



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra geografie

Diplomová práce

Náměty do výuky zeměpisu na 2. stupni základní školy  
se zaměřením na nadoborové kompetence

Zpracovala: Bc. Markéta Slepíčková

Vedoucí práce: doc. RNDr. Dagmar Popjaková, PhD.

České Budějovice 2017

**Prohlášení:**

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

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

V Českých Budějovicích dne .....

.....

Podpis

**Poděkování:**

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce doc. RNDr. Dagmar Popjakové, PhD. za pomoc, ochotu, cenné rady a čas, který mi věnovala při zpracování diplomové práce.

## ANOTACE

SLEPIČKOVÁ, M. (2017): Náměty do výuky zeměpisu na 2. stupni základní školy se zaměřením na nadoborové kompetence. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra geografie, 97 s.

Diplomová práce navrhuje metody a formy výuky zeměpisu na 2. stupni základních škol zaměřené na nadoborové téma kvality života. Tématy předložených námětů do výuky je vliv životního prostředí na kvalitu života obyvatel, rozdíl mezi kvalitou života ve venkovském a městském prostoru, vlastní chápání pojmu kvality života žáky a kvalita života seniorů. Problematika kvality života je zasazena do kontextu RVP ZV a ŠVP Základní školy pod Svatou Horou v Příbrami. Práce obsahuje didaktické zhodnocení vybraných učebnic zeměpisu pro 2. stupeň základní školy z hlediska daného tématu. Na základě prostudované literatury jsou zpracována teoretická východiska práce, která souvisí s tématy didaktika, mezipředmětové vazby, nadoborové (klíčové) kompetence, formy a metody výuky. Výzkum zaměřený na zjišťování kompetencí k řešení problému u žáků na příkladu tématu kvality života je realizovaný formou dotazníkového šetření mezi 28 žáky a 11 učiteli.

**Klíčová slova:** výuka zeměpisu, 2. stupeň základní školy, klíčové (nadoborové) kompetence, mezipředmětové vazby, kvalita života.

## **ABSTRACT**

SLEPIČKOVÁ, M. (2017): Subject Matters for Geography Teaching in the 2<sup>ND</sup> Stage of the Primary School with the Focus on Key Competences. University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Education, Department of Geography, 97 p.

The diploma thesis suggests methods and forms of geography teaching in the 2<sup>ND</sup> stage of the primary school aimed at the theme of quality of life. The themes of the suggested subject matters are the influence of the environment on quality of life of people, difference in quality of life in rural and urban areas, comprehension of the concept of quality of life and quality of life of the elderly. The concept of quality of life is situated into the context of the Framework Education Programme for Basic Education and the chosen curriculum of Základní Škola pod Svatou Horou in Příbram. Didactic evaluation of the given topic in chosen textbooks of geography for the 2<sup>ND</sup> stage of primary schools is a part of the thesis. The theoretical concept based on expertise literature is connected with themes of Didactics, cross-curricular approaches, key competences, methods and forms of teaching. The research surveying pupil's problem-solving competence focused on the topic of quality of life is realized among 28 pupils and 11 teachers by way of questionnaire survey.

**Key words:** geography teaching, the 2<sup>ND</sup> stage of primary school, key competences, cross-curricular links, quality of life.

## OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD A CÍLE PRÁCE</b> .....   | <b>7</b>  |
| <b>1 Teoreticko-metodologická část práce</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>1.1 Přehled literatury</b> .....  | <b>10</b> |
| 1.1.1 Teorie didaktiky .....   | 10        |
| 1.1.2 Kvalita života .....   | 13        |
| <b>1.2 Výuka kvality života na hodinách zeměpisu na základních školách</b> .....   | <b>15</b> |
| 1.2.1 Zařazení problematiky kvality života do kontextu RVP ZV .....  | 16        |
| 1.2.1.1 Mezipředmětové vazby učiva .....   | 21        |
| 1.2.1.2 Nadoborové (klíčové) kompetence žáka .....   | 25        |
| 1.2.2 Téma kvality života v ŠVP vybrané základní školy .....   | 29        |
| 1.2.3 Teorie metod a forem výuky.....  | 31        |
| 1.2.4 Didaktické hodnocení vybraných učebnic zeměpisu pro 2. stupeň ZŠ .....   | 36        |
| 1.2.4.1 Učebnice nakladatelství Fraus .....  | 37        |
| 1.2.4.2 Učebnice nakladatelství Prodos .....   | 40        |
| 1.2.4.3 Učebnice nakladatelství ČGS.....   | 41        |
| <b>1.3 Metodika práce a použité metody</b> .....   | <b>43</b> |
| 1.3.1 Metodika zpracování diplomové práce.....   | 43        |
| 1.3.2 Metodika výzkumu kompetencí žáků k řešení problému na příkladu tématu kvality života.....  | 45        |
| 1.3.2.1 Metodika dotazníkového šetření mezi žáky.....  | 45        |
| 1.3.2.2 Metodika dotazníkového šetření mezi učiteli .....  | 51        |
| <b>2 Vlastní návrh výukového materiálu zaměřený na využití nadoborových kompetencí a mezipředmětových vazeb na téma kvality života</b> ..... | <b>53</b> |
| 2.1 Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel? .....   | 54        |
| 2.2 Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově? .....   | 58        |
| 2.3 Co pro mě znamená kvalita života? .....  | 62        |
| 2.4 Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů? .....  | 64        |
| <b>3 Evaluace kompetencí žáků k řešení problému</b> .....  | <b>68</b> |
| 3.1 Prezentace a analýza výsledků výzkumu mezi žáky.....   | 68        |
| 3.2 Hodnocení nadoborových kompetencí učitelů .....  | 73        |
| 3.3 Komparace pohledu učitelů a žáků.....  | 74        |
| <b>ZÁVĚR</b> .....   | <b>78</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....   | <b>81</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....   | <b>85</b> |
| <b>PŘÍLOHY</b> .....   | <b>87</b> |

## ÚVOD A CÍLE PRÁCE

Geografie je vědní obor, který propojuje přírodní, společenské i technické oblasti, a proto je považována za interdisciplinární a multidisciplinární obor.

Zeměpis jako školní vzdělávací obor a konkrétní vyučovací předmět je zařazen do vzdělávací oblasti Člověk a příroda, čímž se řadí mezi přírodovědné obory. Není ale pouze přírodovědným oborem, protože kombinuje poznatky z různých oblastí související s prostředím, prostorem a časem. Díky přesahu do ostatních vyučovacích předmětů a širokému výběru témat je zeměpis vhodný k zařazení průřezových témat RVP ZV. Zeměpis je často vnímán jako předmět, kde žáci memorují místopisné pojmy, nejvyšší hory a pohoří, rozlohy států apod. Moderní současná výuka zeměpisu zahrnuje nezbytný přehled o světě, ale důležitější je porozumění jevům, přemýšlení v souvislostech v celosvětovém měřítku, umění klást otázky, hledat odpovědi a poté je kriticky hodnotit a interpretovat. Učitel by měl žáky podněcovat k cestování, objevování, měl by je naučit být tolerantní k odlišným kulturám a zvyklostem. Zároveň by měl výuku co nejvíce přiblížit běžnému životu, klást důraz na praktické činnosti a témata a rozvíjet klíčové kompetence žáků (Karváňková 2013).

Prvním hlavním cílem diplomové práce je navržení metod a forem výukového materiálu týkající se problematiky kvality života. Diplomová práce předkládá náměty do výuky zeměpisu na 2. stupni základních škol, klade důraz na rozvoj nadoborových (klíčových) kompetencí žáka, propojuje jednotlivé vyučovací předměty mezi sebou a zahrnuje některá průřezová témata RVP ZV.

Druhým hlavním cílem práce je zařazení problematiky kvality života do kontextu RVP ZV a ŠVP, analýza konkrétních mezipředmětových vazeb, průřezových témat a nadoborových (klíčových) kompetencí žáka, které jsou v rámci předložených námětů rozvíjeny.

Třetím hlavním cílem práce je realizace výzkumu mezi žáky a učiteli na 2. stupni základních škol. Výzkum se soustředí na zjišťování kompetencí k řešení problému u žáků (řešení zadaného problému samotnými žáky a dotazníkové šetření mezi žáky zaměřené na zjišťování způsobu řešení zadané úlohy) a na zjišťování hodnocení a pohledu učitelů na kompetence žáků při realizaci zadaného problému a jejich celkového názoru na téma nadoborových kompetencí. Součástí práce je

zhodnocení učebnic zeměpisu pro 2. stupeň ZŠ s aktuální doložkou MŠMT z hlediska daného tématu. Podpůrným cílem dílčího charakteru je prostudování literatury vztahující se k tématu diplomové práce.

Široce zaměřený název diplomové práce vyplývá ze zaměření a cílů diplomové práce. Samotný název práce napovídá, že se náměty do výuky zeměpisu soustředí na rozvíjení nadoborových (klíčových) kompetencí žáka.

Termín nadoborová kompetence má nejednoznačnou definici a vymezení. Většina autorů se přiklání k názoru, že kompetence je soubor vědomostí, dovedností a postojů, které umožňují jedinci uplatnit se ve společnosti, úspěšně zvládat a řešit situace v osobním i pracovním životě. Jde především o schopnost komunikovat, řešit problémy, spolupracovat (RVP ZV 2016, DeSeCo 2005, Knecht 2014, Kol. 2007, Westera 2001). Učitelé se příliš soustředí na probrání veškerých poznatků, které určují osnovy. Oborových poznatků v souvislosti se změnami ve společnosti neustále přibývá, a proto se znalosti rychle stávají neaktuálními. Pokud má být učení smysluplné, nelze oborové znalosti izolovat (Kol. 2007, Janík a kol. 2009). Klíčové kompetence nesou obecnější charakter než samotné poznatky, jsou charakterizovány svou „nadoborovostí“, tedy prochází napříč jednotlivými obory, stojí nad jednotlivými obory (Knecht a kol. 2010, Janík a kol. 2009). Memorování oborových poznatků bez chápání souvislostí není efektivní. Vhodnější cesta v moderním rychle měnícím se světě je naučit se způsobům chování, dovednostem, které jedinec umí efektivně využít v různých situacích a oblastech každodenního života.

Nadoborovost diplomové práce lze spatřit i ve výběru tématu námětů do výuky zeměpisu. Jde o téma kvality života, která je zahrnuta ve vícerozličných vzdělávacích oborech. Netvoří v rámci zeměpisu samostatný tematický celek, přesto ji v jednotlivých tematických celcích lze sledovat. Jednotlivé výukové aktivity jsou zaměřeny na obecné vnímání kvality života, na vliv prostředí na kvalitu života, na rozdíly v kvalitě života v městském a rurálním prostoru a konečně na kvalitu života seniorů. Při zamyšlení nad jednotlivými tématy se může zdát, že do žádného konkrétního vyučovacího předmětu nepatří, a proto je jedním z hlavních cílů práce zařadit problematiku kvality života do RVP ZV a ŠVP Základní školy pod Svatou Horou v Příbrami.



Problematika kvality života je relativně novým objektem zkoumání a je zapotřebí ji nadále studovat a upřesňovat, protože podmínky života se neustále mění a s nimi i kvalita života. Se změnami v sociálním a ekonomickém rozvoji by měla souviset i změna v oblasti výchovy, vzdělávání a profesní přípravy pro trh práce. Vnímání kvality života dětmi i dospívajícími je významné pro poznání hodnot upřednostňovaných v tomto věku, což může pomoci učitelům, vychovatelům i rodičům ve výchovném působení na jedince. Při zkoumání kvality života samotnými žáky lze pozorovat, jak se žáci staví k mezilidským vztahům, rodině, ekonomickému zázemí, vzdělání, prostředí, ve kterém žijí, k sociálně patologickým jevům, jaké jsou jejich postoje, jak tráví volný čas. Škola je důležitým činitelem ve vývoji dítěte a neměla by přehlížet signály negativních vlivů. Měla by naopak poskytovat podnětné prostředí, zkvalitňovat výchovu a tím zkvalitňovat i život samotných žáků (Doležalová, Ondráková, Nowosad 2011).

## **1 Teoreticko-metodologická část práce**

První kapitola práce obsahuje přehled literatury, ve kterém jsou prezentováni čeští i zahraniční autoři a díla věnující se didaktice, didaktice geografie a problematice kvality života. Na základě těchto literárních pramenů jsou charakterizovány metody a formy výuky, mezipředmětové vazby a klíčové (nadoborové) kompetence žáka.

### **1.1 Přehled literatury**

Kapitola je rozdělena do dvou podkapitol. První podkapitola je věnována autorům zabývajícím se didaktikou, didaktikou zeměpisu, metodami a formami výuky, mezipředmětovými vazbami a klíčovými kompetencemi. Seznamuje s hlavními myšlenkami jednotlivých didaktických prací. Celkově je v přehledu literatury uvedeno dvacet dva titulů dané problematiky. V práci je hojně čerpáno z dvaceti zdrojů dané problematiky. Autoři Petty (2006) a Hudecová (2005) jsou v přehledu literatury uvedeny, i když je autorka v textu nevyužívá. Autorce však poskytli pomoc při utřídění informací o dané problematice.

Druhá podkapitola podává přehled literatury a autorů, kteří se zabývají kvalitou života jak v Čechách, tak v zahraničí. Představuje základní pojmy a přístupy ke sledování kvality života. Diplomová práce se soustředí na geografický výzkum kvality života, a proto se v přehledu literatury uvádí především geografické práce. Celkový počet uvedených titulů dané problematiky je dvacet čtyři, avšak v textu je využito pouze deset titulů. Na znalosti všech dvaceti čtyř titulů jsou založeny navrhované náměty. Přehled literatury zároveň slouží jako stručný průvodce literaturou pro učitele, kteří by chtěli využít navrhované náměty a podrobněji porozumět dané problematice.

#### **1.1.1 Teorie didaktiky**

Didaktiku jako vědu představuje Kalhous, Obst a kol. (2002). Vysvětlují pojetí didaktiky, hodnotí vývoj didaktiky, popisují činitele didaktiky, tedy žáka a učitele a rozebírají pojem učivo. Dále se věnují pojmu škola a jejím specifickým, teoretickým základům vyučování a učení, organizačním formám výuky, jednotlivým výukovým

metodám a materiálním didaktickým prostředkům. V poslední části své práce hodnotí faktory, projektování a realizaci výuky a také kázeň ve třídě.

Oborovým didaktikám se věnuje např. Stuchlíková a kol. (2015), kteří popisují vývoj jednotlivých oborových didaktik, hodnotí současný stav, trendy či problémy a u některých oborových didaktik předpokládají rozvoj v budoucnosti.

Vývojem didaktiky geografie a novými trendy výuky zeměpisu v Česku se ve svém článku zabývá Karvánková (2013). Didaktiku geografie charakterizuje jako vědní obor, popisuje její úlohu v historii a současné trendy.

Badatelsky orientované vyučování z pohledu přírodopisu a biologie hodnotí ve své práci Papáček (2010) a Stuchlíková (2010), z pohledu zeměpisu Karvánková, Popjaková (2015).

Výukovým metodám a organizaci vyučování se věnuje Červenková (2013), Kotrba a Lacina (2007) nebo Maňák a Švec (2003). Maňák a Švec (2003) předkládají teoretická východiska výukových metod, klasifikují a popisují klasické, aktivizující a komplexní výukové metody. Červenková (2013) ve své práci hodnotí přípravu učitele na hodinu, rozebírá a klasifikuje jednotlivé metody výuky. Uvádí klasifikace jiných autorů a poté popisuje jednotlivé metody výuky. Uvádí konkrétní příklady a otázky k zamyšlení pro čtenáře. Kotrba a Lacina (2007) hledají ve své publikaci odpověď na otázku: „Jde udělat výuku zábavnou formou tak, aby z ní měli radost (prospěch) učitel i žák?“. Ve své publikaci srovnávají klasickou vyučovací hodinu a hodinu doplněnou o aktivizační metody výuky, hodnotí přístup a vztah učitele a žáka, jejich vztah k předmětu a novým metodám výuky. Uvažují nad možnými problémy se zaváděním aktivizačních metod ve školní výuce a doplňují rady a doporučení pro realizaci. Aktivizační metody klasifikují, popisují a předkládají ukázky metodických listů.

Petty (2006) pojímá téma velmi prakticky a jeho kniha slouží spíše jako srozumitelný a praktický rádce pro učitele, přičemž neklade důraz na teorii. V první části práce se autor věnuje praktickým a emocionálním potřebám žáka, motivaci, chvále a kritice či kázni. Druhá část se soustředí především na učitele a metody výuky, třetí část na učební pomůcky a poslední část se zabývá vyučovací hodinou, jejím plánováním a sestavováním. Autor v knize uvádí příklady ze své vlastní praxe,

potvrzuje či vyvrací správnost některých teoretických předpokladů na základě reakcí žáků a úspěšnosti daného předpokladu v hodinách.

Globálnímu rozvojovému vzdělávání v přípravě budoucích učitelů se věnuje Kol. (2015). Vysvětlují pojem a specifika GRV, analyzují oblasti RVP, které korespondují s GRV a připomínají efektivní výukové metody. Publikace se převážně věnuje průřezovým tématům v souvislosti s GRV.

Mezipředmětové vazby řeší ve svých pracích Hudecová (2005), Binterová a kol. (2016) nebo Savage (2010). Hudecová (2005) v krátkém článku hodnotí termín mezipředmětové vazby a přináší krátký přehled termínů, které se používají namísto původního termínu. Uvádí terminologické nejasnosti. Savage (2010) ve své publikaci definuje mezipředmětové vazby, vysvětluje jejich význam, uvádí cíle, zásady a důsledky, které užití mezipředmětových vazeb přináší. Učí budoucí učitele, jak hledat mezipředmětové vazby vlastního předmětu s předměty ostatními.

Binterová a kol. (2016) vymezují pojmy jako integrovaná výuka, mezipředmětové vztahy, klíčové kompetence a analyzují vzdělávací metody s důrazem právě na klíčové kompetence a mezipředmětové vztahy. Věnují se i motivaci k učení, hře ve výuce, kooperativnímu učení a projektovému vyučování. Na závěr publikace jsou předloženy příklady úloh a aktivit, které rozvíjí mezipředmětové vztahy. Součástí práce je výzkum, který sleduje realizaci integrované výuky na základní škole.

Klíčové (nadoborové) kompetence řeší ve svých publikacích např. W. Westera, DeSeCo, Průcha nebo Knecht. Westera (2001) se zaměřuje především na termín kompetence, který podle něj není zcela přesný a porovnává ho s termínem dovednost. DeSeCo (2005) definuje termín klíčová kompetence, zamýšlí se nad tím, jaké kompetence jsou důležité, a člověk je proto potřebuje k modernímu životu. Průcha (2004) ve svém článku rozebírá problematiku RVP jak v Česku, tak v zahraničí. Poukazuje na chybějící systematické práce na téma klíčové kompetence a nejasnost termínu. Rozvojem kompetencí ve výuce zeměpisu se zabývá např. Knecht (2014) a Knecht a kol. (2010). Poskytují totožné myšlenky týkající se vymezení problematiky a definice nadoborových kompetencí a hlouběji se věnují kompetenci k řešení problému. Klíčovými kompetencemi se také zabývá Kol.

(2007). Rozebírají smysl kurikulární reformy a podrobně rozebírají jednotlivé kompetence. Uvádí konkrétní příklady ke každé zmíněné klíčové kompetenci.

Kompetenci k řešení problémů v učebnicích a výuce zeměpisu řeší Knecht (2004). Autor detailně rozebírá termín problém, kompetence a kompetence k řešení problémů. Analyzuje problémové učební úlohy v učebnicích a ve výuce zeměpisu. Dochází k závěru, že se ve výuce zeměpisu v českých školách problémové učební úlohy téměř neobjevují. Při výzkumu se ukázalo pouze částečné rozvíjení kompetence k řešení problémů, a to pouze v jedné osmině pozorovaných vyučovacích hodin.

### **1.1.2 Kvalita života**

Kvalita života se stala předmětem zkoumání v USA v 60. až 70. letech 20. století. V posledních letech se stává velmi populární, avšak stále přetrvává obsahová roztržitost a chybí jednotný a komplexní přístup k výzkumu kvality života. Pojem kvalita života je terminologicky nejednotný, neexistuje všeobecná definice pojmu a stává se předmětem zkoumání ve více vědních disciplínách (Andráško, 2005). Někteří autoři kvalitu života (quality of life) ztotožňují s pojmy jako např.: blaho (well-being), obyvatelnost (liveability, livability), zdraví (health), spokojenost se životem (satisfaction), štěstí (happiness), kvalita místa (quality of place) nebo životní úroveň (standard of living) (Andráško, Ira 2007).

Zahraníční autoři věnující se kvalitě života jsou například Pacione (2003), který považuje za základ geografického výzkumu vztah člověka a prostředí nebo Massam (2002), který tvrdí, že kompletní obraz situace lze získat pouze sloučením dimenzí objektivní a subjektivní.

Na Slovensku se kvalitě životě věnují autoři např. Andráško, Ira, Ištók, Angelovič, Godor, Hornák, Fáziková, Milotová, Marenčáková, Mládek, Šuška, Mitříková, Madziková, Liptáková nebo Šimová.

Andráško a Ira (2007) uvádějí základní teoreticko-metodologická východiska výzkumu kvality života, rozebírají základní subjektivní a objektivní dimenze, indikátory a přístupy k měření kvality života, přičemž se zaměřují na geografický pohled na kvalitu života. Podobně práce Ištoka a Angeloviče (2012) předkládá

teoretická, metodologická a metodická hlediska kvality života a snaží se navrhnout postup při výzkumu kvality života v pohraničních regionech. Fáziková a Milotová (2010) vymezují metodický postup při hodnocení kvality života na místní úrovni, který je navrhnout jako nástroj strategického řízení a monitorování rozvoje.

Geografický výzkum Godora a Horňáka (2010) popisuje největší množství indikátorů, které byly použity při zkoumání kvality života ve vybraných geografických výzkumech na Slovensku. Marenčáková a Mládek (2009) hodnotí a srovnávají kvalitu života v Čechách, Polsku, Maďarsku a na Slovensku na základě vybraných ukazatelů demograficko-zdravotní dimenze. Používají dva indikátory úmrtnosti obyvatelstva a úrovně střední délky života. Ira a Šuška (2006) představují humánně-geografický přístup, zkoumají kvalitu života ve městě Partizánské, kde zjišťují prostorové rozdíly kvality života za použití objektivních i subjektivních dat.

Mitříková, Madziková a Liptáková (2013) se zaměřují na teoretická východiska dané problematiky a charakterizují ukazatele, které lze použít při sledování kvality života seniorů. Nejstarší věkovou skupinou obyvatel se také zabývá Šimová (2004), která řeší specifika vyššího věku a kvalitu života seniorů. Podrobně zkoumá indikátory, které ovlivňují kvalitu života seniorů.

Mezi české autory, kteří se věnují kvalitě života, patří např. Ouředníček, Špačková, Feřtová, Temelová, Novák, Pospíšilová, Dvořáková, Vidovičová, Petrová Kafková, Jíchová, Šustrová, Šimon nebo Slezáková.

Temelová, Ouředníček, Pospíšilová (2012) studují kvalitu života z hlediska geografické polohy a kvalitu života definují „v užším smyslu jako soubor podmínek prostředí, ve kterém probíhají každodenní aktivity lidí, jako např. dostupnost práce, služeb, dopravní obslužnost, kvalita fyzického a sociálního prostředí“ a tvrdí, že kvalita života je významně ovlivněna geografickou polohou a může mít dopad na znevýhodněné skupiny obyvatel.

Ouředníček, Špačková, Feřtová (2011) zkoumají faktory kvality života, které mají vliv na stěhování obyvatel především z venkovských oblastí v depopulačních regionech České republiky. Šustrová, Šimon (2012) naopak zvažují faktory, které vedou obyvatele stěhovat se na venkov a studují negativa a pozitiva městského a venkovského prostoru. Výzkum sledující rozdíly v kvalitě života na venkově a ve městě zpracovali i Temelová a kol. (2011). V periferním venkovském prostoru

identifikují znaky každodenního života a hodnotí hlavní problémy a bariéry, které mají vliv na mobilitu obyvatel. Kriminalitě a rizikovým městským prostorům se věnuje Jíchová a Temelová. Porovnávají úroveň kriminality a subjektivní vnímání kriminality obyvateli Prahy (Temelová, Pospíšilová, Ouředníček 2012).

Temelová, Dvořáková, Slezáková (2010) se zaměřují na kvalitu života seniorů, porovnávají podmínky ve třech čtvrtích Prahy a hodnotí, jak podmínky v daných prostředích ovlivňují spokojenost seniorů. Mezi sledovanými faktory je občanská vybavenost, kvalita veřejných prostor, infrastruktura, dostupnost služeb nebo například sousedské vztahy. Kvalitě života seniorů se věnuje i Vidovičová, Petrová Kafková (2012), sledují subjektivní štěstí seniorů a identifikují faktory, které činí seniory ve městě šťastnějšími. Hodnotí souvislost mezi zdravím a funkční zdatností seniorů a potvrzují, že aktivnější senioři jsou lidé s pozitivním pohledem na současnou situaci, vzdělanější a subjektivně bohatší.

Kvalitou života v kontextech vzdělávání se zabývá Doležalová, Ondráková a Nowosad (2011). Ve vědecké monografii sledují, jaká je kvalita života žáků a také studentů v oblasti vzdělávání, indikátorům a vlivům působícím na kvalitu života žáků a především pohledu samostatných žáků na danou problematiku.

## **1.2 Výuka kvality života na hodinách zeměpisu na základních školách**

Zeměpis jako vyučovací předmět je často na českých školách vnímán jako druhořadý předmět. Při srovnání výsledků žáků z českých základních i středních škol v oblasti přírodovědných oborů, tedy i zeměpisu, se ukázalo, že čeští žáci jsou oproti zahraničním žákům průměrní až podprůměrní. Zájem o přírodovědné vzdělání mezi českými žáky a studenty klesá (Papáček 2010, Karvánková 2013).

Důvodů pro skutečnost, že zeměpis nemá prestiž, je mnoho. Už v 19. st., kdy se v Rakousku-Uhersku zaváděl nový typ škol, sloužil zeměpis pouze jako pomocník při lokalizaci historických událostí v hodinách dějepisu. Zeměpis se začal objevovat jako samostatný předmět až ve druhé polovině 19. st., začalo se mu dostávat větší pozornosti, došlo k tvorbě nových učebnic a metodických příruček. Problémem se stala orientace na popisný charakter předmětu, izolované poznatky bez souvislostí. Žáci memorovali přehledy zemí, pohoří, hor, řek apod., jevům však nerozuměli a

nedokázali si spojovat poznatky v celky (Stuchlíková a kol. 2015). Významná změna nastala na počátku 90. let 20. st. Didaktika geografie vznikla jako samostatná vědní disciplína a došlo k modernizaci a zavedení nových cílů ve výuce zeměpisu podle vzoru ze zahraničí.

Současné pojetí výuky zeměpisu si klade za cíl nezaměřovat se pouze na znalosti žáků, ale především na porozumění učivu, rozvoj dovedností, schopnost vyhledávat, třídít a kriticky posoudit nové informace, schopnost klást a odpovídat na otázky, a to nejen na otázku „Kde to je?“ ale především „Jaké to je? Proč to tam je? Jak to vzniklo? Jaký to má vliv?“. Výuka by měla být zaměřená prakticky tak, aby byla co nejvíce přiblížena blízkému životu žáků (Karváňková, Popjaková 2015). Taková výuka zeměpisu však klade větší požadavky na učitele zeměpisu, jejich odbornost a připravenost na hodiny. Na českých školách je běžné, že zeměpis učí neaprobovaní učitelé, a proto nemusí být výuka zeměpisu kvalitní a může být zaměřena pouze na místopis a izolované poznatky bez zaměření se na vztahy a souvislosti (Karváňková 2013).

Následující kapitola přináší zařazení zeměpisu a zároveň problematiky kvality života do kontextu RVP ZV a ŠVP, věnuje se mezipředmětovým vztahům, klíčovými kompetencím žáka a metodám a formám výuky. Na závěr hodnotí učebnice zeměpisu 2. stupně základních škol v souvislosti s problematikou kvality života.

### **1.2.1 Zařazení problematiky kvality života do kontextu RVP ZV**

Geografie je považována za interdisciplinární a multidisciplinární vědní obor. Díky mezioborovosti a pokrytí více výzkumných oblastí (přírodní, společenské i technické) vytváří jako celek samostatnou kategorii tzv. přírodovědně sociálních oborů (Karváňková 2013).

Rámcový vzdělávací program základního vzdělání (dále jen RVP ZV) řadí zeměpis do vzdělávací oblasti Člověk a příroda společně s předměty Přírodopis, Fyzika a Chemie. Vzdělávací oblast Člověk a příroda zkoumá přírodu, poskytuje hlubší porozumění přírodním faktům a jejich zákonitostem. V případě zeměpisu tato charakteristika odpovídá pouze fyzickogeografické části zeměpisu. RVP ZV proto



uvádí, že „vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Zeměpis, který má přírodovědný i společenskovední charakter, je, v zájmu zachování celistvosti oboru, umístěn celý v této vzdělávací oblasti“ (RVP ZV 2016). Zeměpis svou společenskovední částí zasahuje i do vzdělávací oblasti Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství) a vazby můžeme najít i ke vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie) ve spojitosti s využitím geografickým informačních systémů.

Zeměpis je díky své interdisciplinaritě a multidisciplinaritě vhodný k realizaci všech průřezových témat, která reprezentují okruhy aktuálních problémů současnosti. Průřezová témata prostupují napříč vzdělávacími oblastmi, propojují vzdělávací obsahy oborů. Žákům se dostává komplexního vzdělání a mají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku. Všechna průřezová témata se musí během 1. i 2. stupně zařadit. Zařazení průřezových témat do jednotlivých ročníků stanovuje ŠVP v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů nebo zařazení do vzdělávacího obsahu určitého předmětu.

Jedním z cílů diplomové práce je zařadit problematiku kvality života do RVP ZV. Stejně tak jako zeměpis je i problematika kvality života velmi multidisciplinární. RVP ZV ve vzdělávacím oboru *Zeměpis* prostřednictvím tematických okruhů očekává dosažení očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Pro přehlednost jsou předloženy náměty z hlediska zařazení do vzdělávacího oboru *Zeměpis* v RVP ZV rozebrány v následujících tabulkách (Tab. 1 až 4).

**Tab. 1:** Zařazení námětu „Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?“ do vzdělávacího oboru *Zeměpis* RVP ZV

| <b>Zařazení námětu do učiva</b>                             |  |   |
|---|--|---|
| <i>Tematický okruh</i>                                      | <i>Učivo</i>   |   |
| geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie | komunikační geografický a kartografický jazyk  | hlavní kartografické produkty: plán, mapa; jazyk mapy: symboly, smluvené značky, vysvětlivky; měřítko a obsah plánů a map, orientace plánů a map vzhledem ke světovým stranám |
|   | praktická cvičení a aplikace s dostupnými kartografickými produkty v tištěné i elektronické podobě |   |
| životní prostředí   | krajina  | přírodní a společenské prostředí, vztah příroda a společnost  |
| Česká republika   | místní region  | základní a socioekonomické charakteristiky s důrazem na specifika regionu důležitá pro jeho   |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | další rozvoj (potenciál x bariéry)   |
|   | terénní geografická výuka, praxe a aplikace   | cvičení a pozorování v terénu místní krajiny – pohyb podle mapy, odhad vzdálenosti a výšek v terénu, hodnocení přírodních jevů a ukazatelů |
| <b>Očekávané výstupy</b>                                    |   |  |
| <i>Tematický okruh</i>                                      | <i>Žák</i>  |  |
| geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie | vytváří a využívá osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu |  |
|   | přiměřeně hodnotí geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich určité pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost  |  |
| životní prostředí   | uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí   |  |
| Česká republika   | hodnotí na přiměřené úrovni přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu, možnosti dalšího rozvoje, přiměřeně analyzuje vazby místního regionu k vyšším územním celkům  |  |
| terénní geografická výuka, praxe a aplikace                 | ovládá základy praktické topografie a orientace v terénu  |  |
|   | aplikuje v terénu praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny   |  |
|   | uplatňuje v praxi zásady bezpečného pohybu a pobytu v krajině   |  |
| <b>Průřezová témata</b>                                     |   |  |
| <i>Průřezové téma</i>                                       | <i>Tematický okruh</i>  | <i>Učivo</i>   |
| Environmentální výchova                                     | ekosystémy  | lidské sídlo – město – vesnice (umělý ekosystém, jeho funkce a vztahy k okolí, aplikace na místní podmínky)                                |
|   |   | kulturní krajina (pochopení hlubokého ovlivnění přírody v průběhu vzniku civilizace až po dnešek)  |
|   | základní podmínky života  | ovzduší (čistota ovzduší u nás)  |
|   | lidské aktivity a problémy životního prostředí  | doprava a životní prostředí (druhy dopravy a ekologická zátěž); průmysl (vlivy průmyslu na prostředí)                                      |
|   |   | odpady a hospodaření s odpady (odpady a příroda, principy a způsoby hospodaření s odpady)  |
|   |   | ochrana přírody a kulturních památek (příklady z okolí)  |
|   | vztah člověka k prostředí   | naše obec (příroda a kultura obce a její ochrana, způsoby jednání a vlivy na prostředí)  |
|   |   | prostředí a zdraví (rozmanitost vlivů zdraví, jejich komplexní a synergické působení, možnosti a způsoby ochrany zdraví)                   |

Pramen: RVP ZV 2016, vlastní zpracování

**Tab. 2:** Zařazení námětu „Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?“ do vzdělávacího oboru *Zeměpis RVP ZV*

| <b>Zařazení námětu do učiva</b> |   |  |
|---------------------------------|---|--|
| <i>Tematický okruh</i>          | <i>Učivo</i>  |  |
| životní prostředí               | krajina   | přírodní a společenské prostředí<br>vztah příroda a společnost   |
| Česká republika                 | místní region   | základní a socioekonomické charakteristiky s důrazem na specifika regionu důležitá pro jeho další rozvoj (potenciál x bariéry), vztah k okolním regionům   |
|                                 | terénní geografická výuka, praxe a aplikace   | cvičení v terénu místní krajiny  |
| <b>Očekávané výstupy</b>        |   |  |
| <i>Tematický okruh</i>          | <i>Žák</i>  |  |
| životní prostředí               | uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí |  |
| Česká republika                 | aplikuje v terénu praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny                           |  |
| <b>Průřezová témata</b>         |   |  |
| <i>Průřezové téma</i>           | <i>Tematický okruh</i>  | <i>Učivo</i>   |
| Osobnostní a sociální rozvoj    | komunikace  | komunikace v různých situacích   |
|                                 | kooperace a kompetice   | rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linky jejich myšlenky) |
|                                 |   | rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, vedení a organizování práce skupiny)  |
|                                 | hodnoty a postoje, praktická etika  | analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí  |
|                                 | seberegulace a sebeorganizace   | organizace vlastního času  |
| kreativita                      | cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity, tvořivost v mezilidských vztazích                              |  |
| Environmentální výchova         | vztah člověka k prostředí   | naše obec (způsoby využívání a řešení odpadového hospodářství, příroda a kultura obce a její ochrana, způsoby jednání a vlivy na přírodní prostředí)   |
|                                 |   | prostředí a zdraví (rozmanitost vlivů prostředí na zdraví, možnosti a způsoby ochrany zdraví)  |

Pramen: RVP ZV 2016, vlastní zpracování

**Tab. 3:** Zařazení námětu „Co pro mě znamená kvalita života?“ do vzdělávacího oboru *Zeměpis RVP ZV*

| <b>Zařazení námětu do učiva</b>     |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
| <i>Tematický okruh</i>              | <i>Učivo</i>   |  |
| společenské a hospodářské prostředí | globalizační společenské procesy                             | aktuální společenské poměry  |
| Česká republika                     | místní region  | základní a socioekonomické charakteristiky s důrazem na specifika regionu důležitá pro jeho další rozvoj (potenciál x bariéry)   |
|                                     | obyvatelstvo   | základní demografické charakteristiky  |
| <b>Očekávané výstupy</b>            |  |  |
| <i>Tematický okruh</i>              | <i>Žák</i>   |  |
| Česká republika                     | hodnotí na přiměřené úrovni kulturní poměry místního regionu |  |
| <b>Průřezová témata</b>             |  |  |
| <i>Průřezové téma</i>               | <i>Tematický okruh</i>                                       | <i>Učivo</i>   |
| Osobnostní a sociální rozvoj        | komunikace   | cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání   |
|                                     |  | komunikace v různých situacích   |
|                                     | kooperace a kompetice  | rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linky jejich myšlenky) |
|                                     |  | rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, vedení a organizování práce skupiny)  |
|                                     | hodnoty a postoje, praktická etika                           | analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí  |
|                                     |  | dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne   |

Pramen: RVP ZV 2016, vlastní zpracování

**Tab. 4:** Zařazení námětu „Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů?“ do vzdělávacího oboru *Zeměpis RVP ZV*

| <b>Zařazení námětu do učiva</b>     |                                  |  |
|-------------------------------------|----------------------------------|--|
| <i>Tematický okruh</i>              | <i>Učivo</i>                     |  |
| společenské a hospodářské prostředí | globalizační společenské procesy | aktuální společenské poměry  |
|                                     | obyvatelstvo světa               | základní demografické charakteristiky  |
| Česká republika                     | místní region                    | základní a socioekonomické charakteristiky s důrazem na specifika regionu důležitá pro jeho další rozvoj (potenciál x bariéry) |

|                                     |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
|                                     | obyvatelstvo   | základní demografické charakteristiky; transformační společenské procesy, jejich projevy a dopady  |
| <b>Očekávané výstupy</b>            |  |  |
| <i>Tematický okruh</i>              | <i>Žák</i>   |  |
| společenské a hospodářské prostředí | posoudí na přiměřené úrovni prostorovou organizaci populace, její pohyby a dynamiku růstu a pohybů   |  |
| Česká republika                     | hodnotí na přiměřené úrovni kulturní poměry místního regionu, možnosti dalšího rozvoje   |  |
|                                     | hodnotí a porovnává na přiměřené úrovni lidský potenciál České republiky v evropském a světovém kontextu   |  |
| <b>Průřezová témata</b>             |  |  |
| <i>Průřezové téma</i>               | <i>Tematický okruh</i>   | <i>Učivo</i>   |
| Osobnostní a sociální rozvoj        | komunikace   | cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání   |
|                                     |  | komunikace v různých situacích   |
|                                     | kooperace a kompetice  | rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linky jejich myšlenky) |
|                                     |  | rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, vedení a organizování práce skupiny)  |
|                                     | hodnoty a postoje, praktická etika   | analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí  |
|                                     |  | dovednost rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne  |
| kreativita                          | cvičení pro základní rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti), tvořivost v mezilidských vztazích |  |
| Multikulturní výchova               | princip sociálního smíru a solidarity  | odpovědnost a přispění každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků  |
|                                     |  | aktivní spolupodílení dle svých možností na přetváření společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin   |

Pramen: RVP ZV 2016, vlastní zpracování

### 1.2.1.1 Mezipředmětové vazby učiva

Mezipředmětové vztahy jsou definovány jako „vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů přesahující předmětový rámec, prostředek mezipředmětové integrace“ (Průcha, Walterová, Mareš 2015).

Mezipředmětový přístup k výuce se zaměřuje nejen na vědomosti, ale také dovednosti, pochopení, přístupy a metody k výuce z pohledu různých vyučovacích

předmětů. Znalosti, dovednosti, přístupy i metody výuky různých vyučovacích oblastí jsou aplikovány v jednom společném tématu, myšlence, v jedné zkušenosti. Tento holistický přístup vychází z konstruktivistického pojetí vyučování, ve kterém je dosaženo učení skrze *dělání* a *zkušenosti*, podporuje žákovu představivost, vzbuzuje v něm touhu objevovat a pěstuje kreativitu (Savage 2010). Klasický typ vzdělávání, který je založen na jednotlivých oddělených předmětech, neodpovídá požadavkům moderního vzdělávání. Integrovaná výuka hledá souvislosti mezi vědními obory, souvisí s interdisciplinárním přístupem k výuce a umožňuje efektivnější realizaci mezipředmětových vazeb (Binterová a kol. 2016). RVP ZV (2016) předpokládá, že školy ve svých školních vzdělávacích programech (ŠVP) budou uplatňovat mezipředmětové integrace. Škola může z jednoho vzdělávacího oboru vytvořit jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů. Škola také může zavést vyučovací předmět, integrovaný vyučovací předmět, kde integruje vzdělávací obsah z více vzdělávacích oborů. Záměrem RVP ZV je „aby učitelé při tvorbě ŠVP vzájemně spolupracovali, propojovali vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělání“ (RVP ZV 2016). V praxi se, jak dokládají výzkumy, ukazuje, že učitelé nejsou připraveni a dostatečně kvalifikováni k tomu, aby mohli pracovat v systému integrované výuky a vytvářeli mezipředmětové vazby. Učitelé spolu dostatečně nekomunikují, necítí podporu MŠMT, a proto se integrovaná výuka se začleněním mezipředmětových vazeb vyskytuje pouze výjimečně (Binterová a kol. 2016).

Jak již bylo nastíněno v předchozí kapitole, zeměpis je multidisciplinární obor a zcela nezapadá do vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Přesahuje do jiných vzdělávacích oblastí a díky tomu je vhodným předmětem k propojení s ostatními předměty a průřezovými tématy RVP ZV.

Nejčastěji dochází k propojení zeměpisu s předměty ze stejné vzdělávací oblasti, tedy fyzikou, přírodopisem a chemií, ale efektivně ho lze propojovat i s předměty ostatních vzdělávacích oblastí. Příklady praktických úloh a výukových aktivit, které rozvíjí mezipředmětové vztahy, poskytuje např. publikace Klíčové kompetence a mezipředmětové vztahy (Binterová a kol. 2016) nebo Badatelsky orientované vyučování zeměpisu (Karváňková, Popjaková 2015).

Předložená témata byla navržena tak, aby propojovala zeměpis s ostatními vzdělávacími obory. V následující části kapitoly jsou rozebrány mezipředmětové vazby v předložených námětech dle RVP ZV (2016). Tab. 5 až Tab. 8 uvádí přehled dalších předmětů, které jsou v námětech se zeměpisem propojeny.

**Tab. 5:** Propojení zeměpisu s dalšími předměty v námětu “*Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?*”

| Vzdělávací obor                             | Učivo vzdělávacího oboru  | Očekávané výstupy žáka v rámci námětu   |
|---|---|---|
| <b>Přírodopis</b>                           | základy ekologie – ochrana přírody a životního prostředí  | Žák sleduje a zaznamenává znečištění prostředí, podíl zeleně. Žák uvádí příklady kladných a záporných vlivů člověka na životní prostředí.   |
| <b>Fyzika</b>                               | zvukové děje  | Žák měří hluk hlukoměrem, zaznamenává hodnoty a data zpracovává.  |
| <b>Matematika a její aplikace</b>           | číslo a proměnná – procenta; desetinná čísla, zlomky; závislosti, vztahy a práce s daty – závislosti a data – grafy, diagramy, tabulky; četnost znaku, aritmetický průměr | Žák provádí početní operace v oboru reálných čísel, zaokrouhluje a provádí odhady s danou přesností, účelně využívá kalkulátor, řeší aplikační úlohy na procenta, porovnává data, vyjádří funkční vztah tabulkou, grafem. |
| <b>Člověk a svět práce</b>                  | využití digitálních technologií   | Žák ovládá základní funkce digitální techniky, dodržuje základní pravidla a předpisy při práci s digitální technikou.   |
| <b>Informační a komunikační technologie</b> | zpracování a využití informací – tabulkový editor, vytváření tabulek, porovnávání dat, jednoduché vzorce, prezentace informací  | Žák ovládá práci s textovými a grafickými editory i tabulkovými editory a využívá vhodných aplikací, zpracuje a prezentuje na uživatelské úrovni informace v textové, grafické a multimediální formě.                     |

Pramen: RVP ZV 2016, vlastní zpracování

**Tab. 6:** Propojení zeměpisu s dalšími předměty v námětu “*Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?*”

| Vzdělávací obor                   | Učivo vzdělávacího oboru  | Očekávané výstupy žáka v rámci námětu   |
|-----------------------------------|---|---|
| <b>Přírodopis</b>                 | základy ekologie – ochrana přírody a životního prostředí  | Žák uvádí příklady kladných a záporných vlivů člověka na životní prostředí na základě zjištěných dat.   |
| <b>Matematika a její aplikace</b> | číslo a proměnná – procenta; desetinná čísla, zlomky; závislosti, vztahy a práce s daty – závislosti a data – | Žák provádí početní operace v oboru reálných čísel, zaokrouhluje a provádí odhady s danou přesností, účelně využívá kalkulátor, řeší aplikační úlohy na |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | grafy, diagramy, tabulky;<br>aritmetický průměr  | procenta, porovnává data, vyjádří funkční vztah tabulkou, grafem.   |
| <b>Člověk a svět práce</b>                  | využití digitálních technologií  | Žák ovládá základní funkce digitální techniky, dodržuje základní pravidla a předpisy při práci s digitální technikou.   |
| <b>Výchova k občanství</b>                  | lidská setkání – přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi   | Žák hodnotí přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi na základě zjištěných dat.  |
| <b>Informační a komunikační technologie</b> | zpracování a využití informací – tabulkový editor, vytváření tabulek, porovnávání dat, jednoduché vzorce, prezentace informací | Žák ovládá práci s textovými a grafickými editory i tabulkovými editory a využívá vhodných aplikací, zpracuje a prezentuje na uživatelské úrovni informace v textové, grafické a multimediální formě. |

Pramen: RVP ZV 2016, vlastní zpracování

**Tab. 7:** Propojení zeměpisu s dalšími předměty v námětu “*Co pro mě znamená kvalita života?*”

| Vzdělávací obor            | Učivo vzdělávacího oboru  | Očekávané výstupy žáka v rámci námětu   |
|----------------------------|---|---|
| <b>Výchova k občanství</b> | lidská setkání – přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi  | Žák hodnotí přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi.  |
| <b>Výchova ke zdraví</b>   | zdravý způsob života a péče o zdraví – vliv vnějšího a vnitřního prostředí na zdraví, osobnostní a sociální rozvoj  | Žák vyjádří vlastní názor k problematice zdraví, zaujímá hodnotové postoje, rozvíjí rozhodovací dovednosti, pomáhající a prosociální chování. |
| <b>Etická výchova</b>      | důstojnost a identita lidské osoby – jedinečnost a identita člověka – hodnotová orientace, radost a optimismus v životě; reálné a zobrazené idoly – pozitivní vzory versus pochybné idoly; aplikovaná etická výchova – etické hodnoty | Žák je vnímavý k sociálním problémům, analyzuje etické aspekty různých životních situací.   |

Pramen: RVP ZV 2016, vlastní zpracování

**Tab. 8:** Propojení zeměpisu s dalšími předměty v námětu “*Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů?*”

| Vzdělávací obor            | Učivo vzdělávacího oboru  | Očekávané výstupy žáka v rámci námětu  |
|----------------------------|---|--|
| <b>Výchova k občanství</b> | člověk ve společnosti – lidská setkání – přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití – morálka a mravnost, spolupráce lidí; člověk jako jedinec – vnitřní svět člověka – poznávání a posuzování skutečnosti, sebe i druhých lidí, systém osobních hodnot, | Žák hodnotí přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi, objasní potřebu tolerance ve společnosti, posoudí a na |



|                       |   |  |
|-----------------------|---|--|
|                       | stereotypy v posuzování druhých lidí  | příkladech doloží přínos spolupráce lidí.  |
| <b>Etická výchova</b> | důstojnost a identita lidské osoby – úcta k lidské osobě – potenciality člověka, pozitivní hodnocení druhých v obtížných situacích; jedinečnost a identita člověka – hodnotová orientace, rozvoj sebeovládání a morálního úsudku, úvahy nad mravními zásadami, optimismus a radost v životě; aplikovaná etická výchova – etické hodnoty – smysl života, aplikace mravních zásad a hodnot, rodina – úcta ke stáří; iniciativa a komplexní prosociálnost – iniciativa a tvořivost – ochota ke spolupráci, prosociální aspekt iniciativy a tvořivosti v rodině | Žák respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, je vnímavý k sociálním problémům, v kontextu své situace a svých možností přispívá k jejich řešení, analyzuje etické aspekty různých životních situací, aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjí mezilidské vztahy. |

Pramen: RVP ZV 2016, vlastní zpracování

### 1.2.1.2 Nadoborové (klíčové) kompetence žáka

V současném moderním globalizovaném měnícím se světě a společnosti se vytrácí tradiční důraz na pouhou faktickou znalost, která už nestačí na plné zapojení člověka do společnosti a pracovního procesu. Zaměstnavatelé si žádají zaměstnance, kteří jsou schopni řešit komplexní problémy, kriticky zacházet s informacemi, umí spolupracovat v kolektivu a efektivně komunikovat. Z těchto důvodů byl zaveden pojem kompetence. Problémem se stává nejednotná definice pojmu a jeho nejednoznačnost (Westera 2001). Pojem kompetence se začal používat již v 70. letech 20. století v psychologické literatuře, v 90. letech začal pronikat do pedagogických dokumentů. Knecht (2014) shrnuje a vymezuje pojem kompetence jako „kontextově specifické kognitivní výkonové dispozice, které se funkcionálně vztahují na situace a požadavky v určité doméně“.

Nejednoznačnost termínu se pojí i s pojmem nadoborová nebo klíčová kompetence. Termín nadoborové kompetence používá např. brněnská didaktická škola (Institut výzkumu školního vzdělávání), které reprezentuje např. P. Knecht a T. Janík. Jako klíčové kompetence označuje „takové kompetence, které lze hodnotit kvalitativně výše než kompetence ostatní“. Klíčivost nadoborových kompetencí je

dána jejich „nadoborovostí“, tedy nadřazením nad oborovostí. Nadoborové kompetence lze rozvíjet i využívat různorodými obory zastoupenými ve vzdělávání i mimo tuto oblast, nadoborovost umožňuje zobecnění, zahrnování souvislostí z různých oborů. Oproti tomu oborové kompetence jsou spíše vázány na jednotlivé obory a jsou zasazeny v jednotlivých vzdělávacích obsazích. Brněnská škola užívá i pojem mezioborová kompetence, kam řadí například kompetenci k řešení problémů. Uvádí, že jde o dílčí komponent nadoborové (klíčové) kompetence, protože může přímo rozvíjet nadoborové kompetence a zároveň může být její rozvíjení podpořeno prostřednictvím rozvíjení oborových kompetencí (Knecht a kol. 2010).

Klíčové kompetence by měly sloužit k prospěchu jedince (výdělečné zaměstnání, zdraví, bezpečnost, účast a zájem v politických záležitostech, pohyb ve společnosti) i společnosti (ekonomická produktivita, demokracie, společenská soudržnost, dodržování lidských práv a rovnosti a udržitelný rozvoj). Podle DeSeCo (2005) mezi kompetence patří:

1. schopnost efektivně používat techniku (schopnost použít jazyk, symboly a text, schopnost aplikovat znalost a interaktivně ji použít za pomoci techniky),
2. schopnost interakce v různorodých skupinách (spolupráce, empatie, zvládání emocí, zvládání a řešení konfliktů),
3. schopnost jednat samostatně (jednat v zájmu společnosti, schopnost plánovat budoucnost, vytyčit si priority a cíle, schopnost učit se z vlastních chyb),
4. schopnost prosazovat si svá práva, zájmy a potřeby (DeSeCo 2005).

RVP ZV (2016) používá pojem klíčové kompetence a definuje je jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobnostní 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“. Klíčové kompetence se prolínají, mají nadpředmětovou podobu (RVP ZV 2016, Knecht a kol. 2010, Knecht 2014), a proto k jejich rozvoji a utváření přispívají všechny vzdělávací obsahy, aktivity a činnosti, které škola nabízí. Osvojení klíčových kompetencí je celoživotním procesem. Začíná už v předškolním vzdělávání a zároveň k jeho rozvoji

významně přispívá etapa základního vzdělávání. Podle RVP ZV (2016) mezi klíčové kompetence patří:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. komunikace sociální a personální
5. kompetence občanské
6. kompetence pracovní

Jedním z cílů navržených námětů v diplomové práci je i rozvoj klíčových kompetencí žáků. Tab. 9 až Tab. 12 přináší přehled rozvíjených klíčových kompetencí v jednotlivých námětech.

**Tab. 9:** Rozvoj klíčových kompetencí v námětu *“Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?”*

|   |   |
|---|---|
| <b>Kompetence k učení</b>               | Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. |
|   | Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí.                 |
|   | Žák samostatně pozoruje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.  |
| <b>Kompetence k řešení problémů</b>     | Žák pochopí a rozpozná problém, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.   |
|   | Žák využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení.   |
|   | Žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení, užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy.   |
|   | Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, výsledky svých činů zhodnotí.  |
| <b>Kompetence komunikativní</b>         | Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně.  |
|   | Žák se účinně zapojuje do diskuze, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.  |
| <b>Kompetence sociální a personální</b> | Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu.   |
|   | Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu.                                   |
| <b>Kompetence pracovní</b>              | Žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky.  |

Pramen: RVP ZV 2016, vlastní zpracování

**Tab. 10:** Rozvoj klíčových kompetencí v námětu “*Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?*”

|   |   |
|---|---|
| <b>Kompetence k učení</b>               | Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. |
|   | Žák operuje s obecně užívanými termíny, uvádí věci do souvislostí.  |
|   | Žák samostatně pozoruje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje.   |
| <b>Kompetence k řešení problémů</b>     | Žák pochopí a rozpozná problém, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.   |
|   | Žák vyhledává informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky.   |
|   | Žák samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy.   |
| <b>Kompetence komunikativní</b>         | Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně.  |
|   | Žák se účinně zapojuje do diskuze, obhajuje svůj názor, vhodně argumentuje.   |
| <b>Kompetence sociální a personální</b> | Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu.   |
|   | Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu.                                   |
| <b>Kompetence pracovní</b>              | Žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky.  |

Pramen: RVP ZV 2016, vlastní zpracování

**Tab. 11:** Rozvoj klíčových kompetencí v námětu “*Co pro mě znamená kvalita života?*”

|   |   |
|---|---|
| <b>Kompetence k učení</b>               | Žák operuje s obecně užívanými termíny, uvádí věci do souvislostí, na základě toho si vytváří komplexnější pohled na společenské a kulturní jevy.   |
| <b>Kompetence k řešení problémů</b>     | Žák vnímá nejrůznější situace ve škole i mimo ní, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách.  |
|   | Žák využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení.   |
| <b>Kompetence komunikativní</b>         | Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně.  |
|   | Žák se účinně zapojuje do diskuze, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje, naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim.  |
| <b>Kompetence sociální a personální</b> | Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají. |
| <b>Kompetence občanské</b>              | Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí.   |

Pramen: RVP ZV 2016, vlastní zpracování

**Tab. 12:** Rozvoj klíčových kompetencí v námětu “*Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů*”?

|   |   |
|---|---|
| <b>Kompetence k učení</b>               | Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. |
|   | Žák operuje s obecně užívanými termíny, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí.                                  |
| <b>Kompetence k řešení problémů</b>     | Žák pochopí a rozpozná problém, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.   |
|   | Žák využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení.   |
|   | Žák samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení.   |
|   | Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, výsledky svých činů zhodnotí.  |
| <b>Kompetence komunikativní</b>         | Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně.  |
|   | Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.                      |
| <b>Kompetence sociální a personální</b> | Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu.   |
|   | Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu.                                   |
| <b>Kompetence občanské</b>              | Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí.   |
|   | Žák se rozhoduje zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc.  |

Pramen: RVP ZV 2016, vlastní zpracování

### 1.2.2 Téma kvality života v ŠVP vybrané základní školy

Školní vzdělávací program (ŠVP) je dokument, který si vytváří sama škola tak, aby splňoval požadavky RVP ZV. Díky vlastnímu zpracování se škola může odlišit od jiných škol, realizovat vlastní myšlenky o vzdělávání na své škole a využít specifických možností vlastní školy. Žáci a jejich rodiče si proto mohou vybrat školu, která se nejvíce blíží jejich představám.

Pro zařazení problematiky kvality života byl vybrán ŠVP Základní školy pod Svatou Horou v Příbrami. Škola byla vybrána autorkou záměrně, protože ji škola umožnila odzkoušet si navržený námět v praxi a ochotně poskytla celé znění ŠVP. Škola se nachází v příjemném prostředí v těsné blízkosti rozlehlého parku, čehož se snaží škola využít. Navrhuje aktivity v rámci tělesné výchovy, výchovy ke zdraví,

praktických činností, výtvarné výchovy, cizích jazyků, přírodopisu i zeměpisu, které se mohou odehrávat v prostředí parku.

Vzdělávací obor zeměpis je v ŠVP zpracován téměř totožně jako v RVP ZV, liší se pouze minimálně. V 6. ročníku základní školy spadá do vzdělávacího obsahu *Úvod do zeměpisu (Přírodní obraz Země)*, *Glóbus a mapa (Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie)*, *Obecný fyzický zeměpis (Přírodní obraz Země)*, *Terénní praxe a Zeměpis světadílů a oceánů (Afrika, Austrálie a Oceánie)*. V 7. ročníku je zařazen *Zeměpis světadílů a oceánů (Amerika a Asie)* a v 8. ročníku *Zeměpis světadílů a oceánů (Evropa)*. V 9. ročníku se vyučuje *Česká republika – Přírodní podmínky, Obyvatelstvo, Hospodářství, Kraje ČR, Místní Region*, dále *Společenské a Hospodářské prostředí, Životní prostředí a Terénní geografická výuka, praxe a aplikace*. Veškeré předložené náměty v diplomové práci je na základě vzdělávacího oboru ŠVP Základní školy pod Svatou Horou vhodné zařadit především do 6. a 9. ročníku.

První námět *Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?* je vhodné začlenit v 6. nebo 9. ročníku do vzdělávacího obsahu *Terénní praxe*, v jehož rámci je žákovým výstupem zorientovat mapu v okolí své školy, určit své stanovisko, vyhledat orientační body, vytvořit plán trasy. V 9. ročníku je možné námět realizovat ve vzdělávacím obsahu *Místní region*, přičemž žákovým výstupem je charakterizovat a hodnotit svoji obec podle různých kritérií, pracovat s mapou místní oblasti a vyhledávat informace týkající se obce.

Druhý námět *Co pro mě znamená kvalita života?* je dle ŠVP vhodnější zařadit do vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* v 6. ročníku do vzdělávacího obsahu *Člověk a společnost*. V 9. ročníku do *Člověk ve společnosti*, případně do vzdělávacího oboru *Etická výchova* v 8. a 9. ročníku do vzdělávacího obsahu *Objevování vlastní identity, Empatie, Tvořivost*. Námět by v rámci zmíněného ŠVP bylo problematické zařadit do vzdělávacího oboru *Zeměpis*, protože vyhrazený prostor pro společenské poměry, obyvatelstvo a jeho charakteristiku je značně omezený.

Třetí námět *Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?* lze ve vzdělávacím oboru *Zeměpis* začlenit do vzdělávací oblasti *Místní region* v 9. ročníku stejně jako v případě prvního námětu. Zároveň je možné ho zařadit do vzdělávacího

oboru Výchova k občanství v 6. ročníku do vzdělávacího obsahu *Člověk a společnost* (učivo – vztah k obci, podíl občana na životě své obce, životní prostředí člověka, odlišnost života v regionech) a v 9. ročníku do oblasti *Člověk ve společnosti* (učivo – obec a její obyvatelé, život v naší obci).

Jako v případě druhého námětu je čtvrtý námět *Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů?* nesnadné začlenit do vzdělávacího oboru Zeměpis, protože obyvatelstvo je rozebíráno pouze v rámci *Zeměpisu regionů* a *Obyvatelstva ČR*. Z toho důvodu by bylo možné s problematikou seniorů navázat v 9. ročníku na vzdělávací obsah *Obyvatelstvo ČR* na učivo *Stárnutí obyvatelstva*. Námět lze také najít ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství v 8. ročníku ve vzdělávacím obsahu *Člověk jako jedinec* (rozdíly mezi lidmi, změny biologické, psychické a sociální, představy o stáří) nebo ve vzdělávacím oboru Etická výchova v 9. ročníku v učivu vztah k nemocným, handicapovaným a starým lidem, empatie.

### 1.2.3 Teorie metod a forem výuky

Kapitola se věnuje teoretickým východiskům metod a forem výuky, blíže se věnuje pouze těm, které byly využity v navržených námětech diplomové práce. Kapitola zároveň slouží i jako stručný průvodce pro učitele, jak při realizaci konkrétních metod a forem v rámci navržených námětů postupovat a jakých chyb se vyvarovat.

Moderní pedagogika staví do popředí aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků. Žáci jsou na druhém stupni základní školy v období staršího školního věku. Pro tento věk je typické období prepuberty a nástup puberty. Žáci se dostávají do etapy tzv. formálních operací a jsou schopni chápat a řešit náročné vědecké poznatky a situace. Velká část žáků přesto ztrácí motivaci a nevyužívá svých intelektových předpokladů. Období puberty je také spjato s emoční labilitou, citlivostí a podrážděností (Kol. 2015). Učitelé by měli motivovat žáky, podněcovat jejich myšlení a aktivitu, vyžadovat větší odpovědnost za výkony, poskytovat možnost volby, usměrňovat, podporovat a pomáhat v případě potřeby (Maňák, Švec 2003). Žáci navazují trvalejší vztahy s vrstevníky, dokáží se vcítit do druhého, přihlížet k potřebám ostatních, pomáhat a spolupracovat. Vztah s vrstevníky se pro žáky v tomto věku mnohdy stává největší motivací k docházce i práci ve škole. Názory vrstevníků staví žák na první

místo. Učitel by měl proto cíleně využívat sociální formy učení, zadávat práci ve dvojicích, skupinách, snažit se využívat diskuzi, brainstorming a jiné metody, které podporují komunikační a sociální dovednosti (Kol. 2015).

Neexistuje univerzální výuková metoda, která by vyhovovala všem žákům, cílům a obsahům výuky, protože žáci se liší schopnostmi, preferovaným způsobem učení i rychlostí učení. Nelze jednoznačně říci, které metody jsou vhodné a které naopak nevhodné, ale platí, že k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů je nezbytná aktivita žáka (Maňák, Švec 2003).

V námětech diplomové práce bylo využito několik výukových metod, které jsou níže stručně popsány.

**Brainstorming**, někdy překládán jako „burza nápadů“, je metoda založená na diskuzi, jejímž cílem je kreativní řešení problému (Červenková 2013). Brainstorming podporuje rozvoj kreativity, tvořivého myšlení, dovoluje naplno využít fantazii a být originální. Vymyšlení nápadů je oddělené od kritiky, a to žákům pomáhá odstranit strach a trému z neúspěchu (Kol. 2015).

Brainstorming má dvě fáze. Vyučující představí problém, před žáky napíše téma. V první fázi se žáci snaží vymyslet co nejvíce možných nápadů, jak problém vyřešit. Moderátor, kterým se může stát učitel nebo žák, veškeré návrhy zapisuje. Podstatou brainstormingu je, že každý návrh, i když nesmyslný, je správný. Žádný z žáků ani učitel nesmí komentovat vyřčené návrhy. Žáci mohou na kterýkoliv návrh navázat a rozvinout ho. Tato jednoduchá pravidla vznikla proto, aby se žádný jedinec nebál posměchu a negativní reakce na svůj vyjádřený názor. V druhé fázi se žáci zamýšlí nad konkrétními nápady, hodnotí jejich kvalitu a společně dojdou k dvou až třem nápadům, o kterých nakonec hlasují.

Výše popsáný brainstorming nazýváme frontální. Skupinový brainstorming probíhá v menších skupinkách, zapisovatel píše návrhy na papír. Skupina jako celek dojde k závěru a poté ho sdílí se zbytkem třídy. Při individuálním brainstormingu či brainwritingu žáci zapisují své nápady na proužky papírů, které pak nalepí na tabuli nebo jeden velký papír (Červenková 2013).

**Diskuze** je forma komunikace učitele a žáků, při níž dochází k výměně myšlenek a informací, utváření argumentů na základě svých znalostí a společného nalezení řešení problému. Diskuze rozvíjí dovednost stručně a jasně vyjádřit



myšlenku, argumentovat, naslouchat, klást otázky, vhodně reagovat na názory ostatních.

Pro úspěšnou diskuzi je zapotřebí, aby byl vytyčen jeden konkrétní cíl diskuze, zmíněny základní body a vymezen časový rámeček. Velmi důležité je, aby žáci znali problematiku, která se diskuze týká. Nelze vést diskuzi na neznámé téma. Diskuze by měla být po skončení vždy zhodnocena učitelem i samotnými žáky (Červenková 2013). Metoda diskuze je náročná metoda pro učitele i pro samotné žáky, a proto by měli být žáci postupně připravováni a trénováni v jednotlivých dovednostech. Učitel v diskuzi vystupuje jako koordinátor, moderátor, hodnotitel a do diskuze se snaží svými názory přispívat co nejméně. Shrnuje, parafrázuje názory žáků, povzbuzuje a posiluje pocit bezpečí, zajišťuje, aby se žáci příliš neodchylovali od tématu, vede diskuzi ke společnému cíli, kompromisu a uzavírá diskuzi. Snaží se zapojit do diskuze co nejvíce žáků, což může podpořit například tím, že každému žákovi dá před začátkem diskuze tři malé předměty, které žák v diskuzi mění za prostor k vyjádření. Učitel by měl respektovat názory všech žáků, ale zároveň poukazovat a reagovat na názory diskriminující a nevhodné. Diskuze se od debaty liší tím, že v debatě jednotlivec zastává svůj názor, snaží si ho obhájit a prosadit se. V diskuzi jde především o dosažení společného výsledku a objasnění problematiky, proto si žák celkově rozvíjí své komunikační schopnosti (Kol. 2015).

Diskuze může být realizována v několika formách. Řetězová diskuze rozvíjí schopnost naslouchat a formulovat. Učitel představí otázku, na kterou vyřkne svůj názor. Žák předchozí informaci shrne a přidá vlastní stanovisko, myšlenku a stejným způsobem pokračuje další žák. Při panelové diskuzi se nejprve prezentují jednotlivci se svými názory a až po prezentaci následuje diskuze všech zúčastněných (Červenková 2013).

**Skupinová výuka** je řazena ke komplexním výukovým metodám. Mezi pozitiva skupinové práce patří interaktivita, spolupráce žáků na konkrétním úkolu, aktivita, větší motivace žáků, rozvoj komunikačních a sociálních dovedností. Maňák a Švec (2003) uvádí příklad: Učitel zadá úkol v hodině zeměpisu, aby se žáci rozdělili do skupinek po čtyřech, vyhledali v atlasu řeku a pohoří Slovenska a zakreslili si je do slepé mapy v sešitě. V tomto případě ale nejde o skupinovou práci, protože nedochází ke spolupráci ani ke komunikaci (Maňák, Švec 2003).

Rozdělení do skupinek může probíhat formálně nebo neformálně. Formální rozdělení do skupinek provádí učitel, neformálně utvořená skupina je založena samotnými žáky. Rozdělení do skupin je důležitým předpokladem k úspěšnému průběhu skupinové práce. Rizikem u formálního rozdělení mohou být chybějící sociální vazby mezi dětmi, kdy práci ohrožuje počáteční nedorozumění a dohadování. U neformálního rozdělení dochází ke spolupráci pouze se svými kamarády, z čeho plyne, že se žáci nenaučí spolupracovat a komunikovat s jinými spolužáky (Červenková 2013). Velikost skupiny by měla být podle většiny autorů od tří do pěti žáků (Maňák, Švec 2003).

Od žáků se při skupinové práci očekává nasazení a koncentrace pozornosti. Je několik možností, jak organizovat skupinovou práci.

- a) Všichni členi skupiny se stejným způsobem podílí na zadaném úkolu, všichni vyhledávají informace, tvoří společné řešení.
- b) Členi si rozdělí práci na části a každý z nich plní svou část, poté sestavují části do jednoho výsledného celku.
- c) Členi si zvolí vedoucího, který práci organizuje.

Učitel během skupinové práce žáky kontroluje a usměrňuje. Jeho úkolem je podporovat slabé, neprůbojné žáky, nabádat dominantní žáky, aby dali prostor i ostatním žákům a povzbuzovat žáky nadané zadáváním náročnějších úkolů. Učitel může podpořit aktivitu jednotlivců zadáním konkrétních rolí. Žáci mohou být nominováni na post vedoucího, zapisovatele, mluvčího skupiny, časoměřiče či pracovníka s informacemi.

Podobnou výukovou metodou jako je skupinová práce je kooperativní výuka. Někteří autoři je ztotožňují, jiní naopak oddělují. Principy kooperativní výuky jsou stejné jako u skupinové práce, ale klade se větší důraz na zodpovědnost jednotlivých členů skupiny a na sociální vazby a učení. Kooperativní výuka se snaží potlačit soutěživost žáků a soustředit se pouze na spolupráci (Červenková 2013).

**Problémová výuka, řešení problémů** je řazena k heuristickým metodám, jejichž smyslem je objevovat a hledat tvořivé řešení na předložený problém (Maňák, Švec 2003). Někteří autoři zařazují řešení problémů do aktivizačních či inovativních metod (Červenková 2013).

Učitel zahajuje problémovou výuku uvedením problému. Žáci postupně objevují nové skutečnosti a cesty k řešení bez předchozího plánování často metodou pokusu a omylu (Červenková 2013). Po představení problému žáci pronikají hlouběji do problému, analyzují. Vytváří hypotézy a možné návrhy řešení, které později verifikují (Maňák, Švec 2003). Žák může dojít k závěru, že problém nemá řešení. I takový výsledek může být správný a pro žáka zajímavým zjištěním. Důležité je zmínit, že žáci při řešení mohou udělat chybu a učitel je za to netrestá. Dopouštět se chyb je přínosné, žák se vrací do dřívější fáze a ze své chyby se poučí. Žáci se během problémové metody aktivně účastní řešení podle svých možností, představují své názory, postoje. Někteří autoři metodě vytykají, že podporuje soutěživost mezi žáky, která je pro některé jedince brzdou v jejich rozvoji a zdrojem strachu z neúspěchu (Červenková 2013).

Mimořádně oblíbenou metodou se v posledních několika letech stalo **badatelsky orientované vyučování (BOV)**. V Česku i na Slovensku vzniklo množství projektů, které se soustředí na zavádění vědeckých postupů do výuky (Karvánková a kol. 2017). „Inquiry-based learning“, tzv. vyučování bádáním, objevováním nebo učení založené na bádání úzce souvisí s heuristickými metodami, projektovou výukou, kritickým myšlením, učením v životních situacích a jinými metodami výuky, které se snaží vzbudit v žákovi zájem, motivaci a aktivitu (Stuchlíková 2010). Jako ostatní inovativní metody si klade i BOV za jeden z hlavních cílů zatraktivnit pro žáky proces učení, činit ho zajímavějším a samotné žáky vést k vlastní aktivitě (Karvánková a kol. 2017). Z posledních průzkumů v České republice vyplývá, že zájem o studium i zaměstnání v oblasti přírodních věd, tedy i geografie, klesá (Papáček 2010). Bádání je podstatou přírodních věd, žákům dá možnost osvojit si nové poznatky a metody výzkumu, zvyšuje motivaci a zájem u žáků, a proto se BOV využívá právě v přírodovědných předmětech, které jsou díky BOV pro děti atraktivnější (Stuchlíková 2010, Karvánková a kol. 2017).

Učitel musí dané problematice rozumět, znát odborné základy i souvislosti, ale látku nevykládá v hotové podobě. Má funkci průvodce, pomocníka, který vede žáky při řešení problému obdobným způsobem jako při reálném výzkumu. Žáci formulují problém, navrhují metody řešení, vyhledávají informace, řeší problém, na závěr diskutují výsledky a porovnávají je s literaturou. Získávají tak potřebné klíčové

kompetence, efektivněji chápou nové poznatky, dovednosti, učí se spolupráci s ostatními a rozvíjí komunikační schopnosti (Papáček 2010). Další předností výuky metodou BOV je zajištění praktických ukázek a pokusů, které v hodinách zeměpisu chybí a zaměření se na problémy každodenního života (Karvánková, Popjaková 2015). Omezením u BOV se může stát nedostatečná připravenost, praxe a vědomosti učitelů, nedostatečná vybavenost škol, tj. chybějící laboratoře a specializované učebny a časová náročnost metody (Papáček 2010).

Cílem **projektové výuky** podobně jako u badatelsky orientovaného vyučování je dosáhnout většího zájmu, zvědavosti, aktivity a motivace u žáků (Karvánková, Popjaková 2015). Podstatou projektové výuky je vyřešení problému, který bývá komplexní, má širší působení, řešení vyžaduje dlouhodobější práci s propojením teoretických poznatků a praktických zkušeností. Z těchto důvodů se metoda projektů odlišuje od problémové výuky (Červenková 2013). Výsledkem projektového vyučování je žáky zpracovaný projekt, který se stává prostředkem výuky a hlavním motivačním prvkem (Karvánková, Popjaková 2015).

Téma projektové výuky by mělo být vždy zajímavé, provokativní, aktivizující a praktické, aby vzbudilo zájem u žáků. Téma by v ideálním případě mělo být spojeno s okolím školy, městem nebo jiným prvkem, který je žákům blízký. Žáci tak mohou spojit svá teoretická východiska s praxí, tedy jevy, které se v okolí vyskytují a žáci je znají. Nevýhodou projektové výuky je časová náročnost a problematické hodnocení. Učitel, který v projektové výuce vystupuje jako poradce a hodnotitel, by měl vždy předem určit kritéria, podle kterých bude práci hodnotit. Měl by stanovit termín odevzdání, obsah a rozsah práce, počet a kvalitu zdrojů, formální stránku práce a hodnocení výsledku. Učitel může hodnotit práci jednotlivců nebo celé skupiny jako celku. Někteří považují takové hodnocení za nespravedlivé, ale takový přístup vede žáky k větší spolupráci a zodpovědnosti (Červenková 2013).

#### **1.2.4 Didaktické hodnocení vybraných učebnic zeměpisu pro 2. stupeň ZŠ**

V následující části práce jsou hodnoceny vybrané učebnice zeměpisu pro základní školy. Kapitola je rozčleněna dle vybraných nakladatelství. Při hodnocení učebnic byla pozornost zaměřena na obsahovou stránku a grafickou úpravu textu i příloh.

Dále byly sledovány souvislosti s dalšími vyučovacími předměty a také rozvoj jednotlivých kompetencí žáků.

Tematické zaměření námětů diplomové práce (tj. kvalita života, kvalita životního prostředí, kvalita života ve městě a na venkově, stárnutí obyvatelstva a další) je nadoborové, prochází mnohými okruhy a tématy a z toho důvody byly hodnoceny učebnice zeměpisu pro všechny ročníky na 2. stupni základní školy.

#### 1.2.4.1 Učebnice nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus poskytuje ucelenou řadu učebnic zeměpisu pro 6. až 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia. Řadu učebnic doplňuje sada pracovních sešitů a příruček pro učitele pro každý ročník.

##### **Seznam učebnic zeměpisu nakladatelství Fraus:**

ČERVENÝ, P. a kol. (2009): Zeměpis 6 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň.

DVOŘÁK, J. a kol. (2005): Zeměpis 7 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň.

JEŘÁBEK, M. a kol. (2006): Zeměpis 8 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň.

KOLEKTIV AUTORŮ (2008): Zeměpis 9 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň.

**Tab. 13:** Kapitoly učebnic zeměpisu nakladatelství Fraus

|         |  |
|---------|--|
| 6. roč. | Planeta Země, Mapa, Přírodní složky a oblasti Země, Jak žijí lidé na Zemi, Svět se propojuje   |
| 7. roč. | Jak je svět rozdělen, Afrika, Africké regiony, Atlantský oceán, Amerika, Americké regiony, Antarktida, Indický oceán, Oceánie, Austrálie, Asie, Asijské regiony, Severní ledový oceán, Vracíme se do Evropy, Zeměpis o prázdninách   |
| 8. roč. | Evropa, Regiony Evropy, Evropská unie, Česko, Regiony Česka, Česko – zahraniční vztahy, cestovní ruch, Zeměpis o prázdninách   |
| 9. roč. | Svět kolem nás, Globalizace, Rozdíly ve vyspělosti zemí, Integrace zemí, Kulturní rozmanitost lidstva, Mezinárodní integrace, Osídlení, Zemědělská výroba, Průmysl, Doprava, Služby, Cestovní ruch, Globální změny klimatu, Člověk a přírodní katastrofy, Rozmanitost živé přírody, Význam a využití geografie |

Každá učebnice je zaměřená na určitý tematický celek (Tab. 13). Struktura učebnice je v každém ročníku stejná. Už samotné fotografie na deskách učebnic

napovídají, jakému tématu se učebnice v daném ročníku věnuje. Po otevření učebnice žák naráží na průvodce učebnicí, který mu umožní lepší orientaci na jednolitých stranách v učebnici. Jeho orientaci mu umožní i seznam symbolů, který je v učebnici vyobrazen. Po krátkém shrnutí „Proč se učím zeměpis?“ se žák dostává k první kapitole. Každá strana obsahuje stručný úvod do podkapitoly a text, ve kterém jsou tučně zvýrazněny důležité pojmy. Text je srozumitelný a výstižný, je strukturován do kratších odstavců a je doplněn množstvím obrázků, fotografií, grafů, klimadiagramů, tabulek, schémat a map. Na doplňující prvky je většinou navázán praktický úkol, otázka, zamyšlení se. Prostřednictvím úkolů a otázek učebnice žáky nabádá k využívání zeměpisného atlasu, internetu, encyklopedií a učebnic z ostatních vyučovacích předmětů. Na závěr podkapitoly vždy následuje krátké shrnutí, na závěr celé kapitoly delší opakování.

Po stranách celé dvojstrany se nachází modré lišty s logem, které provádí celým tématem. Obsahem lišt jsou: zajímavé informace, které mohou sloužit například jako námět ke zpracování referátu; informace, které již žák slyšel v jiném předmětu, a jejich zopakováním si poskládá své znalosti z různých předmětů v jeden celek; úkoly a obrázky, nad kterými se žák musí zamýšlet a o kterých musí diskutovat.

Učebnice jsou zdrojem velkého množství úkolů pro žáky, které jsou zaměřeny jak na rozvoj jejich kompetencí, tak na propojování poznatků s ostatními předměty. Konkrétní informace jsou propojeny s praktickým životem a dalšími vyučovacími předměty tak, aby u žáků došlo k prolínání poznatků i jejich vlastních zkušeností v jeden celek. Takovými úkoly jsou například:

1. Jak bys vyřešil/a zajištění základních potravin pro staré obyvatele ve vesnici, kde funguje obchod?
2. Pro vědce zvyklého žít v mírném pásu představuje výzkumný pobyt v deštném lese velké obtíže. Co myslíš, že je hlavním problémem při výpravách do deštného lesa?
3. V učebnici fyziky najdi, které síly způsobují příliv a odliv.
4. V Pravidlech českého pravopisu zjisti, který z dvojice výrazů je napsán správně: galaxie – Galaxie, Sluneční soustava – sluneční soustava.

Učebnice pro 8. a 9. ročník na své poslední straně uvádí (dle RVP ZV) seznam očekávaných výstupů a klíčových kompetencí žáka, na které byl v dané učebnici kladen důraz.

Jak již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, téma námětů diplomové práce prostupuje téměř všemi učebnicemi. Souvislosti s danými tématy námětů lze najít především v učebnici pro 6., 8. a 9. ročník.

V učebnici pro 6. ročník lze uvést například učivo „Lidé na Zemi“ (složení obyvatelstva – porovnávání stromů života, hledání souvislostí), „Kde lidé žijí“ (město, venkov – odlišné znaky, jak se mění život, kvalita bydlení), „K čemu potřebujeme služby?“ (kvalita a nabídka služeb, překážky pro obyvatele v dosažení služeb). V 6. ročníku dle dané učebnice učivo tematicky souvisí s námětem „Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?“ a „Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?“.

V učebnici pro 8. ročník lze hledat souvislosti v učivu „Sonda do české populace (střední délka života, věkové pyramidy – hledání rozdílů, příčin a důsledků stárnutí obyvatelstva) a námětu „Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů?“. Učivo „Žít ve městě nebo na venkově?“ a „Služby přebírají vedoucí postavení“ je propojeno s námětem „Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?“ a „Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů?“.

V učebnici pro 9. ročník jsou uvedena podobná témata jako v 6. a 8. ročníku, znalosti jsou prohloubeny. Jde o učivo „Problémy dopravy ve městech a na venkově“ (dopravní obslužnost, dostupnost, vlivy dopravy na životní prostředí), „Služby nevyrábějí, ale slouží“ (lokalizace a koncentrace služeb), „Život uvnitř měst“ „Čemu se říká venkov?“ (městský a venkovský způsob života, periférie, důsledky). Tak jako v předchozích tématech lze do 9. ročníku zařadit námět „Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?“ a „Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?“.

Učebnice Fraus jsou dle subjektivního pohledu autorky hodnoceny nejlépe ze všech sledovaných učebnic. Mezi největší výhody těchto učebnic autorka řadí:

1. přehlednost učebnic (především díky strukturování a symbolice),

2. množství doplňujících prvků – map, tabulek, grafů, obrázků, fotografií (poutají pozornost žáků, zvyšují jejich motivaci dozvědět se více informací o tématu, poskytují vizuální podporu, pomáhají žákům pochopit danou problematiku),
3. zaměření na mezipředmětové vazby učiva,
4. zaměření na rozvoj (klíčových) nadoborových kompetencí u žáků.

#### **1.2.4.2 Učebnice nakladatelství Prodos**

Nakladatelství Prodos nabízí řadu pěti učebnic. Učebnice jsou označeny čísly od 1 do 5, nejsou rozděleny podle tříd. Následující přehled citací uvádí i tematické zaměření učebnic.

##### **Seznam učebnic zeměpisu nakladatelství Prodos:**

VOŽENÍLEK, V., DEMEK, J. (2000): Zeměpis – Planeta Země, Glóbus a mapa, Přírodní složky a oblasti Země. Prodos, Olomouc.

VOŽENÍLEK, V., DEMEK, J. (2001): Zeměpis 2 – Zeměpis oceánů a světadílů (1). Prodos, Olomouc.

VOŽENÍLEK, V., FŇUKAL, M., MAHROVÁ, M. (2001): Zeměpis 3 – Zeměpis oceánů a světadílů (2). Prodos, Olomouc.

VOŽENÍLEK, V., SZCZYRBA, Z. (2002): Zeměpis 4 – Česká republika. Prodos, Olomouc.

VOŽENÍLEK, V. a kol. (2003): Zeměpis 5 – Hospodářství a společnost. Prodos, Olomouc.

Učebnice na sebe navazují jak metodicky tak obsahově. Každá kapitola je odděluje základní a rozšiřující učivo, obsahuje množství map, grafů, tabulek, schémat, obrázků a fotografií. Podobně jako u učebnic nakladatelství Fraus, u učebnic Prodos je po stranách celé dvojstrany žlutý pruh, ve kterém se nachází komentáře, zajímavosti, fotografie, loga apod. Množství doplňujících prvků není ale tak obsáhlé jako u učebnic nakladatelství Fraus.

Tematické zaměření námětů diplomové práce se neobjevuje v učebnicích tak často jako tomu je v případě učebnic nakladatelství Fraus. Podobná témata lze najít pouze v učebnici Zeměpis 4 – Česká republika a Zeměpis 5 – Hospodářství a společnost. V rámci učiva České republiky se žáci seznamují s obyvatelstvem České republiky, s věkovou strukturou obyvatelstva a nadějí na dožití. V rámci kapitoly Obyvatelstvo a hospodářství se žáci učí o vesnicích a městech, jejich funkcích,



rozdílném životním stylu a rozdílné nabídce služeb. V učivu globální problémy žáci probírají stárnutí světové populace, jeho příčiny a důsledky.

Učebnice dle subjektivního hodnocení autorky není dostatečně přehledná. Nové téma nezačíná vždy na nové straně, ale často začíná uprostřed strany. Nadpis je sice psán větším písmem, ale přesto se v množství textu a doplňujících prvků, které jsou nedostatečně označeny, ztrácí. Při srovnání s učebnicemi Fraus jsou učebnice Prodos méně přehledné.

Učitelské verze učebnic obsahují navíc komentáře pro učitele, které jsou psané červenou barvou a objevují se v rámci textu i v „žlutém pruhu“. Komentáře narušují strukturu učebnice a způsobují chaotický dojem.

Učebnice obsahují otázky a úkoly dotazující se především na obsah kapitol. Minimálně obsahují úkoly propojující praktický život se znalostmi získanými v jiném předmětu. Úkoly nejsou příliš zaměřeny na mezipředmětové vazby ani na klíčové kompetence žáka.

Přes uvedené nedostatky učebnice autorka hodnotí učebnice kladně a to především díky:

1. množství doplňujících prvků – map, tabulek, grafů, obrázků, fotografií (poutají pozornost žáků, zvyšují jejich motivaci dozvědět se více informací o tématu, poskytují vizuální podporu, pomáhají žákům pochopit danou problematiku),
2. obsahové stránce a srozumitelnosti textu odpovídající žákům 2. stupně základní školy.

#### **1.2.4.3 Učebnice nakladatelství ČGS**

Učebnice nakladatelství ČGS představuje ucelenou řadu učebnic pro základní školy a víceletá gymnázia.

##### **Seznam učebnic zeměpisu nakladatelství ČGS:**

ČERVINKA, P., TAMPÍR, V. (2002): Přírodní prostředí Země – učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. upravené vydání. ČGS, Praha.

HOLEČEK, M., JÁNSKY, B. a kol. (2001): Zeměpis světa 2 – učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. upravené vydání. ČGS, Praha.

JEŘÁBEK, M., VILÍMEK, V. (1997): Zeměpis světa 3 – učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia. 1. vydání. ČGS, Praha.

KASTNER, J., HOLEČEK, M, KRAJÍČEK, L. (2005): Zeměpis naší vlasti – učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. vydání. ČGS, Praha.  
HERINK, J., VALENTA, V. a kol. (2004): Současný svět – učebnice zeměpisu pro základní školy a gymnázia. 2. rozšířené a upravené vydání. ČGS, Praha.

Všechny uvedené tituly mají shodné koncepční pojetí, mají stejnou strukturu i grafické členění textu. Nová kapitola začíná vždy na začátku nové dvojstrany, je přehledně členěna. Učebnice obsahuje větší množství textu, než tomu je u učebnic nakladatelství Prodos a Fraus, ale rozlišuje základní učivo od rozšiřujícího, které je v textu modře podbarveno. To umožňuje učitelům i žákům lepší orientaci v učebnici a celkově zvyšuje přehlednost učebnice. Text je doplněn mapami, grafy, obrázky a fotografiemi s popisky. Na závěr kapitoly vždy následuje zopakování, otázky a úkoly. Úkoly se objevují i v rámci textu. Tak jako tomu bylo u učebnic Prodos, učebnice ČGS se minimálně zaměřují na rozvoj klíčových kompetencí žáka a na mezipředmětové vazby ve srovnání s učebnicemi nakladatelství Fraus.

Podobná témata tematickému zaměření námětů diplomové práce nacházíme v učebnici Zeměpis naší vlasti a Současný svět. V rámci učiva České republiky se žáci dozvídají informace o věkové struktuře obyvatelstva, stárnutí obyvatelstva, jeho příčinách a důsledcích. Srovnávají město a vesnici, jejich funkce, vzhled, porovnávají služby. Učivo obsahuje větší množství a podrobnější poznatky než poskytují učebnice Fraus a Prodos, a to i v části základního učiva. Učebnice Současný svět žákům předává znalosti týkající se struktury obyvatelstva, věkového složení obyvatelstva, střední délky života. Učebnice se detailně věnuje venkovským i městským sídlům, kvalitě života v těchto sídlech a životnímu prostředí v souvislosti s vlivem na život člověka a s vlivem člověka na životní prostředí.

Dle hodnocení autorky je učebnice koncipována především pro žáky víceletých gymnázií. Obsahuje větší množství textu s větším množstvím termínů. Otázky a úkoly jsou zaměřeny především obsahově. V učebnici je věnován prostor rozvoji klíčových kompetencí žáka minimálně. Mezi přednosti učebnice autorka řadí:

1. přehlednost textu a celé struktury učebnice,
2. množství map, tabulek, grafů, fotografií, schémat a obrázků.

### **1.3 Metodika práce a použité metody**

Metodika práce je členěna do čtyř částí. První podkapitola popisuje metodiku zpracování diplomové práce, stručně informuje o obsahu jednotlivých kapitol práce. Druhá podkapitola se věnuje metodice výzkumu kompetencí žáků k řešení problému a je dále dělena na metodiku dotazníkového šetření mezi žáky a metodiku dotazníkového šetření mezi učiteli.

#### **1.3.1 Metodika zpracování diplomové práce**

Prvním krokem při zpracování diplomové práce bylo studium literatury s tématy kvalita života, didaktika geografie, metody a formy moderního vyučování, Rámcově vzdělávací program, mezipředmětové vazby a nadoborové (klíčové) kompetence žáka. Kvalitou života se autorka zabývala již ve své bakalářské práci, a proto měla danou problematiku důkladně nastudovanou. Znalost problematiky kvality života se tak stala jednou z kompetencí ke zpracování diplomové práce. Z toho důvodů autorka uvádí v přehledu literatury zdroje, které v textu diplomové práce nevyužívá. Tyto zdroje slouží těm, kteří znají problematiku kvality života pouze okrajově a přehled literatury jim umožní lepší orientaci v dané problematice i předložených námětech.

Úvodní kapitola představuje hlavní a vedlejší cíle diplomové práce. Seznamuje čtenáře s hlavními myšlenkami diplomové práce. Stručně představuje trendy ve výuce zeměpisu na základních školách, věnuje se problematice kvality života z pohledu geografie a hodnotí význam výuky kvality života na základních školách z pohledu morálního i odborného a zmiňuje pojmy nadoborovost a nadoborové (klíčové) kompetence žáka.

O prostudovanou literaturu se opírá první kapitola diplomové práce Teoreticko-metodologická část práce. V kapitole jsou zahrnuty podkapitoly Přehled literatury, Výuka zeměpisu na základních školách a Metodika práce. Přehled literatury přináší informace o použitých pramenech v diplomové práci. Seznamuje s hlavními myšlenkami českých i zahraničních autorů prací týkajících se kvality života a didaktických prací.

Součástí podkapitoly Výuka zeměpisu na základních školách je zařazení problematiky kvality života do kontextu RVP ZV a ŠVP, analýza mezipředmětových vazeb a klíčových kompetencí dle RVP ZV (2016), které jsou rozvíjeny v rámci předložených námětů, teoretické pojednání o metodách a formách výuky a didaktické hodnocení vybraných učebnic pro 2. stupeň základních škol. Didaktické hodnocení učebnic přináší subjektivní pohled autorky na obsahovou stránku, grafickou úpravu textu i příloh, mezipředmětové vazby učiva a rozvoj jednotlivých nadoborových kompetencí žáků v učebnicích. Prostor je věnován hodnocení souvislostí s tématy navržených námětů (tj. kvalita života, stárnutí obyvatelstva, kvalita životního prostředí, kvalita života ve městě a na venkově, apod.).

Metodika práce obsahuje metodiku zpracování celé diplomové práce a metodiku výzkumu kompetencí žáků k řešení problému na příkladu tématu kvality života, která je členěna na metodiku dotazníkového šetření mezi žáky a mezi učiteli.

Druhá kapitola představuje první ze dvou nosných empirických částí práce. Prezentuje vytvořený výukový materiál, který zahrnuje metody a formy výuky na téma kvalita života s konkrétními úkoly zaměřenými na využití klíčových (nadoborových) kompetencí žáků vyplývajících z mezioborových vazeb. Kapitola obsahuje podrobný popis čtyř navržených námětů. Náměty jsou částečně inspirovány literaturou, jednotlivé prameny jsou uvedeny přímo v textu. Předložené náměty se zaměřují na obecné vnímání kvality života žáky, na vztah kvality života a prostředí, na rozdíly mezi kvalitou života ve venkovském a městském prostoru a na kvalitu života seniorů. Náměty jsou navrženy tak, aby propojovaly předměty mezi sebou a rozvíjely nadoborové (klíčové) kompetence žáků. Každý námět je na závěr pro lepší přehlednost shrnut v tabulce, která obsahuje stručné informace o cílové skupině, časové náročnosti námětu, prostorových požadavcích, pomůckách, využitých metodách a formách výuky, návaznosti na RVP ZV (mezipředmětové vazby a klíčové kompetence žáka) a získaných dovedností a znalostí žáka v rámci námětu.

Druhou empirickou linií diplomové práce zaměřenou na analýzu nadoborových kompetencí a mezipředmětových vazeb tvoří výzkum realizovaný na Základní škole pod Svatou Horou v Příbrami (blíže k metodice výzkumu v následující kapitole 1.3.2). Výzkum nebyl realizován v celé šířce problému nadoborových (klíčových) kompetencí, protože otázky nadoborových kompetencí

představují velký balík různě definovaných kompetencí žáků. Výzkum byl zaměřen pouze na jednu vybranou kompetenci, a to je kompetence k řešení problémů. Výsledky výzkumu jsou zhodnoceny v kapitole Evaluace výzkumu kompetencí žáků k řešení problému. Hodnocen je průběh i výsledky celé učební aktivity realizované s žáky a dotazníkového šetření mezi žáky a učiteli. Hodnocení obsahuje i srovnání mínění žáků a učitelů.

V závěru práce jsou shrnuty cíle práce, posouzen význam navržených námětů a ve stručnosti zhodnoceny výsledky realizovaného výzkumu kompetencí žáků k řešení problému na příkladu tématu kvality života.

### **1.3.2 Metodika výzkumu kompetencí žáků k řešení problému na příkladu tématu kvality života**

Realizovaný výzkum kompetencí žáků k řešení problému, který je aplikován na tématu kvality života, je založen na dotazníkovém šetření. Výzkum je vícevrstvý a lze ho rozdělit na:

1. výzkum zaměřený na zjišťování kompetencí k řešení problému u žáků, který se skládá z řešení zadaného problému samotnými žáky a z dotazníkového šetření mezi žáky orientovaného na zjišťování způsobu řešení zadané úlohy,
2. výzkum mezi učiteli, který se soustředí na zjišťování hodnocení kompetencí žáků při realizaci výukové aktivity (zadaného problému) a celkového názoru učitelů z praxe ze šesti základních škol na téma nadoborových kompetencí.

Při realizaci výzkumu bylo použito 5 podkladových materiálů. Podklady určené pro žáky (3 druhy podkladů) i pro učitele (2 druhy podkladů) jsou detailněji popsány v následujících kapitolách a přiloženy v Přílohách diplomové práce.

#### **1.3.2.1 Metodika dotazníkového šetření mezi žáky**

Výzkum byl realizován mezi žáky dvou 9. tříd Základní školy pod Svatou Horou v Příbrami v hodině zeměpisu za přítomnosti vyučující Mgr. Petry Mestlové. Aktivita byla zaměřena na téma místního regionu a realizována na konci března roku 2017 proto, aby mohla být zařazena do plánované výuky místního regionu v 9. třídě. Byla zvolena forma kvalitativního výzkumu kombinovaného s prvky kvantitativních

forem. Realizaci kvalitativní formy výzkumu na žácích se zaměřením na zjišťování jejich nadoborových (klíčových) kompetencí nebylo jednoduché metodicky připravit. Výzkum byl zpracován tak, aby byl pro žáky zajímavý, nevšední a měli motivaci se výzkumu zúčastnit. Snahou bylo upoutat zájem žáků i tím, že jde o skutečné informace z regionu, ve kterém žáci žijí a pohybují se. Autorka sestavila podklady pro aktivitu na základě informací z vlastní bakalářské práce, v jejímž rámci v r. 2015 vedla šetření kvality života seniorů ve vybraných obcích. Aktuálnost informací si autorka ověřila prostřednictvím internetových stránek vybraných obcí a osobní návštěvou vybraných obcí.

Dle Knechta a kol. (2010, s. 47) lze řešit komplexnější učební úlohy teprve tehdy, pokud žák ovládá určité myšlenkové a pracovní postupy a zároveň ovládá určité oborově specifické znalosti, tedy oborové kompetence. Složitě učební úlohy přesahují hranice jednotlivých oborů, a proto je lze považovat za jeden z nástrojů k rozvoji nadoborových kompetencí. U žáků 9. ročníků lze předpokládat, že oborové kompetence úspěšně zvládli, a proto by měli být schopni řešit zadanou učební úlohu, která je součástí výzkumu. Výzkumu se účastnilo 28 žáků ze dvou devátých tříd, z toho 17 holek a 11 chlapců.

Jak bylo naznačeno v úvodu, výzkum mezi žáky zjišťuje: kompetence žáků k řešení problému, který je realizován prostřednictvím výukové aktivity, tj. učební úlohy, ve které samotní žáci řeší zadaný problém; způsob řešení zadané úlohy prostřednictvím dotazníkového šetření mezi žáky. Výzkum byl proto realizován na základě 3 podkladových materiálů (Příloha 6 až 8):

- a) „Pracovní list pro žáky zaměřený na výzkum kompetencí žáků k řešení problému“,
- b) „Přílohy k výzkumu kompetencí žáků k řešení problému (mapa Příbramska, výpovědi obyvatel obcí, tabulka výhod a nevýhod venkova)“,
- c) „Dotazník pro žáky zaměřený na výzkum kompetencí žáků k řešení problému“.

„Pracovní list pro žáky zaměřený na výzkum kompetencí žáků k řešení problému“ slouží jako podklad k výukové aktivitě, ve které se žák stává uchazečem o zaměstnání u Odboru řízení projektů a dotací Příbram a účastní se výběrového řízení o pracovní pozici. Úkolem žáka je rozhodnout, jaká obec získá dotaci na z kvalitnění

kvality života obyvatel. Výuková aktivita byla zpracována nevšedním a zajímavým způsobem tak, aby žáci měli motivaci se výzkumu účastnit. Žáci mají na výběr z obcí, které leží na Příbramsku, tedy v místech, kde samotní žáci bydlí a pohybují se. Vzhledem k tomu, že se autorka danými obcemi v souvislosti s kvalitou života zabývala ve své bakalářské práci, veškeré poskytnuté informace jsou skutečné.

Poskytnuté informace jsou pojmenovány „Přílohy k výzkumu kompetencí žáků k řešení problému“ a sestávají z výpovědi obyvatel obcí, z mapy Příbramska a tabulky výhod a nevýhod venkova. Výpovědi obyvatel jsou pro žáky stěžejními informacemi, bez nichž není možné učební úlohu vyřešit. Mapa Příbramska může žákům pomoci v zorientování se v prostoru, poskytuje informace o poloze a počtu obyvatel obcí. Tabulka výhod a nevýhod venkova neposkytuje důležité informace pro úspěšné splnění učební úlohy.

Aktivita propojuje skupinovou práci s individuální prací. Skupinová práce je do aktivity začleněna z několika důvodů. Prvním důvodem je záměr autorky sledovat prostřednictvím skupinové práce kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské. Druhým důvodem je úspora času, která má především pomoci žákům. Díky práci ve skupině mohou žáci spolupracovat, rozvrhnout si poskytnuté informace mezi sebe a ušetřit tak čas při zjišťování, které informace jsou pro ně užitečné a které nejsou. Zároveň je úkolem žáků hledat konkrétní problémy v daných obcích, vymýšlet řešení těchto problémů a diskutovat je mezi sebou. Na skupinovou práci navazuje individuální práce žáků, při které každý žák vymýšlí svá řešení, čerpá z předešlé diskuze s ostatními žáky a zapisuje vlastní myšlenky na svůj pracovní list. Výuková aktivita je časově omezena, učitel přesně stanovuje časové limity, ve kterých žáci musí ukončit skupinovou práci, začít individuální práci a odevzdat svůj vyplněný pracovní list. Dodržováním časových limitů může žák prokázat své kompetence pracovní.

„Dotazník pro žáky zaměřený na výzkum kompetencí žáků k řešení problému“ reaguje na výukovou aktivitu. Žáci ho naleznou na opačné straně pracovního listu. Dotazník je založen především na sebehodnocení žáků. První otázka zjišťuje subjektivní hodnocení žáků, zda se jim podařilo splnit úlohu a co bylo důvodem pro úspěšné či neúspěšné splnění úlohy. Druhá skupina otázek se zaměřuje na žákův názor na poskytnuté informace. Třetí skupina otázek zjišťuje žákův pohled

na přesah do ostatních vyučovacích předmětů. Poslední skupina otázek se soustředí na hodnocení skupinové práce samotným žákem.

Prostřednictvím výukové aktivity a dotazníkového šetření se výzkum soustředí na konkrétní sledované kompetence. Zaměřuje se především na zjišťování a ověření „kompetencí žáků k řešení problémů“. Tato kompetence se svým charakterem odlišuje od ostatních kompetencí. Nelze ji rozvíjet samostatně, nelze ji vytrhnout z kontextu, propojuje se s ostatními kompetencemi. Zvolené výukové formy a metody v učební úloze kombinují individuální práci se skupinovou prací, dávají žákům prostor spolupracovat a komunikovat jak v písemné tak mluvené formě. Z těchto důvodů lze na základě odpovědí z vypracovaného pracovního listu a dotazníku žáky a na základě pozorování učitele žáků při práci (dodržení a rozvrhnutí času, komunikace ve skupině, ochota spolupráce ve skupině) hodnotit také kompetenci komunikativní, sociální a personální, pracovní a občanskou.

Kompetence k řešení problémů je charakterizována požadavky, které by měly být respektovány v každé učební úloze rozvíjející tuto kompetenci. Studie Knechta a kol. (2010) uvádí, že v reálné výuce se jen zřídkakdy podaří splnit veškeré požadavky. Učební úlohy většinou naplňují požadavky pouze částečně.

Prvním požadavkem kompetence k řešení problémů je proces řešení úlohy, který se člení do 6 fází. První fáze *porozumění problému* zahrnuje porozumění informacím z textu, grafů, tabulek, vzorců a kombinaci těchto informací. Na první fázi navazuje *uchopení problému*, při kterém žák identifikuje proměnné v problému, porozumí vztahům, rozlišuje podstatné a nepodstatné vlivy, kriticky posuzuje související informace. Následuje *znázornění problému*, které obsahuje vytváření reprezentací a aplikování konkrétní reprezentace na řešení daného problému. Ve fázi *hledání řešení problému* se žák rozhoduje, analyzuje, navrhuje řešení. Ve fázi *reflexe řešení problému* žák přezkoumává různá řešení, vyjasňuje nepřesné informace, vyhledává nové informace, nahlíží na řešení z různých pohledů. Závěrečná fáze *komunikace řešení problému* obsahuje volbu reprezentace vlastního řešení problému a komunikaci řešení širšímu publiku. Druhý požadavek vyžaduje prolínání poznatků mezi různými kontexty, situacemi a obory. Třetí požadavek se zaměřuje na propojení učební úlohy se skutečným životem. Posledním požadavkem je kontext ostatních složek, situací, ve kterých se určitá kompetence může projevovat (Knecht a kol.



2010, podobně i Kol. 2007). Učební úloha se snaží respektovat všechny uvedené požadavky.

Podle Kol. (2007) lze sledovat dané očekávané výstupy žáků v rámci jednotlivých kompetencí žáků. Výzkum a jeho hodnocení se zaměřuje na tyto konkrétní očekávané výstupy žáků:

#### *Kompetence k řešení problému*

- a) Žák problém analyzuje z různých hledisek.
- b) Žák při řešení problému předvídá, jaké situace by mohly nastat.
- c) Žák posoudí/zjistí, zda lze problém řešit s využitím zadaných informací; rozhodne, které informace nutné k řešení problému nejsou k dispozici.
- d) Žák navrhne postup, který by při řešení mohl poskytnout.
- e) Žák srozumitelně zdůvodňuje a obhajuje svá řešení.
- f) Žák závěry formuluje až po posouzení celého řešení.

Kompetence k řešení problému je hodnocena především na základě postupu při řešení celé učební aktivity. Prvním faktorem při hodnocení je schopnost žáka vyhledat, porozumět a popsat problém v dané obci a své rozhodnutí obhájit. Druhým faktorem je uvedení konkrétního řešení daného problému, které je reálné a logické. Třetím faktorem je schopnost žáka zdůvodnit a obhájit své naplánované řešení a schopnost predikovat změny důsledkem jeho plánovaného řešení.

#### *Kompetence komunikativní*

- a) Žák si k tématu z různých zdrojů vybere takové informace, které podle svého úsudku potřebuje k dalšímu řešení úkolu, porovná je s informacemi, které již měl k dispozici, a propojí je.
- b) Žák se vyjadřuje tak, aby mu ostatní rozuměli, používá pro to jednoznačná a výstižná pojmenování; staví souvislé věty a souvětí; pokud je to potřeba, najde jiné výrazy, kterými ostatním lépe vysvětlí, co měl na mysli.
- c) Žák v diskuzi využívá myšlenky druhých jako východiska pro svá sdělení a navazuje na ně; povzbuzuje skupinu k produkování dalších nápadů, názorů, návrhů, iniciativně přichází s vlastními nápady.

Kompetence komunikativní je hodnocena na základě logických, smysluplných odpovědí v pracovním listu žáků. Prostřednictvím pozorování je také hodnocena celková schopnost komunikace při skupinové práci.

#### *Kompetence občanská*

- a) Žák názory druhých nebo přesvědčení přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty.
- b) Žák posuzuje a hodnotí jevy, procesy, události a problémy ve svém okolí z různých úhlů pohledu.
- c) Žák samostatně posuzuje, zda už má dost informací, aby se mohl rozhodovat; zvažuje pro i proti v daném problému, odmítá zaujmout konečné stanovisko, pokud neměl dost času k rozvaze.

U kompetence občanské je sledována schopnost žáka argumentovat při skupinové práci a především schopnost argumentace v odpovědích na otázky v pracovním listu.

#### *Kompetence sociální a personální*

- a) Žák analyzuje ve skupině problémovou situaci a určí, co je úkolem (použije klíčovou kompetenci k řešení problémů).
- b) Žák rozpozná, kdy je úkol (jeho etapa) hotov, a že je čas přejít k další etapě.
- c) Žák stanoví s ostatními časy pro splnění úkolů.
- d) Žák hodnotí a reflektuje práci svého týmu, jednotlivců i sebe.

Na základě otázek v dotazníku lze hodnotit, zda je žák schopen sebereflexe a reflexe práce své skupiny.

#### *Kompetence pracovní*

- a) Žák na základě kontextu odhaduje realisticky čas nutný ke splnění daného úkolu.
- b) Žák úkoly plní ve stanoveném termínu.
- c) Žák na základě hodnocení celé práce pojmenuje příčiny úspěchu i neúspěchu.

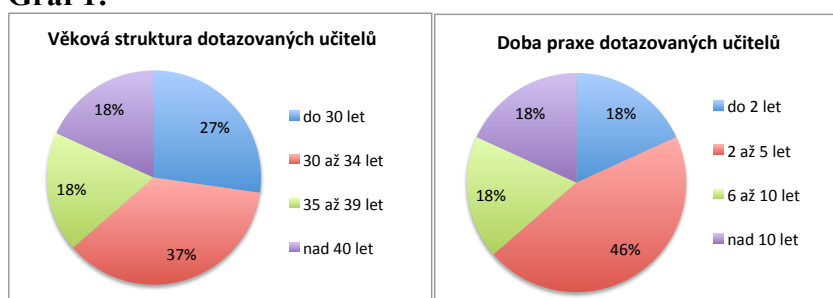
U kompetence pracovní je hodnocena schopnost žáka dodržovat stanovené časové limity, tedy schopnost rozvrhnout si práci a odhadnout potřebný čas na práci.

### 1.3.2.2 Metodika dotazníkového šetření mezi učiteli

Dotazníkové šetření mezi učiteli proběhlo během měsíce března roku 2017. Výzkum mezi učiteli byl realizován na vybraných 6 školách Středočeského, Jihočeského kraje a Kraje Vysočina. Vzhledem k malé ochotě učitelů účastnit se dotazníkového šetření se autorka rozhodla pro osobní přístup. Vybraní učitelé byli kontaktováni emailem či osobně po předchozí domluvě a příslibení, že se výzkumu účastní. Jednalo se o učitele, které autorka osobně zná z předešlé pedagogické praxe a jejich kolegy z vybraných škol.

Celkově se výzkumu účastnilo 11 učitelů druhého stupně základní školy, výzkumu se účastnily pouze ženy. Věkovou strukturu zkoumaného souboru učitelů znázorňuje Graf 1. Zeměpis má vystudovaný a učí osm učitelů, v kombinaci s matematikou (3 učitelé), angličtinou (2 učitelé), dějepisem (1 učitel) a fyzikou (1 učitel). Dva učitelé uvedli aprobaci biologie s tělesnou výchovou a výchovou ke zdraví, jeden učitel dějepis s občanskou výchovou.

**Graf 1:**



Zdroj: dotazníkové šetření

Výzkum mezi učiteli se zaměřuje na zjišťování subjektivního hodnocení učitelů kompetencí žáků při realizaci výukové aktivity (zadaného problému) a jejich celkového názoru na téma nadoborových kompetencí. Výzkum byl proto realizován na základě dvou druhů podkladů (Příloha 4 až 5):

- 1) materiály, týkající se instrukcí a úkolů, které souvisí s výzkumem mezi žáky, tj.:
  - a. „Usměrňování pro učitele při realizaci výzkumu kompetencí žáků k řešení problému“,
  - b. „Pracovní list pro žáky zaměřený na výzkum kompetencí žáků k řešení problému“,

2) samotný „Dotazník pro učitele k výzkumu kompetencí žáků k řešení problému“, který zjišťuje názory a hodnocení učitelů průběhu výzkumu realizovaného mezi žáky.

„Přílohy k výzkumu kompetencí žáků k řešení problému (mapa Příbramska, výpovědi obyvatel obcí, tabulka výhod a nevýhod venkova)“ a „Pracovní list pro žáky zaměřený na výzkum kompetencí žáků k řešení problému“ byly popsány v předchozí kapitole.

„Usměrňení pro učitele při realizaci výzkumu kompetencí žáků k řešení problému“ učitelům objasňuje a přibližuje průběh realizovaného výzkumu mezi žáky. Podklad obsahuje seznam pomůcek pro žáky, úvodní slovo a zadání učební úlohy. Doporučuje otázky na zopakování před zahájením výukové aktivity, popisuje skupinovou i individuální práci.

„Dotazník pro učitele k výzkumu kompetencí žáků k řešení problému“ obsahuje otázky, které jsou obsahově téměř totožné s otázkami v dotazníku pro žáky. Otázky jsou formulovány tak, aby zjišťovaly mínění učitelů na úspěšnost žáků v řešení učební úlohy. Zda žáci měli k dispozici dostatek nebo naopak přemíru informací a zda se v těchto informacích uměli zorientovat. Také zjišťuje názor na zařazení aktivity do konkrétního vyučovacího předmětu a vlastní pohled na skupinovou práci žáků. Poslední část dotazníku pro učitele není součástí dotazníku pro žáky. Otázky jsou zaměřeny na vnímání pojmu nadoborové kompetence učitelů.

## **2 Vlastní návrh výukového materiálu zaměřený na využití nadoborových kompetencí a mezipředmětových vazeb na téma kvality života**

Výukový materiál byl navržen ve formě čtyř námětů do výuky. Náměty vycházejí a obsahově se opírají o poznatky, které jsou v krátkosti shrnuté v následujícím textu.

Kvalita života je zkoumána z pohledu sociologie, geografie, psychologie, ekonomie aj. Studie zabývající se kvalitou života pracují s indikátory, ukazateli, které představují údaje a hodnoty různého charakteru. Výzkumy mohou být založeny na tzv. měkkých datech (subjektivní dimenze), která jsou nejčastěji získávána prostřednictvím dotazníkového šetření a rozhovorů na regionální úrovni nebo na tzv. tvrdých datech (objektivní dimenze), socioekonomických ukazatelích, které lze získat ze statistik a za použití kvantitativních metod dále zpracovat v územně rozsáhlejších regionech (Andráško 2005). Výsledky výzkumů kvality života informují o spokojenosti obyvatel se svým životem, se společností a prostředím, ve kterém žijí. Přispívají k pochopení rozmístění spokojenosti a nespokojenosti ve společnosti, prostoru a k pochopení závislostí a vztahů v různých oblastech života. Identifikují příčiny a podmínky problémů, které se na určitém území mohou vyskytovat (Andráško, Ira 2007). Díky získaným informacím lze porovnávat kvalitu života obyvatel v určitých územích či společenských sférách, posoudit řešení problémů a nastavit zvyšování kvality života jako dlouhodobý cíl ve strategii rozvoje území (Fáziková, Milotová 2010).

Z pohledu geografie je kvalita života zkoumána na základě vztahu člověka a jeho každodenního prostředí, ve kterém žije. Kvalitu života v tomto vztahu lze chápat jako stupeň souladu a nesouladu mezi člověkem a jeho životním prostředím (Pacione 2003). Kvalita života se nemění jen od člověka k člověku, ale i v závislosti od místa k místu, a proto právě prostředí může významně ovlivňovat kvalitu života obyvatel. Například obyvatelé obcí vzdálených od center osídlení jsou znevýhodněny špatnou obsluhovaností a dopravní dostupností nebo obyvatelé části obcí, kde lze pozorovat znaky sociálního vyloučení, segregace (Ouředníček, Pospíšilová, Temelová 2012). Ohroženou skupinou obyvatel jsou podle výzkumů i senioři, kteří se mohou stát „zajatci vzdálenosti“, protože kvůli své snížené mobilitě neopouštějí

místo svého bydliště a využívají služby pouze v bezprostřední blízkosti jejich domova (Temelová a kol. 2011).

Předložené náměty do výuky se věnují vlivu životního prostředí na kvalitu života obyvatel, rozdílu mezi kvalitou života ve venkovském a městském prostoru, vlastnímu porozumění pojmu kvality života žáky a kvalitě života seniorů. Shrnutí každého z navržených námětů je vždy umístěn na konci prezentované aktivity (Tab. 15 až 18).

## **2.1 Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?**

Už v samotném úvodu diplomové práce bylo zmíněno, že kvalita života je z pohledu geografie zkoumána ve vztahu k prostředí. Prostor může mít významný vliv na kvalitu podmínek života obyvatel. Předložený námět je zjednodušeným výzkumem, ve kterém se výzkumníky stávají samotní žáci. Badatelé se snaží zjistit, jestli a jakým způsobem může prostředí ovlivnit kvalitu života obyvatel v dané obci. Výzkum je nejvhodnější provést v obci, ve které žáci dochází do školy. Žáci pravděpodobně obec znají a to usnadní jejich orientaci a práci v terénu. Zjištěné výsledky může učitel s žáky předložit na tamním obecním, či městském úřadě v obci a prodiskutovat vyplývající návrhy na zkvalitnění běžného života obyvatel s vedením obce. Navrhnutý námět má 4 části:

### *První část – diskuze a představení tématu*

Aktivita začíná ve třídě krátkou diskuzí žáků s učitelem na téma kvality života. Učitel klade otázky vztahující se k důvodům, proč je důležité kvalitu života obyvatel sledovat a metodám, jakými se dají data zjišťovat a zpracovávat. Učitel řídí a usměrňuje diskusi, a pokud žáci nenaleznou odpověď na otázku, odpověď poskytne sám. Příklady možných otázek a odpovědí:

- a) Co si představíš pod pojmem kvalita života obyvatel?
  - a. Kvalitu života lze pojmenovat i jako spokojenost se životem, životní úroveň, blaho. „Je výsledkem vzájemného působení sociálních, ekonomických a environmentálních podmínek, týkajících se lidského a společenského vývoje“ (Fáziková, Milotová 2010). Je to vlastně soubor všech vlivů, které působí náš život, na naši spokojenost se životem.

- b) Jak můžeme měřit kvalitu života obyvatel?
- a. Kvalitu života lze měřit objektivně či subjektivně. Při subjektivním (osobním) měření kvality života jde o názor konkrétního člověka, lidí. Nejčastěji se využívá dotazníkového šetření nebo rozhovorů. Účastníci výzkumu odpovídají na otázky a podle svých vlastních pocitů hodnotí vlastní spokojenost se životem. Oproti tomu při objektivním (společenském) měření kvality života se využívají socioekonomické ukazatele, které jsou dostupné ze statistik. Kvalitu života tak lze měřit i bez přímého kontaktu s daným prostředím.
- c) Co všechno ovlivňuje kvalitu života obyvatel?
- a. rodina, mezilidské a susedské vztahy, zdraví, životní prostředí, vybavenost, bydlení, finance, zaměstnání, kultura, vzdělání, sport, dopravní dostupnost a obslužnost, kriminalita (více v Tab. 14).
- d) Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?

Při poslední otázce učitel nechá volný prostor žákům a přechází k představení hlavní části celé aktivity. Učitel vysvětluje žákům, že se stávají badateli a účastní se terénního výzkumu, při kterém budou sledovat kvalitu podmínek života v daném urbanizovaném prostoru obce. Motivuje je tím, že výsledky celého výzkumu budou žáci prezentovat svým spolužákům, popř. vedení školy nebo vedení dané obce. Možnost sjednat schůzku s představiteli vedení obce, Obecního nebo Městského úřadu, by byla silným motivačním faktorem pro žáky. Cítili by, že jejich výzkum a jeho výsledky jsou užitečné, že budou použity při následném plánování v obci. Samotná návštěva hostů z vedení obce a diskuze s nimi by posílila jejich zájem o veřejné dění, fungování chodu obce, pocit angažovanosti.

Prvním úkolem badatelů je vymyslet všechny faktory, které by mohly ovlivňovat podmínky života. Žáci se v předešlé diskuzi zamýšleli nad faktory s učitelem, a proto by s úkolem neměli mít problém. Učitel návrhy zapisuje a poté vytvoří pracovní listy, se kterými žáci budou pracovat přímo v terénu.

#### *Druhá část – terénní výzkum*

Před terénním výzkumem jsou žáci rozděleny do skupinek po 3 až 4 žácích a každé skupince je přiřazena daná část obce. Vzhledem k tomu, že je aktivita založená

na samostatné práci v terénu, je nutné zohlednit bezpečnostní opatření. Z bezpečnostních důvodů je aktivita vhodná spíše pro starší žáky (střední škola), kteří se umí bezpečně pohybovat po prostředí. Pokud by byla aktivita zařazena na základní škole, je možné terénní výzkum provést společně i s učitelem a rozdělit se do skupinek až v etapě zpracování výsledků. Možností je také aktivitu zařadit v rámci zeměpisného kroužku nebo mimoškolní aktivity. Druhým důvodem k zamyšlení je časová náročnost, pokud žáci budou pracovat pečlivě, zpracování výsledků může zabrat více času, než je předpokládáno, proto je aktivitu vhodné zařadit spíše v rámci projektu anebo jako náplň zeměpisného kroužku.

Při terénním výzkumu mají badatelé k dispozici pracovní list, mapu, psací potřeby, popř. fotoaparát, kterým mohou zaznamenávat sledované jevy a pokud je k dispozici, hlukoměr. Pracovní list vytvořený učitelem by měl obsahovat veškeré faktory, kterých si výzkumníci mají všimnout, zapisovat a zakreslovat do mapy. Následující tabulka navrhuje faktory, které lze sledovat:

**Tab. 14:** Sledované faktory s příklady

| <b>sledovaný jev</b>                 | <b>příklady</b>   |
|--------------------------------------|---|
| znečištěná místa                     | odhozené odpadky, černé skládky, ne/dostatek odpadkových košů na veřejných prostranstvích, ne/dostatek kontejnerů na tříděný odpad  |
| překážky v obci                      | ne/dostupná místa pro seniory, děti, invalidy, matky s kočárky  |
| nebezpečná místa                     | nezpevněné a chybějící chodníky, nebezpečné přechody a chybějící přechody pro chodce, neosvětlené podchody, nebezpečné schody, uvolněná zábradlí  |
| podíl zeleně                         | park, zahrádka, les   |
| doprava                              | odčítání dopravy na vybraných profilech (osobní a nákladní automobily, motocykly, autobusy), možnost parkování osobních automobilů, množství cestujících ve veřejné dopravě, zastávky veřejné dopravy |
| hluk                                 | měření hluku hlukoměrem v parku, na sídlišti, na náměstí, u nemocnice, u školy  |
| nabídka služeb                       | nabízené služby, chybějící služby (obchody, pošta, banka, lékař, lékárna aj.)   |
| lokalizace míst k odpočinku a zábavě | příjemná místa k odpočinku, pohyb v přírodě (např. cyklostezka), sportoviště, dětská hřiště, kino, divadlo aj.  |

Při terénním výzkumu badatelé informace zapisují a zakreslují nanečisto tak, aby je mohli později využít a zpracovat.



### *Třetí část – zpracování výsledků terénního výzkumu*

Ve třídě žáci v daných skupinkách zpracují mapy, tabulku výhod a nevýhod jejich daného prostoru v obci a navrhnu změny, které by pomohly zkvalitnit podmínky v daném prostoru.

První mapa bude lokalizovat znečištěná a ne/bezpečná a ne/dostupná místa, překážky v obci, nabídku služeb, místa k odpočinku a zábavě, zeleň, parkoviště a zastávky veřejné dopravy. Žáci budou do mapy zakreslovat dané jevy prostřednictvím kartografických znaků v legendě.

Druhá mapa bude věnována dopravě. Žáci na základě spočítaných dopravních prostředků za určitý časový úsek zhotoví mapu intenzity dopravy vybraných komunikací v obci.

Za předpokladu, že škola může poskytnout hlukoměr, žáci mohou ze zjištěných dat zpracovat mapu, ve které bodově (číselně) vyznačí dané hodnoty hluku. Pokud žáci nasbírají dostatek dat, mohou zhotovit hlukovou mapu zjednodušenou formou metody izolinií.

Žáci samostatně pracují s přístroji. Používají kalkulačtor, hlukoměr, fotoaparát. Počítač využívají ke zpracování výsledků do přehledných tabulek, k přenosu fotografií a tisku.

Ze zjištěných dat a pořízených fotografií žáci ve skupinkách vytvoří plakát *Přednosti a nedostatky prostředí našeho města/části města/vesnice*. Plakát by měl obsahovat tabulku výhod a nevýhod životního prostředí sledovaného území, vytvořené mapy a fotografie dokládající sledované jevy. Na základě tabulky a map žáci připojí do plakátu komentáře, jak zkvalitnit podmínky života v daném prostoru.

### *Čtvrtá část – vyhodnocení a závěr aktivity*

Po vytvoření výsledného plakátu žáci prezentují své výsledky před třídou, popř. vedením školy/obce. Ve skupinkách představují spolužákům a hostům vlastní plakát, shrnují výsledky práce a předkládají své nápady na zkvalitnění životního prostředí v daném prostoru.

**Tab. 15:** Shrnutí aktivity: Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?

|  |   |
|--|---|
| <b>cílová skupina</b>                            | vhodné spíše pro starší žáky, popř. studenty střední školy  |
| <b>časová náročnost</b>                          | závisí na věku a zkušenostech žáků, 4 - 5 vyučovacích hodin ve třídě + 2 vyučovací hodiny terénního cvičení   |
| <b>prostorové požadavky</b>                      | diskuze a zpracování výsledků ve třídě, zjišťování výsledků v terénu  |
| <b>pomůcky</b>                                   | pracovní list s mapou oblasti, psací potřeby, hlukoměr, pokud je k dispozici, kalkulačka, počítač, popř. fotoaparát   |
| <b>využité metody a formy</b>                    | badatelsky orientované vyučování, terénní výuka, diskuze, skupinová práce   |
| <b>návaznost na RVP ZV, mezipředmětové vazby</b> | Zeměpis, Přírodopis, Fyzika, Matematika a její aplikace, Člověk a svět práce, Informační a komunikační technologie, průřezová témata – Environmentální výchova  |
| <b>získané dovednosti a znalosti</b>             | pochopení vztahu prostředí a kvality života, orientace v prostředí, práce s mapou, práce s hlukoměrem, pochopení hluku jako fyzikální veličiny, opakování základních matematických operací, posílení zájmu o věci veřejné, o veřejné dění, o fungování chodu obce a okolí, zvýšení pocitu angažovanosti a empatie, organizace práce, práce ve skupině, práce v terénu, komunikační schopnosti |
| <b>klíčové kompetence žáka</b>                   | kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní   |

## 2.2 Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?

Aktivita je zjednodušeným výzkumem, který se snaží zjistit, zda se liší kvalita života na venkově a ve městě a jaké jsou rozdíly mezi kvalitou života v těchto dvou rozdílných životních prostředích. Aktivita je rozdělena do 4 částí:

### *První část – brainstorming a diskuze*

První část aktivity probíhá ve třídě. Při krátkém brainstormingu se žáci zamýšlí nad otázkou, čím se může kvalita života na venkově a ve městě lišit. Učitel se stává moderátorem a zapisuje nápady žáků na tabuli. Po vyřčení všech nápadů brainstorming přechází k diskuzi. Žáci se vrací k jednotlivým nápadům a diskutují je. Dá se předpokládat, že žáci budou vycházet ze svých vlastních zkušeností, protože někteří žijí na venkově a někteří naopak ve městě. Také se dá předpokládat, že budou mít zkrácené pocity o prostředí, ve kterém nežijí a některé faktory budou hodnotit pouze na základě své fantazie.

Učitel usměrňuje diskuzi a doplňuje nápady žáků, přičemž vychází z podložených informací z výzkumů. Například výzkumy Temelové, Nováka,

Pospíšilové, Dvořákové (2012) nebo Šustra, Šimona (2012) dokazují, že život na venkově a ve městě je rozdílný. Ve svých publikacích se věnují negativním i pozitivním faktorům městského a venkovského prostoru, které jsou ve stručnosti popsány níže.

Mezi negativní faktory života ve městě řadí především zhoršenou kvalitu životního prostředí (hlučné prostředí, znečištěné ovzduší, nedostatek zeleně, zahuštěnost prostoru), zvýšené náklady na bydlení a vyšší kriminalitu (zanedbané a opuštěné objekty, nepřehledná a neosvětlená zákoutí, kapesní krádeže na ulicích a v obchodech). Pozitivní je větší výběr služeb a pracovních příležitostí, které jsou finančně lépe ohodnoceny. Město také nabízí více příležitostí k trávení volného času, sportoviště, kulturní akce.

Naopak venkov nenabízí pracovní příležitosti, dochází ke komplikacím v dopravní obslužnosti, služby jsou málo dostupné nebo zcela chybí. Problémem se stává maloobchod, který nenabízí dostatek zboží a je dražší než městské supermarkety. Problematická je také dostupnost lékaře a ostatních služeb, které na venkově většinou chybí. Tyto negativní faktory způsobují, že lidé žijící v současnosti na venkově téměř nutně potřebují k zajištění kvalitního života automobil, který vyřeší problém se špatným dopravním spojením a nedostupností služeb. Méně mobilní obyvatelé, kteří nemohou z finančních či zdravotních důvodů vlastnit automobil, jsou většinou závislí na svých známých a rodině, kteří automobil vlastní. Mezi pozitiva venkova patří především příjemnější, klidnější životní prostředí a mnohdy kvalitnější bydlení.

Po ukončení diskuze učitel vysvětluje žákům, že k tomu aby si mohli odpovědět na otázku, zda se liší kvalita života ve městě a na venkově, musí si nejprve stanovit hypotézy, které si později sami ověří dle výsledků dotazníkového šetření. Na základě nápadů a doplněných informací od učitele sestaví žáci 3 vlastní hypotézy, které mohou znít např.:

- a) Ve městě jsou lidé méně spokojeni s kvalitou životního prostředí než na venkově.
- b) Ve městě jsou lidé více spokojeni s dostupností služeb, obchodů, kulturních zařízení, restaurací a hospod.
- c) Lidé ve městě se cítí méně bezpečně než lidé na venkově.

- d) Na venkově lidé tráví více času v přírodě a prací na čerstvém vzduchu než lidé ve městě.
- e) Na venkově je více lidí než ve městě, kteří vlastní a využívají osobní automobil, protože veřejná doprava je nevyhovující.
- f) Na venkově si lidé cení čistějšího životního prostředí.

#### *Druhá část – dotazníkové šetření v terénu*

Učitel by měl ideálně společně se žáky sestavit vlastní dotazník tak, aby obsahoval otázky, ze kterých žáci budou schopni potvrdit či vyvrátit vlastní hypotézy. V případě, že čas neumožňuje věnovat další vyučovací hodinu přípravě dotazníku, může učitel použít a rozdat žákům dotazník, který je přiložen v příloze diplomové práce (Příloha 2).

Učitel rozdělí třídu na dvě skupiny – venkov a město. Vzhledem k vypovídající hodnotě dotazníkového šetření, má každý žák za domácí úkol vyplnit dva až tři dotazníky s dospělými respondenty různého věku a pohlaví. Žáci by měli být rozděleny do skupin podle místa jejich bydliště tedy tak, aby žáci žijící ve městě nebyli nuceni vyjízdet z města a naopak. Žáci by měli být upozorněni, že není vhodné, aby dotazník vyplňovali pouze se svou rodinou, ale že by se měli snažit zahrnout do dotazníkového šetření i náhodné respondenty.

#### *Třetí část – vyhodnocení dotazníků ve třídě*

Vyhodnocení dotazníků probíhá ve třídě za přítomnosti učitele. K vyhodnocení dotazníků by měly stačit dvě až tři vyučovací hodiny.

První vyučovací hodinu žáci zpracovávají výsledky dotazníkového šetření. Učitel by měl předem připravit třídu tak, aby bylo vyhodnocení dotazníku organizované, rychlé a přesné. Učitel může připravit dvě sady tabulek (jednu pro skupinu venkov a jednu pro skupinu město) podle čísel otázek v dotazníku. Tabulky k přiloženému dotazníku lze nalézt v příloze diplomové práce (Příloha 3). Učitel rozprostře očíslované tabulky po třídě, aby žáci mohli zapisovat výsledky do tabulek. Žáci „čárkují“ odpovědi z uzavřených otázek a zapisují odpovědi z otevřených otázek do příslušných tabulek. Po zapsání všech odpovědí si žáci ve skupinách rozloží jednotlivé části dotazníku (tabulky s hodnotami) mezi sebe. Individuálně

spočítají jednotlivé odpovědi a za použití trojčlenky přepočítají získaná data na procenta.

Druhá vyučovací hodina by měla probíhat v počítačové učebně. Žáci na základě zjištěných dat vyjádřených v procentech vytváří tabulky a grafy na počítači, které budou sloužit pro porovnání s hodnotami z druhé skupiny. Po vytisknutí tabulek, grafů, popř. obrázků skupina společně vytváří plakát *Kvalita života ve městě/na venkově*. Plakát by měl obsahovat již zmíněné tabulky, grafy, obrázky a reakce na hypotézy. Žáci podobou komentářů podle svých výsledků práce posoudí, zda se hypotézy potvrdily nebo vyvrátily.

#### *Čtvrtá část – práce s hypotézami, závěr*

V poslední části námětu žáci představují své plakáty učitelům a druhé skupině. Prezentují výsledky, popisují grafy a obhajují si své rozhodnutí, proč se hypotéza potvrdila/vyvrátila. V úplném závěru aktivity učitel společně se žáky shrne výsledky celé aktivity.

**Tab. 16:** Shrnutí aktivity: Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?

|  |  |
|--|--|
| <b>cílová skupina</b>                            | vhodné pro mladší i starší žáky  |
| <b>časová náročnost</b>                          | 3 - 4 vyučovací hodiny ve třídě + čas strávený získáváním informací při dotazníkovém šetření   |
| <b>prostorové požadavky</b>                      | diskuze, sestavení a vyhodnocení dotazníkového šetření ve třídě, zjišťování informací v terénu   |
| <b>pomůcky</b>                                   | dotazník, psací potřeby, kalkulačka, pokud je k dispozici tablet nebo počítač na zaznamenání a zpracování výsledků výzkumu   |
| <b>využité metody a formy</b>                    | badatelsky orientované vyučování, projektová výuka, diskuze, skupinová práce   |
| <b>návaznost na RVP ZV, mezipředmětové vazby</b> | Přírodopis, Matematika a její aplikace, Výchova k občanství, Informační a komunikační technologie, průřezová témata – Environmentální výchova, Osobnostní a sociální rozvoj  |
| <b>získané dovednosti a znalosti</b>             | pochopení vztahu prostředí a kvality života, práce s dotazníkem, opakování základních matematických operací, posílení zájmu o věci veřejné, o veřejné dění, o fungování chodu obce a okolí, zvýšení pocitu angažovanosti a empatie, práce ve skupině, práce v terénu, organizace práce, komunikační schopnosti |
| <b>klíčové kompetence žáka</b>                   | kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní  |

### 2.3 Co pro mě znamená kvalita života?

Následující námět je inspirován výzkumem Doležalové, Ondrákové, Nowosad (2011). Hodnotí hierarchie hodnot (indikátorů kvality života), které byly vytvořeny žáky 6. až 9. ročníku základní školy. Hlavním cílem celého výzkumu bylo identifikovat míru důležitosti indikátorů kvality života a analyzovat výpovědi žáků z interview a dotazníku. Použití dotazníku se autorům osvědčilo, protože respondenti věděli, že je anonymní, a proto neměli důvod volit odpovědi „správné a očekávané“ (Doležalová, Ondráková, Nowosad 2011).

Výsledky výzkumu byly zpracovány za celou skupinu, poté byly porovnány výsledky děvčat a chlapců mezi sebou. Výzkum shrnul, co si žáci představili pod pojmem kvalitní život, normální život a nekvalitní život a odhalil skutečnosti, které by měli sloužit učitelům jako varující signál k zamyšlení a posílení prevence v daném směru. Jednalo se o kladný vztah starších žáků (především chlapců) k alkoholu, vlastnictví počítače a potřebě užívání léků, což by do budoucna mohlo mít negativní dopad. Problémem se také ukázala být obezita mládeže. Bylo odhaleno, že pro kvalitní život považuje velká část žáků za velmi důležité setkávat se se svými vrstevníky v rychlých občerstveních, přičemž jídlo slouží spíše jako způsob trávení volného času a prostředek ke komunikaci. I zde je prostor pro učitele a rodiče, kteří by se měli snažit změnit pohled na tuto skutečnost a naučit žáky jiným způsobům trávení volného času. Navrhnutý námět má tři části:

#### *První část – diskuze, představení tématu*

První částí je diskuze, při které se žáci zamýšlí nad pojmem kvalitní život, normální život a nekvalitní, špatný život, např.:

- a) Co všechno musí člověk dělat a mít, aby žil normální život?
- b) Co všechno musí člověk dělat a mít, aby žil kvalitní život?
- c) Jak by ses cítil v kůži člověka, který žije velmi nekvalitní život? Jak by takový život podle tebe vypadal?
- d) Jak si představuješ svůj život v budoucnu?
- e) Co všechno může ovlivnit tvoji kvalitu života?
- f) Jak bys pomohl těm, kteří podle tebe žijí nekvalitní život? Co by podle tebe takovým lidem pomohlo zlepšit jejich život?

Učitel získává informace o vnímání kvality života žáky. Poté poskytne žákům (nebo skupině žáků) kartičky s položkami a kartičky s obrázky, které se vztahují k jejich fiktivnímu spolužákovi. Jejich úkolem je zhodnotit kvalitu života fiktivního spolužáka a přiřadit položky a obrázky ke skupině velmi kvalitní, průměrný (normální) a nekvalitní život.

Na kartičkách s položkami se mohou objevit hesla jako např. bezvadná rodina, spousta volného času, je úplně zdravý, nosí do školy zdravé svačiny, rodiče mají nízký/vysoký plat, ne/jezdí na výlety, ne/mají auto, rodiče na něj křičí, ne/nosí značkové oblečení, ne/má mobil, ne/má kamarády, žije v blízkosti hezké přírody, žije uprostřed velkoměsta, kde je hluk a špinavé ovzduší, rodiče pijí často alkohol, sportuje, apod. Dalším úkolem žáka je připsat vlastní vymyšlené položky na prázdné kartičky a připojit je do zmíněných skupin.

Na kartičky s obrázky může učitel připravit různé situace např. rodinu na výletě, která vypadá spokojeně, rodinu s malými dětmi v zakouřeném hospodském prostředí, partu kamarádů popíjejících alkohol nebo partu kamarádů trávící volný čas sportem, procházkou, obrázek zanedbaného domu/novostavby, nového mobilního telefonu, moderního auta aj.

#### *Druhá část – práce jednotlivců či ve skupinkách*

Druhou částí námětu je selektování a vyhodnocení obsahu podle vyčleněných skupin kvality života. Žáci vybírají z kartiček s položkami a sestavují tabulku s pěti položkami podle toho, jak je pro ně daný indikátor důležitý pro vyčleněnou skupinu kvality života. Aktivita může probíhat individuálně či ve skupině.

#### *Třetí část – brainstorming*

Třetí částí ukončuje aktivitu brainstorming na téma: Co bych změnil v místě mého bydliště, aby se zlepšila kvalita obyvatel, kteří zde žijí?

Z výsledků může učitel vypožorovat zájmy a záliby žáku, postoje, způsob trávení volného času, vztah k rodině a mezilidským vztahům, názor na sociálně patologické jevy aj. Podle toho zkvalitnit výchovu tak, aby žákům pomohl se zkvalitněním jejich vlastního života.

**Tab. 17:** Shrnutí aktivity: Co pro mě znamená kvalita života?

|  |  |
|--|--|
| <b>cílová skupina</b>                            | vhodné pro mladší i starší žáky  |
| <b>časová náročnost</b>                          | 1 vyučovací hodina   |
| <b>prostorové požadavky</b>                      | práce ve třídě   |
| <b>pomůcky</b>                                   | psací potřeby, kartičky s pojmy, kartičky s obrázky  |
| <b>využité metody a formy</b>                    | diskuze, brainstorming, skupinová práce  |
| <b>návaznost na RVP ZV, mezipředmětové vazby</b> | Výchova k občanství, Výchova ke zdraví, Etická výchova, průřezová témata – Osobnostní a sociální rozvoj              |
| <b>získané dovednosti a znalosti</b>             | pochopení pojmu kvality života, rozvoj empatie, posílení vlastních postojů, práce ve skupině, komunikační schopnosti |
| <b>klíčové kompetence žáka</b>                   | kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské                                |

## 2.4 Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů?

Vztahy mezi seniory a mladými lidmi se liší od jedince k jedinci. V mnohých případech spolu mladá generace se seniory vychází, navzájem si pomáhají. Mladí se učí od starších na základě jejich celoživotních zkušeností a pomáhají starším udržet krok s moderní společností. Ve společnosti se ale často objevuje negativní vnímání stáří. Mnozí považují seniory za staré, nepotřebné až přítěž společnosti a nepovažují jejich znalosti a zkušenosti za přínosné. Negativní pohled na stárnutí a seniory je zapotřebí změnit. Hledat způsoby, jak seniory aktivně zapojit a zamyslet se nad tím, jak tato změna může ovlivnit společnost, což je hlavním tématem posledního námětu. Následující aktivita má tři části:

### *První část – diskuze*

Úkolem žáku je diskutovat na téma, přičemž učitel klade otázky a usměrňuje diskusi, např.:

- a) Představ si, že strávíš jeden den v kůži seniora.
  - a. Jak tento den strávíš?
  - b. Myslíš si, že během dne narazíš na nějakou překážku nebo problém, který nebudeš moct překonat?
  - c. Myslíš si, že místo, kde bydlíš, může ovlivnit tvou kvalitu života?
  - d. Očekáváš, že tě bude limitovat tvé vlastní zdraví?
  - e. Budeš očekávat pomoc od ostatních, pokud ano, kdo ti bude pomáhat?



- b) Proč se staří lidé dožívají mnohem vyššího věku, než se dožívali v minulosti?
- c) Co způsobuje rostoucí věk seniorů ve společnosti?
- d) Dokážeš vysvětlit pojem demografické stárnutí?
- e) Co si představíš pod pojmem aktivní stáří?
- f) Jak můžeme aktivně zapojit seniory, aby se stali společností přínosní?
- g) Znáš nějaké centrum nebo jiné místo v našem městě, kde se pro seniory pořádají akce, přednášky, kurzy? Proč je to pro seniory přínosné?
- h) Jak ty sám můžeš pomoci seniorovi, který si neví rady v moderním světě?

Účelem diskuse je docílit u žáků zamyšlení se nad tím, jaké to je být starým člověkem. Žáci by se měli vcítit a uvědomit si, jaká úskalí s sebou vysoký věk nese. Co všechno senior musí překonat, než vykoná jednoduché každodenní aktivity jako je například cestování hromadnou dopravou, nákup nebo návštěva lékaře. Zamyslí se nad tím, jestli by oni sami nějakým způsobem mohli ovlivňovat život seniorů nebo jestli už ho ovlivňují.

#### *Druhá část – učitelův výklad a shrnutí*

Po diskuzi učitel shrne základní fakta. Vysvětlí příčiny a důsledky demografického stárnutí, proč ve společnosti roste počet seniorů, co znamená pojem aktivní stáří a jak lze pomoci seniorům být aktivnější. Dá se předpokládat, že žáci na některé informace „přijdou“ sami, a proto učitel objasní jen to, na co žáci sami při diskuzi nepřišli nebo co jim nebylo jasné.

Následující část se věnuje teoretickým východiskům daného námětu. V důsledku demografického stárnutí, které je spojeno s poklesem porodnosti, zvyšováním kvality života a prodlužováním naděje na dožití, dochází v současné době ve vyspělých zemích k růstu počtu seniorů (lidé nad 65 let) a snížení počtu mladých lidí. Se stárnoucí populací roste zájem o zdravotnickou a sociální péči a navyšují se finanční náklady v těchto oblastech. Je zapotřebí řešit etické otázky umírání, solidarity a respektování vůle (Pracovní tým projektu Kulatý stůl 2007).

S rostoucím věkem seniora roste křehkost (pokles zdraví), disabilita, počet chronických nemocí a klesá mobilita (Vidovičová, Petrová Kafková 2012). Senioři v důsledku výše zmíněného mnohdy zůstávají pouze v místě svého bydliště nebo navštěvují služby pouze v bezprostřední blízkosti svého domova. Situaci také

napomáhají bariéry, které senioři musí překonat na cestě za službou jako například nezpevněné chodníky, nedostatečné osvětlení, rušné ulice s velmi hustým provozem, chybějící bezbariérové přechody apod. Autoři nazývají takto znevýhodněné seniory „zajatce vzdálenosti“ (Temelová a kol. 2011). Stárnutí obyvatel se proto nepromítá pouze do společnosti ale také do osobních životů mladších lidí, kteří se mnohdy o seniory starají a vypomáhají jim emocionálně, materiálně, s domácími pracemi, dováží jim nákup, dopravují je za lékařem a jinými službami.

Stáří je často chápáno jako negativní samotnými seniory i společností. Je ale dokázáno, že pokud je stáří vnímáno pozitivně a senioři žijí spokojený aktivní život, dožijí se v průměru o 7,5 let více (Šimová 2004). Pojem aktivního stáří podle WHO „odkazuje na neustálou účast v sociálních, ekonomických, kulturních, duchovních a civilních záležitostech“ (WHO 2002), a proto je důležité, aby samotní senioři usilovali o aktivní roli ve společnosti, snažili se být přínosem a co nejméně zatěžovat sociální systém. Seniorům, pokud jim to zdraví dovolí, je doporučeno oddálit důchod a docházet do zaměstnání, navštěvovat vzdělávací kurzy, besedy a přednášky (v České republice je zajišťuje např. Občanské sdružení seniorů Život 90 nebo Občanské sdružení Remedium), aktivně se účastnit v regionálních komunitách a dobrovolných spolcích, pomáhat v rodině s hlídáním vnoučat nebo s pečováním o ještě starší příbuzné, aktivně trávit volný čas a dodržovat zásady zdravého životního stylu (Ferry, Baker 2006).

### *Třetí část – skupinová práce*

Aktivita pokračuje skupinovou prací žáků. Žáci dostanou za úkol buď zhotovit myšlenkovou mapu vlivů na kvalitu života seniorů anebo návod pro občany, jak zapojit seniora do moderního světa a společnosti. K dispozici mají pouze papír a psací potřeby.

Aktivita je zcela závislá na vlastním pohledu žáků. Ve výsledných pracích by se měly objevit informace, které poskytl a vysvětlil učitel a vlastní myšlenky žáků (vlastní názory na danou problematiku, vlastní nápady, interpretace vlastních zkušeností se seniory apod.).

#### Čtvrtá část – prezentace prací

Žáci ve skupinkách stručně představí ostatním spolužákům a učiteli své myšlenkové mapy/návody a shrnou své myšlenky. Ostatní spolužáci i učitel mají možnost reagovat na jejich návrhy a dále je rozvinout.

Učitel z myšlenkových map a návodů může odvodit, zda žáci dané problematice skrze diskuzi porozuměli, jaký je jejich vlastní názor na danou problematiku a zda došlo k posílení kladného přístupu k seniorům.

**Tab. 18:** Shrnutí aktivity: Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů?

|  |   |
|--|---|
| <b>cílová skupina</b>                            | vhodné pro mladší i starší žáky   |
| <b>časová náročnost</b>                          | 1 vyučovací hodina  |
| <b>prostorové požadavky</b>                      | práce ve třídě  |
| <b>pomůcky</b>                                   | psací potřeby, papír  |
| <b>využité metody a formy</b>                    | diskuze, problémová výuka, skupinová práce  |
| <b>návaznost na RVP ZV, mezipředmětové vazby</b> | Výchova k občanství, Etická výchova, průřezová témata – Osobnostní a sociální rozvoj, Multikulturní výchova   |
| <b>získané dovednosti a znalosti</b>             | porozumění procesu demografického stárnutí, pochopení pojmu demografické stárnutí, senior, aktivní stáří, porozumění znakům stáří, rozvoj empatie, posílení vztahu k seniorům, práce ve skupině, komunikační schopnosti |
| <b>klíčové kompetence žáka</b>                   | kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské   |

### 3 Evaluace kompetencí žáků k řešení problému

Kapitola hodnotí výzkum zaměřený na zjišťování kompetencí žáků k řešení problémů na příkladu tématu kvality života. Výzkum mezi žáky je hodnocen ve dvou podkapitolách. V podkapitole Výzkum mezi žáky je hodnocen průběh a řešení problémové úlohy a jednotlivé kompetence žáků. V podkapitole Výzkum mezi učiteli je hodnocena část dotazníku, která se věnuje přístupu učitelů k pojmu nadoborové kompetence. V podkapitole Komparace pohledu učitelů a žáků jsou hodnoceny výsledky té části dotazníku, která obsahuje totožné otázky v dotazníku pro žáky i učitele. Odpovědi žáků a učitelů jsou srovnávány mezi sebou.

#### 3.1 Prezentace a analýza výsledků výzkumu mezi žáky

Výzkum mezi žáky realizovala autorka diplomové práce v hodinách zeměpisu za přítomnosti učitelky zeměpisu daných tříd. Zadávání, průběh i ukončení aktivity probíhalo přesně dle doporučení v *Usměrnění pro učitele při realizaci výzkumu kompetencí žáků k řešení problémů*, které se ukázalo jako vhodné. Žáci rozuměli zadání, věděli, co mají dělat a byli schopni si rozvrhnout čas tak, aby práci stihli včas dokončit. Motivací bylo pro žáky nejen ohodnocení známkou pro nejúspěšnějšího řešitele zadané úlohy, ale u některých žáků i osobní zájem. Někteří žáci dobře znají vybrané obce v řešené úloze anebo z nich dokonce pocházejí. To je motivovalo k tomu, aby ostatní členy ve skupině informovali a utvrdili, že v dané obci skutečně nějaký problém je a měl by se řešit.

Velmi se osvědčilo zopakování pojmů dotace, kvalita života a vlivy na kvalitu života před zahájením skupinové práce žáků. Žáci byli schopni jednoduše vysvětlit pojem dotace. Kvalita života žákům činila problémy, pod pojmem si nedokázali nic představit. Po delší chvílce přemýšlení žáci definovali kvalitu života jako „životní styl“, „zdraví“, „jak člověk žije“, „kolik má člověk peněz“, „majetek“, „kultura“, „zájem, koníček“ apod. Po vysvětlení pojmu byli schopni vyjmenovat některé z vlivů na kvalitu života člověka např. vztahy a rodina, sousedi, zaměstnání a mzda, znečištění prostředí, doprava a s ní spojený prach a hluk, kontejnery na tříděný odpad, apod. Autorka předpokládá, že žáci čerpali především z vlastních zkušeností.

Žáci argumentovali své odpovědi například: „Ovlivňuje ji doprava, protože jezdí neustále hodně aut, hodně se práší a já musím utírat prach každé dva dny. To mi vadí.“, „Třeba když je pod bytem bar a lidi se nemůžou dobře vyspat.“ nebo „Sousedí si pouští hudbu nahlas a ruší nás to.“ Vlivy na kvalitu života jako např. chybějící služby a špatná dostupnost služeb, nedostatečná dopravní obslužnost, se ve výpovědích žáků neobjevily. Vzhledem k tomu, že autorce po ukončení aktivity zůstal čas na diskuzi, s žáky znovu hovořila na téma kvalita života. Žáci odpovídali „odborněji“. Při diskuzi vlivů na kvalitu života zazněly pojmy např. chybějící služby (lékař, pošta, obchod, hospůdka), malý počet spojů autobusů, závislost na rodině, nebezpečné křižovatky ve městě apod.

Skupinová práce žáků byla zvolena za účelem usnadnění cesty žákům při řešení zadané úlohy a také z důvodu záměru sledovat prostřednictvím skupinové práce kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské (více v další části kapitoly). Z pozorování bylo zřejmé, že většina žáků příliš nespolupracovala. Zprvu většina žáků procházela poskytnuté informace samostatně. Pouze dvě skupiny od začátku diskutovaly a rozdělily si práci mezi sebe. K diskuzi u ostatních žáků docházelo většinou až v druhé polovině poskytnutého času. U dvou skupin k diskuzi nedošlo. Skupinová práce byla dle výsledů dotazníkového šetření pro většinu žáků (20 žáků) přínosem při řešení zadané úlohy, třináct žáků ji uvedlo jako jeden z hlavních důvodů, proč se jim povedlo splnit úlohu. Sedm žáků vidělo skupinovou práci jako jednu z potíží, co jim naopak bránilo ve splnění úlohy. Jeden žák si nebyl jist, zda na něj skupinová práce měla pozitivní či negativní vliv. Na skupinovou práci navazovala individuální práce, ve které žáci přenášeli své myšlenky do psané formy a vyplňovali dotazník pro žáky.

Přílohy poskytnuté žákům obsahovaly výpovědi obyvatel obcí, mapu Příbramska a tabulku výhod a nevýhod venkova. K úspěšnému vyřešení úlohy postačily informace z výpovědí obyvatel obcí, ve kterých žáci mohli identifikovat konkrétní problémy, které zužují obyvatele daných obcí. Polovina žáků (14 žáků) v dotazníkovém šetření uvedla, že právě výpovědi obyvatel obcí jim nejvíce pomohly k vyřešení úlohy.

Celkově šest žáků dokázalo splnit úlohu nápaditým způsobem, jejich odpovědi byly hodnoceny nejlépe, a proto jsou zařazeni do skupiny *Velmi dobře*

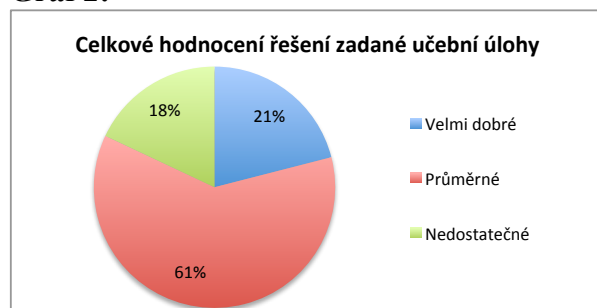
(Graf 2). V duchu zadané aktivity tito žáci vyhráli výběrové řízení a měli možnost získat pracovní pozici. Tito žáci dokázali velmi dobře zpracovat informace, vyjádřit své myšlenky a obhájit svůj návrh. Řešení problému bylo logické, reálné, dobře promyšlené a nápadité. Řešení problému u žáků bylo podobné, všichni žáci se drželi nápadu pojízdné prodejny, která by nahradila zrušený obchod v obci Kotenčice. Čtyři žáci využili mapu Příbramska, protože ve svých odpovědích plánovali „objízdnu trasu pojízdné prodejny“, která by měla zastávky v daný čas a dané dny v okolních vesnicích dané obce. Zbylí dva žáci podali návrh „Zřízení pojízdné prodejny, která by do obce dojížděla každý druhý den s objednaným zbožím dopředu, aby se vědělo, co obyvatelé potřebují, a vše se prodalo. Také by si staří lidé mohli objednat třeba něco většího, co by jim z města za poplatek prodejna dovezla.“

Sedmnáct žáků patří do skupiny hodnocení *Průměrné* (Graf 2). Žáci byli schopni identifikovat a pojmenovat problém, najít jeho řešení a své rozhodnutí obhájit. Řešení neobsahovala žádný neobyčejný nápad. Žáci nedokázali predikovat změny, které jejich řešení zapříčiní (např. chybělo zamyšlením se nad skutečností, že pokud postavím nový obchod s potravinami v obci, ve které byl obchod zrušen, je pravděpodobné, že i tento nový obchod bude dříve nebo později zrušen). Obhájení řešení nebylo dostatečně přesvědčující na to, aby žáci mohli být zařazeni k velmi dobře hodnoceným. Nejčastějším návrhem bylo vystavění nového obchodu nebo obnovení zrušeného obchodu v obci a přístavba nové zastávky v obci tak, aby to neměli staří lidé daleko na zastávku. Jedním z návrhů řešení bylo např. „Dotace bude použita k pronajímání obecního majetku a oslovení nějaké obchodní společnosti, např. COOP, který by si vystavěl pobočku v té dané obci. Ještě by byla využita na stavbu hřiště, které by bylo veřejně přístupné. Díky dotaci bude důsledkem změny v obci lepší dodávání potravin starým lidem v obci. Nové hřiště bude mít pozitivní vliv na děti, které žijí v obci.“

Pět zbylých žáků nedokázalo úlohu splnit (hodnocení *Nedostatečné* v Grafu 2). Žáci dokázali najít problém a vyhledat nějaké řešení, ta ale byla nepromyšlená, nereálná, žáci nedokázali srozumitelně zdůvodnit a obhájit své řešení problému. Někteří žáci se pravděpodobně inspirovali tabulkou výhod a nevýhod venkova, která pro žáky neposkytovala dostatečné informace k vyřešení úlohy. Žáci z ní pouze opsali např. „Dostupnost obchodů, pošty, lékařské péče.“ a jako vhodné řešení volili

„Postavit obchody, poštu, ordinaci, zastávku.“ Taková řešení byla hodnocena jako nedostatečná.

**Graf 2:**



Pramen: zpracování výsledků

### *Hodnocení kompetence k řešení problémů*

Součástí hodnocení kompetence k řešení problému je i posouzení práce žáků s poskytnutými informacemi. Všichni žáci byli schopni posoudit předložené informace a splnit fáze kompetence porozumění, uchopení a znázornění problému. Dle výsledků dotazníkového šetření práce s informacemi činila problém pouze 8 žákům, pro které bylo obtížné rychle se zorientovat v poskytnutých informacích. Názor na skutečnost, zda všechny informace v příloze jsou nezbytné k vyřešení úlohy, se mezi žáky značně lišil. Odpověď *ano* volilo 10 žáků, odpověď *ne* uvedlo 7 žáků a odpověď *nevědělo* 11 žáků. Další informace by k vyřešení úlohy mimo poskytnuté přílohy potřebovalo 6 žáků. Jednalo se o počet autobusových spojů v dané obci (3 žáci) a větší počet výpovědí místních obyvatel (3 žáci). Tyto informace by žáci dle jejich vlastního názoru získali na internetu (2 žáci) a prostřednictvím rozhovoru s místními obyvateli (4 žáci). Všichni žáci díky úspěšné práci s informacemi byli schopni analyzovat problém z různých hledisek, uchopit a znázornit ho.

Hledání řešení problému, jeho srozumitelné zdůvodnění a obhájení bylo podrobněji popsáno v celkovém hodnocení řešení zadané učební úlohy. Hodnocení vlastní úspěšnosti resp. neúspěšnosti žáky při hledání problému a jeho obhájení bylo hodnoceno na základě žakovských odpovědí v dotazníku. Šest žáků si myslí, že se jim nepodařilo splnit úlohu, dvacet dva žáků věří, že učební úlohu dokázali úspěšně vyřešit, své řešení srozumitelně zdůvodnit a obhájit.

### *Hodnocení kompetence komunikativní*

Prostřednictvím pozorování žáků při komunikaci ve skupinové práci a také při diskuzi s autorkou bylo zjištěno, že vyjadřovací schopnosti žáků jsou na dobré úrovni, přiměřené věku a schopnostem žáků. Žáci komunikovali srozumitelně s přiměřeně rozvinutou slovní zásobou, diskutovali o zadaném problému a dokázali obhajovat svoje názory.

Hodnocení odpovědí psanou formou v pracovním listě se lišilo. Většina žáků se dokázala vyjádřit smysluplně, odpovědi byly logicky sestaveny. Pět z dvaceti osmi žáků nedokázalo obhájit své řešení, naopak šest žáků dokázalo velmi dobře obhájit svůj názor a podpořit ho dalšími myšlenkami. Odpovědi ostatních žáků (17 žáků) byly hodnoceny jako průměrné. Hodnocení kompetence komunikativní je totožné s celkovým hodnocením zadané úlohy.

### *Hodnocení kompetence občanské*

Na základě pozorování při skupinové práci a diskuzi se ukázalo, že většina žáků byla schopna přijímat názory druhých, své názory argumentovat a posoudit, zda měla dostatek informací k úspěšnému splnění úlohy.

### *Hodnocení kompetence sociální a personální*

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že jsou žáci schopni sebereflexe i reflexe práce skupiny. Porovnání skutečnosti, zda žáci splnili nebo nesplnili úlohu a jejich vlastního názoru na tuto skutečnost ukázalo, že všichni žáci dokázali sami sebe správně ohodnotit. Dokázali určit, co jim pomohlo nebo činilo potíže při řešení úlohy. Žáci, kteří nesplnili úlohu, se dokázali „přiznat“, že při skupinové práci nediskutovali o zadaném tématu (4 žáci), nepřišli s dobrým nápadem (3 žáci) a nedokázali obhájit svůj názor (4 žáci).

### *Hodnocení kompetence pracovní*

Všichni žáci byli schopni dodržet stanovené časové limity, odhadnout potřebný čas na práci a rozvrhnout si práci tak, aby byli schopni odevzdat své pracovní listy v časovém limitu.



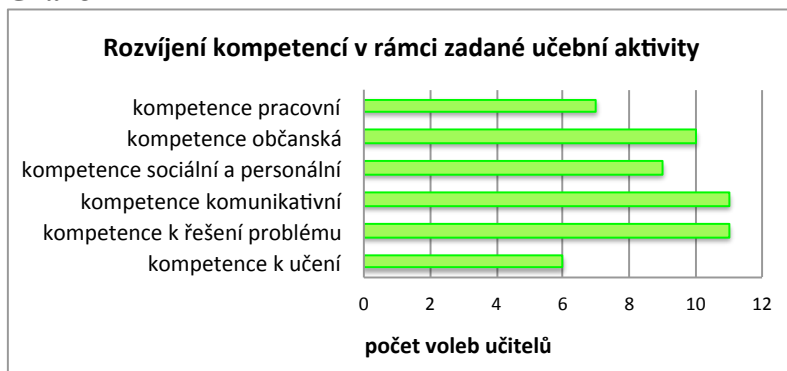
### 3.2 Hodnocení nadoborových kompetencí učitelů

Následující kapitola poskytuje hodnocení části dotazníku, která se zaměřuje na vnímání pojmu nadoborové kompetence učitelů.

První otázka se zaměřila na chápání pojmu nadoborové kompetence učitelů. Většina učitelů se soustředila především na slovo „nadoborové“ a uváděla odpovědi jako např. *„nadoborové kompetence se prolínají v různých předmětech; související s více předměty, multidisciplinární; lze je rozvíjet napříč předměty, vzájemné propojení a využití znalostí se zeměpisem, přírodopisem, občanskou výchovou atd.; mezioborové kompetence; dovednosti, které přímo nesouvisí s dovednostmi a vědomostmi získanými v rámci daného předmětu; co by žáci měli zvládat nad svoji odbornost“*. Dvě definice pojmu nadoborové kompetence se blížily definicím uvedeným v této diplomové práci: *„vědomosti a dovednosti, které umí žák použít ve více předmětech, tedy ve více sférách života; dovednosti a vědomosti, které žáci uplatní v běžných situacích v životě“*. Ostatní učitelé účastníci se výzkumu vnímají nadoborové kompetence jako *„komunikace, kreativita, odpovědnost; minimální množství znalostí, schopností a dovedností zvládnutelné pro každého žáka bez ohledu na individuální odlišnosti“*.

Druhá otázka sledovala názory učitelů na konkrétní kompetence, které byly rozvíjeny v rámci zadané učební aktivity (Graf 3). Všichni učitelé se shodli, že se v rámci dané aktivity rozvíjí kompetence k řešení problémů a komunikativní. Deset učitelů souhlasilo, že se v rámci aktivity rozvíjí kompetence občanská, devět učitelů mimo jiné volilo kompetenci sociální a personální. Kompetence pracovní byla volena sedmi a kompetence k učení šesti učitelů.

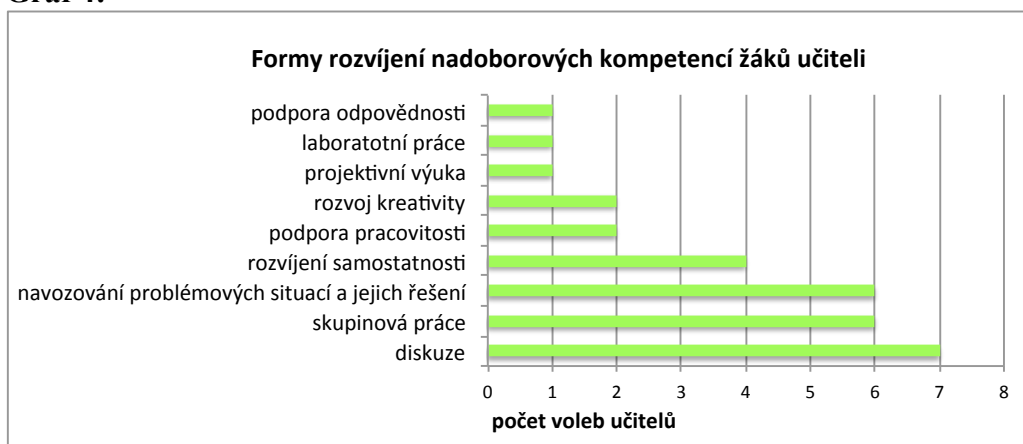
**Graf 3**



Zdroj: dotazníkové šetření

Poslední otázka zjišťovala, zda učitelé rozvíjí nadoborové kompetence žáků ve svých hodinách. Pouze jeden učitel odpověď na otázku nevěděl, zbývajících deset učitelů uvedlo, že nadoborové kompetence u svých žáků rozvíjí. Z výzkumu vyplývá, že učitelé rozvíjí tyto kompetence u žáků především formou diskuze Graf 4.

**Graf 4:**



Zdroj: dotazníkové šetření

### 3.3 Komparace pohledu učitelů a žáků

Následující kapitola přináší mínění učitelů na průběh a výsledek učební aktivity ve srovnání s názorem žáků. Kapitola je dělena dle obsahu jednotlivých otázek v dotazníku.

#### *Úspěšné splnění úlohy*

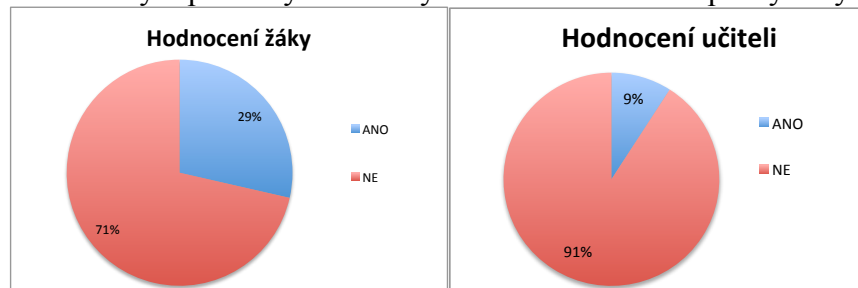
Všichni učitelé se domnívají, že by žáci byli schopni úlohu splnit. Předpoklad se splnil, protože úspěšnost žáků ve splnění úlohy je 79 %. Pouze 6 žáků úlohu nesplnilo a zároveň tito žáci v dotazníku uvedli, že úlohu nedokázali vyřešit.

K úspěšnému splnění úlohy by žákům dle jejich vlastního názoru pomohly poskytnuté informace (14 voleb), diskuze (10 voleb), práce ve skupině (13 voleb) a osobní zkušenost (3 voleb). Učitelé se domnívají, že by žákům kromě poskytnutých příloh (10 voleb) a správného vedení učitelem (6 voleb) nejvíce pomohla při řešení učební úlohy skupinová práce propojená s diskuzí (6 voleb) a osobní zkušenosti žáků (2 volby).

### *Obtížnost orientace v poskytnutých přílohách*

Většina učitelů se shodla, že pro žáky by nemělo být obtížné se rychle zorientovat v poskytnutých přílohách. Jejich předpoklad se naplnil, protože téměř  $\frac{3}{4}$  žáků potvrdilo, že pro ně práce s informacemi obtížná nebyla.

**Graf 5:** Bylo pro žáky obtížné rychle se zorientovat v poskytnutých přílohách?



Zdroj: dotazníkové šetření

### *Nezbytnost informací v poskytnutých přílohách k vyřešení učební úlohy*

S tím, zda byly všechny informace nezbytné k vyřešení úlohy, si nejsou jisti učitelé ani žáci. Žáci na otázku odpověděli poměrně rovnoměrně, přibližně  $\frac{1}{3}$  žáků si není jista,  $\frac{1}{3}$  žáků souhlasí, že všechny informace jsou nezbytně nutné k vyřešení úlohy a  $\frac{1}{3}$  žáků nepovažuje všechny informace za nezbytně nutné. Polovina učitelů volila odpověď *ano*, polovina učitelů odpověď *ne* a jeden učitel odpověď *nevím*.

### *Potřeba dalších informací k vyřešení dané úlohy*

Hodnocení žáků i učitelů je velmi podobné i co se týče potřeby jiných informací, které by žáci využili při plnění úlohy. Většina, tj. 79 % učitelů a 89 % žáků se domnívá, že žádné jiné další informace ke splnění úlohy není potřeba. Odpovědi žáků, kteří by použili další informace, jsou zhodnoceny v rámci hodnocení kompetence k řešení problému. Dva učitelé se domnívají, že žákům by mohlo být poskytnuto více názorů místních obyvatel z místního tisku či informace ze zápisů jednání daných obcí.

### *Zařazení učební aktivity do konkrétního vyučovacího předmětu*

Odpovědi žáků nebyly při dotazování na zařazení učební aktivity do konkrétního vyučovacího předmětu tak pestré, jako tomu bylo v případě učitelů.

Polovina odpovědí žáků směřovala k zařazení aktivity do Zeměpisu, druhá polovina odpovědí do Občanské výchovy. Nejčastější odpovědí u učitelů byla Občanská výchova (9 voleb), Zeměpis (8 voleb) a po jedné volbě získaly předměty Rodinná výchova, Výchova ke zdraví, Přírodopis, Matematika a Dějepis.

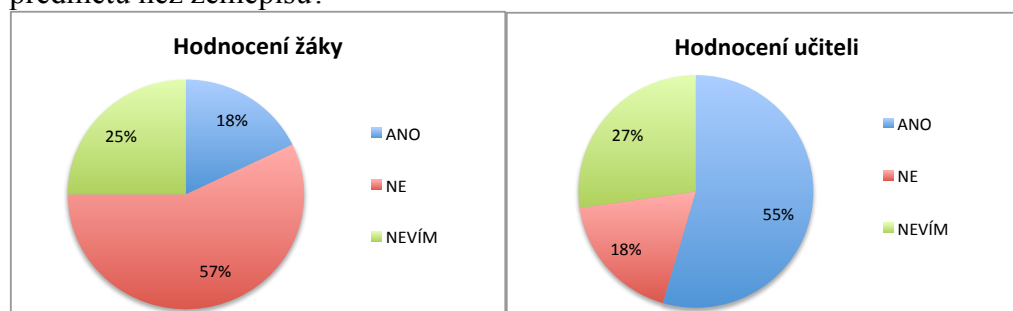
#### *Využití znalostí a dovedností získané v jiném vyučovacím předmětu*

Hodnocení využitých znalostí a dovedností získaných v jiném předmětu než zeměpisu se u žáků a učitelů značně lišilo.

Více než polovina učitelů (55 %) souhlasí, že žáci využili i jiných dovedností a znalostí než zeměpisných. Uvádí například znalost termínu dotace, investice, rozpočet, dále schopnost analýzy informací, logického uvažování, obhájení si vlastního názoru a také určitá ekonomická, finanční a občanská gramotnost. Tyto znalosti a dovednosti učitelé spojují s předměty Občanská výchova (4 volby), Matematika (3 volby), Český jazyk (1 volba) a také s průřezovými tématy (5 voleb). Tři učitelé (27 %) si nejsou jisti a dva učitelé (18 %) nesouhlasí, že by žáci využili jiných než zeměpisných znalostí a dovedností.

Více jak polovina žáků (57 %) věří, že nevyužila žádné jiné znalosti a dovednosti než zeměpisné. Pouze pět žáků (18 %) uvádí, že znalost termínu dotace se naučili v občanské výchově (4 žáci) a ke změření vzdáleností na mapě jim dopomohla matematika (1 žák).

**Graf 6:** Využili žáci nějakých dovedností nebo znalostí, které se naučili v jiném předmětu než zeměpisu?



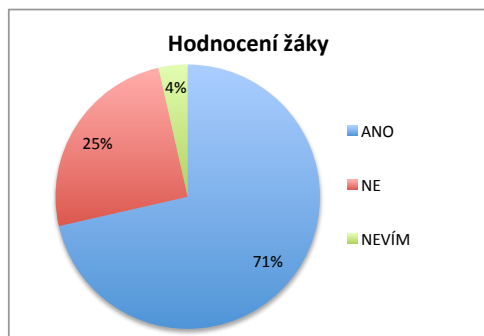
Zdroj: dotazníkové šetření

#### *Hodnocení skupinové práce a rozvrhnutí práce mezi členy skupiny*

Skupinová práce by měla u žáků rozvíjet kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské. Žáci mají možnost spolupracovat, rozvrhnout si práci mezi

sebe a ušetřit tak čas i úsilí, diskutovat své návrhy a řešení. Všichni učitelé souhlasí, že skupinová práce žákům pomohla v řešení učební aktivity. Výzkum ale ukázal, že ne ve všech případech byla skupinová práce pozitivním vlivem na průběh a vyřešení aktivity. Sedm žáků (25 %) se domnívá, že jim skupinová práce nepomohla k úspěšnému vyřešení aktivity. Z těchto sedmi žáků se pěti nepodařilo úlohu vyřešit a splnit zadání. Žáci uváděli důvody: „*soused, s kterým jsme nedělali, co jsme měli; soused, který při skupinové práci nic nedělal a jen opisoval; soused, s kterým jsme povídali o něčem jiném; mluvili jsme o něčem jiném ve skupině; není to skutečné, proto nemám potřebu přemýšlet a pomáhat*“. Z uvedených důvodů je zřejmé, že ve čtyřech případech skupinová práce měla opačný vliv na žáky, než měla mít.

**Graf 7:** Pomohla žákům skupinová práce v řešení úlohy?



Zdroj: dotazníkové šetření

Žáci i učitelé byli dotazováni, zda si žáci ve skupině rozvrhli práci mezi sebe. Pouze 5 žáků uvedlo, že si práci rozdělili a každý pracoval na své části. Většina žáků pracovala s informacemi samostatně. Téměř polovina učitelů nepředpokládala, že by si žáci práci rozvrhli, dva učitelé volili odpověď neví a čtyři učitelé věřili, že žáci skupinové práce využijí a práci si rozvrhnou.

#### *Hodnocení diskuze a obhajování názorů*

Stejně jako u skupinové práce se všichni učitelé shodli, že žáci při skupinové práci diskutovali o zadané učební úloze. Výzkum mezi žáky ukázal, že o zadané úloze diskutovalo 24 žáků z 28 žáků.

Dvacet jedna žáků uvedlo, že ostatní členové skupiny přicházeli s dobrými nápady a 25 žáků věří, že oni sami přišli s dobrým nápadem. Většina žáků (24) i věří, že dokázali obhájit svůj nápad. Učitelé na tyto otázky ve většině případů také volili odpovědi *ano*.

## ZÁVĚR

Název diplomové práce vypovídá o jednom z hlavních cílů diplomové práce, kterým bylo navrzení námětů do výuky zeměpisu na 2. stupni základní školy se zaměřením na nadoborové kompetence.

Pojmu nadoborové (klíčové) kompetence je poslední dobou věnována velká pozornost, zatímco od tradičního důrazu na pouhou faktickou znalost se upouští. Z toho důvodu se i navržené náměty v diplomové práci soustředí na rozvoj nadoborových (klíčových) kompetencí u žáků. Náměty jsou koncipovány tak, aby žáky aktivně zapojily do výuky, vzbudily v nich zájem a motivaci k učení a řešení problémů, podpořily rozvoj logického a tvořivého myšlení. Prostřednictvím práce ve skupině, brainstormingu a diskuzí žáky učí spolupracovat, komunikovat nejen se svými vrstevníky a učitelem, ale také cizími lidmi, přijímat názor druhých lidí a zároveň si obhájit svůj vlastní názor.

Navržené náměty rozvíjí veškeré klíčové kompetence, které definuje a popisuje RVP ZV (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní). Výsledky výzkumu kompetencí žáků k řešení problémů ukázaly, že většina žáků má osvojené veškeré klíčové kompetence na úrovni, která odpovídá jejich věku.

Žáci úspěšně posuzovali a zpracovávali informace, dokázali operovat s obecně užívanými termíny, uvádět skutečnosti do souvislostí a propojovat je mezi sebou. Všichni žáci dokázali pochopit a rozpoznat problém a většina z nich byla schopná zvolit a naplánovat vhodný způsob řešení problému, který si dokázala obhájit. Šest žáků z dvaceti osmi dokázalo najít nápadité a reálné řešení, které bylo velmi kladně ohodnoceno.

Komunikace ve skupinové práci a při diskuzi s učitelem ukázala, že žáci umí formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory souvisle a kultivovaně, porozumět a naslouchat druhým lidem. Hodnocení kompetence komunikativní založené na psaných odpovědích nebylo tak kladné jako v případě komunikace v mluvené podobě. Pět žáků nedokázalo obhájit své řešení a smysluplně se vyjádřit. Autorka nepřisuzuje tento výsledek skutečnosti, že by žáci neměli dostatečně osvojenou

kompetenci komunikativní, ale přisuzuje ji nezájmu žáků o zadanou aktivitu, což potvrdila i sebereflexe práce samotných žáků.

Hodnocení využití skupinové práce žáky ukázalo, že skupinová práce byla pro přibližně polovinu žáků hlavním důvodem, proč se jim podařilo splnit úlohu. Dvacet žáků uvedlo, že jim skupinová práce pomohla, naopak sedm žáků určilo skupinovou práci jako jednu z překážek, která jim bránila úspěšně splnit úlohu. Potvrzuje se tím myšlenka autorů např. Maňák a Švec (2003) nebo Červenková (2013), že skupinová práce jako jedna z metod výuky může být přínosem ve výuce, ale pokud není dobře organizována, žáci jsou formálně rozděleni a nechtějí spolupracovat a komunikovat s ostatními členy skupiny, skupinová práce má na výuku negativní dopad.

Nadoborovost lze spatřit i ve výběru tématu předložených námětů. Pojem kvalita života je multidisciplinární, stal se předmětem zkoumání ve vícerých vědních disciplínách, a proto ho ani nelze s jistotou zařadit do konkrétního vzdělávacího oboru, resp. konkrétního vyučovacího předmětu. Témata jednotlivých námětů (obecné vnímání kvality života, vliv prostředí na kvalitu života, rozdíly v kvalitě života v městském a rurálním prostoru a kvalita života seniorů) netvoří samostatný tematický celek, ale prolínají se do různých tematických celků jednotlivých vzdělávacích oborů. Na základě této skutečnosti bylo dalším cílem práce zařadit dané téma do kontextu RVP ZV a ukotvit ho v konkrétním ŠVP (Základní školy pod Svatou Horou v Příbrami). Z hlediska daného tématu byla součástí práce také didaktická analýza vybraných učebnic zeměpisu pro základní školy. Tematická zaměření jednotlivých námětů se objevila v každé sadě učebnic zeměpisu, zejména v učebnicích nakladatelství Fraus, ve kterých byly tématům vliv prostředí na kvalitu života a rozdíly v kvalitě života v městském a rurálním prostoru věnovány celé kapitoly. Učebnice Fraus byly autorkou ze všech sledovaných učebnic hodnoceny nejlépe a to především díky zaměření na mezipředmětové vazby učiva, rozvoj nadoborových (klíčových) kompetencí žáků, přehlednosti a velkému množství doplňujících prvků.

Stále rostoucí zájem o studium kvality života odborníky i její častější zařazování do novějších učebnic dokazuje, že je žádoucí, aby se žáci danou problematikou zabývali. Kvalitu života mohou žáci posuzovat na základě vlastního

pohledu (vlastních zkušeností), subjektivního hodnocení jiných lidí nebo na základě socioekonomických ukazatelích získaných ze statistik. Vše výše zmíněné umožňuje učitelům zaměřit úlohy s tématy kvality života na co největší přiblížení skutečnému životu žáků, aktivně žáky zahrnout do výuky vhodně zvolenými metodami, a tak zvýšit jejich motivaci k práci. Díky nadoborovému tématu dané učivo propojovat s dovednostmi a znalostmi z ostatních vzdělávacích oborů. Posuzování hodnot a celkové vnímání kvality života žáky může učitelům naznačit, jaký mají žáci hodnotový systém a jaké mají postoje k různým aspektům kvality života. Takové poznání může být důležitým činitelem ve výchově žáků a směřovat ke zkvalitnění výchovy žáků.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANDRÁŠKO, I. (2005): Dve dimenzie kvality života v kontexte percepcií obyvateľov miest a vidieckych obcí. Geografická organizace Česka a Slovenska v súčasnom období, s. 6-13.

ANDRÁŠKO, I. (2007): Vnútoraná štruktúra mesta z hľadiska kvality života. Dizertačná práca. Bratislava: Geografický ústav SAV, 140 s.

ANDRÁŠKO, I., IRA, V. (2007): Kvalita života z pohľadu humánnej geografie. Geografický časopis, 59, č. 2, s. 159-179.

BINTEROVÁ, H. a kol. (2016): Klíčové kompetence a mezipředmětové vztahy. Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice, 147 s.

ČERVENKOVÁ, I. (2013): Výukové metody a organizace vyučování. Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava, 153 s.

ČERVENÝ, P. a kol (2009): Zeměpis 6 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň.

ČERVINKA, P., TAMPÍR, V. (2002): Přírodní prostředí Země – učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. upravené vydání. ČGS, Praha.

DESECO (2015): The definition and selection of key competencies. Executive Summary, <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (25. 10. 2016).

DVOŘÁK, J. a kol. (2005): Zeměpis 7 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň.

DOLEŽALOVÁ, J., ONDRÁKOVÁ, J., NOWOSAD, I. (2011): Kvalita života v kontextech vzdělávání, 259 s., [http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/erasmus/files/ksiazka\\_cz.pdf](http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/erasmus/files/ksiazka_cz.pdf) (28. 07. 2016).

FÁZIKOVÁ, M., MILOTOVÁ, B. (2010): Metodologické a metodické prístupy k meraniu kvality života vo vidieckych obciach. Acta regionalia et environmentalica 1, Nitra, Slovaca Universitas Agriculture Nitriae, s. 7-11, [http://www.fem.uniag.sk/acta/sk/15/acta\\_regionalia\\_et\\_environmentalica/obsah/2010/1/785/](http://www.fem.uniag.sk/acta/sk/15/acta_regionalia_et_environmentalica/obsah/2010/1/785/) (20. 08. 2016).

FERRY, M., BAKER, R., (2006): Regionální strategie a demografické stárnutí, 29 s., [http://www.mpsv.cz/files/clanky/4276/ageing\\_toolkit\\_czech.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/4276/ageing_toolkit_czech.pdf) (20. 08. 2016).

GODOR, M., HORŇÁK, M. (2010): Možnosti využitia indikátorov vo výskume kvality života v geografii. In Geografické informácie, č. 14, s. 42-54, [http://www.humannageografia.sk/projekt1/download/prispevok\\_Nitra\\_Godor\\_Horna\\_k.pdf](http://www.humannageografia.sk/projekt1/download/prispevok_Nitra_Godor_Horna_k.pdf) (20. 08. 2016).

HERINK, J., VALENTA, V. a kol. (2004): Současný svět – učebnice zeměpisu pro základní školy a gymnázia. 2. rozšířené a upravené vydání. ČGS, Praha.

HOLEČEK, M., JÁNSKY, B. a kol. (2001): Zeměpis světa 2 – učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. upravené vydání. ČGS, Praha.

- HUDECOVÁ, D. (2005): Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií, [http://www.msmt.cz/file/9647\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/9647_1_1/) (06. 11. 2016).
- IRA, V., ŠUŠKA, P. (2006): Percepce kvality života v městském prostředí (na příklade města Partizánske). *Geografická revue*, 2, s. 309-332, <http://geo.fpv.umb.sk/wpcontent/uploads/2012/01/vsetko.pdf> (25. 08. 2016).
- IŠTOK, R., ANGELOVIČ, M. (2012): Vybrané teoreticko-metodologické aspekty výskumu kvality života s prihliadnutím na prihraničné regióny. *Folia geographica* 20, s. 80-96.
- JANÍK, T. a kol. (2009): Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů, str. 17–31, [http://www.paido.cz/pdf/moznosti\\_rozvijeni\\_didaktickych\\_znalosti\\_obsahu.pdf](http://www.paido.cz/pdf/moznosti_rozvijeni_didaktickych_znalosti_obsahu.pdf) (10. 02. 2017).
- JEŘÁBEK, M. a kol. (2006): *Zeměpis – 8 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus, Plzeň.
- JEŘÁBEK, M., VILÍMEK, V. (1997): *Zeměpis světa 3 – učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vydání. ČGS, Praha.
- JÍCHOVÁ, J., TEMELOVÁ, J. (2012): Kriminalita a riziková místa centrálního a vnitřního města: sonda do názorů obyvatel vybraných pražských čtvrtí. In: Temelová, J., Pospíšilová, L., Ouředníček, M. eds. (2012): *Nové sociálně prostorové nerovnosti, lokální rozvoj a kvalita života*. Aleš Čeněk, Plzeň, s. 99-122.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. (2002): *Školní didaktika*. Portál, s. r. o., Praha, 448 s.
- KARVÁNKOVÁ, P. (2013): Vývoj didaktiky geografie a nové trendy výuky zeměpisu v Česku. In: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica*, s. 101–109.
- KARVÁNKOVÁ, P., POPJAKOVÁ, D. (2015): Od tradičního vyučování směrem k badatelsky orientovanému vyučování – příklad výuky zeměpisu. In: Hynek, P. *Projektově orientované studium. Nové pojetí, nové vize*. Metodika. (rukopis)
- KARVÁNKOVÁ, P. a kol. (2017): Inquiry-Based Education of Physical Geography. In: Karvánková, P. a kol. (eds.) *Current Topics in Czech and Central European Geography Education*. Springer, Heidelberg, p. 63-86.
- KASTNER, J., HOLEČEK, M., KRAJÍČEK, L. (2005): *Zeměpis naší vlasti – učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2. vydání. ČGS, Praha.
- KNECHT, P. a kol. (2010): Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis scholae*, 2010, roč. 4, č. 3, s. 37-62.
- KNECHT, P. (2014): Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu, <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/download/547/1705/308-1> (10. 02. 2017).
- KOLEKTIV AUTORŮ (2007): *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha, 75 s., [www.msmt.cz/file/10434/download/](http://www.msmt.cz/file/10434/download/) (10. 02. 2017).

- KOLEKTIV AUTORŮ (2008): Zeměpis 9 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň.
- KOLEKTIV AUTORŮ (2015): Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů. Člověk v tísní, o. p. s., Praha, 63 s.
- KOTRBA, T., LACINA, L. (2007): Praktické využití metod ve výuce. Společnost pro odbornou literaturu, Brno, 188 s.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003): Výukové metody. Paido, Brno.
- MARENČÁKOVÁ, J., MLÁDEK, J. (2009): Životné prostredie človeka a kvalita jeho života (Príklad Vyšehradských krajín). Vedecký obzor, Scientific Horizont, 1, č. 3, s. 67-83.
- MASSAM, B. H. (2002): Quality of Life: Public Planing and Private Living. Progress in Planning, 58, č. 3, s. 141-227.
- MITRÍKOVÁ, J., MADZIKOVÁ, A., LIPTÁKOVÁ, M., (2013): Vybrané aspekty kvality života seniorov - teoretický vstup do problematiky. Folia Geographica 21, s. 84-106.
- OUŘEDNÍČEK, M., ŠPAČKOVÁ, P., FEŘTOVÁ, M., (2011): Změny sociálního prostředí a kvality života v depopulačních regionech České republiky. Sociologický časopis, 47, č. 4, s. 777-803.
- PACIONE, M. (2003): Urban environmenal quality and human wellbeing – a social geographical perspective. Landscape and Urban Planning, 65, s. 1930.
- PAPÁČEK, M. (2010): Limity a šance zavádění badatelsky orientovaného vyučování přírodopisu a biologie v České republice. In: PAPÁČEK, M. (ed.). Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování. DiBi 2010. Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, s. 145–162.
- PETTY, G. (2006): Moderní vyučování. Portál, Praha, 380 s.
- PRACOVNÍ TÝM PROJEKTU KULATÝ STŮL (2007): České zdravotnictví a stárnutí populace, [www.kulatystul.cz/cs/node/122](http://www.kulatystul.cz/cs/node/122) (25. 08. 2016).
- RVP ZV (2016): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT, Praha, 164 s., [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf) (01. 11. 2016).
- SAVAGE, J. (2010): Cross-curricular teaching and learning in the secondary school, <https://books.google.cz/books> (20. 10. 2016).
- SLEPIČKOVÁ, M. (2015): Srovnání kvality života seniorů v urbánním a rurálním prostoru – příklad Příbramska. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie, 65 s.
- STUHLÍKOVÁ, I. (2010): O badatelsky orientovaném vyučování. In: PAPÁČEK, M. (ed.). Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování. DiBi 2010. Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, s. 129–135.

STUHLÍKOVÁ, I. a kol. (2015): *Oborové didaktiky: vývoj–stav–perspektivy*. Masarykova univerzita, Brno, 465 s.

ŠÍMOVÁ, E. (2004): *Kvalita života seniorov*, In: DŽUKA, J. *Psychologické dimenzie kvality života*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2004, s. 128-137.

ŠUSTROVÁ, K., ŠIMON, M., (2012): *Opuštění městského způsobu života? Analýza vybraných aspektů migrace na venkov*. In: Temelová, J., Pospíšilová, L., Ouředníček, M. eds. (2012): *Nové sociálně prostorové nerovnosti, lokální rozvoj a kvalita života*. Aleš Čeněk, Plzeň, s. 99-122.

TEMELOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, N., SLEZÁKOVÁ, A. (2010): *Rezidenční spokojenost seniorů v proměňujících se čtvrtích Prahy*. *Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity*, č. 3, s. 95-113.

TEMELOVÁ, J. a kol. (2011): *Každodenní život, denní mobilita a adaptační strategie v periferních lokalitách*. *Sociologický časopis*, 47, č. 4, s. 831-858.

TEMELOVÁ, J., POSPÍŠILOVÁ, L., OUŘEDNÍČEK, M. eds. (2012): *Nové sociálně prostorové nerovnosti, lokální rozvoj a kvalita života*. Aleš Čeněk, Plzeň, 203 s.

VIDOVIČOVÁ, L., PETROVÁ KAFKOVÁ, M., (2012): *Aktivita seniorů ve velkých městech: zdraví, prostor a subjektivní kvalita života*. *Sociologický časopis*, 48, č. 50, s. 939-963.

VOŽENÍLEK, V., DEMEK, J. (2000): *Zeměpis – Planeta Země, Glóbus a mapa, Přírodní složky a oblasti Země*. Prodos, Olomouc.

VOŽENÍLEK, V., DEMEK, J. (2001): *Zeměpis 2 – Zeměpis oceánů a světadílů (1)*. Prodos, Olomouc.

VOŽENÍLEK, V., FŇUKAL, M., MAHROVÁ, M. (2001): *Zeměpis 3 – Zeměpis oceánů a světadílů (2)*. Prodos, Olomouc.

VOŽENÍLEK, V., SZCZYRBA, Z. (2002): *Zeměpis 4 – Česká republika*. Prodos, Olomouc.

VOŽENÍLEK, V. a kol. (2003): *Zeměpis 5 – Hospodářství a společnost*. Prodos, Olomouc.

WESTERA, W. (2001): *Competences in education: a confusion of tongues*. *Curriculum Studies*, roč. 33, č. 1, s. 75-88.

WHO – World Health Organization (2002): *Active Ageing: A Policy Framework*, [http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who\\_nmh\\_nph\\_02.8.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf) (25. 08. 2016).

## SEZNAM PŘÍLOH

### Seznam tabulek:

**Tab. 1:** Zařazení námětu „Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?“ do vzdělávacího oboru *Zeměpis RVP ZV*

**Tab. 2:** Zařazení námětu „Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?“ do vzdělávacího oboru *Zeměpis RVP ZV*

**Tab. 3:** Zařazení námětu „Co pro mě znamená kvalita života?“ do vzdělávacího oboru *Zeměpis RVP ZV*

**Tab. 4:** Zařazení námětu „Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů?“ do vzdělávacího oboru *Zeměpis RVP ZV*

**Tab. 5:** Propojení zeměpisu s dalšími předměty v námětu „*Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?*“

**Tab. 6:** Propojení zeměpisu s dalšími předměty v námětu „*Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?*“

**Tab. 7:** Propojení zeměpisu s dalšími předměty v námětu „*Co pro mě znamená kvalita života?*“

**Tab. 8:** Propojení zeměpisu s dalšími předměty v námětu „*Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů?*“

**Tab. 9:** Rozvoj klíčových kompetencí v námětu „*Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?*“

**Tab. 10:** Rozvoj klíčových kompetencí v námětu „*Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?*“

**Tab. 11:** Rozvoj klíčových kompetencí v námětu „*Co pro mě znamená kvalita života?*“

**Tab. 12:** Rozvoj klíčových kompetencí v námětu „*Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů?*“

**Tab. 13:** Kapitoly učebnic zeměpisu nakladatelství Fraus

**Tab. 14:** Sledované faktory s příklady

**Tab. 15:** Shrnutí aktivity: Jak ovlivňuje životní prostředí kvalitu života obyvatel?

**Tab. 16:** Shrnutí aktivity: Liší se kvalita života obyvatel ve městě a na venkově?

**Tab. 17:** Shrnutí aktivity: Co pro mě znamená kvalita života?

**Tab. 18:** Shrnutí aktivity: Proč se mám zajímat o kvalitu života seniorů?

**Seznam grafů:**

**Graf 1:** Věková struktura a doba praxe dotazovaných učitelů

**Graf 2:** Celkové hodnocení řešení zadané učební úlohy

**Graf 3:** Formy rozvíjení nadoborových kompetencí žáků učiteli

**Graf 4:** Rozvíjení nadoborových kompetencí žáků učiteli

**Graf 5:** Bylo pro žáky obtížné rychle se zorientovat v poskytnutých přílohách?

**Graf 6:** Využili žáci nějakých dovedností nebo znalostí, které se naučili v jiném předmětu než zeměpisu?

**Graf 7:** Pomohla žákům skupinová práce v řešení úlohy?

**Seznam příloh:**

**Příloha 1:** Dotazník v rámci námětu „Liší se kvalita života obyvatel na venkově a ve městě?“

**Příloha 2:** Zjednodušený dotazník pro žáky v rámci námětu „Liší se kvalita života obyvatel na venkově a ve městě?“

**Příloha 3:** Vyhodnocení zjednodušeného dotazníku pro žáky v rámci námětu „Liší se kvalita života obyvatel na venkově a ve městě?“

**Příloha 4:** Usměrnění pro učitele při realizaci výzkumu kompetencí žáků k řešení problému

**Příloha 5:** Dotazník pro učitele k výzkumu kompetencí žáků k řešení problému

**Příloha 6:** Pracovní list pro žáky zaměřený na výzkum kompetencí žáků k řešení problému

**Příloha 7:** Dotazník pro žáky zaměřený na výzkum kompetencí žáků k řešení problému

**Příloha 8:** Přílohy k výzkumu kompetencí žáků k řešení problému (mapa Příbramska, výpovědi obyvatel obcí, tabulka výhod a nevýhod venkova)

# PŘÍLOHY

## Příloha 1: Dotazník v rámci námětu „Liší se kvalita života obyvatel na venkově a ve městě?“

PEDAGOGICKÁ FAKULTA Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, katedra geografie,  
studentka Markéta SLEPIČKOVÁ, kontakt 605 261 702; kontakt na učitele katedry doc. Popjaková 387 773 060

Vážený pane, vážená paní,  
dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce. Dotazník je zaměřený na zkoumání kvality života seniorů nad 65 let v obcích Příbram, Drásov a Obecnice. Dotazník je zcela anonymní a dobrovolný, nezjišťuje Vaše osobní údaje. Vyplnění dotazníku Vám zabere maximálně 15 minut času.  
  
Děkuji za Vaši ochotu a vyplnění veškerých dotazů.

U většiny otázek zakroužkujte správnou odpověď. U otázek s hodnocením 1, 2, 3, 4, 5 používejte hodnocení jako ve škole: 1 - velmi spokojen, 2 - spokojen, 3 - neutrální postoj (ani spokojen, ani nespokojen), 4 - nespokojen, 5 - velmi nespokojen.

**1) Místo bydliště:**

Příbram                      Obecnice                      Drásov                      Dubno                      Kotenčice

**2) Typ bydlení:**

starší rodinný dům                      nový rodinný dům                      nový byt                      starší byt

**3) Bydlím:**

sám/sama                      s partnerem/partnerkou                      jiné: .....

**4) Vlastníte zahradu, zahrádku?**

Nachází se zahrada/ zahrádka přímo u Vašeho domu/ bytu?                      ANO                      NE  
ANO                      NE

**5) Jak jste spokojený/á s:**

|                                   |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| Vybavením bydliště (domu, bytu)   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nejbližším okolím vašeho bydliště | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sousedskými vztahy                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Finančními náklady na bydlení     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Bezpečností ve vašem domě/bytě    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**6) Jak jste ve vaší obci spokojený/á s:**

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| Kvalitou ovzduší                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Množstvím zeleně (stromy, trávníky, parky, les) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Hlučností prostředí                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Čistotou ulic a veřejného prostranství v obci   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Bezpečností na ulicích, veřejném prostranství   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**7) Jak se nejčastěji přemísťujete z místa na místo ve vaší obci?**

pěšky      MHD      bicykl      motocykl      automobil      zůstávám pouze v místě svého bydliště

**8) Vlastníte a používáte osobní automobil?**

ANO                      NE (odpovězte na další otázky)

**a. Z jakého důvodu nevlastníte automobil?**

finanční důvody                      nepotřebuji ho                      jiné: .....

**b. Myslíte si, že by Vám osobní automobil zjednodušil život?**

ANO                      NE                      NEVÍM

**9) Jak byste ohodnotil/a kvalitu veřejné dopravy z vaší obce do jiné obce?**

dostatek spojů a vyhovující čas                      dostatek spojů, ale časově nevyhovují                      nedostatek spojů                      nevím

**10) Jak jste spokojen/a ve Vaší obci s:**

|   |   |   |   |   |   |      |
|---|---|---|---|---|---|------|
| Dostupností obchodu s potravinami         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | není |
| Dostupností obchodu s drogistickým zbožím | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | není |

|  |   |   |   |   |   |      |
|--|---|---|---|---|---|------|
| Dostupností služeb (pošta, banka)                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | není |
| Dostupností nejbližší zastávky autobusu, MHD, vlaku  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | není |
| Dostupností lékařské péče                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | není |
| Dostupností lesa, parku                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | není |
| Dostupností kulturních zařízení (divadlo, kino, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | není |
| Dostupností restaurací, hospod                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | není |

**11) Jak nejčastěji trávíte čas? Označte každou aktivitu, která se Vás týká.**

domácí práce                      čtení a sledování televize                      procházky                      vaření  
fyzická práce                      práce na zahradě /zahrádce/ se zvířaty                      návštěvy                      hlídání vnoučat  
jiné: .....

**12) Jak často vykonáváte fyzickou práci (práce na zahradě, zahrádce, hospodářství, obstarávání dřeva)**

nikdy      každý den                      několikrát do týdne                      méně než 5x do měsíce                      méně než 5x do roka

**13) Pomáhá Vám někdo s údržbou domu, bytu a chodem domácnosti? ANO (odpovězte na další otázku)      NE**

**a. S čím Vám pomáhají?**

domácí práce                      práce na zahradě/ zahrádce/ se zvířaty                      obstarávání nákupu  
obstarávání topiva na zimu                      jiné: .....

**b. Kdo Vám pomáhá?**

rodinný příslušníci                      sousedi                      známí                      jiné: .....

**14) Jaký je váš způsob nakupování? Nakupují:**

- pouze v obchodě, který je nejbliž mému bydlišti.
- několikrát do týdne malý nákup ve své obci (v obchodu, který je nejbliž mému bydlišti) a příležitostně dojíždím do supermarketu na větší nákup.
- v supermarketech, které jsou cenově nejvýhodnější i přesto, že na nákup musím dojíždět.
- nákup mi přináší rodinní příslušníci/ známí/ sousedi
- jiné: .....

**15) Pokud dojíždíte na nákup do jiné obce, uveďte do které: .....**

**16) Jak jste spokojen/a s cenami v obchodech ve vaší obci?                      1 2 3 4 5**

**17) Jak jste spokojen/a s nabídkou a kvalitou zboží ve vaší obci?                      1 2 3 4 5**

**18) Co považujete za výhody obce, ve které žijete? .....**

**19) Co považuje za nevýhody obce, ve které žijete? .....**

**20) Zaměstnání:      ANO      NE**

Pokud máte zaměstnání, uveďte jaké: .....

**Věk:** .....

**Pohlaví:**                      žena                      muž

**Dosažené vzdělání:**      ZŠ                      SŠ bez maturitou                      SŠ s maturitou                      VŠ

**Děkuji za Váš čas a ochotu.**



**Příloha 2:** Zjednodušený dotazník pro žáky v rámci námětu „Liší se kvalita života obyvatel na venkově a ve městě?“

Vážený pane, vážená paní,  
dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mého školního výzkumu, který zkoumá kvalitu života. Dotazník je anonymní a dobrovolný, nezjišťuje Vaše osobní údaje. Vyplnění dotazníku Vám zabere max. 15 minut času. Děkuji za Vaši ochotu a vyplnění veškerých dotazů.

U většiny otázek zakroužkujte správnou odpověď. U otázek s hodnocením 1, 2, 3, použijte hodnocení: 1 – spokojen, 2 – neutrální postoj (ani spokojen, ani nespokojen), 3 – nespokojen.

- 1) **Místo bydliště:** město                      venkov
- 2) **Jak jste spokojený/á s:**
- |                                   |   |   |   |  |
|-----------------------------------|---|---|---|--|
| Vybavením bydliště (domu, bytu)   | 1 | 2 | 3 |  |
| Nejbližším okolím vašeho bydliště | 1 | 2 | 3 |  |
| Sousedskými vztahy                | 1 | 2 | 3 |  |
| Finančními náklady na bydlení     | 1 | 2 | 3 |  |
| Bezpečností ve vašem domě/bytě    | 1 | 2 | 3 |  |
- 3) **Jak jste ve Vaší obci spokojený/á s:**
- |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| Kvalitou ovzduší                                | 1 | 2 | 3 |  |
| Množstvím zeleně (stromy, trávníky, parky, les) | 1 | 2 | 3 |  |
| Hlučností prostředí                             | 1 | 2 | 3 |  |
| Čistotou ulic a veřejného prostranství v obci   | 1 | 2 | 3 |  |
| Bezpečností na ulicích, veřejném prostranství   | 1 | 2 | 3 |  |
- 4) **Jak se nejčastěji přemísťujete z místa na místo ve vaší obci?**  
 pěšky      MHD      bicykl      motocykl      automobil      zůstávám pouze v místě svého bydliště
- 5) **Vlastníte a používáte osobní automobil?**                      ANO              NE
- 6) **Jak byste ohodnotil/a kvalitu veřejné dopravy (MHD)?**                      vyhovuje              nevyhovuje              nevím
- 7) **Jak jste spokojen/a ve Vaší obci s:**
- |  |   |   |   |      |
|--|---|---|---|------|
| Dostupností obchodu s potravinami                    | 1 | 2 | 3 | není |
| Dostupností služeb (pošta, banka, lékař)             | 1 | 2 | 3 | není |
| Dostupností nejbližší zastávky autobusu, MHD, vlaku  | 1 | 2 | 3 | není |
| Dostupností lesa, parku                              | 1 | 2 | 3 | není |
| Dostupností kulturních zařízení (divadlo, kino, ...) | 1 | 2 | 3 | není |
| Dostupností restaurací, hospod                       | 1 | 2 | 3 | není |
- 8) **Jaký je váš způsob nakupování? Nakupují:**
- a. pouze v obchodě, který je nejbliž mému bydlišti.
  - b. několikrát do týdne malý nákup v obchodu, který je nejbliž mému bydlišti a příležitostně dojíždím do supermarketu na větší nákup.
  - c. v supermarketech.
- 9) **Jak jste spokojen/a s cenami v obchodech ve vaší obci?**                      1   2   3
- 10) **Jak jste spokojen/a s nabídkou a kvalitou zboží ve vaší obci?**                      1   2   3
- 11) **Co považujete za výhody obce, ve které žijete?**  
 .....
- 12) **Co považuje za nevýhody obce, ve které žijete?**  
 .....

Věk:.....                      Pohlaví:              žena      muž

Děkuji za Váš čas a ochotu.

**Příloha 3:** Vyhodnocení zjednodušeného dotazníku pro žáky v rámci námětu „Liší se kvalita života obyvatel na venkově a ve městě?“

**2. a 3. otázka - Jak jste spokojen s:**

|                    | 1 | 2 | 3 |
|--------------------|---|---|---|
| vybavení bydliště  |   |   |   |
| nejbližším okolí   |   |   |   |
| sousedské vztahy   |   |   |   |
| finančními náklady |   |   |   |
| bezpečnost         |   |   |   |
| kvalita ovzduší    |   |   |   |
| množství zeleně    |   |   |   |
| hlučnost prostředí |   |   |   |
| čistota ulic       |   |   |   |
| bezpečností        |   |   |   |
| <b>CELKEM</b>      |   |   |   |

**4. otázka - Jak se nejčastěji přemísťujete z místa na místo ve vaší obci?**

|                                 | CELKEM |
|---------------------------------|--------|
| pěšky                           |        |
| MHD                             |        |
| bicykl                          |        |
| motocykl                        |        |
| automobil                       |        |
| zůstávám v místě svého bydliště |        |

**5. otázka - Vlastníte a používáte osobní automobil?**

|     | CELKEM |
|-----|--------|
| ANO |        |
| NE  |        |

**6. otázka - Jak byste ohodnotil/a kvalitu veřejné dopravy (MHD)?**

|            | CELKEM |
|------------|--------|
| vyhovuje   |        |
| nevyhovuje |        |
| nevím      |        |

**7. otázka - Jak jste spokojen s:**

|                     | 1 | 2 | 3 | není |
|---------------------|---|---|---|------|
| obchodu             |   |   |   |      |
| služeb              |   |   |   |      |
| nejbližší zastávky  |   |   |   |      |
| lesa, parku         |   |   |   |      |
| kulturních zařízení |   |   |   |      |
| restaurací, hospod  |   |   |   |      |
| <b>CELKEM</b>       |   |   |   |      |

**8. otázka - Jaký je váš způsob nakupování? Nakupuji:**

|          |  | <b>CELKEM</b> |
|----------|--|---------------|
| <b>a</b> |  |               |
| <b>b</b> |  |               |
| <b>c</b> |  |               |

**9. otázka - Jak jste spokojen/a s cenami v obchodech ve vaší obci?**

|          |  | <b>CELKEM</b> |
|----------|--|---------------|
| <b>1</b> |  |               |
| <b>2</b> |  |               |
| <b>3</b> |  |               |

**10. otázka - Jak jste spokojen/a s nabídkou a kvalitou zboží ve vaší obci?**

|          |  | <b>CELKEM</b> |
|----------|--|---------------|
| <b>1</b> |  |               |
| <b>2</b> |  |               |
| <b>3</b> |  |               |

**11. a 12. otázka - Co považujete za výhody a nevýhody obce, ve které žijete?**

| <b>výhody</b> | <b>nevýhody</b> |
|---------------|-----------------|
|               |                 |

Pramen: zpracování Přílohy 2

## Příloha 4: Usměrnění pro učitele při realizaci výzkumu kompetencí žáků k řešení problému

### Usměrnění pro učitele při realizaci výzkumu kompetencí žáků k řešení problému

#### 1. POMŮCKY

Každý žák má k dispozici mapu, tabulku s výhodami a nevýhodami venkova, výpovědi obyvatel daných obcí a pracovní list nazvaný Výběrové řízení – odbor řízení dotací a projektů Příbram s dotazníkem pro žáky na opačné straně.

#### 2. ÚVOD a ZADÁNÍ (10 min)

Učitel uvádí aktivitu: „*Přihlásil ses do výběrové řízení na volnou pracovní pozici na odboru řízení projektů a dotací v Příbrami. Rád by jsi tuto pozici získal. Účastníš se proto výběrového řízení, kde staneš řešitelem zadaného projektu. Na projektu budeš spolupracovat s ostatními uchazeči o pracovní pozici, budete vymýšlet různá řešení a diskutovat je. Na závěr ale odevzdáš svůj pracovní list s vlastním řešením, které se Ti zdá nejvhodnější. Na základě tvého pracovního listu s řešením se personalista rozhodne, zda získáš volnou pracovní pozici.*“ Motivací by mohla být známka či jiná odměna pro toho, kdo získá pracovní pozici.

Na zopakování před zahájením skupinové práce:

1. *Co je to dotace?*
2. *Co je to kvalita života?*
3. *Co všechno ovlivňuje kvalitu života?*

Učitel shrne zadání, popíše, jaké pomůcky mají k dispozici a jak bude probíhat celá aktivita. Napiše na tabuli čas pro ukončení skupinové práce, zahájení individuální práce a čas pro odevzdání výsledků.

#### 3. SKUPINOVÁ PRÁCE (15 min)

- práce ve skupině po 2-3 žácích
- žáci si poskytnuté informace mohou rozvrhnout mezi sebe, ušetří čas při zjišťování, které informace jsou pro ně užitečné
- rozpoznání problému v jednotlivých obcích, vymyšlení řešení, diskuze

Při skupinové práci učitel pozoruje práci žáků, zaznamenává, jak probíhá komunikace u žáků, zda žáci spolupracují, zaznamenává získané poznatky.

#### 4. INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE (15 min)

- žák vymýšlí své návrhy, čerpá z předešlé diskuze s ostatními žáky, zapisuje vlastní myšlenky na svůj pracovní list, pracuje samostatně
- žák odpovídá na otázky v dotazníku

Pramen: vlastní zpracování

## Příloha 5: Dotazník pro učitele k výzkumu kompetencí žáků k řešení problému

### Dotazník pro učitele k výzkumu kompetencí žáků k řešení problému

PEDAGOGICKÁ FAKULTA Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, katedra geografie,  
studentka Bc. Markéta SLEPIČKOVÁ, kontakt 605 261 702.

Vážený pane učiteli, vážená paní učitelko,  
dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí diplomové práce Náměty do výuky na 2. stupni základní školy se zaměřením na nadoborové kompetence. Dotazník je zaměřený na zkoumání nadoborových kompetencí u žáků na 2. stupni základní školy. Je zcela anonymní a dobrovolný, nezjišťuje Vaše osobní údaje. Jeho vyplnění zabere maximálně 20 minut času.  
Děkuji za Vaši ochotu a vyplnění veškerých dotazů.

*Před vyplněním dotazníku si, prosím, přečtěte Usměrnění pro učitele, Pracovní list a poskytnuté Přílohy. Správné odpovědi v dotazníku zakroužkujte, na volné řádky doplňte vlastní odpověď.*

Pohlaví:                    muž                    žena  
Věk: ..... let  
Doba praxe:            do 2 let            2 až 5 let            6 až 10 let            více jak 10 let  
Aprobace: .....  
Předměty, které vyučuji:.....

Myslíte si, že se žákům podařilo splnit úlohu?

ANO

NE

Co jim pomohlo k tomu, aby splnili úlohu?

Co jim činilo potíže při plnění úlohy?

.....  
.....  
.....

Myslíte si, že bylo pro žáky obtížné rychle se zorientovat v poskytnutých přílohách?

ANO

NE

Myslíte si, že byly všechny informace v příloze nezbytné k vyřešení úlohy?

ANO

NE

NEVÍM

Myslíte si, že ke správnému řešení úlohy žáci potřebovali další jiné informace?

ANO

NE

Jaké informace by to byly? .....

Kde by takové informace mohli získat? .....

Do jakého vyučovacího předmětu byste zařadil/a tuto úlohu?

.....

Využili žáci nějakých dovedností nebo znalostí, které se naučili v jiném předmětu než zeměpisu?

ANO NE NEVÍM



O jaké znalosti/dovednosti jde?.....  
V jakém vyučovacím předmětu se je naučili? .....

|   |     |    |       |
|---|-----|----|-------|
| Myslíte si, že žákům pomohla v řešení úlohy skupinová práce?                                | ANO | NE | NEVÍM |
| Myslíte si, že žáci diskutovali ve skupině o zadané úloze?                                  | ANO | NE | NEVÍM |
| Myslíte si, že si žáci rozvrhli si práci tak, že každý žák pracoval na své přiřazené části? | ANO | NE | NEVÍM |
| Myslíte si, že žáci přicházeli s dobrými nápady?  | ANO | NE | NEVÍM |
| Myslíte si, že žáci dokázali před skupinou obhájit svůj nápad?                              | ANO | NE | NEVÍM |

Jak rozumíte pojmu nadoborové kompetence?

.....  
.....  
.....

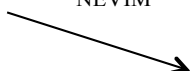
Jaké nadoborové kompetence se dají danou aktivitou sledovat, rozvíjet?

kompetence k učení  
kompetence k řešení problému  
kompetence komunikativní

kompetence sociální a personální  
kompetence občanská  
kompetence pracovní

Myslíte si, že ve svých hodinách rozvíjíte nadoborové kompetence žáků?

ANO NE NEVÍM



Jak rozvíjíte nadoborové kompetence žáků?

Co Vám v tom brání? Uveďte důvody.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*Děkuji Vám za ochotu a vyplnění veškerých dotazů.*

Pramen: vlastní zpracování

## Příloha 6: Pracovní list pro žáky zaměřený na výzkum kompetencí žáků k řešení problému

### Pracovní list

#### Výběrové řízení - odbor řízení projektů a dotací Příbram

Jméno uchazeče: .....

#### PROJEKT - DOTACE NA ZKVALITNĚNÍ ŽIVOTA OBYVATEL

**Zadání:** Rozhodni, jaká obec získá dotaci na zkvalitnění života obyvatel od Odboru dotací a řízení projektů v Příbrami. Dotaci mohou získat obce Drásov, Dubno, Kotečnice a Obecnice. Tvé zpracování musí obsahovat konkrétní návrh/y, k čemu bude dotace využita (např. rekonstrukce dětského hřiště, rozmístění kontejnerů na tříděný odpad) a co bude důsledkem této změny v obci. Ke zpracování návrhu můžeš využít některé z informací, které získáš z mapy, tabulky nebo krátkých výpovědí obyvatel obcí. Neboj se být originální a argumentuj svá tvrzení.

**1. Skupinová práce:** Spolupracuj s ostatními uchazeči.

- a. zjistí, jaké informace jsou užitečné při řešení kvality života obyvatel
- b. najdi nějaký problém kvality života, který by bylo vhodné vyřešit
- c. navrhní vhodná řešení pro zlepšení kvality života a diskutuj o nich

**2. Samostatná práce:** Zpracuj vlastní návrh, uveď důvody, proč jsi volil své řešení.

a) Obcí, která získává dotaci, je....., protože .....

.....

b) Dotace bude využita na/k .....

.....

c) Díky dotaci bude důsledkem změny v obci.....

.....

Pramen: vlastní zpracování

**Příloha 7: Dotazník pro žáky zaměřený na výzkum kompetencí žáků k řešení problému**

**Dotazník pro žáky**

*Zakroužkuj správnou odpověď, na volné řádky запиš svou odpověď.*

Myslíš si, že se ti podařilo splnit úlohu?

ANO

NE

Co ti pomohlo k tomu, aby jsi splnil úlohu?

.....  
 .....  
 .....

Co ti činilo potíže při plnění úlohy?

.....  
 .....  
 .....

Bylo pro tebe obtížné rychle se zorientovat v poskytnutých přílohách?

ANO

NE

Byly všechny informace v příloze nezbytné k vyřešení úlohy?

ANO

NE

NEVÍM

Myslíš si, že ke správnému řešení úlohy potřebuješ další jiné informace?

ANO

NE

Jaké informace to jsou? .....

Kde takové informace získáš? .....

Do jakého vyučovacího předmětu bys zařadil tuto úlohu?

.....

Využil jsi nějakých dovedností nebo znalostí, které ses naučil v jiném předmětu než zeměpisu?

ANO

NE

NEVÍM

O jaké znalosti/dovednosti jde? .....

V jakém vyučovacím předmětu ses je naučil? .....

|   |     |    |       |
|---|-----|----|-------|
| Pomohla ti v řešení úlohy skupinová práce?                                | ANO | NE | NEVÍM |
| Diskutovali jste ve skupině o zadané úloze?                               | ANO | NE | NEVÍM |
| Rozvrhli jste si práci tak, že každý žák pracoval na své přiřazené části? | ANO | NE |       |
| Přicházeli členové skupiny s dobrými nápady?                              | ANO | NE |       |
| Přišel jsi ty sám s dobrým nápadem, jak úlohu vyřešit?                    | ANO | NE |       |
| Dokázal jsi před skupinou obhájit svůj nápad?                             | ANO | NE |       |

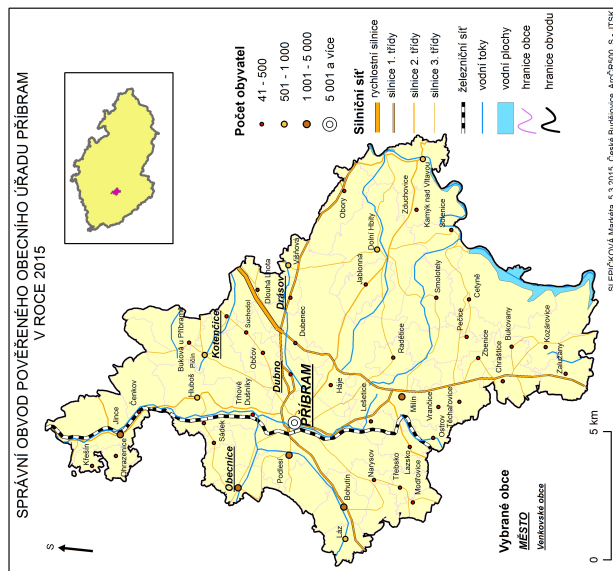
*Děkuji Ti za ochotu a vyplnění veškerých dotazů.*

Pramen: vlastní zpracování



**Příloha 8:** Přílohy k výzkumu kompetencí žáků k řešení problému (mapa Příbramska, výpovědi obyvatel obcí, tabulka výhod a nevýhod venkova)“

**PŘÍLOHY – mapa Příbramska, výpovědi obyvatel obcí, tabulka výhod a nevýhod venkova**



„Kotenčice jsou malá hezká vesnice, žiji zde od narození. Máme tu pěkné dětské a fotbalové hřiště. Dojíždím do práce do Příbrami. Ve městě využívají vše potřebné i nakupují, protože ve vsi žádné služby nemáme, bohužel ani obchod, ten se zrušil. Proto nakupují každý den i pro své rodiče, kteří jsou staří a na nákupy ve městě už si netroufnou. Na zastávku to mají daleko a těžký nákup by už domu nedonesli.“

„V Dubně máme asi všechno, na co si vzpomeneme. Od obchodu, restauraci až po pneuservis a prodejnu nábytku. Dříve tu procházel hlavní silniční tah, tak tu bylo rušno, ale od té doby, co byl postaven obchvat, je tu klid. Často využívám MHD, kterým se dopravuji do Příbrami do práce, na poštu, do banky, nakupovat. Jen je škoda, že tu nemáme dětské hřiště nebo nějaké sportoviště.“

„V Drásově jsme si postavili dům před pár lety. Rozhodli jsme se především díky tomu, že to máme blízko do Prahy i Příbrami, kam je dobré autobusové spojení pro mě děti, které dojíždí do školy. Já musím jezdit autem, protože v práci končím po 19. hodině a to už žádný autobus nejede. Ve vsi máme obchod, ale tam skoro nenakupují, protože je to drahší a není tu velký výběr. Nedávno zde zavřeli hospodu, tak místní jezdí do sousední vesnice. Děti často využívají sportovní areál s dětským hřištěm. V létě se tu konají různé akce a zábavy a celkově vesnice ožívá.“

„V Obecnici bydlím celý život. Hodně se toho změnilo, vesnice se rozrostla. Jsem už v důchodu a většímu času trávím tady. Do města jezdím pouze k lékaři a jednou za čas na velký nákup do supermarketu. Tady využívám obchod, poštu, kadeřníka a občas zajdu i do místní restaurace a hospody. Akorát řečník mi tu chybí. Vnuci tu chodili do školky i školy a hráli fotbal za místní fotbalový klub. S rodinou jim rádi chodíme fundit na hřiště, které je hned u kopalnice a lemi hospůdky.“

| Výhody a nevýhody venkova dle obyvatel daných obcí |                           |
|--|---------------------------|
| Výhody   | Nevýhody                  |
| kvalita životního prostředí                        | dostupnost obchodů, pošty |
| dostupnost přírody                                 | dostupnost lékařské péče  |
| nejbližší okolí bydliště                           | nabídka zboží v obchodech |
| sousedské vztahy                                   | kulturní využití          |
| prostředí podporující samostatnost a aktivitu      | dopravní obslužnost       |

Pramen: vlastní zpracování