboru Zeměpis náleží k přírodním vědám, jiná zase ke společenským vědám, a proto Zeměpis leží na rozhraní těchto věd, z čehož plyne množství mezipředmětových vztahů s ostatními vzdělávacími obory.

*„Obsahem výuky geografie jsou témata jak přírodovědného, tak i společenskovedního charakteru. Některá vycházejí z kartografie, jiná z fyzické,*

---

<sup>47</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 63. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

<sup>48</sup> HRONOVÁ, Milada, Martin VIŠŇA a Ivana PUSTĚJOVSKÁ. Univerzita Palackého má nové profesory. In *Žurnál UP* [online]. 18. 12. 2019 [cit. 2019-12-18]. Dostupné z <https://www.zurnal.upol.cz/nc/zprava/clanek/univerzita-palackeho-ma-nove-profesory-3/>

*sociální či regionální geografie. Lze předpokládat, že studium rozdílných témat vyvolává kombinaci odlišných kognitivních procesů“.*<sup>49</sup>

Vzdělávací obor Zeměpis je členěn na 7 tematických celků, konkrétně se jedná o:

- *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.*<sup>50</sup>

Zeměpis se v současnosti řadí u žáků k předmětům s podprůměrnou prestiží, je to do jisté míry dáno také přístupem učitelů, kteří tento předmět koncipují na bázi faktografických lekcí (učení se hlavním městům, nejvyšším horám či počtům obyvatel jednotlivých států apod).<sup>51</sup> Názorně to ilustrují data o oblíbenosti jednotlivých školních předmětů. Zeměpis se umístil na žebříčku oblíbenosti na 11. místě z 16 hodnocených předmětů, avšak je stále žáky vnímán jako předmět důležitý. V tabulce, která ilustruje, jaký žáci přisuzují jednotlivým předmětům význam, skončil na 6. místě ze 16 školních předmětů.<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 281.

<sup>50</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 76–81. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>

<sup>51</sup> KARVÁNKOVÁ, Petra. Vývoj didaktiky geografie a nové trendy výuky zeměpisu v Česku. In *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica*. roč. 4, 2013, s. 106–107.

<sup>52</sup> PAVELKOVÁ, Isabella, Alena ŠKALOUDOVÁ a Vladimír HRABAL: Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědi žáků. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2010, (1), 38-61 [cit. 2018-12-21]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=951&lang=cs>

Faktografické znalosti však nejsou dle geografů cílem výuky. Cílem výuky zeměpisu dle certifikované metodiky „Koncepte geografického vzdělávání“ je „způsobilost zodpovědně a uvážlivě jednat v prostoru“.<sup>53</sup>

K tomu však je potřeba u žáků rozvíjet tzv. geografické myšlení.<sup>54</sup> Řezníčková jej definuje jako:

*„schopnost chápat souvislosti a vzájemné vztahy mezi aktivitami lidí, polohou a prostředím na Zemi. Tyto, zejména prostorové vztahy a vazby se přitom vyvíjejí v čase, a proto bychom měli být schopni vnímat v čase a na různých územních rádech jejich změny i dopad na konkrétní území“.*<sup>55</sup>

Zajímavě pojatou a tomuto tématu blízkou má podobu Zeměpis ve Francii.

*„Zeměpis je integrován do předmětů spadajících do pátého „pilíře“ s názvem Humanitní vzdělávání (Culture humaniste). Tato skutečnost se projevuje především tím, že dějepis, zeměpis i občanskou výchovu učí jeden učitel a ten má k dispozici rovněž jednu společnou učebnici. Na rozdíl od Francie je zeměpis v České republice vyučován v rámci vzdělávací oblasti Člověk a příroda“.*<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> MARADA, Miroslav a kol. *Koncepte geografického vzdělávání: certifikovaná metodika*: [www.eGeografie.cz](http://www.eGeografie.cz). Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 2017, s. 12.

<sup>54</sup> HOFMANN, Eduard, Michaela SPURNÁ a Petr KNECHT. Všeobecný přehled a/nebo tematické studium? Podněty k zamýšlené revizi RVP. *Geografické informácie*, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2018, roč. 22, č. 2. ISSN 1337-9453.

<sup>55</sup> ŘEZNÍČKOVÁ, Dana. O čem je vlastně zeměpis? *Geografické rozhledy* [online]. Praha: Česká geografická společnost, 1999, 9(2), I–III [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/1636/pdf>

<sup>56</sup> HOFMANN, E. a P. JANKŮ. Francie – nové kurikulum nejen v oblasti výuky zeměpisu. In: *Masarykova univerzita* [online]. [cit. 2019-05-02]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/Ze2RC\\_DOK1/um/Francie\\_kuri.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/Ze2RC_DOK1/um/Francie_kuri.pdf)

## 1.4 Průřezová témata

Průřezová témata hrají v současném vzdělávání nezastupitelnou roli. Jejich podstatou je kladné působení na osobnost žáků, jejich spolupráci i sebeuplatnění. Průřezová témata jsou v rámci základního vzdělání povinná a podílí se na vzdělávání a rozvíjení všech žáků, především však těch s podpůrnými opatřeními (od 3. stupně). U všech průřezových témat je uvedena jejich charakteristika a přínos k rozvoji osobnosti žáka. Jejich obsah je rozdělen do tematických okruhů, z nichž každý nabízí témata. Žáci na 1. i 2. stupni se musí postupně seznámit se všemi tematickými okruhy de konkrétního ŠVP. Průřezová témata lze zařadit do jednotlivých předmětů nebo se jim věnovat v různých projektech, kurzech atd.<sup>57</sup>

Výhodou realizace průřezových témat na školách je skutečnost, že každá škola může upřednostnit rozdílná témata a uplatnit tak rozdílné zkušenosti i potřeby žáků. Také doporučené očekávané výstupy nejsou závazné a průřezová témata nedisponují konkrétní časovou dotací.<sup>58</sup>

Průřezová témata jsou následující:

- *Osobnostní a sociální výchova*
- *Výchova demokratického občana*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
- *Multikulturní výchova*
- *Environmentální výchova*
- *Mediální výchova*<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 126. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

<sup>58</sup> PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy : Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. 1. vyd. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2011, s. 5.

<sup>59</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 126. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

## 2. MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY

### 2.1 Historie mezipředmětových vztahů

Termín mezipředmětové vztahy je v pedagogické praxi užíván dennodenně. Dobrý učitel si uvědomuje, že (laicky řečeno) všechno souvisí se vším, tedy že žádný děj, proces či žádná událost neexistuje izolovaně. Proto ani obsahy jednotlivých vyučovacích předmětů nemohou být izolovány od ostatních. To si uvědomovali již didaktici v 19. století, kterým se nelíbila izolovanost předmětů v učebních plánech. Ziller přichází s pojmem princip koncentrace, podle kterého se má učivo soustředit kolem ústředních předmětů. Těmi byly mimo jiné občanská nauka či zeměpis. Na měšťanských školách existovaly až do poloviny 20. století vyučovací předměty, které se o rozvíjení mezipředmětových vztahů snažily. Jako příklad lze uvést přírodopis, který rozvíjel znalosti a dovednosti, kterým se dnes žáci učí ve fyzice a chemii. Je však potřeba dodat, že na gymnáziích se fyzika a chemie vyučovaly. V druhé polovině 20. století se zvyšoval počet předmětů a tedy hrozilo, že bude docházet k poznatkové roztříštěnosti. Někteří didaktici před tímto fenoménem varovali a přicházeli s novými integračními koncepty. Jedním z nich byl také český pedagog profesor Otokar Chlup.<sup>60</sup>

Princip mezipředmětovosti se začal stále více uplatňovat v kurikulárních dokumentech mnoha států. Česká republika jej plně rozvinula s počátkem fungování konceptu rámcových vzdělávacích programů na úrovni státní a školních vzdělávacích programů na úrovni školní. V RVP sice není pojem mezipředmětové vztahy přímo zdůrazňován, ovšem jejich principy jsou uplatňovány zejména prostřednictvím průřezových témat.

---

<sup>60</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 88.

## 2.2 Vymezení pojmu mezipředmětové vztahy

Mezipředmětové vztahy, jinak řečeno interdisciplinárnost, jsou založeny na principu kombinace poznatků z různých předmětů, přičemž mezi těmito předměty jsou různé vztahy. Na zkoumání určitých předmětů či událostí se tedy podílí rozdílné vědní obory, které se na daný problém mohou dívat ze zcela jiného úhlu pohledu.<sup>61</sup>

*„Mezipředmětové vazby neznamenaají popření jednotlivých specifických vzdělávacích předmětů, vědních oborů a rozpuštění jejich obsahu, ale právě naopak. S využitím poznatků a metod dvou a více oborů spěje poznání ke společnému cíli, doplňuje se, nikoli nahrazuje jeden předmět druhým.“<sup>62</sup>*

Pedagogický slovník mezipředmětové vztahy definuje jako: „vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů přesahujících předmětový rámec, prostředek mezipředmětové integrace“.<sup>63</sup>

V rámci tohoto tématu panuje nejasné terminologické vymezení.<sup>64</sup> Mnohdy jsou užívané i jiné varianty než námi používaný termín mezipředmětové vztahy, a proto pokud i v práci bude zmíněn jiný název (např. interdisciplinární vztahy, mezipředmětové vazby či transversální vztahy), je považován za synonymum. Podobná terminologická nejednotnost u termínu

---

<sup>61</sup> GEJGUŠOVÁ, Ivana a kol. *Principy a cesty školní výuky české literatury*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2017, s. 30–31.

<sup>62</sup> KUČEROVÁ, S., J. KOPP, M. ČECHUROVÁ A M. KULHÁNEK: Mezipředmětové vazby geografie/zeměpisu. *Geografické rozhledy*. 2013, roč. 22, č. 4, str.18–19

<sup>63</sup> PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

<sup>64</sup> HUDECOVÁ, D. *Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií* [online] MŠMT [cit. 2018-10-13]. Dostupné z: <[www.msmt.cz/file/9647\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/9647_1_1/)>



mezipředmětovosti je taktéž v zahraniční literatuře, neexistuje jasné terminologické odlišení mezi pojmy *interdisciplinary*, *multidisciplinary*, *cross-disciplinary* či *trans-disciplinary*.<sup>65</sup>

## 2.3 Vymezení pojmu integrace

V návaznosti na předchozí definici je nutné objasnit pojem integrace. Principem integrace je to, že jeden předmět proniká do předmětu druhého. Integrované předměty jsou tedy předměty, které vznikají spojením více předmětů, mají v sobě obsaženy veškeré cíle jednotlivých věd, včetně nového cíle, vyplývajícího z integrovaného komplexu. Při výuce je tedy důležité přizpůsobit její obsah potřebám či možnostem žáků a rovněž také jejím cílům. Opakem integrace je separace a izolace předmětů podle jednotlivých věd.<sup>66</sup> Integrace není pojmem novým, v USA se integrované předměty vyskytují již od 60. let minulého století.<sup>67</sup>

*„Integrace je záměrné vytváření vzájemných vztahů mezi jednotlivými osvojovanými poznatky a vědomé vytváření mezipředmětových vztahů, při řešení problémů využívání poznatků z různých učebních předmětů a z vlastní zkušenosti, vytváření myšlenkových struktur v rámci vzdělávání jako celku.“<sup>68</sup>*

---

<sup>65</sup> RASMUSSEN, Klaus a Carl WINSLØW. *Didactic Codetermination in the Creation of an Integrated Math and Science Teacher Education: The Case of Mathematics and Geography. Working paper, Eighth Congress of European Research in Mathematics Education (CERME8)* [online]. University of Copenhagen [cit. 2018-10-13]. Dostupné z: [http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG17/WG17\\_Rasmussen.pdf](http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG17/WG17_Rasmussen.pdf)

<sup>66</sup> RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování: integrované slovní úlohy, tématické vyučování, možnosti uplatnění, psychologická integrace obsahu, ukázky a praktická cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, s. 14–15.

<sup>67</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 264.

<sup>68</sup> RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování : integrované slovní úlohy, tématické vyučování, možnosti uplatnění, psychologická integrace obsahu, ukázky a praktická cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, s. 16.

Pokud má k integraci dojít, nejdříve se hledají mezipředmětové vztahy. „RVP ZV umožňuje propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů.“<sup>69</sup>

Velmi důležitou roli v integračním procesu hraje osobnost učitele. Ten totiž musí porozumět více oborům, věnovat se studiu RVP a ŠVP jiných oborů, než jsou ty jeho, najít průsečíky těchto oborů a využít je při přípravě svého ŠVP a následně i příprav na hodiny.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 15. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>

<sup>70</sup> GEJGUŠOVÁ, Ivana a kol. *Principy a cesty školní výuky české literatury*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2017, s. 31–32.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 3. MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY MEZI VÝCHOVOU K OBČANSTVÍ A ZEMĚPISEM

V této části diplomové práce budou vymezeny mezipředmětové vztahy mezi oborem Výchova k občanství a Zeměpis, a to na základě uvedeného učiva v RVP ZV. Toto učivo je sice pouze doporučené, avšak mnoho základních škol jej ve svém ŠVP stále užívá. Mezipředmětové vazby budou pro lepší přehlednost uvedeny podle jednotlivých tematických celků.

#### Tematický celek Člověk ve společnosti

Tabulka č. 1: Téma Naše škola

Učivo Výchova k občanství	Učivo Zeměpis (Geografie)
Naše škola	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

#### **Příklady témat či aktivit do výuky:** pocitová mapa školy

**Pocitová mapa školy:** Žáci si na papír nakreslí mapu okolí školy či plán budovy školy. V mapě následně barevnými pastelkami, samolepkami či špendlíky znázorní své pocity, které se váží k jednotlivým místům. Tuto aktivitu lze variovat tak, že se tážou jiných členů školního kolektivu (spolužáků, pedagogických pracovníků...) a následně tvoří mapu na základě jejich pocitů. Žáci se tak učí nejen tvořit mapy a plány, získávají jiný pohled na prostředí školy, ale také se učí uvědomovat si vlastní pocity.

**Tabulka č. 2:** Téma Naše obec, region, kraj

<b>Učivo</b> Výchova k občanství	<b>Učivo</b> Zeměpis (Geografie)
Naše obec, region, kraj	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Systém přírodní sféry na regionální úrovni; Krajina; Vztah přírody a společnosti; Místní region; Cvičení a pozorování v terénu místní krajiny, geografická exkurze.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** pocitová mapa obce; zeměpisná poloha regionu; cesta regionem; krajové speciality; přírodní bohatství; SWOT analýza; práce s historickými fotografiemi; staré mapy atd.

**Krajové speciality:** Žáci se ve školní kuchyňce pokusí s učitelem připravit speciality z dané oblasti. Krajové speciality jsou tradiční pokrmy, které byly ve většině případů připravovány z místních surovin. Místní suroviny závisely na přírodních podmínkách daného kraje (kvalita půdy, podnebí, atd.). Žáci si utváří vztah ke svému kraji a zároveň se učí zeměpisné učivo, aniž by si to přímo uvědomovali (zemědělství, půdy, podnebí atd.).

**SWOT analýza:** V této aktivitě se žáci zaměří na daný region/kraj komplexně. Aktivita rozvíjí u žáků analytické myšlení, které musí vycházet ze znalostí, jež žáci o daném místě mají. Vhodnější je pro vyšší ročníky základní školy. Žáci se pokusí přijít na jeho silné stránky (např. atraktivita cestovního ruchu, vysoké školy a vědeckotechnické parky, průmyslové podniky), slabé stránky (např. nezaměstnanost, špatná infrastruktura, znečištěné ovzduší), příležitosti (např. příznivá demografická skladba, přeshraniční spolupráce) a hrozby (např. migrace mladé populace do zahraničí či do hlavního města, stárnutí populace). Následuje diskuse nad výsledky SWOT analýzy, ve které jde mimo jiné o rozvíjení argumentačních schopností u žáků a upevnění vědomostí o kraji.

**Práce s historickými fotografiemi:** Učitel přinese do výuky historické fotografie spjaté s daným místem a fotografie ze současnosti, žáci je následně porovnávají mezi sebou. Je vhodné donést fotografii krajiny, místní kulturní památky a lidí. Žáci si díky tomu uvědomí, jak se dané místo mění. Mohou tak například zjistit, že v místě, kde byl širý lán s obilím, dnes stojí rodinné domky (lze diskutovat o zastavění kvalitní půdy v tzv. suburbíích). Dále dojdou k tomu, že místní zámek

počátkem 20. století někdo obýval (lze dále téma rozvíjet tím způsobem, že žáci budou zkoumat, kam se poděla místní šlechta, proč se již u nás neužívají šlechtické tituly apod.) nebo mohou zjistit, jak se oblékali jejich prapředci před 100 lety. Tato aktivita u žáků rozvíjí pocity sounáležitosti s daným místem a také pochopení mnoha geografických či historických jevů a procesů.

**Tabulka č. 3:** Téma Naše vlast

Učivo Výchova k občanství	Učivo Zeměpis (Geografie)
Naše vlast	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Systém přírodní sféry na regionální úrovni; Krajina; Vztah přírody a společnosti; Česká republika; Regiony České republiky; Cvičení a pozorování v terénu místní krajiny, geografická exkurze.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** zeměpisná poloha našeho státu; zeměpisná exkurze po naší vlasti; etnografické oblasti; UNESCO a my; státní symboly; SWOT analýza; staré mapy atd.

**Zeměpisná exkurze po naší vlasti:** Jedna z nejlepších, avšak časově nejnáročnějších aktivit, je zeměpisná exkurze po různých místech naší vlasti. Její benefity ovšem převažují nad nevýhodami. Žáci poznávají nejen daná místa, ale vnímají i krajinu, kterou projíždějí. Mohou si například uvědomit, že je rozdílná od té, v které žijí. Pokud je u žáků cílem rozvíjet vědomosti o daném místě či osobnosti s ním spojené, pak je vhodné připravit pro žáky zábavný pracovní list, který budou vyplňovat. Je možné u starších ročníků rozvíjet i další kompetence tím, že žáky před cestou necháme takovouto exkurzi nanečisto připravit (výpočet nákladů, výpočet vzdálenosti, zajištění dopravy a ubytování přes internet apod.).

**UNESCO a my:** V této aktivitě žáci prezentují naše národní poklady ostatním spolužákům, ale mohou k tomu použít maximálně 5 vět. V současné době má naše země na Seznamu světového dědictví UNESCO 12 památek, lze tedy vytvořit 6 skupin po dvou lidech. Pro žáky je zajímavé netradičně pojaté přiřazení památek jednotlivým skupinám. Žáci používají mobilní telefon a svou památku „objevují“ v QR kódech. Pokračováním může být aktivita „Je to vše?“. Touto otázkou je poukazováno na to, že nejen 12 památek na Seznamu kulturního dědictví UNESCO je našimi jedinými poklady, kromě toho Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu (neboli UNESCO)

vyzdvihla i 6 nehmotných kulturních památek.<sup>71</sup> Toto bývá často opomíjeno. Je to možné žákům předat hravou formou, aby si byli vědomi faktu, že jsou i jiné nehmotné památky, které je třeba chránit pro jejich jedinečnost.

**Staré mapy:** V této aktivitě se žáci seznamují se starými mapami českých zemí. Lze využívat digitalizované mapy, které jsou dostupné na internetu (např. Müllerovy mapy Čech, mapové listy z I., II. či III. vojenského mapování či listy ze Stablního katastru). Žáci si díky činnostmi se starými mapami mohou uvědomit například proměny krajiny naší vlasti, dále mohou zjistit, jak se dříve jmenovala různá města či obce, ale také mohou nalézt památná místa v krajině.

**Tabulka č. 4:** Téma Kulturní život

Učivo Výchova k občanství	Učivo Zeměpis (Geografie)
Kulturní život	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Světadíly, oceány, makroregiony světa; Obyvatelstvo světa; Česká republika.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** etnografické oblasti; UNESCO a my; světová náboženství; přírodní a kulturní bohatství České republiky; evropské dědictví

**Etnografické oblasti:** Tato aktivita má široké využití nejen v tomto tématu, ale i v tématu Naše obec, region, kraj (pro Jihočeský kraj: Blata, Doudlebsko, Kozácko, Prácheňsko) či Naše vlast (např. Chodsko, Podblanicko, Haná, Valašsko, Slovácko, Horácko atd.). Žáci pracují s primárními prameny. Lze využít knihy z dané oblasti psané nářečím, fotografie místních krajů, mapu národopisných oblastí apod. Žáci si utváří představu o jednotlivých oblastech a také o rozdílech mezi nimi.

**Světová náboženství:** V tomto širokém tématu se žáci setkávají s jednotlivými světovými náboženstvími. Opět je vhodné pracovat s primárními prameny (svaté knihy, mapy apod.). Učitel by měl ke každému náboženství zmínit nějaké zajímavosti, poněvadž ty se žákům mnohdy nejlépe pamatují. Též je úkolem učitele dovést žáky k vyvrácení mýtů o jednotlivých náboženstvích.

<sup>71</sup> Verbuňk, masopustní průvody s maskami na Hlinecku, sokolnictví, jízda králů, loutkařství, modrotisk.

**Tabulka č. 5:** Téma Lidská setkání

<b>Učivo</b> Výchova k občanství	<b>Učivo</b> Zeměpis (Geografie)
Lidská setkání	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Obyvatelstvo světa; Ochrana člověka při ohrožení zdraví a života.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** tolerance k odlišnostem; lidské rasy a rasismus; stereotypy a předsudky; ochrana člověka při ohrožení zdraví či života; humanitární pomoc

**Lidské rasy:** Toto téma vhodně naplňuje mezipředmětovost mezi Výchovou k občanství a Zeměpisem, poněvadž žáky vede k pochopení základních fyziologických rozdílů mezi lidskými rasami, ale zároveň je vede k poznání, že jako lidé jsme si rovni. Žáci by měli být vedeni k pochopení, proč je podstata rasistické teorie nepravdivá a pro co byla tato teorie v historii zneužívána. Během výuky by učitel neměl zapomenout ani na původ člověka (kreační a evoluční teorii). Při vysvětlení evoluční teorie lze žáky vést ke studiu mapových podkladů šíření člověka z Afriky do všech koutů světa.

**Stereotypy a předsudky:** Další téma, které je možno pojmut ve výuce interdisciplinárně. Jde o to ukázat si, jaké automatismy mají žáci zakořeněny o jednotlivých národnostech i zemích. Je velice zajímavé nechat žáky zjišťovat původ rčení (pije jako Dán, zima jako v Rusku, mluví jako tatar apod.). Vyvracením kognitivních mýtů o tom, že skupiny lidí mají stejné vlastnosti, žáky vedeme k prevenci xenofobie a rasismu.

**Humanitární pomoc:** Toto téma je zaměřeno na pomoc lidem v nouzi. Žáci se zamýšlejí, proč je dobré pomáhat ostatním a jak je to možné. Pátrají po tom, proč je vůbec někde pomoc potřeba (špatná sociální situace, války, přírodní katastrofy,...). Vyhledávají, zda a jak mohou sami pomoci (domovy důchodců, nemocnice) či jak pomoci skrze nějakou organizaci (humanitární organizace).

**Tabulka č. 6:** Téma Vztahy mezi lidmi

<b>Učivo</b> Výchova k občanství	<b>Učivo</b> Zeměpis (Geografie)
Vztahy mezi lidmi	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Modelové regiony světa; Obyvatelstvo světa; Regionální společenské, politické a hospodářské útvary.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** světové jazyky; ohniska konfliktů a jejich příčiny; lidské rasy a rasismus

**Ohniska konfliktů:** V daném tématu žáci zkoumají příčiny světových či regionálních konfliktů, jejich stručnou historii a výhledy do budoucna, lze ve výuce použít různé varianty role play, ve kterých se žáci stávají samotnými aktéry a podívají se tak na konflikt jiným pohledem. Mohou tak lépe porozumět příčinám konfliktů a pokusit se nalézt jejich řešení.

**Tabulka č. 7:** Téma Zásady lidského soužití

<b>Učivo</b> Výchova k občanství	<b>Učivo</b> Zeměpis (Geografie)
Zásady lidského soužití	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Obyvatelstvo světa; Světové hospodářství; Regionální společenské, politické a hospodářské útvary.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** mezinárodní dělba práce; spolupráce na úrovni států; svět ve svobodě či nesvobodě.

**Svět ve svobodě či nesvobodě:** Téma svobody se mnohdy vyučuje izolovaně v rámci výchovy k občanství. Lze jej však učit mezipředmětově a zaměřit se na to, jaká míra svobody je v jednotlivých státech. Učitel tím žáky vede k myšlence, že žít ve svobodném státě není samozřejmost. Míra svobody je těžko měřitelná veličina, avšak do výuky o svobodě může učitel využít výsledky indexu ekonomické svobody, indexu svobody tisku či každoroční zprávy o svobodě v jednotlivých státech od organizace Freedom House.



**Zhodnocení tematického celku Člověk ve společnosti:** Tento tematický celek nabízí učitelé mnoho možností, jak propojit výuku obou předmětů. Geografie, jakožto obor na pomezí společenských a přírodovědných věd, se zde dotýká řady témat. V tomto celku lze nalézt zejména propojení Výchovy k občanství se sociálně-geografickými tématy. Kupříkladu tematika náboženství je tak mnohohrstevnatá, že náhled jen z jednoho úhlu pohledu je nedostačující. V tomto případě obor Zeměpis (případně i Dějepis) může být nápomocen v pochopení mnoha souvislostí tím, že zasazuje jevy a procesy do časoprostorového rámce. Interdisciplinarita je dobře patrná i u tématu naše vlast, příp. naše obec, region, kraj. Zejména druhé téma je nutné žákům zprostředkovat z více úhlů pohledu, poněvadž kde jinde začít, než v prostoru, který bezpečně znají. I v Zeměpise se klade velký důraz na tematiku výuky místního regionu, a proto je vhodné zaměřit se ve výuce na tuto oblast.

#### Tematický celek Člověk jako jedinec

**Zhodnocení tematického celku Člověk jako jedinec:** V tomto tematickém celku nebyla nalezena shoda s učivem v žádném tematickém celku oboru Zeměpis. Je to dáno tím, že tento obor nestuduje vnitřní svět jedince, avšak je možné, že časem se ve výuce mohou objevit některé prvky z behaviorální geografie. Behaviorální geografie se zabývá tím, jak se lidé chovají v prostoru a jak tento prostor sami vnímají. Zatím se však výuka této disciplíny soustředí na vysoké školy.

#### Tematický celek Člověk, stát a hospodářství

**Tabulka č. 8:** Téma Peníze

Učivo Výchova k občanství	Učivo Zeměpis (Geografie)
Peníze	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Světadíly, oceány, makroregiony světa; Regionální společenské, politické a hospodářské útvary.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** měny států; Lze platit jen penězi?; Eurobankovky — cesta k poznávání Evropy apod.

**Měny států:** Žáci si díky tomuto tématu uvědomí, jaké se používají měny v různých státech světa. Zjistí také, jaký vzhled mají bankovky či mince dané měny. Ilustrace na bankovkách slouží jako dobrý učební materiál, poněvadž jednotlivé státy na nich vyobrazují pro ně významná místa, osobnosti či symboly. V rámci výukové jednotky může být realizována hra na směnárnu, během které se žáci učí, jak tato instituce funguje. Možnou variantou výukového tématu je téma eurobankovky — cesta k poznávání Evropy, ve kterém si učitel donese reálné eurobankovky či žákům promítá jejich podobu na tabuli. Žáci zkoumají jednotlivé symboly na bankovkách a hledají, k jakému státu patří, a co znamenají.

**Tabulka č. 9:** Téma Hospodaření

Učivo Výchova k občanství	Učivo Zeměpis (Geografie)
Hospodaření	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Světadíly, oceány, makroregiony světa; Globalizační společenské, politické a hospodářské procesy; Světové hospodářství; Regionální společenské, politické a hospodářské útvary; Česká republika.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivity do výuky:** daně; státní rozpočet.

**Daně:** Tématika daní je velice rozsáhlá a je jen na učiteli, jak výuku pojme. Jde o to toto téma žákům podat zajímavě, poněvadž se jedná o pro ně velmi abstraktní téma. Je vhodné na začátku výukové jednotky zjistit, co už o daném tématu ví, z toho poté následně vycházet. Interdisciplinární uchopení se zeměpisem nabízí mimo jiné témata daňové ráje nebo šedá ekonomika. Tato témata jsou svým obsahem pro žáky zajímavá a mohou být použita jako vhodné entrée do tématu. Dále je pak možné porovnávat mezi sebou welfare states a naopak státy s minimálním daňovým zatížením. Uplatnění ve výuce může nalézt také téma den daňové svobody. Žáci porovnávají jednotlivé státy mezi sebou a zjišťují, kdy den daňové svobody nastává.<sup>72</sup>

<sup>72</sup> Den daňové svobody je den, který dělí kalendářní rok na dvě poloviny. V první polovině roku vydělávají daňoví poplatníci pouze na výdaje státu. Ode dne daňové svobody až do konce roku patří vydělané peníze dané osobě (bez nutnosti danit).

**Státní rozpočet:** Toto téma může předcházet daním anebo následovat. Pokud by následovalo, lze již využít získaných znalostí a vést žáky k tomu, co tvoří příjmy státního rozpočtu. Následně by žáci zkusili vymyslet, za co všechno stát platí, tedy výdaje státního rozpočtu. Mohli by přitom vycházet z domácího rozpočtu, který již tvořili. Na závěr by bylo vhodné zjistit, jaké státy žijí na dluh a jaké mají přebytkové rozpočtové saldo, poté vyhledat vybrané státy na mapě a zkusit zjistit geografické souvislosti.

**Tabulka č. 10:** Téma Banky a jejich služby

Učivo Výchova k občanství	Učivo Zeměpis (Geografie)
Banky a jejich služby	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Světadíly, oceány, makroregiony světa; Světové hospodářství; Regionální společenské, politické a hospodářské útvary; Česká republika.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivity do výuky:** banky

**Banky:** Téma bank lze uchopit bez užití mezipředmětových vztahů se zeměpisem. Je však možné použít např. mapu sídel mateřských bank, a to u bank, které jsou zastoupeny v Česku (např. mateřskou bankou České spořitelny je rakouská Erste Group Bank AG). Žáci si tak uvědomí, že až na pár výjimek, jsou zisky z obchodních bank v ČR odváděny do zahraničí.

**Tabulka č. 11:** Téma Výroba, obchod, služby

Učivo Výchova k občanství	Učivo Zeměpis (Geografie)
Výroba, obchod, služby	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Světadíly, oceány, makroregiony světa; Obyvatelstvo světa; Světové hospodářství; Vztah přírody a společnosti; Regionální společenské, politické a hospodářské útvary; Místní region; Česká republika; Regiony České republiky.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** zemědělství; průmysl; obchod; služby.

Všechna zmíněná témata lze kombinovat, ale stejně tak zařazovat samostatně. V další části diplomové práce následuje ukázka odučené výukové jednotky na téma „Cesta kávového zrnka“, ve které došlo k propojení všech prvků tohoto tématu. Do výuky lze zařadit taktéž současné problémy. V případě zemědělské výroby je možno zaměřit se na problematiku sucha, pěstování jedné plodiny (v současnosti v našich podmínkách řepka), geneticky modifikované plodiny atd. V případě průmyslové výroby je možno věnovat se tématu průmyslu a životnímu prostředí, závislosti průmyslové výroby na fyzickogeografických podmínkách (např. papírenský a chemický průmysl nemůže fungovat bez vody). Pokud by vyučující u žáků chtěl rozvíjet klíčové kompetence skrze učivo obchod či služby, lze zařadit téma vývoj maloobchodu v ČR po roce 1989 (rozšiřování obchodních ploch, zábor půdy, konkurence apod.).

**Zhodnocení tematického celku Člověk, stát a hospodářství:** v tomto tematickém celku je možné nalézt vazby na Zeměpis, což je dáno tím, že zeměpis zkoumá ekonomické aktivity v prostoru. Mezipředmětové vazby je možné vhodně využít v tématu výroba, obchod, služby, ve kterém lze žákům ukázat, jak na sebe jednotlivé ekonomické aktivity navazují. Lze se ve výuce také věnovat tematice peněz, bank či hospodaření. U bank je možno zařadit aktivitu směnárna, ve které žáci zjišťují, jak tato instituce funguje a zároveň se učí poznávat měny různých států. V tématech majetek, vlastnictví a principy tržního hospodářství nebyly nalezeny vhodné interdisciplinární vazby pro výuku na základní škole.

### Tematický celek Člověk, stát a právo

**Tabulka č. 12:** Téma Právní základy státu

Učivo Výchova k občanství	Učivo Zeměpis (Geografie)
Právní základy státu	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Světadíly, oceány, makroregiony světa; Modelové regiony světa; Globalizační společenské, politické a hospodářské procesy; Regionální společenské, politické a hospodářské útvary; Česká republika; Ochrana člověka při ohrožení zdraví a života.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** státy světa; kolonizace a dekolonizace; srovnávání států mezi sebou dle různých indicií; Česká republika; příprava občanů k obraně státu (dále jen POKOS); vojenská mezinárodní uskupení; jaderné zbraně ve světě.

**Státy světa:** V tomto tématu je interdisciplinarita mezi Zeměpisem a Výchovou k občanství zřejmá. Jedná se o velmi široké téma, jež je možno uchopit z mnoha hledisek. Vhodné je žákům vysvětlit, na základě jakých znaků se stát vymezuje, případně jaké jsou typy a formy států. Dále záleží na učiteli, co chce žákům předat. Pedagog může žáky vést například k tomu, aby zjistili, v jakých částech světa se nacházeli první státy, dále pak co znamenají pojmy kolonizace a dekolonizace, případně, zda existují státy, které někdo neuznává a proč tomu tak je. Na tomto místě jsou zmíněny jen některé možnosti. Lze jich vymyslet o mnoho víc.

**POKOS:** V rámci výuky POKOS se žáci dozvídají základní informace o Armádě České republiky a obraně našeho státu. Zjistí, do jakých mezinárodních organizací jsme jako stát zapojeni a v jakých misích v současné době Armáda České republiky působí. Učitel žákům také vysvětlí, že obranná funkce není jedinou její funkcí a že je nápomocna například při živelných pohromách.

**Tabulka č. 13:** Téma Principy demokracie

Učivo Výchova k občanství	Učivo Zeměpis (Geografie)
Principy demokracie	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Světadíly, oceány, makroregiony světa; Modelové regiony světa; Globalizační společenské, politické a hospodářské procesy; Regionální společenské, politické a hospodářské útvary; Česká republika.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** demokratické a nedemokratické státy současnosti; jak se volí v naší zemi?; jak se volí ve světě?

**Demokratické a nedemokratické státy současnosti:** Žáci zjišťují, jaké jsou principy a jaké jsou formy demokracie. V zeměpisném atlase vyhledávají, které státy demokratické principy hájí a ve kterých státech se prosazují autokratické formy vládnutí. Učitel je vede k myšlence, že o demokracii se musí pečovat. Ve výuce je možné využít také mezipředmětové vztahy s oborem Dějepis tím, že žáci zkoumají, zda se v našich zemích vždy uplatňovaly demokratické principy.

**Jak se volí v naší zemi?:** Během výukové jednotky žáci zkoumají formu a výsledky voleb v našem státě. Lze pro naplnění mezipředmětovosti využít práci s mapou. Pokud například pracujeme s výsledky voleb do Poslanecké sněmovny České republiky, je možné žáky nechat tvořit mapu volebních výsledků podle krajů. Žáci zakreslují pomocí barev vítěznou stranu v daném kraji. Po vytvoření mapy učitel s žáky nad výsledky diskutuje. Je možné taktéž do výuky vzít mapy výsledků z voleb předešlých a na základě komparace poté z map vyčíst, že některá politická uskupení v daném kraji pravidelně vyhrávají. Takto koncipovaná práce s mapou učí žáky geograficky myslet, v tomto případě hledat příčiny těchto pravidelností (například vysoké volební zisky KDU-ČSL ve Zlínském kraji a současně vysoká míra religiozity v tomto kraji).

**Tabulka č. 14:** Téma Lidská práva

Učivo Výchova k občanství	Učivo Zeměpis (Geografie)
Lidská práva	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Světadíly, oceány, makroregiony světa; Modelové regiony světa; Obyvatelstvo světa; Globalizační společenské, politické a hospodářské procesy; Světové hospodářství; Regionální společenské, politické a hospodářské útvary; Česká republika.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** lidská práva; děti a lidská práva

**Děti a lidská práva:** V tomto tématu vede učitel žáky k tomu, že ač lidská práva náleží všem lidem bez rozdílu, ne vždy je tato myšlenka dodržována. Společně s učitelem obrazně putují žáci světem a prochází místa, kde k porušování lidských práv u dětí či dospělých dochází. Pokud se pedagog zaměří přímo na téma porušování lidských práv u dětí, bývá to pro žáky zajímavé, poněvadž mnoho z nich dochází k uvědomění, že jejich vrstevníci v různých částech světa (někdy i v rámci našeho státu) nežijí podobným způsobem jako oni sami. Učitel se může zaměřit na nelegální dětskou práci, na problematiku dětských vojáků, prostituci u dětí či dětské nevěsty. U žáků tato témata vyvolávají silné diskuse, což vede jednak k rozvoji argumentačních schopností, ale také k lepšímu zapamatování porušovaných lidských práv.

**Zhodnocení tematického celku Člověk, stát a právo:** tento tematický celek učitelé nabízí nepřehledné množství témat, které lze v interdisciplinárně pojeté výuce využít. Pedagog se může

věnovat pojetí státu z mnoha úhlů pohledu, žáci si ve výuce mohou takový ilustrativní stát vytvořit. Je nutné taktéž žáky vést k tomu, že neexistují jen demokratické státy, ale i státy, kde dochází k porušování lidských práv, a to i u dětí. Je důležité nejen takové země ukázat na mapě, ale nechat žáky zkoumat, jak jsou lidská práva konkrétně porušována a jak se nedemokratický režim dostal k moci. Jen tak lze účinně předcházet podobným tendencím i v naší zemi. V tématech státní správa a samospráva, právní řád České republiky, protiprávní jednání a právo v každodenním životě nebyly nalezeny vhodné interdisciplinární vazby pro výuku na základní škole.

### **Tematický celek Mezinárodní vztahy, globální svět**

**Tabulka č. 15:** Téma Evropská integrace

<b>Učivo</b> Výchova k občanství	<b>Učivo</b> Zeměpis (Geografie)
Evropská integrace	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Světadily, oceány, makroregiony světa; Modelové regiony světa; Globalizační společenské, politické a hospodářské procesy; Světové hospodářství; Regionální společenské, politické a hospodářské útvary; Česká republika; Regiony České republiky.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** Evropa před Evropskou unií; poznáváme státy Evropské unie; Schengen – město nebo prostor?; eurobankovky – cesta k poznávání Evropy; Co nám členství v Evropské unii dává a co bere?

**Evropa před Evropskou unií:** Žáci zjišťují, jak se měnila politická mapa Evropy od počátku 19. století až do roku 1950, ve kterém představil Robert Schuman svůj plán na sjednocení Evropy. Kromě vývoje státních celků v Evropě žáci též zjišťují, jaké konflikty v tomto období probíhaly v Evropě. Pracují se zeměpisným a dějepisným atlasem. Toto téma je koncipováno na bázi mezipředmětových vztahů výchovy k občanství, zeměpisu a dějepisu.

**Schengen – město nebo prostor?:** Téma vede žáky k uvědomění kladů a záporů volného pohybu v rámci EU. Zjišťují, proč je prostor takto pojmenován a jaké státy jsou v Schengenském prostoru

zapojeny. Učitel žákům předkládá primární prameny – cestopisy, díky kterým se žáci dozvídají, jaké hranice cestovatelé mnohdy při svých cestách překonávají.

**Tabulka č. 16:** Téma Mezinárodní spolupráce

Učivo Výchova k občanství	Učivo Zeměpis (Geografie)
Mezinárodní spolupráce	Komunikační geografický a kartografický jazyk; Geografická kartografie a topografie; Světadíly, oceány, makroregiony světa; Modelové regiony světa; Globalizační společenské, politické a hospodářské procesy; Světové hospodářství; Regionální společenské, politické a hospodářské útvary; Česká republika; Regiony České republiky.

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** výhody neutrality a integrace států; mezinárodní organizace; NATO (Severoatlantická aliance); OSN (Organizace spojených národů); zapojení ČR do mezinárodních organizací

**Zapojení ČR do mezinárodních organizací:** Pedagog s žáky prochází jednotlivé organizace, v nichž je začleněn taktéž náš stát. Žáci hledají stěžejní informace. Může se jednat o různé formy pro žáky záživného učení (např. zjišťování informací formou snímání QR kódů). Žáci také zjišťují, kdo jsou naši partneři v rámci jednotlivých organizací. Následně s žáky diskutuje, zda je členství v dané mezinárodní organizaci pro naši zemi prospěšné a zdá se benefity integrace mohou dotýkat i jich samotných či jejich rodičů. V této aktivitě lze naplnit i mezipředmětové vazby s dějepisem, a to formou vyhledávání organizací, do kterých náš stát patřil od roku 1918 (např. Malá dohoda, Varšavská smlouva apod.).

**NATO (Severoatlantická aliance):** Žáci jsou vedeni k hledání relevantních informací a jejich ověřování. Zjišťují výhody zapojení do vojenské organizace NATO, ale také závazky, které náš stát musí plnit. Vyhledávají další státy, které jsou členem Severoatlantické aliance a vyhledávají, které země jsou neutrální. Pátrají také po tom, v jakých zahraničních misích armády působí a proč zrovna v těchto místech.



**Tabulka č. 17:** Téma Globalizace

<p style="text-align: center;"><b>Učivo</b> Výchova k občanství</p>	<p style="text-align: center;"><b>Učivo</b> Zeměpis (Geografie)</p>
<p>Globalizace</p>	<p>Komunikační geografický a kartografický jazyk;                      Geografická kartografie a topografie;                      Systém přírodní sféry na planetární úrovni;                      Systém přírodní sféry na regionální úrovni;                      Světadíly, oceány, makroregiony světa;                      Modelové regiony světa;                      Globalizační společenské, politické a                      hospodářské procesy;                      Obyvatelstvo světa;                      Světové hospodářství;                      Regionální společenské, politické a hospodářské                      útvary;                      Vztah přírody a společnosti;                      Česká republika;                      Cvičení a pozorování v terénu místní krajiny,                      geografické exkurze;                      Ochrana člověka při ohrožení zdraví a života.</p>

Zdroj: Upravené RVP ZV (2017), vlastní zpracování.

**Příklady témat či aktivit do výuky:** globalizace a její projevy; globalizace aneb svět se zmenšuje; zánik kulturní rozmanitosti; přelidněná planeta; stezky migrace; kácení tropických deštných lesů; sucho; ostrovy odpadků a overfishing jako problémy dnešního oceánu; hlad a obezita; McDonaldizace a Coca-colonizace společnosti; globální nemoci; světové války a regionální konflikty; POKOS; terorismus.

**Přelidněná planeta:** Toto téma žáky uvádí komplexně do interdisciplinarit mezi výchovou k občanství, zeměpisem a dějepisem. Žáci v primárních pramenech pátrají po tom, kdy na Zemi žil jaký počet lidí. Během výuky také zkoumají, jaké jsou nejlidnatější státy světa a porovnávají jejich počet obyvatel s počtem obyvatel Evropy a ČR. Při práci se statistickými daty vyhledávají, v jakých státech a na jakých kontinentech populace roste nejrychleji. Žáci analyzují získané informace a diskutují společně s pedagogem nad tím, jaké problémy přelidnění na Zemi přináší a jaká jsou možná řešení do budoucna.

**Sucho:** Toto téma nebylo ve výuce donedávna reflektováno, v poslední době je však nutné o této problematice vzdělávat žáky již na základní škole. Nejde jen o to, aby věděli, jaké jsou příčiny sucha, ale zejména o to, aby věděli, jak dopady sucha mohou zmírňovat. Žáci by se tedy měli dozvědět, jak šetřit vodou, kdy je například nejlepší zalévat zahradu, jak se chovat v době vysokých teplot, aby bylo chráněno zdraví, ale také aby nedošlo k požárům. Učitel může ve

výuce využít mapové podklady, ale také fotografie (například pro porovnání daného stavu vodní hladiny v minulosti a dnes).

**Zhodnocení tematického celku Mezinárodní vztahy, globální svět:** v tomto tematickém celku najdou uplatnění pro mezipředmětovou výuku všechna témata. Učit o integraci států a jejich mezinárodní spolupráci je bez zeměpisných znalostí nemyslitelné, stejně tak o tématu globalizace, jež se dotýká celé planety. Globální problémy musí být zasazeny do prostorového kontextu, žáci se musí dozvědět, že svět je v dnešní době propojený více než kdy jindy a že naše chování může vést ke změnám v jiných oblastech naší planety. Stejně je tomu i naopak, chování jedinců či skupin v jiné části planety ovlivňuje i naše životy. Mnohdy je dobré využít i časový rámeček a využít tak mezipředmětových vazeb s oborem Dějepis.

## 4. REALIZOVANÉ VÝUKOVÉ JEDNOTKY

### 4.1 Cesta kávového zrnka

**Název:** Cesta kávového zrnka

**Cílová skupina:** věk 12-15 let (odučeno v 9. třídě)

**Stupeň a typ vzdělávání:** 2. stupeň základní školy, nižší ročníky gymnázia

**Zvolený očekávaný výstup:**

VO-9-3-08 rozlišuje a porovnává úlohu výroby, obchodu a služeb, uvede příklady jejich součinnosti

**Mezipředmětové vztahy:** Zeměpis, Matematika, Přírodopis, Dějepis

**Průřezová témata:** Environmentální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Výchova demokratického občana

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

#### Scénář výukové jednotky

##### 1) Evokace

*Pětílístek*

Nejprve učitel zjistí, jaké mají žáci o daném tématu představy, tedy to, co se jim vybaví, pokud se řekne pojem káva, a to formou metody pětílístku. Ta spočívá v tom, že učitel žákům sdělí pojem – podstatné jméno, v tomto případě káva. Na dalším řádku žáci uvedou k podstatnému

jménu dvě přídavná jména. Na třetím řádku pak uvedou tři slovesa, která se vztahují k danému substantivu. Ve čtvrtém řádku utvoří větu týkající se tématu. V posledním, pátém řádku, uvedou synonymum.

## 2) Uvědomění

### *Expertní skupiny*

V další části hodiny určí učitel expertní skupiny. Prvá skupina jsou pěstitelé kávy. Druhou skupinou jsou obchodníci. Třetí skupinou jsou zpracovatelé. Čtvrtou skupinou jsou kavárníci. Pátou skupinou jsou konzumenti. Každá z pěti skupin má za úkol zjistit ke svému tématu podstatné informace, které by se měli ostatní dozvědět.

- a) Pěstitelé kávy zjišťují informace o tom, za jakých přírodních a klimatických podmínek je nejlepší pěstovat kávu. Zkoumají, jaké státy jsou největšími pěstiteli kávy. Pátrají po základních druzích kávovníku. Mají na starosti zjistit, v čem spočívá princip fair trade.
- b) Skupina obchodníků se zajímá o to, které státy jsou největšími producenty kávového zrna, kde tedy mohou nakupovat. Zjišťují, jací jsou jejich konkurenti v obchodu s kávou a též se zajímají o princip fair trade. Nejvíce je však zajímá zisk, a proto se zajímají, jak funguje trh, jakým způsobem je nejhodnější kávu do Evropy dovážet a jaké jsou nejkratší trasy. V neposlední řadě zjišťují, jak, v jakém období se začala káva dovážet do Evropy a kde byla první odbytiště.
- c) Zpracovatelé kávy zkoumají, od koho lze kávu na trhu koupit tak, aby to pro ně bylo výhodné z hlediska nízkých nákladů. Zaměřují se též na evropské přístavy, do kterých káva putuje. Zjišťují, jak nejlépe kávu zpracovat, metody pražení apod.
- d) Skupina kaváreníků se snaží o co největší zisk a nejnižší náklady. Mají tedy za úkol zjistit, jací jsou nejvýznamnější evropští zpracovatelé kávy, zkoumají jejich ceny a benefity. V neposlední řadě uvažují nad tím, v jakém místě si mohou zřídit kavárnu tak, aby to pro ně bylo výhodné. Žáci v této skupině taktéž zjišťují, jaké druhy káv mohou svým hostům připravovat.
- e) Konzumenti kávy se též zajímají o to, jaké jsou druhy přípravy kávy. Uvažují o tom, zda je výhodnější si dát dražší certifikovanou kávu fair trade v biokvalitě, v nebiokvalitě, případně kávu od velkých zpracovatelů kávy. Uvažují o tom, jak často si z průměrného platu mohou zajít s kamarády na kávu do kavárny či zda se nevyplatí si pořídit kávovar domů.

### **3) Reflexe**

V poslední fázi výukové jednotky žáci prezentují svá zjištění. Ostatní skupiny během prezentace přemýšlí o dotazu, který budou na prezentující mít. Každá skupina může mít na prezentující pouze jeden dotaz. Skupina, která prezentuje, tedy zodpovídá celkem čtyři dotazy. Funkční je v této části použít metodu situační hru.

## **Autoevaluace výukové jednotky**

### **1) Evokace**

Tuto výukovou jednotku se mi podařilo zrealizovat celkem třikrát. Dvakrát trvala tři vyučovací hodiny, jednou čtyři.

V prvé fázi jsem žákům oznámil cíle této výukové jednotky. Jako první jsem poté použil metodu pětilístek. Lze jí použít i v závěru hodiny. V každé části poskytuje učitel a žákům jisté benefity. V počátcích, kde jsem ji užil já, pedagogovi ukazuje, jaké představy o daném pojmu žáci mají a jak je umí zformulovat. Na konci vyučovací hodiny zase ukazuje, zda si žáci vhodně utřídili pojmy. V obou fázích pak podporuje u žáků rozvoj vyjadřovacích schopností. Já jsem díky ní vyhodnocoval, co děti v deváté třídě o kávě vědí.

### **2) Uvědomění**

V další části hodiny jsem záměrně zvolil metodu expertních skupin. Tato metoda u žáků rozvíjí dnes tak vyhledávané pracovní dovednosti, jako jsou spolupráce v týmu či flexibilita.

Sieglová tuto metodu nazývá expertní týmy. Její výhodu vidí v tom, že učí zodpovědnosti jednotlivce za společný výsledek. Skupina většinou tvoří tři až šest členů. Metodu lze ve výchově k občanství často variovat, poněvadž členové jednotlivých skupin mohou plnit různé role. Při výuce politologických témat se mohou žáci stát poslanci, senátory, ministry, krajskými zastupiteli, lobbisty či politiky. Učitel se během aktivity stává mentorem, neboť obchází jednotlivé skupiny a pomáhá žákům vhodnými připomínkami, zodpovídá otázky žáků apod.<sup>73</sup>

Metoda expertních skupin se mi velmi osvědčila. V relativně krátkém čase přináší spoustu benefitů. Členové skupin rozvíjeli své klíčové kompetence a zároveň se získávaly nové

---

<sup>73</sup> SIEGLOVÁ, Dagmar. Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století. Praha: Grada, 2019, s. 59-60.

vědomosti. Prezentace jednotlivých skupin poskytovaly nové informace ostatním členům, kteří zrovna neprezentovali. Z mé krátké praxe jsem zjistil, že se žáci raději poslouchají navzájem, umí si to takzvaně předat jazykem sobě vlastním.

Pěstitelé rozvíjeli nejen své přírodovědné vědomosti (zjištěním vhodných podmínek pro pěstování kávovníku, druhy kávovníku), ale také zeměpisné (největší pěstitelé), zároveň se však učili, jak funguje trh v praxi (tvorba ceny, nabídka kávy, poptávka po kávě). Obchodníci nabývali historických vědomostí (historie obchodu s kávou a její dovoz do evropských zemí), zeměpisných znalostí (pěstitelé kávy) a ekonomických dovedností (tvorba zisku, náklady, trh). U zpracovatelů byly rozvíjeny zeměpisné vědomosti (největší evropské přístavy, kávový průmysl) a ekonomické vědomosti (boj s konkurencí, snižování nákladů). Kavárníci se učili praktickým znalostem (možné přípravy kávy), ale také ekonomickým dovednostem (vyhledávání nejvhodnějšího dodavatele, výběr místa podnikání). Skupina konzumentů se učila ekonomickým znalostem a dovednostem (náklady obětované příležitosti, finanční možnosti jedince), ale také ekologii (co jsou to biovýrobky, co fair trade výrobky) a praktické znalosti (druhy kávy). Zde byly vyjmenovány jen některé získané znalosti a dovednosti. Snažil jsem se vždy o to, aby téma, které měla jedna skupina, měla i ta následující. Bylo to mým záměrem z toho důvodu, že jsem chtěl, aby se některé informace opakovaly několikrát a vždy od někoho jiného (pro příklad skupina pěstitelů měla při pozdější prezentaci uvést největší pěstitele kávy). To samé měla uvést i skupina obchodníků, jež zjišťovala, odkud může kávu dovážet. Žáci pochopili, jak úzký je vztah mezi výrobou, obchodem a službami. U všech skupin byly navíc rozvíjeny klíčové kompetence a průřezová témata.

Žáky tato aktivita velmi bavila. Když jsme hodinu společně evaluovali, tak mi sdělili, že zde se dozvěděli mnoho nových a zajímavých informací. Velmi je například překvapilo, jak dlouhou cestou projde kávové zrno od rostliny ke kávovému šálku či to, jak je stará kavárenská kultura v Evropě. Velmi kladně hodnotím, jak žáci mezi sebou spolupracovali. Skupiny ve většině případů fungovaly velmi dobře. Pokud byly nějaké problémy, pak to většinou bylo ve skupinách, kde se setkaly dvě silné osobnosti, které se snažily skupinu vést. Zde docházelo k drobným konfliktům.

### **3) Reflexe**

V poslední části hodiny jsem použil metodu prezentace. Jak již bylo naznačeno výše, žáci byli při prezentaci ostatních velmi zaujatí a klidní. Ve dvou případech jsem po žácích vyžadoval prezentaci bez elektronické podpory, a tak prezentovali jako výsledek své práce plakáty. Jedenkrát mohli používat prezentaci s projekcí. Výhodou prezentace s plakátem bylo, že se lépe učili vyjadřovat své myšlenky, poněvadž neměli elektronickou oporu. Jedinou oporou jim byl

plakát, který byl ve většině případů graficky velmi povedený. Výhodou prezentace s projekcí byla lepší organizace času, kterou na prezentaci měli.

Před prezentací jsem žákům sdělil vhodné tipy a triky, kterými mohou své prezentační schopnosti a tvorbu prezentace vylepšit. Považuji za vhodné, aby se žáci učili prezentovat již na základní škole, byť by to bylo jen občas a zpočátku s podporou. Prezentační dovednosti se dají získat neustálým opakováním. Ve třídách vidím, že u žáků po několika prezentacích dochází v této dovednosti k posunu.

Ve dvou případech ze tří jsem užil metodu situační hry. Žáci si měli zkusit situaci z prostředí obchodu. Uvedu na příkladu. Obchodníci liciovali o ceně s pěstiteli kávy. Obchodníci se snažili snížit výkupní cenu na minimum. Pěstitelé argumentovali, proč nemohou jít s cenou tak dolů. Snažili se dohodnout na ceně, která bude pro obě strany přijatelná. Nám samozřejmě o peníze nešlo, šlo o to, aby žáci poznali, jak to reálně chodí ve světě obchodu a šlo také o to rozvíjet klíčové kompetence. Jak uvádí Sieglová, *“situační hry rozvíjejí schopnost rychle reagovat, zaujímat správné postoje, pěstují zdravou asertivitu, tříbí komunikační i sociální dovednosti a strategické uvažování”*.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> SIEGLOVÁ, Dagmar. Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století. Praha: Grada, 2019, s. 247.

## 4.2 Víš, co jíš?

**Název:** Víš, co jíš?

**Cílová skupina:** věk 12-15 let (odučeno v 9. třídě)

**Stupeň a typ vzdělávání:** 2. stupeň základní školy, nižší ročníky gymnázia

**Zvolený očekávaný výstup:**

VO-9-5-04 uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky pro život lidstva

**Mezipředmětové vztahy:** Zeměpis, Přírodopis, Výchova ke zdraví

**Průřezová témata:** Environmentální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Výchova demokratického občana

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

### Scénář výukové jednotky

#### 1) Evokace

Učitel ihned na začátku záměrně neprozradí téma, žáci na něj po chvíli přijdou. Na úvod hodiny učitel vyzve žáky, aby na stůl vyndali svačiny. Učitel samozřejmě nemůže dopředu vědět, co budou daný den žáci svačit. Předpokladem ale je, že alespoň někteří budou mít různé nakoupené potraviny (např. bagety, cukrovinky,...). Žáci, kteří mají svačinu podobného rázu, jsou vyzváni, aby si přečetli složení výrobku. Následně ti, kteří objeví u své svačiny ve složení palmový tuk, půjdou k tabuli a napíšou zde název výrobku.



Učitel uvede i další výrobky obsahující palmový tuk, u kterých očekává, že je žáci často konzumují či používají.

Po této aktivitě učitel žákům sdělí téma a cíle hodiny. Tématem tedy budou dopady pěstování palmy olejná na přírodu.

V další fázi se pedagog zeptá žáků, zda ví, kde se palma olejná, ze které se palmový olej získává, pěstuje. Má k tomuto tématu připravenou mapu, na níž jsou tato místa vyznačena. Na mapě však není uveden daný stát, a tak si žáci vezmou do dvojic zeměpisný atlas a budou hledat v politické mapě, v jakých státech se palma olejná pěstuje. Poté budou učitelem vyzváni, aby si ta samá místa hledali na mapě biomů. Na základě těchto hledání mají za úkol popsat, v jakých státech a biomech se palma olejná pěstuje nejvíce.

Učitel zjistí, jaké znalosti mají žáci o biomu tropického deštného pralesa. Je to téma, kterému se již věnovali v zeměpise, takže se pro žáky bude jednat o opakování. Učitel přidá návodné otázky (například: co víte o podnebí tropického deštného pralesa, proč jsou pro planetu tak důležité, jaké živočišné druhy a rostliny se zde vyskytují,...). Učitel zde využije metodu brainwritingu.

## **2) Uvědomění**

Učitel si do další fáze výukové jednotky přinese fotografický materiál. Na fotografiích jsou znázorněny: deštný prales, palma olejná, vymýcený deštný prales nahrazený plantáží palmy olejná, ohořelé tělo orangutana.

Vzápětí bude se třídou o jednotlivých fotografiích hovořit v tzv. diskusním kruhu. Učitel pokládá žákům návodné otázky a cílí pokaždé na jiného žáka, aby zapojil co největší počet členů. Na jejich odpovědi reaguje v roli tzv. ďáblova advokáta.

Po důkladné diskuzi nad jednotlivými fotografiemi se učitel zmíní o pojmu konzumerismus a zeptá se žáků, zda může být mezi konzumerismem a spotřebou palmového oleje nějaký vztah. Dále dojde k diskusi na téma konzumerismus ve stravování.

### 3) Reflexe

V závěru učitel reflektuje mínění žáků na téma spotřeby palmového oleje, a to metodou názorové škály.

### 4) Nepovinná aktivita

Učitel s žáky ve svém volném čase navštíví supermarket. Zde se rozdělí na tříčlenné skupiny. Každá skupina dostane za úkol jít do určeného oddělení a nalézt zde 20 výrobků bez palmového oleje. Následně učitel s žáky podiskutuje, že to není nic jednoduchého, v současnosti nalézt výrobky bez palmového či palmojádrového oleje.

## Autoevaluace výukové jednotky

### 1) Evokace

Pro tento očekávaný výstup mám připraveno více globálních problémů současnosti. V této práci jsem zvolil téma palmového oleje, žákům jsem jej však na začátku výuky neprozradil. Nechal jsem je na něj přijít prožitkem. Nečekali totiž, že přijdu do hodiny a nechám je vytáhnout svačinu na lavici. Nejdříve si mysleli, že si z nich dělám legraci, poté pochopili, že je to součást výuky. Já jsem vycházel z mé zkušenosti, že většina žáků 2. stupně základní školy v dnešní době již nemá svačiny připravované doma, nýbrž si je kupují, tudíž u nich mají velké zastoupení prefabrikované výrobky. Když jsem dělal tuto aktivitu první rok, ze 14 svačin bylo 10 koupených v obchodě a z nich 9 obsahovalo palmový či palmojádrový olej. V dalším roce z 15 svačin bylo opět 10 koupených v obchodě, z nich 8 obsahovalo jeden z výše zmíněných tuků. Dále jsem žákům dal vytisknutý seznam často konzumovaných výrobků, které obsahují palmový olej.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> LHOTA, Stanislav, Hana SVOBODOVÁ a Petr Jan JURAČKA. Online příloha článku „Indonéska příroda – jedinečná a ohrožená“. *Geografické rozhledy* [online]. Praha: Česká geografická společnost, 2019, 28(5), 3–6 [cit. 2018-07-24]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/2881?showatt=1>

Poněvadž se v atlase nevyskytovala mapa na toto téma, donesl jsem žákům vytištěnou tématickou mapu.<sup>76</sup> Vybral jsem úmyslně mapu, kde jsou obrysy států, ale nejsou tam jejich názvy. Chtěl jsem, aby žáci jednotlivé státy našli v zeměpisném atlase v politické mapě a názvy si zapsali. Následovala podobná práce s fyzickogeografickou mapou, ve které měli žáci nalézt, jaký biom na místech pěstování převažuje. Tato práce dělala žákům při obou aplikacích výukové jednotky drobné problémy. Nalézt stejné území v jednotlivých druzích map představovalo pro některé žáky úkol těžšího rázu, ale i přes neočekávané zpoždění nakonec všichni úkol zdárně vyřešili.

Další aktivita šla žákům o poznání lépe. Rozpomínali se na to, co již ze zeměpisu znají o biomu tropického deštného pralesa. Využil jsem zde metodu brainwritingu.

Brainwriting je metoda srovnatelná s brainstormingem, ale na rozdíl od něj se jedná o metodu písemnou. V tom spočívá výhoda oproti brainstormingu, poněvadž umožňuje, aby se vyjádřili i ti žáci, kteří patří k introvertům, nejsou tak rychlí v odpovědích či se stydí (například pro nějakou řečovou vadu). Obě metody je vhodné v práci se třídou střídat.<sup>77</sup>

## 2) Uvědomění

Do další části jsem donesl fotografie a v diskusním kruhu jsme o nich se žáky hovořili. Zajímaly mě jejich názory a pocity spojené s jednotlivými obrázky. První dva pro ně byly většinou neutrální, ale k dalším dvěma měli žáci co říct. Padalo zde mnoho otázek. Žáci se v prvním odučení zaměřili například na otázku, zda je to nutné a zde není vhodné používat oleje, které byly vyrobeny z plodin, jež rostly u nás. Dále se dohadovali, proč nejde všude používat máslo či sádlo. Já jsem v celé aktivitě fungoval jako ďáblův advokát.

---

<sup>76</sup> SWIDRAN. A map of world palm oil output, 2013. In: *Wikimedia Commons* [online]. 2015 [cit. 2018-07-24]. Dostupné z: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/91/2013palm\\_oil.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/91/2013palm_oil.png)

<sup>77</sup> ČERNÝ, Michal. *Jak učit sám sebe: s myšlenkovými mapami, kreativními technikami a online nástroji*. Brno: BizBooks, 2016, s. 110.

Princip této role spočívá v tom, že učitel zastává protichůdná stanoviska než žáci, pokládá provokativní otázky a vede nepřímo žáky k tomu, aby nemysleli „černobíle“. Jde nám o to u žáků rozvíjet kritické myšlení a nepodléhat rychlým úsudkům.<sup>78</sup>

V další fázi výukové jednotky jsem s žáky diskutoval na téma konzumerismus a vyšší spotřeba palmového oleje. Po určité době přemýšlení korelaci nakonec našli. Bavili jsme se o tom, že pokud by byly potraviny nakupovány v přiměřeném množství, nebylo by nutné produkovat takové množství palmového oleje. Došli jsme k závěru, že pokud by lidé na celém světě nakupovali střídměji, nemuselo by docházet k dalšímu odlesňování, a to i v případě zvyšující se populace, poněvadž by současné plochy osázené palmou olejnou na nějakou dobu ještě měly stačit. Hovořili jsme také o tom, že konzumerismus ve stravě nestojí pouze za zvýšenou produkcí palmového oleje; jsou na to navázány další ekologické problémy (doprava – zvýšená spotřeba ropy, znečištění; výroba – chemické látky, zábor půdy apod.).

### **3) Reflexe**

Tato výuková jednotka byla zhodnocena metodou názorové škály. Ve třídě vytvoříme pomyslnou čáru, která bude ukončena výrazy ANO/NE. Žáci si stoupnou na čáru v místě, které odpovídá míře jejich konsenzu s daným výrokem.<sup>79</sup> V našem případě se jednalo o výrok: Přeji si snížit spotřebu palmového oleje. Cílem výukové jednotky nebylo pouze pasivní předání vědomostí a dovedností, ale také naučit žáky o věcech kriticky přemýšlet a zastávat ekologické postoje. Výsledkem bylo rozvrstvení žáků na čáře tak, že při první aplikaci se všech 14 žáků tísnilo u výroku ano. V druhém případě se 13 žáků přiklonilo k ano a 2 žáci k pomyslnému prostředku čáry.

### **4) Nepovinná aktivita**

Během nepovinné aktivity jsem se s žáky vydal do supermarketu mimo rámec výuky. Jelikož se jednalo o aktivitu ve volném čase, poprvé se jí zúčastnilo 9 žáků a podruhé stejně tak. Jednalo se spíše o tzv. bojovku, během které žákovské skupiny měly nalézt v předem daných odděleních obchodu 20 výrobků bez palmového či palmojádrového oleje. Nebylo to pro ně lehké.

---

<sup>78</sup> HRUBANOVÁ, Kristýna, Eva MALÍŘOVÁ a Eva ŠTEFKOVÁ. *Jonáš cestuje: programy globálního rozvojového vzdělávání pro žáky 2. stupně ZŠ, SŠ*. Olomouc: ARPOK ve spolupráci s NaZemi, 2014, s. 29.

<sup>79</sup> Tamtéž, s. 24.

Pomůckou jim byla mobilní aplikace Palm Oil Scanner. Jedná se o aplikaci, která pomocí čárového kódu prozradí, zda je ve výrobku palmový olej. Jestliže výrobek obsahuje palmový olej, nabídne aplikace uživateli podobné výrobky bez této přísady. Pokud výrobek v aplikaci není, uživatel ho tam může doplnit.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> LHOTA, Stanislav, Hana SVOBODOVÁ a Petr Jan JURAČKA. Online příloha článku „Indonéska příroda – jedinečná a ohrožená“. *Geografické rozhledy* [online]. Praha: Česká geografická společnost, 2019, 28(5), 2 [cit. 2018-07-24]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/2881?showatt=1>

## 4.3 Stát jsem já

**Název:** Stát jsem já

**Cílová skupina:** věk 12-15 let (odučeno v 7. třídě)

**Stupeň a typ vzdělávání:** 2. stupeň základní školy, nižší ročníky gymnázia

**Zvolený očekávaný výstup/výstupy:**

VO-9-4-01 rozlišuje nejčastější typy a formy států a na příkladech porovná jejich znaky

**Mezipředmětové vztahy:** Zeměpis, Dějepis, Výtvarná výchova

**Průřezová témata:** Multikulturní výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Výchova demokratického občana, Osobnostní a sociální výchova

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence k učení
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské

### Scénář výukové jednotky

#### 1) Evokace

V počátcích učitel sdělí žákům cíle výukové jednotky a zadá první cvičení.

Učitel donese vytisknutou část Ústavy<sup>81</sup>, konkrétně pracuje se základními ustanoveními. Žákům rozdá výtisky do čtveřice a ti mají za úkol přijít na to, co tvoří základní znaky státu. Žáci po určeném čase přicházejí s konkrétními nápady. Učitel zapisuje nápady na tabuli a ve chvíli, kdy je získá ode všech, tak kroužkuje nápady, které se objevují nejčastěji. Pokud by něčemu nerozuměli, použijeme metodu understand.

---

<sup>81</sup> ČESKÁ REPUBLIKA. Ústava České republiky. In: Sbíрка zákonů. Česká republika. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22427>.

Ve chvíli, kdy žáci přijdou na to, že je stát tvořen znaky jako státní území, obyvatelstvo a státní moc, sdělí učitel, že státy lze rozlišovat podle různých hledisek (státní zřízení, dle hlavy státu, struktury obyvatelstva, státního území apod.). My se budeme věnovat aspektu rozdělení dle státního zřízení a hlavy státu.

Dalším cvičením na to navážeme, žáci mají za úkol pracovat s atlasem a nalézt následující státy: Argentina, Francie, Velká Británie, Saudská Arábie, Německo. U všech z nich mají v atlase nalézt následující informace: o jaké se jedná státní zřízení a na jakém kontinentu se daný stát nachází. Žáci vzápětí dostanou lístečky s charakteristikou jednotlivých státních zřízení a budou je přiřazovat ke státům. Dále obdrží ještě jeden balíček lístečků s hlavami států. Jako příklad je uvedeno Německo – prezident – parlamentní republika – Charakteristika: Zákonodárnou moc tvoří parlament. Parlament může vyslovit nedůvěru vládě. Prezident zde má především reprezentativní funkci, avšak jmenuje vládu a jejího premiéra.

Učitel poté žáky vyzve, aby v atlase v tematických mapách našli ke každému typu státního zřízení ještě jeden příklad. V této fázi se žáci naučí pracovat s mapou, třídit informace a také porozumí základním rozdílům mezi jednotlivými typy státních zřízení.

## **2) Uvědomění**

V další fázi výukové jednotky učitel přichází s aktivitou zvanou konverze. Žáci převádí tabulku (tvořenou informacemi: stát – hlava státu - státní zřízení – charakteristika státního zřízení) na myšlenkovou mapu. Mají za úkol ze zjištěných informací vytvořit přehlednou myšlenkovou mapu, kterou vkládají do svého portfolia. Tato fáze má za úkol utřídit si získané informace.

Učitel mezi tím mezi žáky prochází a je mentorem jejich práce, radí, vstřícně hodnotí, poukazuje na kladné stránky jejich výtvoru, upozorňuje na případné chyby.

## **3) Reflexe**

Varianta A - Žáci dostanou do čtveřice bílý papír velikosti A3, na němž utvoří svůj fiktivní stát. Nakreslí státní znak a vlajku. Rozhodnou se, jakého bude jejich stát státní zřízení. Promyslí výhody a nevýhody umístění státu a rozhodnou se, zda se bude jednat o stát vnitrozemský či přímořský. Nakonec si určí složení obyvatelstva, tedy zda bude stát homogenní či multinárodnostní, svou myšlenku obhájí.

Varianta B – Žáci mají k dispozici dva citáty. Vyberou si jeden z nich a snaží se vlastními slovy vystihnout pointu daného výroku.

„Stát jsem já“. (Ludvík XIV.)

„Lidské společenství na určitém území nárokuje pro sebe monopol legitimního násilí. Pokud by neexistovalo násilí jako prostředek vynucování státního zájmu, tak by stát zanikl a místo něj by nastoupila anarchie“. (Max Weber)

### **Autoevaluace výukové jednotky**

#### **1) Evokace**

V první části výukové jednotky dostali žáci za úkol práci s textem, konkrétně se základními ustanoveními Ústavy ČR. Měli nalézt základní znaky státu. Práce se jim skutečně dařila. Všechny 3 znaky objevili. Počítal jsem s tím, že zde uvedou i nějaké špatné informace, poněvadž nalézt přesně 3 znaky byl obtížný úkol. Tudíž se mi mezi znaky objevovaly pojmy jako demokracie, Listina základních práv a svobod, Parlament. Na řadu přicházelo moje vysvětlení, jak se to s demokracií a ostatními zmíněnými pojmy, jakožto znaky každého státu, má.

Metodou understand jsme se společně s žáky dostali k vysvětlení významu všech nejasných cizích slov. Žáci například nerozuměli slovům ratifikace, referendum či svrchovanost.

Na řadu přišla klasická metoda výkladu. Žákům jsem osvětloval, podle jakých hledisek je možné státy dělit.

V další fázi evokace jsme přešli na práci se zeměpisným atlasem. Žákům byly zadány vybrané státy. Ti je našli nejprve v politické mapě a určili přitom světadíl, na kterém se stát nachází. Následně pracovali s tematickou mapou, která byla zaměřena na druhy státních zřízení. Následovala aktivita s lístečky, které byly žáky přiřazovány dle jejich mínění k vybraným státům. Měli se rozhodnout, zda je na daném území hlavou státu prezident, premiér či král/královna. U státních zřízení se měli žáci rozhodnout mezi parlamentní, prezidentskou a parlamentně prezidentskou republikou (někdy nazývanou poloprezidentskou republikou) a mezi absolutistickou a konstituční monarchií. Je třeba říci, že ač to bylo k nalezení v atlase, pro některé členy třídy to byl i přesto nelehký úkol. Poslední lístečky byly zaměřeny na charakteristiku státních zřízení. Příklad jsem uváděl výše. Tato aktivita měla za úkol žákům ujasnit pojmy a uvést všechny klasické typy států podle státního zřízení.

Práce dále pokračovala tak, že žáci měli nalézt ke každému typu ještě jeden stát, tudíž například k parlamentní republice přiřazovali státy jako Slovensko, Rakousko či Polsko. Parlamentně



prezidentská republika jim sice dělala menší problémy, ale posléze přicházeli na Rusko či Rumunsko. U prezidentské republiky svorně všichni uvedli USA. Některým žákům dělalo problémy rozdělení na konstituční a absolutistickou monarchii, ale společně se jsme si to objasnili, takže i ti žáci, kteří zpočátku oběma pojmům zcela nerozuměli, dokázali uvést, že konstituční monarchie jsou například Španělsko, Švédsko či Belgie a že k absolutistickým se řadí Brunej, Katar a Omán.

## 2) Uvědomění

V této fázi třífázového modelu učení jde o to žákům upevnit vědomosti. Během této výukové jednotky jsem k tomu účelu použil nejprve metodu konverze. Metoda konverze spočívá v přenášení jednoho učebního materiálu na jiný. V našem případě převod tabulky států dle jejich hlav a typů státního zřízení na myšlenkovou mapu. Výhodou této metody je možnost širokého uplatnění v mnoha výukových předmětech. U žáků navíc podporuje hluboké učení. Pokud mají žáci s převodem potíže, učitel ihned vidí, že látku buď to úplně, nebo jen v nějakém bodě, nepochopili.<sup>82</sup>

Žáci princip myšlenkové mapy nedělali poprvé, takže věděli, jak na to. Mám tento způsob výuky rád – je barevný, přehledný a žáci si díky němu dobře pamatují a snadněji vybavují. Krenzel uvádí, že „*myšlenkové mapy jsou výborné pro první nástin vlastních myšlenek*“<sup>83</sup>, dále „*pro propojení a zapamatování známých faktů*“<sup>84</sup> a v neposlední řadě „*abychom opět získali přehled*“.<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Praha: Euromedia Group, 2019, s. 92–93.

<sup>83</sup> KRENGEL, Martin. *Tajemství efektivního učení: dvakrát lepší výsledky s polovičním úsilím*. Praha: Grada Publishing, 2015, s. 111.

<sup>84</sup> Tamtéž, s. 111.

<sup>85</sup> Tamtéž, s. 111

Myšlenkové mapy žáků byly, až na pár výjimek, celkem zdařilé. Žáci si myšlenkové mapy, ale i další výtvořky, ukládají do svého portfolia, které jim slouží místo sešitu. Oproti psaní poznámek je portfolio pro žáky i rodiče vítanou změnou. Ne vždy se ale setká s pochopením ostatních kolegů.

*„Portfolio umožňuje vkládání aktualit, výstřižků z novin, vytištěných prezentací a nejrůznějších materiálů. Na rozdíl od klasického sešitu mohou žáci své poznámky třídit a řadit dle potřeby, vložit ke staršímu zápisu aktuálnější text či fotodokumentaci apod.“<sup>86</sup>*

### 3) Reflexe

Tuto hodinu jsem odučil dvakrát. Jedenkrát jsem v reflexi zvolil variantu A (viz výše). Jednalo se o sumarizaci vědomostí a jejich užití v praxi. Žáci si zkusili „vytvořit vlastní stát“. To však nebylo jediným cílem, dalšími cíli byl rozvoj kreativního myšlení či utváření postojů a jejich obhajoba. Fiktivní stát měl mít stejné znaky jako stát opravdový. Z volby žáků pak vznikaly zajímavé kombinace. Jedna skupina například utvořila Womenland, ve znaku byl jednorozec, vlajka byla růžovobílá, jednalo se o přímořský stát, národnostně mnohonárodnostní, ve kterém vládly ženy. Je třeba podotknout, že tento stát vymyslela a převedla na papír skupina dívek. Další příkladem byl stát s názvem Geekland. Vlajka byla modrobílá a ve stejnobarevném znaku se nacházel znak dolaru. Stát byl opět přímořský, mnohonárodnostní se státním zřízením parlamentní republiky. Žáci většinou tvořili státy přímořské s tím, že by rádi bydleli u moře, až na jednu skupinu. Ta svůj stát umístila do vnitrozemí s tím, že se inspirovala naším státem. Objasnila výhody vnitrozemského státu.

U varianty B (viz výše) žáci vybírali ze dvou výroků. Ten, který si vybrali, měli pak vysvětlit vlastními slovy. Většina žáků si vybírala první citát od Ludvíka XIV. Nejčastěji si výrok vysvětlovali tím způsobem, že stát tvoří lidé, kteří rozhodují o jeho chodu; ne však vybraní jedinci či jedinec, ale každý občan státu. Výrok „Stát jsem já“ pro ně tedy znamenal, že i oni jsou součástí státu a budou spolurozhodovat, až budou plnoletí, o jeho chodu.

Z těchto variant se mi více osvědčila ta první, poněvadž se mi na ní dobře navazovalo s další hodinou, která měla následující očekávaný výstup: objasní účel důležitých symbolů našeho státu a způsoby jejich používání.

---

<sup>86</sup> LABISCHOVÁ, Denisa a Martin LABISCH. *Metodika výuky občanské výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe: náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, s. 54.

## 4.4 Státní symboly

**Název: Státní symboly**

**Cílová skupina:** věk 12-15 let (odučeno v 7. třídě)

**Stupeň a typ vzdělávání:** 2. stupeň základní školy, nižší ročníky gymnázia

**Zvolený očekávaný výstup:**

VO-9-1-0 1objasní účel důležitých symbolů našeho státu a způsoby jejich používání

**Mezipředmětové vztahy:** Zeměpis, Dějepis, Vlastivěda, Výtvarná výchova, Hudební výchova

**Průřezová témata:** Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Výchova demokratického občana, Osobnostní a sociální výchova, Mediální výchova

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské

### **Scénář výukové jednotky**

V úvodu učitel prozradí cíl výukové jednotky. Tím je znalost státních symbolů a jejich správné užívání v praxi.

Ve druhé aktivitě učitel s žáky zopakuje poznatky z minulé vyučovací hodiny, tedy to, co ví o státu, jaké jsou základní znaky státu, jak se jmenuje zákon, který definuje náš stát apod. K opakování si učitel pomůže metodou brainstormingu. Na tabuli napíše pojem stát. Každý žák ze třídy půjde k tabuli a napíše to, co se mu asociuje, když se řekne stát.

V další fázi výukové jednotky učitel použije formu kooperativní výuky, konkrétně metodu sněhové koule, a práci s videem.<sup>87</sup> Žákům je zadán úkol přijít na všechny státní symboly našeho státu. Jako pomůcku učitel použije video; lze na něm nalézt 4 ze 7 státních symbolů naší země. Nejprve žáci pracují sami a snaží se přijít na všechny státní symboly. Poté učitel žáky vyzve, aby se sesedli do dvojic a pracovali ve dvojicích, o chvíli později pak do čtveřice. Dojde ke kooperaci žáků, kteří tak snáze dojdou ke správnému výsledku. Vhodné je náhodné rozdělení do skupin, například podle barev oblečení, aby například nedošlo k tomu, že v jedné skupině budou pouze silnější a v jiné pouze slabší žáci.

Během čtvrté aktivity učitel s žáky prochází jednotlivé státní symboly, snaží se je dětem přiblížit i za použití různých historicko-geografických zajímavostí a souvislostí. Je možno začít velkým státním znakem a pokračovat s dětmi v bádání. Na řadu postupně přijdou všechny státní symboly. Ve chvíli, kdy se žáci budou věnovat státnímu znaku a státní vlajce, učitel připomene aktivitu z minulé hodiny, během níž tvořili u vlastního státu znak a vlajku. Žáci zkusí přijít na principy, podle kterých se obecně znaky a vlajky tvoří. Nakonec pedagog žákům rozdá text státní hymny a vyzve je ke zpěvu. Na její počest žáci povstanou.

Po projití všech státních znaků dostanou žáci na papíře velký státní znak a státní vlajku ve vodorovné i svislé poloze, které si vykreslí a přiřadí do portfolio. Zde je vhodné, aby učitel žákům prozradil, jak má být státní vlajka správně vyvěšována.

Na závěr výukové jednotky vyzve pedagog žáky k hodnocení hodiny. Pokud se jim hodina líbila, nechť dají palec nahoru, pokud byla průměrná, ať zatnou pěst a pokud se jim hodina nelíbila, tak ať dají palec dolů. Během této výukové jednotky bude zařazena též autoevaluace žáků a hodnocení učitele žáky. Autoevaluace bude prováděna tak, že žáci zavřou oči, aby se vzájemně neovlivňovali, zvednou ruku nahoru a ukáží na ní prsty známku, kterou by si za svůj výkon v dané hodině dali. Potom žáci oči otevřou a v závěru ohodnotí také práci učitele. Pokud se učiteli výuková jednotka povedla, žáci zvednou sešit a pokud ne, nechají ho ležet na stole.

---

<sup>87</sup> Nagano 1998 – Czech Republic. In: *YouTube*[online]. [cit. 14. 12. 2018]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=mQjjqFW-H9o>

### Autoevaluace výukové jednotky

Na začátku jsem žákům sdělil, co bude cílem hodiny a pokračoval ihned prvou aktivitou, kde si žáci stručně zopakovali nejen základní znaky států, ale i další informace, které se dozvěděli. Pomohl jsem jim metodou brainstormingu, která patří sice k základním metodám, ale má nepopíratelně mnoho výhod. V tomto případě je benefit v tom, že žáci lépe dokáží vyjádřit své myšlenky a pokud se zpočátku nemohou rozpomenout, myšlenky jiných jim mohou pomoci.

Při další aktivitě jsem nejdříve pustil video, na němž měli žáci nalézt 4 státní symboly, to ještě pracovali individuálně. To nedělalo problém, někteří na list napsali i 6 státních symbolů. Na sedm symbolů sám od sebe nikdo ihned nepřišel.

Poté jsem použil metodu sněhové koule neboli snowballing. Princip spočívá v tom, že nejdříve pracují samostatně, následuje kooperace se spolužákem a po práci ve dvojicích lze pracovní skupiny rozšířit na čtveřice či na vícero členů. Poté svoje bádání skupiny prezentují. Je to metoda použitelná v mnoha předmětech a její výhodou je, že žáci se učí mezi sebou navzájem, lze jí taktéž použít při procvičování již probrané látky.<sup>88</sup>

V další aktivitě jsem se věnoval jednotlivým státním symbolům naší země. Nejprve jsem se věnoval velkému státnímu znaku. Zde se dala krásně využít provázanost s geografii. Jak je známo, velký státní znak se skládá ze 4 polí a v každém z nich je znak některé z českých zemí. Prvé a čtvrté pole tvoří historický znak Čech, druhé pole pak znak Moravy a ve třetím nalezneme znak Slezska. Využil jsem tedy zeměpisný atlas a nástěnnou mapu a s dětmi jsme si ukazovali, kudy vedly hranice jednotlivých historických českých zemí. U malého státního symbolu jsem se také zmínil o pověsti o Bruncvíkovi, která praví, jak se do českého znaku dostal lev. U obou znaků jsem též zmínil, kde je žáci mohou vidět vyobrazené. Poté jsme plynule přešli k dalším dvěma znakům, tentokrát k trikolóře a státní vlajce. I zde se dá využít mezipředmětovost se zeměpisem. Po žácích jsem chtěl, aby našli evropské státy, které mají ve znaku tyto barvy trikolóry. U státní vlajky jsem se zaměřil mimo jiné na její historické podoby, které jsem jim donesl vytištěné. U vlajky Československa z období 1918-1920 jsem se ptal, který stát má v současné době velmi podobnou vlajku. Bylo pro ně velmi zajímavé zjištění, že se jedná o našeho

---

<sup>88</sup> KUBA, Michal. Metoda Sněhové koule (Snowballing). *Zabav děti* [online]. [cit. 2019-09-23]. Dostupné z: <https://zabav-deti.cz/clanek/metoda-snehove-koule-snowballing-411>

severního souseda, tedy Polsko. S žáky jsme se taktéž bavili o tvorbě vlajek a znaků. Ukázal jsem jim vlajku a znak Jihočeského kraje a poodhalovali jsme, co jednotlivé části prezentují. Při této aktivitě jsme taktéž vycházeli z jejich vlastních zkušeností s tvorbou vlajky a znaku fiktivního státu z minulé hodiny.

Od státní vlajky jsme plynule přešli k vlajce prezidenta České republiky, zde jsem neuplatnil mezipředmětové vztahy se zeměpisem, avšak bavili jsme se o hanobení státních symbolů a o nedávném případu rozstříhání vlajky prezidenta republiky. O státní pečeti České republiky jsem se pouze zmínil a podal pár zajímavostí o státní hymně. Státní hymnu jsme si zazpívali a žákům jsem vysvětloval, proč se při poslechu státní hymny stoupá. My jsme tak v hodině taktéž učinili.

Předposlední aktivita se propojovala s výtvarnou výchovou. Žáci dostali na papíře obrysy velkého státního znaku a státní vlajky. Ta byla ve vodorovné a svislé poloze. Žáci při této aktivitě vybarvovali, aby si jednak uvědomili, jakými barvami jsou oba symboly tvořeny, a jednak jsem chtěl, aby věděli, jak se správně vyvěšuje vlajka.

V závěru jsem si naplánoval hodnocení hodiny, které mělo probíhat způsobem, který by byl žákům blízký. V dnešní době počítačů a sociálních sítí jsou zvyklí, pokud se jim něco líbí, dávat tzv. palec nahoru (neboli like), pokud naopak ne, tak palec dolů (tzv. dislike). Obsah hodiny získal z 15 žáků 13 palců nahoru a 2 palce dolů. Pro mě hodnocení hodiny představuje zpětnou vazbu od žáků, která je nutná, neboť jak jinak se dozvím, zda byla hodina vytvořena pro žáky zajímavě. Nejde ale jen o hodnocení hodiny, nýbrž bylo nutné zhodnotit i aktéry vzdělávacího procesu, tedy učitele a žáky. V dnešní době se velmi klade důraz na sebehodnocení žáků, a proto i já se jej snažím občas do hodiny vnést. Žáci se v této hodině hodnotili většinou jedničkami a dvojkami. Horší známka se neobjevila a je pravda, že i z mého pohledu by si nikdo horší nezasloužil. Nakonec žáci ohodnotili mne. Pro mne to byla důležitá zpětná vazba o tom, zda jsem i já pracoval dobře. Byl jsem s hodinou spokojen, poněvadž jsem obdržel 14 pozitivních hodnocení a jen 1 negativní.

## 4.5 Tady jsem doma, tady jsem v bezpečí. Nebo ne...?

**Název:** Tady jsem doma, tady jsem v bezpečí. Nebo ne...?

**Cílová skupina:** věk 14-15 let (odučeno v 9. třídě)

**Stupeň a typ vzdělávání:** 2. stupeň základní školy, nižší ročníky gymnázia

**Zvolený očekávaný výstup/výstupy:**

VO-9-5-06 uvede příklady mezinárodního terorismu a zaujme vlastní postoj ke způsobům jeho potírání, objasní roli ozbrojených sil ČR při zajišťování obrany státu a při řešení krizí nevojenského charakteru

**Mezipředmětové vztahy:** Zeměpis

**Průřezová témata:** Multikulturní výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Výchova demokratického občana

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské

### Scénář výukové jednotky

#### 1) Video

Na úvod hodiny zaměřené na mezinárodní terorismus žáci zhlédnou video o teroristickém útoku na USA z 11. září 2001.<sup>89</sup> Cíl hodiny není na začátku vyučování záměrně uveden z důvodu co největšího zapůsobení videa na žáky. Po zhlédnutí videa dostanou žáci za úkol na chvíli se zamyslet a pojmenovat jeden dominantní pocit, který v nich video zanechalo. Své pocity sdělí spolužákům pouze žáci, kteří budou chtít. Poté učitel žákům řekne, že tématem hodiny bude mezinárodní terorismus. Učitel se žáků zeptá, jaké další teroristické útoky zaznamenali.

---

<sup>89</sup> <https://www.televizeznam.cz/video/slavnedny/den-teroristicky-utoku-na-usa-11-zari-150982>

## 2) Práce ve dvojicích

Dále žáci pracují ve dvojicích a jejich úkolem je vymyslet různé příčiny teroristických útoků. Učitel se poté žáků ptá a jednotlivé příčiny zapisuje na tabuli. Pokud nějaké základní příčiny chybí, snaží se k nim žáky nasměrovat. Dále dostanou žáci atlasy světa a jejich úkolem je určit oblasti světa, které jsou teroristickými útoky nejčastěji zasaženy. Žáci poté přednesou své závěry a učitel jednotlivé oblasti třídy ukazuje na nástěnné mapě světa.

## 3) Skupinová práce

Další aktivitou je skupinová práce. Učitel má připravený klobouk, sáček nebo krabičku, ve které je tolik lístečků, kolik je žáků. Učitel obchází třídu a každý žák je vyzván, aby si vylosoval jeden lísteček. Na lístečcích jsou uvedeny postavy, přičemž každá postava je uvedena několikrát. Cílem je, aby žáci mohli utvořit skupinky stejných postav. Úkolem žáků je představit si, že jsou zadaná postava, a odpovědět na učitelem zadané otázky, které jsou promítnuty na interaktivní tabuli. I když každý ve skupině může mít odlišné předtavy, měli by diskutovat a shodnout se na odpovědích. Každá skupina si poté vybere zástupce, který bude prezentovat, na čem se skupina shodla.

### Postavy:

*Prezident USA*

*Policista zaměstnaný u městské policie v Praze*

*Papež*

*Náčelník Generálního štábu Armády České republiky*

*Zaměstnanec letištní kontroly v Londýně*

### Otázky:

- 1) Jak důležitou roli hraješ v boji s mezinárodním terorismem? Přiřaď číslo 1-10 (1 - nejméně důležitou, 10 – nejvíce důležitou).
- 2) Jakým způsobem můžeš zajistit, aby nedocházelo k teroristickým útokům?
- 3) Pokud ve tvé zemi dojde k teroristickému útoku s oběťmi na životech, jakým způsobem můžeš pomoci situaci řešit?



#### **4) Hodnocení hodiny**

V závěru hodiny mají žáci za úkol jednoduše zhodnotit svou i učitelovu práci. Každý si připraví modrou, žlutou a červenou pastelku. Učitel jim sdělí, že až jim dá pokyn, žáci zvednou jednu barvu podle toho, jak by ohodnotili svou práci v dnešní hodině. Pokud by se sami pochválili, zvednou modrou. Pokud jejich snažení mělo podle nich určité nedostatky, zvednou žlutou. V případě, že se svojí prací nejsou vůbec spokojeni, zvednou červenou pastelku. Stejným způsobem poté zhodnotí i práci učitele.

#### **Autoevaluace výukové jednotky**

##### **1) Video**

Jako úvodní aktivita hodiny zaměřené na mezinárodní terorismus bylo vybráno video o útocích na USA z 11. září 2001. Žákům jsem před projekcí pouze sdělil, že se mají dívat, a nijak jsem video neuváděl. Jak jsem předpokládal, žáci vydrželi celé video v klidu sledovat, protože je zpracováno způsobem, který nenechá člověka chladným. Když video skončilo, zadal jsem žákům úkol, aby ještě vydrželi v klidu, nechali na sebe působit, co právě viděli, a pokusili se pojmenovat jeden dominantní pocit, který v nich video zanechalo. Nikoho jsem nevyvolával, a přesto žáci spontánně vykřikovali výrazy jako smutek, vztek, nespravedlnost a nenávisť. Dále bylo žákům sděleno téma hodiny, tedy mezinárodní terorismus. Zeptal jsem se jich, jaké další teroristické útoky zaznamenali v médiích nebo o nich slyšeli. Měli povědomí především o islámském terorismu a útocích v Evropě, které se odehrály v nedávné minulosti.

##### **2) Práce ve dvojicích**

Další aktivitou byla práce ve dvojicích. Žáci dostali za úkol zamyslet se nad tím, jaké příčiny mohou teroristické útoky mít. Sami žáci přišli na to, že příčiny mohou být náboženské, politické a rasistické. Protože nikdo nezmínil separatistické příčiny, zeptal jsem se jich, zda někdy slyšeli o nějakém teroristickém útoku spáchaném za účelem vyhlášení samostatnosti určitého území. Nikdo nevěděl, tak jsem se zeptal, kde v Evropě by našli regiony usilující o samostatnost. Odpověděli, že například ve Španělsku, ale nedokázali pojmenovat konkrétní region. Proto jsem jim na projektoru ukázal mapu španělských regionů a zdůraznil Andalusii, Baskicko a Katalánsko. V souvislosti s Baskickem jsem se krátce zmínil o organizaci ETA a teroristických útocích, které tato organizace v minulosti spáchala. Dále byla zařazena práce s atlasem. Úkolem žáků bylo najít co nejvíce oblastí světa, ve kterých k teroristickým útokům dochází nejčastěji. Vzhledem k tomu,

že jsme již měli pojmenované jednotlivé příčiny terorismu, bylo pro ně poměrně snadné najít ve světě tyto oblasti. Neměli však velké povědomí o terorismu v Africe, a proto jsem stručně zmínil a na mapě ukázal, jaké oblasti jsou terorismem nejčastěji postižené.

### **3) Skupinová práce**

Následovala skupinová práce. Žáci byli prostřednictvím losu rozděleni do pěti rovnoměrně zastoupených skupin. Když si vytáhli lísteček a na něm měli uvedeno například prezident USA nebo papež, vzbudilo to v nich pobavení a zájem o to, co se bude dít dál. Jejich úkolem tedy bylo ve skupinách prodiskutovat 3 zadané otázky a shodnout se na odpovědích, které budou prezentovat před ostatními. Žáci pracovali sice poměrně hlučně, ale bavili se k tématu a každá skupina se nakonec dokázala dohodnout na odpovědích, které ve většině případů dávaly smysl. Skupina papežů například vymyslela to, že pokud by v Itálii došlo k teroristickému útoku, při kterém by zemřeli lidé, mohli by pro pozůstalé uspořádat benefiční koncert, na kterém by vystoupil papež se svým projevem.

### **4) Hodnocení hodiny**

V úplném závěru hodiny žáci rychlým a jednoduchým způsobem ohodnotili svou i učitelovu práci. Sebe i učitele hodnotili žáci kladně nebo neutrálně, po červené pastelce nesáhl nikdo.

## 4.6 Vlastenec nebo nacionalista?

**Název: Vlastenec nebo nacionalista?**

**Cílová skupina:** věk 12-15 let (odučeno v 8. třídě)

**Stupeň a typ vzdělávání:** 2. stupeň základní školy, nižší ročníky gymnázia

**Zvolený očekávaný výstup/výstupy:**

VO-9-1-02 rozlišuje projevy vlastenectví od projevů nacionalismu

**Mezipředmětové vztahy:** Zeměpis, Dějepis, Český jazyk

**Průřezová témata:** Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Mediální výchova

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské

### **Scénář výukové jednotky**

#### **1) Evokace**

Nejprve jsou žákům dány k přečtení tři úryvky z textů. Poté použijeme metodu Vennových diagramů. Na základě nich se žáci snaží nalézt charakteristické znaky pojmů nacionalismus, vlastenectví a jejich styčné plochy.

Prvý text je od Karla Čapka z jeho díla Hovory s T. G. Masarykem.

*„Opravdová láska k národu je věc velmi krásná; u slušného a čestného člověka rozumí se sama sebou; proto o ní mnoho nemluví, tak jako slušný muž nevytrubuje do světa svou lásku k ženě, k rodině a tak dále. Pravá láska chrání, přináší oběti – a hlavně pracuje.“<sup>90</sup>*

Další úryvek je z blogu Pavla Bělobrádka.

*„Za to, že jsem Čech jak poleno, se nestydím. Zdravý patriotismus, který souvisí se znalostí historie rodiny, regionu, země i Evropy, je zdravý a chvályhodný. Pokud si umí člověk přiznat i stinné stránky. Být hrdý, znamená vědět a znát to příjemné i nepříjemné, často se i zastydět. Mezi Čechy i jakýmkoli jiným národem jsou lidé obdivuhodní, skvělí, výjimeční, světci, lidumilové, ale i psychopati, sadisti, skety a gauneři. Jen proto, že jsem nějaké národnosti, ze mě nedělá člověka ani dobrého, ani špatného. Žádný národ není ani dobrý, ani špatný sám o sobě. Jsou jen dobří a špatní lidé.“*

*Něco jiného je, když na základě mojí národnosti hodlá někdo mě a moje bližní utlačovat, otročit či zlikvidovat. Tam je asi každý přirozeně v právu obhájit a bránit svoje sebeurčení, život, kulturu. Vlastenectví nesmí přejít v nacionalismus, kde se říká, že jeden národ je lepší než druhý a hlavně, že druhý člověk je horší nebo lepší podle svojí národnosti. Bohužel, nacionalismus moc dobrého, na rozdíl od vlastenectví, lidstvu nepřinese!“<sup>91</sup>*

Poslední ukázka pochází ze sociologické encyklopedie Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. a týká se pojmu nacionalismus.

*„Nacionalismus je intenzivní národní uvědomění, které se vyhraňuje v protikladu k příslušníkům jiných národů“.<sup>92</sup>*

Své nápady žáci zapisují na papír, ty jsou po časovém limitu vhozeny do klobouku. Učitel pět náhodně vylosuje a přečte žáky uvedené atributy, které zapíše na tabuli. Pokud žáci rozdíl

---

<sup>90</sup> ČAPEK, Karel. Hovory s T.G. Masarykem. Praha: Československý spisovatel, 1990, s. 340.

<sup>91</sup> BĚLOBRÁDEK, Pavel. Vlastenectví nebo nacionalismus?.iDNES.cz[online]. 21.9. 2011 [cit. 2018-11-09]. Dostupné z: <https://belobradek.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=211238>

<sup>92</sup> KREJČÍ, Jaroslav. Slovníkové heslo: nacionalismus. In: *Sociologická encyklopedie*. 7.2.2018. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Hlavní editor: Zdeněk R. Nešpor. [online]. 7.2. 2018 [cit. 2018-11-09]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Nacionalismus>

nenaleznou, snaží se je pedagog přivést formou kladení otázek ke správnému řešení. Účelem není žákům správnou odpověď pasivně předložit, ale vést žáky k aktivní spoluúčasti.

## 2) Uvědomění

### a) Video

V další fázi výukové jednotky učitel pracuje s videem. Pouští žákům dvě sportovně zaměřená videa. Nejprve žáci zhlédnou video, které může probouzet vlastenecké myšlenky (například radost ze sportovních úspěchů). Později pustí video, ve kterém jde sportovní stránka stranou. V tomto případě jde konkrétně o video z fotbalového utkání mezi dvěma státy, které mezi sebou pociťují historické křivdy, a ve kterých bují silné nacionalistické nálady. Obě videa nechá na žáky působit a po jejich zhlédnutí žáci debatují, v jakém případě se jedná o vlastenectví a v jakém o nacionalistické cítění. Své odpovědi žáci zdůvodní.

Je vhodné, aby u vybraného videa s nacionalistickým podtextem učitel později vysvětlil, jaké má nacionalismus v tomto konkrétním případě kořeny.

### b) Práce s textem – Bosna a Hercegovina

Po krátkých textech a videích přichází na řadu práce s textem, konkrétně je využit článek, jenž je zaměřen na mnohonárodnostní stát na Balkáně, Bosnu a Hercegovinu. Jedná se o článek z časopisu Geografické rozhledy, který je volně dostupný všem. Žáci pracují ve dvojicích a jejich úkolem je průběžně zodpovídat záchytné dotazy. To však není vše. Poněvadž se jedná o text z odborného časopisu, je logické, že žáci nemůžou v jejich věku rozumět všem pojmům, a proto je zde navíc užívána metoda, kterou nazývám understand.

Záchytné otázky:

- Nalezni v atlase Bosnu a Hercegovinu. Napiš, s jakými státy sousedí. Zjisti, jak se jmenuje její hlavní město.
- Jaké jsou tři nejpočetnější národy v Bosně a Hercegovině?
- V jakém roce skončila válka v Bosně a Hercegovině a kolik při ní zemřelo lidí?
- Kolik milionů lidí uteklo za hranice Bosny a Hercegoviny kvůli válečnému konfliktu?
- Kde je Dayton a co se tam událo ve spojitosti s Bosnou a Hercegovinou (zadáváno, pokud mají médium, přes které tuto informaci mohou zjistit – mobilní telefon, tablet apod.)?
- Jaký druh písma se v Bosně a Hercegovině užívá?
- Kolik má Bosna a Hercegovina prezidentů? Jaké národnosti jsou?
- Má Bosna a Hercegovina přístup k moři? Pokud ano, napiš k jakému.

### 3) Reflexe

Závěr výukové jednotky je zaměřen na ujasnění pojmů, a proto tomu budou přizpůsobeny též výukové metody. Vhodnou aktivitou je například pojmová mapa. Na základě vědomostí, které žáci nabyli během výuky, se pokusí sestavit takovou mapu na téma národ. Pojmové mapy pak pověsí na nástěnku a společně s učitelem hledají společné charakteristické znaky národa.

Žáci v úplném závěru zhodnotí svou činnost na výukové jednotce, a to tím, že v pravé dolní části papíru A4 vytvoří emotikon, jež vyjadřuje jejich sebehodnocení odvedené práce.

### Autoevaluace výukové jednotky

#### 1) Evokace

Žáci dostali na papíře A4 vytištěné úryvky z knih, které se týkaly vlastenectví a nacionalismu. Po jejich přečtení měli za úkol udělat na druhou stranu papíru Vennovy diagramy. Vennovy diagramy se mi ve výuce osvědčily právě v takových činnostech, kde bylo nutné, aby si žáci graficky znázornili srovnání dvou a více jevů. Princip znali z mých předešlých hodin. „*Porovnáváme-li dva jevy, píšeme znaky a vlastnosti každého z nich do určené elipsy. Společné znaky pak píšeme do průsečíku elips, rozdílné mimo ně*“.<sup>93</sup>

V další části bylo mým záměrem učit žáky hodnotit práci svou a svých spolužáků. Vybrané Vennovy diagramy jsem žáky nechal hodnotit pomocí barevných lepících štítků. Zelená barva značila kladné hodnocení. Žlutá barva označovala práci, která nebyla úplně špatná, oranžová pak výtvar s více chybami. Shodli jsme se na tom, že práce byly velmi kvalitní. Oranžový štítek nemusel být použit ani u jedné. Byl jsem překvapen, tak jsem se ještě doptával otevřenými otázkami, abych si ověřil, zda žáci opravdu tématu porozuměli. Byl jsem však připraven na to, že rozdíl nepochopí. V takovém případě jsem žákům nechtěl předkládat hotové odpovědi. Účelem není vychovat pasivního občana, ale občana, který se aktivně zapojuje do života společnosti. Je nutné k tomu žáky vést i aktivními metodami ve výuce.

---

<sup>93</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, s. 255.

## 2) Uvědomění

### a) Video

Práci s videem ve výuce zařazuji výjimečně, ale i takové aktivity jsou v určitých tématech účelné. V tomto tématu se mi osvědčilo užití sportovních videí, možná proto, že tato aktivita byla odučena ve třídě, kde je velká převaha chlapců.

V této výukové jednotce jsem pouštěl dvě videa, která jsem na žáky nechal působit. Později jsme o tom debatovali. Jak uvádí Sitná, „*debatu volíme u témat, která jsou nejednoznačná, mnohdy kontroverzní, u nichž je možné posuzovat problematiku z mnoha úhlů pohledu...*“.<sup>94</sup> Domníval jsem, že rozdíl pocitově poznají. Přesně tak se také stalo. Prvé video zachycovalo české sportovní úspěchy.<sup>95</sup> Táza jsem se jich, jak se cítí, pokud se dívají na sportovní přenos a čeští sportovci jsou úspěšní. Žáci referovali, že to v nich vyvolává pocity radosti, hrdosti, lásky k našemu státu. V druhém případě nechápali, jak je možné kvůli vlajce vyvolat bitku.<sup>96</sup> Pokračoval jsem tedy v debatě. Má otázka zněla: „Pokud by se tato situace odehrála mezi Čechy a jiným národem, tak by vás to nechalo chladnými?“ Většina žáků potvrdila, že ano, že pro ně je důležitější sportovní výsledek, ve kterém by si přáli vítězství našich sportovců. Pár jedinců naznačovalo, že podobné zacházení s vlajkou by se jim nelíbilo, ale do bitky by se kvůli tomu nepouštěli. Během debaty jsme se s žáky dostali k tomu, jak tenká může být někdy hranice mezi vlastenectvím a nacionalismem. Žáci dostali za úkol nalézt na mapě Srbsko a také Albánii, v tematické mapě pak najít informaci, které náboženství v dané zemi převažuje. Poté jsem žákům vyprávěl, kde jsou kořeny narušených srbsko-albánských vztahů.

### b) Práce s textem

V další části výukové jednotky přišla na řadu práce s textem. Při práci s textem jsou využívány mnohé zdroje. Nejčastěji učitelé využívají učebnice, ale kromě nich je možno využít

---

<sup>94</sup> SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009, s. 101.

<sup>95</sup> Sazka advert (cz) - Sazka reklama - 50. výročí Sazky. In: *YouTube*[online]. [cit. 9. 11. 2018]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=AbCuCN2m6Lk>

<sup>96</sup> Utakmica prekinuta, Albanci odbili da izađu na teren. In: *YouTube*[online]. [cit. 9. 11. 2018]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=bUMKTSw6rqs>

encyklopedie, odbornou a krásnou literaturu apod. Při této metodě nejde jen o získávání nových vědomostí, neméně důležité je, aby žáci textu porozuměli a naučili se v textu nalézt stěžejní informace. S těmito dovednostmi mají čeští žáci stále problémy.<sup>97</sup>

Velmi rád ve výuce používám časopis Geografické rozhledy. Časopis je dle mého názoru výborným doplňkem pro výuku na středních školách a gymnáziích, ale některé články jsou využitelné i na základní škole. Článek, který se týká Bosny a Hercegoviny, jsem vybral záměrně, poněvadž pojednává o státě, který obývají tři etnika, která spolu v minulosti válčila a nyní spolu musí koexistovat v jedné zemi. Žáci pracovali ve dvojicích, měli v textu průběžně hledat odpovědi na otázky, které jsem jim zadal před samotnou aktivitou. Poněvadž se jednalo o text odborný, nachází se v něm také slova, kterým žák na základní škole většinou nebude rozumět, a proto jsem je učil pracovat s metodou understand. Metoda je nazvaná dle anglického výrazu pro porozumění. Jde v ní o to, že si žáci napíší do sešitu slova, kterým nerozumí, a hledají na ně odpověď. Nejdříve ve dvojici, poté ve čtveřici. Mnohdy se totiž stává, že jeden z žáků pojem ještě neslyšel, ale druhý ví, co znamená. Pokud neví nikdo ze čtveřice, nastupuje učitel, který prozradí jeho význam. Pro zajímavost jsem vypsal všechna slova, kterým moji žáci nerozuměli, avšak po této hodině již věděli, co takové slovo znamená.

Jednalo se o tyto výrazy: Geografové, etnický, konstitutivní, federace, eskalace, separatistický, teritorium, suverénní, agonie, struktura, entita, federace, obstruovat, protektor, infrastruktura, integrovat, repatriace (repatriant), multietnický, koexistence, klauzule, homogenizace, segregace, demonstrovat, kurikulum, rozparcelovaný, subjekt, vetovat, redukovat, komunita, stabilizovat, konsolidovat, paralyzovaný, regulérní, radikalizace, parafování.

S hledáním odpovědí na vybrané otázky žáci vesměs neměli problém, avšak vyskytly se tam i dotazy, na něž odpověď v textu nebyla. Ta se skrývala jinde, v zeměpisném atlase. Z mé zkušenosti mají žáci problém s orientací v mapě, a proto se snažím u žáků tuto dovednost rozvíjet. Snažím se tedy zadávat aktivity s atlasem i mimo zeměpis, v mém případě tedy v dějepise, výchově k občanství a přírodopise. Největší problém byl s otázkou, zda má Bosna a Hercegovina moře. Byla to trochu těžší otázka, poněvadž pravda je taková, že má, ale pobřeží je dlouhé jen 20 km.

---

<sup>97</sup> ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 18.



### 3) Reflexe

V poslední části výukové jednotky jsem u žáků chtěl podnítit kognitivní aktivitu, tudíž ze všech znalostí, které posbírali během tohoto tématu, měli za úkol vytvořit pojmovou mapu na téma národ.

*„Tvorba pojmových map je myšlenkový proces, v jehož průběhu hledáme grafickým znázorněním souvislosti mezi poznatky. Např. vztahy mezi pojmy je možné zobrazit kruhy, elipsami, čárami, šipkami atd.“<sup>98</sup>*

Pojmové mapy jsme vyvěsili na magnetickou tabuli. Všichni jsme společně hledali charakteristické znaky národa. Nejčastěji v nich bylo možno nalézt následující znaky: společné náboženství, příp. společná víra, společné dějiny, společný jazyk, společné tradice, společná kultura.

V závěru výukové jednotky došlo ještě na zhodnocení práce žáků jimi samými. Všichni dostali stejné zadání, a to zhodnotit svou práci pomocí emotikonů („smajlíků“). Pokud považovali svou práci za dobře odvedenou, nakreslili usměvavého smajlíka. Pokud svou aktivitu zhodnotili jako ne úplně kvalitně odvedenou, ale zároveň to nebyl katastrofální výkon, ohodnotili se mrkajícím smajlíkem. Pokud se svou prací nebyli spokojeni, dali smutného smajlíka. Jde o to, aby nebyli závislí jen na hodnocení ostatních, ale dokázali provést také sebereflexi.

---

<sup>98</sup> LOKŠOVÁ, Irena and Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003, s. 110.

## 4.7 Odlišní, a přesto stejní

**Název: Odlišní, a přesto stejní.**

**Cílová skupina:** věk 12-15 let (odučeno v 6. třídě)

**Stupeň a typ vzdělávání:** 2. stupeň základní školy, nižší ročníky gymnázia

**Zvolený očekávaný výstup/výstupy:**

VO-9-1-08 objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám

**Mezipředmětové vztahy:** Zeměpis, Český jazyk a literatura, Dějepis

**Průřezová témata:** Multikulturní výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Výchova demokratického občana

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské

### Scénář výukové jednotky

#### 1) Motivace a evokace

##### **Tajemný cizinec**

Do malého města se přistěhoval neznámý cizinec snědé pleti. Informace o tom, že je ve městě nový občan, se brzy roznesla po celém městečku. Kolovaly o něm různé zvěsti. Moc často nevycházel. Když šel ale nakoupit, vždy slušně, leč s přízvukem, všechny pozdravil. Občané města ale dělali, že pozdrav neslyšeli, a pokud to bylo jen trochu možné, vyhýbali se mu. Do tohoto města se jen tak nikdo nehrnul, tak proč zrovna on, tázali se místní? Jednou se s ním dala do řeči místní paní prodavačka a zjistila mnoho zajímavých informací. Zjistila, že se jmenuje Arjun. Jedná se o indiána, který pochází z města Kalkata. K tomu všemu vyznává náboženství, jehož vyznavači odmítají vepřové maso. V tomto náboženství

nevyznávají jednoho Boha, ale hned několik. Když se to dozvěděli místní obyvatelé, vyhýbali se mu ještě víc. Paní prodavačka zjistila o tajemném cizinci několik informací, ne vše si ale zapamatovala dobře. Pojdme společně uvést věci na pravou míru.

Žáci pracují ve dvojicích na zadaném úkolu, který zní:

- a) S pomocí atlasu zjistí, kde leží město Kalkata. (Pokud mají žáci ve dvojicích mobilní telefon či máme k dispozici tablety, můžeme zjistit, jakou vzdálenost musel Arjun absolvovat ze svého bydliště v Kalkatě do našeho hlavního města/do místa, kde sídlí škola apod.).
- b) V jakém státě se Kalkata nachází? Jak se nazývá obyvatel tohoto státu?
- c) Nalezni v atlase, jaké je nejrozšířenější náboženství (náboženský systém) v Indii? (Pokud mají žáci k dispozici mobilní telefon či tablet, zjišťujeme, jaké náboženství odmítá vepřové a proč a jaké náboženství odmítá hovězí a proč).

Společně se třídou poté procházíme, nač žáci přišli, a uvádíme věci na pravou míru. Pokud někdo z žáků odpoví chybně, nekritizujeme jej. Učitel či jiný žák uvede ostatním věci na pravou míru.

## 2) **Uvědomění**

V další části hodiny je použita videoukázka z pořadu *Slavné dny*, která pojednává o Anně Frankové.<sup>99</sup> Ukázka je zhruba sedmiminutová. Žákům jsou předloženy záchytné otázky, na které v utvořených dvojicích hledají ve videu odpovědi.

- a) Z jaké země přišla rodina Frankových do Nizozemska a proč?
- b) V jakém nizozemském městě Frankovi žili?
- c) K jaké národnosti Anna a její rodina patřila?
- d) Čím chtěla být Anna Franková v dospělosti?
- e) Co museli na svém oděvu nosit Židé/židé?
- f) Na základě jaké události se Frankovi přestěhovali do úkrytu?
- g) V jaké zemi se nachází koncentrační tábor Osvětim?

---

<sup>99</sup> KLINGOHR, Jakub. 4. 8. 1944 Den, kdy byl vyrazen úkryt Anny Frankové. *Slavné dny* [online]. 4.8.2015 [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: <https://www.slavne-dny.cz/episode/10006655/den-kdy-byl-vyrazen-ukryt-anny-frankove-4-srpen>

### 3) Reflexe

Poslední část hodiny je věnována diskusi nad otázkami, které se týkají témat tolerance, altruismu, nenávisti, xenofobie, homofobie. Učitel diskusi zahajuje, vede a ukončuje. Přichází s otázkami, nad kterými žáci diskutují. Jako příklad je možno uvést:

- a) Zkuste se rozpomenout, kdy se k vám někdo naposledy zachoval tolerantně a jaké pocity to ve vás vyvolalo?
- b) Zkuste se rozpomenout, kdy jste se vy k někomu zachovali tolerantně a jaké pocity to ve vás vyvolalo?
- c) Co v naší společnosti není tolerováno?
- d) Mohou nás odlišnosti v myšlení, kultuře či životním stylu jiných skupin obyvatelstva nějak obohacovat?
- e) Může nenávist mezi lidmi přinést něco dobrého?
- f) Co všechno může být příčinou nenávisti mezi lidmi?
- g) Setkali jste se s projevy nenávisti ve škole?
- h) Kdo se zachoval jako hrdina v příběhu Anny Frankové? Co bylo tím hrdinským činem? Znáte jiné hrdiny 2. světové války?
- i) Diskuse nad fotografií dialogu šestnáctileté skautky s neonacistou.<sup>100</sup> Zde je možné použít tyto návodné otázky: Jaké pocity ve vás tato fotografie vyvolává? Jaké hodnoty vyznávají skauti? Jaké hodnoty vyznávají neonacisté? O čem se spolu zřejmě baví?

Na základě prvních dvou aktivit je vhodné koncipovat třetí aktivitu tak, aby

### Autoevaluace výukové jednotky

Tato hodina byla odučena v deváté třídě, a to ve dvou ročnících po sobě.

#### 1) Motivace a evokace

Tuto aktivitu jsem zvolil na začátek záměrně. Vycházel jsem z Čapkovy myšlenky o tom, že úvodní aktivita by měla být pro žáky atraktivní, měla by žáka vtáhnout do děje. Čapek sám nazývá tuto

---

<sup>100</sup> ČIČMANEC, Vladimír. 16letá skautka Lucie Myslíková čelí jednomu z neonacistů [foto]. Brno. 2017. In: *CNN* [online]. [Cit. 24.4.2019]. Dostupné z: <https://edition.cnn.com/2017/05/03/world/neo-nazi-girl-scout-photo-trnd/index.html>

úvodní aktivitu libreto. Někdy je možné žáky vtáhnout libretem do rolí.<sup>101</sup> Pokud bych dělal jinou svou aktivitu na podobné téma, řekl bych žákům, že jsou pracovníci červeného kříže a ocitli se v polní nemocnici během 2. světové války.

Zde jsem je do žádné role neuvedl, ale aktivitu jsem záměrně nazval poutavě, tedy tajemný cizinec. Žáky to nutí přemýšlet, čím je záhadný, a více pracovat na odkrytí jeho totožnosti. Úmyslně uvádím získané informace paní prodavačky zčásti špatně. Je však nutné uvést správně stěžejní informaci o místě, odkud cizinec pochází. Na tom se dá pak aktivita stavět a rozvíjet. V tomto případě Arjun pocházel z několikamilionového města Kalkata, které se nachází v Indii. Na základě zjištění, odkud Arjun pochází, jsem chtěl, aby žáci přišli na to, jak se nazývá obyvatel tohoto státu. To žáci dokázali vcelku dobře odvodit. Ihned jsem tedy přišel s navazující otázkou, proč se indiánům ve skutečnosti říká indiáni, když nežijí v Indii, ale v Americe. Zde byly využity znalosti žáků z předchozích ročníků dějepisu a zeměpisu, poněvadž oba ročníky přišly na to, že se nějaký z mořeplavců plavil přes Atlantský oceán a myslel, že doplul k břehům východní Indie. Upřesnil jsem, že se jednalo o Kryštofa Kolumba. V jedné ze tříd jsem měl k dispozici interaktivní tabuli, tak jsem jim trasu Kolumbovy plavby ukázal. V další části aktivity měli žáci pracovat s atlasem, kde v mapě našli, že převládajícím náboženstvím v Indii je hinduismus. Chybná informace byla záměrně uvedena v další informaci, a to že Arjun, jakožto vyznavač hinduismu, nejí vepřové maso. Na tuhle chybu nikdo z dětí nepřišel. Správnou odpovědí bylo, že vyznavači hinduismu odmítají hovězí maso, poněvadž kráva je pro ně posvátným zvířetem. Vepřové odmítají muslimové, jelikož je prase pro ně zvířetem nečistým. V obou případech mi tato prvá aktivita trvala více času, než jsem očekával. Byl zatím mimo jiné i zájem dětí o tuto kulturu, případně připomínky některých žáků, že se jedná o uprchlíka. Této skutečnosti jsem tedy využil a vysvětlil dětem rozdíl mezi uprchlíkem a migrantem.

## **2) Uvědomění**

V této části hodiny jsem se zaměřil společně s dětmi na příběh Anny Frankové. Mnozí z nich netušili, o koho se jedná, ale většinu z nich její příběh upoutal. Anna, ač žila téměř před šedesáti lety, je jim blízká věkově. Někteří z žáků za mnou po hodině přišli, že by si rádi deník přečetli, a tak se ptali na přesný název. To mi udělalo opravdovou radost.

Ale zpět k aktivitě. Většina dětí s ní neměla sebemenší problém. Dokázali ve videu nalézt odpovědi na zadané otázky. Poslední otázka byla opět koncipována promyšleně, poněvadž ve videu nezazněla správná odpověď. Pokoušel jsem se zjistit, zda někdo z dětí ví, kde se Osvětim

---

<sup>101</sup> ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2017, s.48.

nachází. V prvním případě nevěděl nikdo, v dalším ročníku věděli dva žáci. Tato otázka sloužila též k uvědomění, jak dlouhou a strastiplnou cestou si museli nizozemští židé projít. Tato aktivita se mi v obou případech podařila stihnout v zamýšleném časovém limitu.

### **3) Reflexe**

Na konec jsem záměrně zvolil aktivitu, která u dětí rozvíjí komunikační dovednosti. Diskusi učitelé záměrně volí ve chvíli, kdy chtějí poznat názory a postoje žáků na dané téma. Na tuto metodu není náročné se připravit, složitější je ale dodržení všech jejích principů. To znamená, že učitel, případně jiný vybraný moderátor, musí ohlídat, aby nebylo odbíháno od stanoveného tématu a dále, aby nebylo užíváno vulgarismů či argumentačních faulů. Nejvhodnější je, aby se diskuse účastnilo přibližně 14-16 žáků. Pokud bychom jich ve třídě měli více, je lepší třídu rozdělit na dvě skupiny. Jedna se bude účastnit diskuse, druhá dostane jiný pracovní úkol. Rozestavení třídy nesmí být klasické, nejvhodnější je udělat diskusní kruh, aby na sebe žáci vzájemně viděli. Sitná doporučuje, aby délka diskuse trvala cca 20-30 minut.<sup>102</sup> To v mém případě bylo dodrženo. Při realizaci obou hodin diskuse trvala okolo 20 minut. Na konci diskuse jsem se snažil ještě jednou vyřknout myšlenky, které byly žáky vyřčeny. Diskuse se mi v podobných tématech velmi osvědčila, poněvadž dle mého názoru u žáků rozvíjí demokratické hodnoty a postoje a vede je k vzájemné toleranci.

---

<sup>102</sup> SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009, s. 95-98.

## 4.8 Pořádek dělá přátele

**Název: Pořádek dělá přátele**

**Cílová skupina:** věk 12-15 let (odučeno v 8. třídě)

**Stupeň a typ vzdělávání:** 2. stupeň základní školy, nižší ročníky gymnázia

**Zvolený očekávaný výstup:**

VO-9-5-05 objasní souvislosti globálních a lokálních problémů, uvede příklady možných projevů a způsobů řešení globálních problémů na lokální úrovni – v obci, regionu

**Mezipředmětové vztahy:** Zeměpis, Přírodopis

**Průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Výchova demokratického občana

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské

### Scénář výukové jednotky

#### **1) Třídění odpadu**

Učitel zařadí na začátek výukové jednotky činnostní aktivitu. Žáci budou rozděleni do 4 pracovních skupin. Každá skupina bude pracovat samostatně u své školní lavice, na které budou rozloženy různorodé druhy odpadků. Uprostřed třídy budou připraveny krabice, které mají připomínat kontejnery, konkrétně na komunální odpad, papír, plast, sklo, bioodpad, kov, použité oblečení a elektrozařízení. Žáci v jednotlivých skupinách mají na starosti odpad správně vytřídit. Na konci aktivity učitel projde společně s žáky jednotlivé obsahy kontejnerů a zkontroluje správnost vytřídění.

## **2) Kvíz – jak nakládáme s odpadem v naší zemi**

Žáci samostatně vypracují kvíz na téma nakládání s odpady v ČR.103 Při vypracovávání mohou využívat mobilní telefony či tablety.

## **3) Otázky týkající se postoje žáků**

V další části výukové jednotky učitel žákům bude pokládat následující otázky:

*Třídíte odpad? Co vaše rodina a známi? Je to podle vás důležité a proč? Jsou všechny obaly nezbytné?*

## **4) Prezentace obrázků a diskuse nad nimi**

Žákům budou promítnuty obrázky týkající se problematiky znečišťování planety Země odpady. Žáci následně diskutují, zda i oni sami v místě bydliště přispívají k danému problému a zda i oni sami mohou přispět ke zlepšení stavu životního prostředí na planetě Zemi.

## **5) Jednat lokálně, pomoci globálně aneb jak můžeme situaci zlepšit?**

Žáci mají chvíli na zamyšlení. Každý z nich je nyní členem obecního zastupitelstva a zkusí navrhnout řešení, jak obec může přispět k zodpovědnějšímu nakládání s odpadem.

## **Autoevaluace výukové jednotky**

### **1) Třídění odpadu**

První aktivita byla zaměřena prakticky. Jde o to, aby si žáci ověřili, zda ví, do jakého kontejneru jaký typ odpadu patří. Snažil jsem se, aby pestrost odpadového materiálu byla co nejvyšší. Žáci měli za úkol poradit si nejen s papírem, plasty a sklem, což žákům nedělalo žádné problémy. Kromě těchto odpadových materiálů měli však za úkol správně vytřídit účtenku, CD, skořápky

---

<sup>103</sup> VRHEL, Matěj a Jakub JELEN. Online příloha článku „Nakládání s odpady jako atraktivní téma terénní výuky“. *Geografické rozhledy* [online]. Praha: Česká geografická společnost, 2019, 28(5), 1–4 [cit. 2019-07-10]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/2886?showatt=1>



vajec, obal od zubní pasty či řasenku a podobné méně frekventované odpadky.<sup>104</sup> Zde si žáci již nebyly tolik jistí, avšak nakonec si s tříděním těchto surovin poradili velmi dobře. K tomu všemu je tato aktivita velmi bavila. Když jsem se totiž žáků na konci hodiny ptal, jaká aktivita je bavila nejvíce, tato s přehledem vyhrála.

Odhaduji, že tomu tak bylo proto, že se mi podařilo u žáků vzbudit jejich vnitřní motivaci. K tomu je zapotřebí, aby žáci viděli v dané aktivitě smysl a měli od pedagoga zpětnou vazbu. Žáci také raději spolupracují s někým dalším, než aby se jednalo o individuální činnost, a rádi mají možnost volby v tom, co budou dělat, jak to budou dělat a s kým budou spolupracovat.<sup>105</sup> Důležité také je, aby se učitel zajímal o svůj obor nad rámec pracovních povinností, ve výuce využíval metody problémového vyučování, během výuky střídal činnosti žáků a přiblížil výuku co nejvíce praxi.<sup>106</sup> Výhodou praktické výuky je lepší vybavení si nově nabytých poznatků v budoucnosti.

Žákům jsem po této aktivitě řekl, aby po příchodu domů prozradili též svým rodičům, jak správně třídít některé často chybně tříděné suroviny (kartony od vajíček, účtenky,...). Učinil jsem tak z toho důvodu, že pokud žáci doma rodiče poučí, znovu si nově nabyté vědomosti osvěží a navíc tím, že učí nějakého jiného, fixuje se jim učební látka do paměti pevněji.<sup>107</sup> Další výhodou je, že mohou předat informaci o správných technikách třídění obalového materiálu dál.

## **2) Kvíz – jak nakládáme s odpadem v naší zemi**

Při práci na kvízu žáci používali mobilní telefony. Z 15 otázek nikdo neodpověděl správně na všechny, ale to zde ani nebylo zamýšleno. Účelem bylo, aby si žáci uvědomili, jak se u nás nakládá s odpadem. V dalších fázích výukové jednotky se na těchto informacích dalo stavět a následně je rozpracovávat.

---

<sup>104</sup> Otázky a odpovědi: Kam patří...? In: *Jaktridit.cz: Má to smysl, třídte odpad!* [online]. [cit. 2019-07-10]. Dostupné z: <https://jaktridit.cz/cz/rady-a-tipy/otazky-a-odpovedi/kam-patri>

<sup>105</sup> MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, s. 97.

<sup>106</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006, s. 48.

<sup>107</sup> ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011, s. 178.

### 3) Otázky týkající se postojů žáků

V této fázi výuky jsem se žáků tázal, jak oni sami nazírají na třídění a zda je to pro ně a jejich rodinu běžný způsob nakládání s odpadem. Z této aktivity vyplynulo, že většina rodin již dnes třídí, ale převážně základní suroviny (papír, plasty a sklo). Další odpadový materiál končí v běžném smíšeném odpadu. Našli se však dvě výjimky. Tyto žákyně doma třídí navíc i použitý olej na vaření, plechovky a bioodpad. Ve chvíli, kdy jsme se bavili o nutnosti použití obalů, dostali jsme se plynule k další aktivitě.

### 4) Prezentace obrázků a diskuse nad nimi

Zde jsem žákům ukazoval obrázky legální skládky, nelegální skládky v lese, ostrova odpadků v oceánu a největší skládky elektronického odpadu na světě Guiyu. Diskutovali jsme s žáky o jednotlivých obrázcích. Každý z nich vyvolával u žáků potřebu diskuse a zapojovali se do ní všichni žáci. Nejvíce rezonovala fotografie ostrova odpadků a skládka použité elektroniky.

Tato aktivita byla realizována za účelem uvědomění si, že každý z nás jsme spoluzodpovědní za stav životního prostředí. Chtěl jsem, aby si žáci uvědomili, že každý z nich může přispět ke zlepšení tohoto stavu. Zde se dostáváme zpět k předešlé aktivitě, během které jsme se bavili, zda jsou všechny obaly nezbytné. Několik žáků přišlo s tím, že se nyní dá nakupovat v tzv. bezobalových obchodech a začali ostatním vysvětlovat princip. Ostatní to velice zajímalo a ptali se, jak je možno v takovém obchodě nakupovat například takové potraviny jako pečivo, mouku, sůl či cukr. Další z žáků nám vysvětlil termín upcylace<sup>108</sup> a pověděl, jak se jí věnuje jeho děda, který nedávno z vyhozené dřevěné police vytvořil krmítko pro ptáky. Tento termín byl pro mě nový. Výukovou jednotku jsem původně zamýšlel na jednu hodinu, ale u této aktivity jsme přesáhli časový rámeček, tudíž jsme poslední aktivitu přesunuli na další hodinu. Metoda diskuse se mi v hodinách velmi osvědčila. Mnohdy se žáci nejen učí ode mě, ale i mezi sebou a rovněž já se učím od nich.

Avšak aby byla diskuse pro žáky rozvíjející, je nutné dodržovat určitá pravidla.

*„Učitel tvrzení žáků nepřijímá v jakékoli podobě, ale vyžaduje od nich co nejpřesnější formulování nebo zdůvodnění. Kromě poskytování zpětné vazby učitel pobízí žáky*

---

<sup>108</sup> Upcylace neboli upcycling je zpracování použitého materiálu, který ale na rozdíl od recyklace získává vyšší přidanou hodnotu. Při recyklaci naopak používaný materiál ztrácí na hodnotě (např. kancelářský papír – novinový papír – kartón od vajíček).

*k tomu, aby rozvedli či prohloubili své odpovědi nebo aby komentovali odpovědi svých spolužáků“.*<sup>109</sup>

#### **5) Jednat lokálně, pomoci globálně aneb jak můžeme situaci zlepšit?**

V předešlé aktivitě jsme rozvíjeli komunikační dovednosti, kognitivní schopnosti, ale i ekologické hodnoty a postoje. V této aktivitě jsem žáky nechal vymýšlet, jakými způsoby může obec spravovat své odpadové hospodářství a jak může podporovat třídění odpadů, a tím přispět, že se např. nebudou tvořit v oceánu ostrovy odpadků, které se tam dostávají i z našich potoků a řek.

---

<sup>109</sup> *Efektivní učení ve škole.* Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 8071785563.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala geografickým tématům ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství. Jejím prvním cílem bylo vytvořit souhrn mezipředmětových vztahů mezi obory Výchova k občanství a Zeměpis (Geografie). Druhým cílem bylo navrhnout 8 modelových výukových jednotek, které budou rozvíjet mezipředmětové vztahy mezi oběma obory. Ty budou následně uvedeny do praxe a poté kriticky zhodnoceny.

Práce byla rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se nejprve věnovala kurikulárním dokumentům, jejich vzniku a obsahu. Nebyly v ní opomenuty ani charakteristiky vzdělávacích oblastí Člověk a společnost a Člověk a příroda, taktéž byly představeny vzdělávací obory Výchova k občanství a Zeměpis (Geografie).

Další část byla věnována mezipředmětovým vztahům, stručně byla nastíněna jejich historie a došlo k jejich vymezení. V kapitole byla naznačena problematika terminologické nejasnosti tohoto termínu a v závěru kapitoly byl vysvětlen princip integrace ve výuce

Úvodní úsek praktické části byl věnován prezentaci získaných dat na základě obsahové analýzy obou vzdělávacích oborů v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Bylo zjištěno, že mezi oběma obory se nachází mnoho mezipředmětových vazeb, které lze ve výuce dále rozvíjet.

V tematickém celku Člověk ve společnosti jsou to například témata náboženství, lidské rasy, kulturní a přírodní dědictví, naše vlast či naše obec, region, kraj. Zejména na poslední jmenované je doporučeno klást důraz, poněvadž obec, region či kraj jsou žákovi nejbližší. Žák tak získá komplexní představu o místě, kde bydlí, rozumí mu a vytváří si k němu vztah.

Tematický celek Člověk jako jedinec je pro mezipředmětové vztahy se Zeměpisem zatím na základní škole těžko uchopitelný, avšak do budoucna se jeví pravděpodobné, že některé prvky budou využitelné, a to zejména z geografické disciplíny behaviorální geografie.

Člověk, stát a hospodářství, tedy další tematický celek oboru Výchovy k občanství, učitelům naopak nabízí široké možnosti, jak rozvíjet mezipředmětovost mezi Výchovou k občanství a Zeměpisem. Využitelnými tématy jsou například zemědělství, průmysl, služby, ale také bankovní sektor či peníze. Bankovky či mince se mohou stát „učebnicí“ o jednotlivých státech, poněvadž na nich bývají často vyobrazeny významná místa, osobnosti či jiné, pro daný

stát tak důležité, motivy. Během výuky je možné s žáky vyzkoušet aktivitu směnárny, ve které se rozvíjí finanční gramotnost a taktéž se učí, jak tato instituce funguje.

Tematický celek Člověk, stát a právo pedagogům nabízí možnost propojit oba obory při výuce o jednotlivých státech. Lze žákům například vysvětlit, jaké jsou formy státního zřízení či jaké znaky se pojí s demokraticky vedenými státy a jaké naopak se státy, kde nejsou dodržovány principy demokracie.

V tematickém celku Mezinárodní vztahy, globální svět je propojenost obou oborů snad nejmarkantnější. Ať se již učitel rozhodne věnovat jakémukoliv tématu mezinárodní spolupráce či globalizace a globálních problémů, je při tom nutné využít spolupráce se Zeměpisem. V tomto tématu tak můžeme u žáků rozvíjet geografické myšlení.

V další části diplomové práce jsou prezentovány výukové jednotky, které byly kompletně odučeny a na základě této výuky taktéž kriticky zhodnoceny. Při jednotlivých výukových jednotkách bylo postupováno mnohdy odlišným způsobem, aby u žáků byly rozvíjeny všechny klíčové kompetence.

Tato práce může posloužit pedagogické praxi i výzkumu. Pedagogické praxi může posloužit tím způsobem, že se stane zásobárnou metod a aktivit určených k rozvíjení mezipředmětových vztahů mezi oběma obory. Výzkumu může posloužit jako základna pro další bádání v této tak málo probádané tématice mezipředmětových vztahů Výchovy k občanství a Zeměpisu.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých zdrojů

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry*. Translated by Dana Lisá. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 8071784796.

ČAPEK, Karel. *Hovory s T.G. Masarykem*. Praha: Československý spisovatel, 1990. ISBN 802020170x.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-807-4963-445.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024734507.

ČERNÝ, Michal. *Jak učit sám sebe: s myšlenkovými mapami, kreativními technikami a online nástroji*. Brno: BizBooks, 2016. ISBN 9788026505198.

*Efektivní učení ve škole*. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 8071785563.

GEJGUŠOVÁ, Ivana a kol. *Principy a cesty školní výuky české literatury*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2017. ISBN 9788074649561.

GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 9788076175822.

HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, 78 s., ISBN 978-80-7290-670-3.

HEJTMAN, Pavel a Helena PAVLIČÍKOVÁ a kol. Spotřební společnost a její reflexe ve výuce společenských věd a výchovy k občanství. Jihočeská univerzita, 2014. ISBN 978-80-7394-475-9.

HOFMANN, Eduard, Michaela SPURNÁ a Petr KNECHT. Všeobecný přehled a/nebo tematické studium? Podněty k zamýšlené revizi RVP. *Geografické informácie*, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2018, roč. 22, č. 2. ISSN 1337-9453.

HRUBANOVÁ, Kristýna, Eva MALÍŘOVÁ a Eva ŠTEFKOVÁ. Jonáš cestuje: programy globálního rozvojového vzdělávání pro žáky 2. stupně ZŠ, SŠ. Olomouc: ARPOK ve spolupráci s NaZemi, 2014. ISBN 9788090536142.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KARVÁNKOVÁ, Petra. Vývoj didaktiky geografie a nové trendy výuky zeměpisu v Česku. In *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica*. roč. 4, 2013, s. 101–109.

KRENGEL, Martin. Tajemství efektivního učení: dvakrát lepší výsledky s polovičním úsilím. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 9788024755434.

KUČEROVÁ, S., J. KOPP, M. ČECHUROVÁ A M. KULHÁNEK: Mezipředmětové vazby geografie/zeměpisu. *Geografické rozhledy*. 2013, roč. 22, č. 4, str.18–19  
SIEGLOVÁ, Dagmar. Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století. Praha: Grada, 2019. ISBN 9788027122547.

LABISCHOVÁ, Denisa a Martin LABISCH. Metodika výuky občanské výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe: náměty pro začínajícího učitele. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-432-7.

LOKŠOVÁ, Irena and Jozef LOKŠA. Tvořivé vyučování. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003. ISBN 8024703742.

MARADA, Miroslav a kol. *Koncepce geografického vzdělávání: certifikovaná metodika*: [www.eGeografie.cz](http://www.eGeografie.cz). Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 2017. 103 s.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026201984.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy : Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. 1. vyd. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 76 s. ISBN 9788087000762.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073671727.

PIŤHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. 481 s. ISBN 9788073675035.

RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování : integrované slovní úlohy, tématické vyučování, možnosti uplatnění, psychologická integrace obsahu, ukázky a praktická cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 158 s. ISBN 9788024725291.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073672461.



SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

STANĚK, Antonín. Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství. Praha: Epoque, 2009. Erudica. ISBN 9788074250828.

STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733418.

TUPÝ, Jan. Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2013. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-6740-0.

ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 9788087063613.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

*Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2018 [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Analyza-zahranicnich-systemu-hodnoceni-klicovych-k/Analyza-klicovych-kompetenci.pdf>

BĚLOBRÁDEK, Pavel. Vlastenectví nebo nacionalismus?. iDNES.cz [online]. 21.9. 2011 [cit. 2018-11-09]. Dostupné z: <https://belobradek.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=211238>

ČESKÁ REPUBLIKA. Ústava České republiky. In: Sbíрка zákonů. Česká republika. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22427>

ČIČMANEC, Vladimír. 16letá skautka Lucie Myslíková čelí jednomu z neonacistů [foto]. Brno. 2017. In: CNN [online]. [Cit. 24.4.2019]. Dostupné z: <https://edition.cnn.com/2017/05/03/world/neo-nazi-girl-scout-photo-trnd/index.html>

HOFMANN, E. a P. JANKŮ. Francie – nové kurikulum nejen v oblasti výuky zeměpisu. In: *Masarykova univerzita* [online]. [cit. 2019-05-02]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/Ze2RC\\_DOK1/um/Francie\\_kuri.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/Ze2RC_DOK1/um/Francie_kuri.pdf)

HRONOVÁ, Milada, Martin VIŠŇA a Ivana PUSTĚJOVSKÁ. Univerzita Palackého má nové profesory. In *Žurnál UP* [online]. 18. 12. 2019 [cit. 2019-12-18]. Dostupné z <https://www.zurnal.upol.cz/nc/zprava/clanek/univerzita-palackeho-ma-nove-profesory-3/>

HRONOVÁ, Zuzana. Učit jen to užitečné. Neodřikávat, chápat. České vzdělávání čeká radikální změna. *Aktuálně.cz* [online]. 13.11.2019 [cit. 2019-11-15]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/strategie-2030-ucit-jen-to-uzitecne-neodrikavat-chapat/r~c2f35300014f11ea9b40ac1f6b220ee8/>

K vývoji konceptu klíčových kompetencí. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2018-10-13]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>

KLINGOHR, Jakub. 4. 8. 1944 Den, kdy byl vyzrazen úkryt Anny Frankové. *Slavné dny* [online]. 4.8.2015 [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: <https://www.slavne-dny.cz/episode/10006655/den-kdy-byl-vyzrazen-ukryt-anny-frankove-4-srpen>

KOUBEK, Petr. Hodnocení k rozvíjení kompetencí žáka. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2018-10-13]. Dostupné z: [www.nuv.cz/uploads/EQF/4\\_Hodnoceni\\_newsletter\\_fin.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/EQF/4_Hodnoceni_newsletter_fin.pdf)

KREJČÍ, Jaroslav. Slovníkové heslo: nacionalismus. In: Sociologická encyklopedie. 7.2.2018. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Hlavní editor: Zdeněk R. Nešpor. [online]. 7.2. 2018 [cit. 2018-11-09]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Nacionalismus>

KUBA, Michal. Metoda Sněhové koule (Snowballing). Zabav děti [online]. [cit. 2019-09-23]. Dostupné z: <https://zabav-deti.cz/clanek/metoda-snehove-koule-snowballing-411>

LHOTA, Stanislav, Hana SVOBODOVÁ a Petr Jan JURAČKA. Online příloha článku „Indonéska příroda – jedinečná a ohrožená“. Geografické rozhledy [online]. Praha: Česká geografická společnost, 2019, 28(5), 3–6 [cit. 2018-07-24]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/2881?showatt=1>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. [on-line]. 2009 [cit. 18.10.2018]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av\\_evaluace\\_bk.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf)

Nagano 1998 – Czech republic. In: YouTube[online]. [cit. 14. 12. 2018]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=mQjjqFW-H9o>

O budoucnosti dětí mají rozhodovat předpoklady, nikoli jeden test, říká ministr Plaga. *Aktuálně.cz* [online]. 8.2.2019 [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/o-budoucnosti-deti-nesmi-rozhodovat-jeden-test-ale-studijni/r~ee00cb722bc111e990fd0cc47ab5f122/>

Otázky a odpovědi: Kam patří...? In: *Jaktridit.cz: Má to smysl, třídte odpad!* [online]. [cit. 2019-07-10]. Dostupné z: <https://jaktridit.cz/cz/rady-a-tipy/otazky-a-odpovedi/kam-patri>

PAVELKOVÁ, Isabella, Alena ŠKALOUDOVÁ a Vladimír HRABAL: Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědi žáků. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2010, (1), 38-61 [cit. 2018-12-21]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=951&lang=cs>

RASMUSSEN, Klaus a Carl WINSLØW. *Didactic Codetermination in the Creation of an Integrated Math and Science Teacher Education: The Case of Mathematics and Geography. Working paper, Eighth Congress of European Research in Mathematics Education (CERME8)* [online].

University of Copenhagen [cit. 2018-10-13]. Dostupné z:

[http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG17/WG17\\_Rasmussen.pdf](http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG17/WG17_Rasmussen.pdf)

ŘEZÁČ, Michal. Kdo jsou občankáři. [online]. *Občankáři*, 2014 [cit. 2018-12-21]. Dostupné z <https://www.obcankari.cz/kdo-jsou-obcankari>

ŘEZNÍČKOVÁ, Dana. O čem je vlastně zeměpis? *Geografické rozhledy* [online]. Praha: Česká geografická společnost, 1999, 9(2), I–III [cit. 2018-11-24]. Dostupné z:

<https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/1636/pdf>

Sazka advert (cz) - Sazka reklama - 50. výročí Sazky. In: YouTube[online]. [cit. 9. 11. 2018].

Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=AbCuCN2m6Lk>

SEDLÁČKOVÁ, Hana. Kurikulum I. In: *Masarykova univerzita* [online]. Brno [cit. 2018-10-17].

Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/MSBP\\_KPV1/um/I\\_Definice\\_kurikula.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/MSBP_KPV1/um/I_Definice_kurikula.pdf)

TUPÝ, Jan. Podkladová studie.: Vznik RVP a ŠVP a skutečnosti, které měly vliv na přijetí víceetapového kurikula a ovlivňovaly vztah ke kurikulu v letech po zahájení výuky podle ŠVP [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2019-01-04]. Dostupné z:

[http://www.nuv.cz/file/3645\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3645_1_1/)

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Utakmica prekinuta, Albanci odbili da izađu na teren. In: YouTube[online]. [cit. 9. 11. 2018].

Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=bUMKTSw6rqs>

VLČKOVÁ, Kateřina. Nová struktura kurikulárních dokumentů v ČR. In: *Masarykova univerzita* [online]. Brno [cit. 2018-10-19]. Dostupné z:

[https://is.muni.cz/el/1411/jaro2005/MFPE0821/um/struktura\\_kurikularnich\\_dokumentu\\_cr.pdf](https://is.muni.cz/el/1411/jaro2005/MFPE0821/um/struktura_kurikularnich_dokumentu_cr.pdf)

VRHEL, Matěj a Jakub JELEN. Online příloha článku „Nakládání s odpady jako atraktivní téma terénní výuky“. *Geografické rozhledy* [online]. Praha: Česká geografická společnost, 2019, 28(5), 1–4 [cit. 2019-07-10]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/2886?showatt=1>

Vzdělávací oblast Člověk a společnost – úvod. Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2015 [cit. 2018-12-07]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10612>

ZEMAN, Václav. Taky nevíte, co jsou to klíčové kompetence, kde se ve škole vzaly a proč se tam (ne)učí? *Www.rodicevitani.cz* [online]. 3.5.2018 [cit. 2018-05-15]. Dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/trendy-ve-vzdelavani/taky-nevite-co-jsou-to-klicove-kompetence-kde-se-ve-skole-vzaly-a-proc-se-tam-neuci/>

ZUNA, Pavel. 11. 9. 2001 Den teroristických útoků na USA . *Slavné dny* [online]. [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: <https://www.televizeznam.cz/video/slavnedny/den-teroristickyh-utoku-na-usa-11-zari-150982>

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Téma Naše škola (str. 35)

Tabulka č. 2: Téma Naše obec, region, kraj (str. 36)

Tabulka č. 3: Téma Naše vlast (str. 37)

Tabulka č. 4: Téma Kulturní život (str. 38)

Tabulka č. 5: Téma Lidská setkání (str. 39)

Tabulka č. 6: Téma vztahy mezi lidmi (str. 40)

Tabulka č. 7: Téma Zásady lidského soužití (str. 40)

Tabulka č. 8: Téma Peníze (str. 41)

Tabulka č. 9: Téma Hospodaření (str. 42)

Tabulka č. 10: Téma Banky a její služby (str. 43)

Tabulka č. 11: Téma Výroba, obchod, služby (str. 43)

Tabulka č. 12: Téma Právní základy státu (str. 44)

Tabulka č. 13: Téma principy demokracie (str. 45)

Tabulka č. 14: Téma Lidská práva (str. 46)

Tabulka č. 15: Téma Evropská integrace (str. 47)

Tabulka č. 16: Téma Mezinárodní spolupráce (str. 48)

Tabulka č. 17: Téma Globalizace (str. 49)