

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Význam průřezových témat

ve výuce na 1. stupni ZŠ

České Budějovice 2013

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Radek Cvach

Vypracovala:

Iveta Bartlová

Southbohemia University in České Budějovice
Pedagogical Faculty
Department of Pedagogy and Psychology

Diploma thesis

The meaning of Cross-curricular
Themes in primary school education

České Budějovice 2013

Diploma thesis leader:

Mgr. Radek Cvach

Author:

Iveta Bartlová

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Název diplomové práce: Význam průřezových témat ve výuce na 1. stupni ZŠ

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské university v Českých Budějovicích

Jméno a příjmení autora: Iveta Bartlová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň

Vedoucí práce: Mgr. Radek Cvach

Rok obhajoby: 2013

Anotace:

Diplomová práce se zabývá průřezovými tématy ve výuce na 1. stupni ZŠ, zejména průřezovým tématem Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

V teoretické části vysvětlují proměny kurikula, Národní program rozvoje vzdělávání a Rámcový vzdělávací program a stručně charakterizují jednotlivá průřezová témata. Do hloubky se zaměřují na PT Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, jak teoretickým podkladem, tak vztahem ke vzdělávacím oblastem.

V rámci praktické části provádím dotazníkový průzkum na základních školách, zkoumám postoje učitelů 1. stupně k PT, integraci PT VMEGS do výuky a porovnávám vztahy k jednotlivým průřezovým tématům. Dále navrhuji blokovou výuku směřující k vytvoření postojů a názorů dle obsahu PT VMEGS.

Klíčová slova: kurikulární reforma, RVP ZV, Národní program rozvoje vzdělávání, průřezová témata, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Thesis title: The meaning of Cross-curricular Themes in primary school education

Place of work: Department of Pedagogy And Psychology, Pedagogical Faculty, University of South Bohemia

First name and surname: Iveta Bartlová

Field of study: Primary school teacher

Diploma thesis leader: Mgr. Radek Cvach

Year of defence: 2013

Annotation:

My diploma thesis deals with Cross-curricular themes for teaching in primary school education and especially with the Cross-curricular theme Education to Thinking in European and Global Context.

In the theoretical section I have explained the changes in the curriculum, the White paper and the Framework educational program and briefly I have characterized all Cross-curricular themes. Theoretically and within educational areas I have focused on the Cross-curricular theme Education to Thinking in European and Global Context.

In the practical section I have done a survey of primary school teachers to examine attitudes to Cross-curricular themes and the integration of the Cross-curricular theme Education to Thinking in European and Global Context into lessons. I have compared relation to each Cross-curricular theme. I have also suggested an intensive instruction leading to the formation of attitudes and opinions by content of the Education to Thinking in European and Global Context.

Keywords: curricular reform, general curricular for basic education, White paper, Cross-curricular Themes, Education to Thinking in European and Global Context

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma Význam průřezových témat ve výuce na 1. stupni ZŠ 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 jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

Iveta Bartlová

dne 12.3.2013

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych touto cestou poděkovat zejména vedoucímu své diplomové práce, Mgr. Radku Cvachovi, za cenné rady, odborné vedení této práce a neuvěřitelnou trpělivost. Dále děkuji všem učitelům, kteří byli ochotni vyplnit mé dotazníky.

V neposlední řadě děkuji své rodině za veškerou podporu během studia.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Teorie kurikula a jeho proměny	9
1.1 Historické okolnosti kurikulární reformy	9
1.2 Vzdělávání a školství ve světě	11
1.3 Systém kurikulárních dokumentů	13
2. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR	14
2.1 Základní informace	14
2.2 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - vyučování na 1. stupni	14
2.3 Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR	15
3. Rámcový vzdělávací program	17
3.1 Systém a hlavní snahy RVP	17
3.2 Klíčové kompetence	18
3.2.1 Souvislosti vzniku	18
3.2.2 Klíčové kompetence v RVP	18
3.2.3 Klíčové kompetence v mezinárodním srovnávání	19
3.3 Vzdělávací oblasti	20
3.4 Školní vzdělávací programy	20
3.5 Jak učitelé hodnotí změny v kurikulu	21
4. Průřezová témata	22
4.1 Osobnostní a sociální výchova	23
4.2 Výchova demokratického občana	24
4.3 Multikulturní výchova	24
4.4 Environmentální výchova	25
4.5 Mediální výchova	25
4.6 Hodnocení průřezových témat	26
4.7 Integrace průřezových témat	27
5. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	28
5.1 Pojmy spojené s PT VMEGS	28
5.1.1 Evropská dimenze	28
5.1.2 Evropa	28
5.1.3 Evropanství	29

5.1.4 Evropská unie.....	30
5.1.5 Národní a evropská identita	32
5.1.6 Pochopení světa skrze hodnotovou orientaci	32
5.1.7 Globalizace.....	38
5.2 Co předcházelo PT VMEGS	40
5.3 Základní informace o VMEGS	41
5.4 Tematické okruhy	42
5.5 Vztah VMEGS ke vzdělávacím oblastem.....	43
5.6 Přínos k rozvoji osobnosti žáka	44
PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
6. Průzkum	47
6.1 Cíle	48
6.2 Výzkumné hypotézy	49
6.3 Charakteristika výzkumného vzorku	50
6.4 Metody získávání dat	51
6.5 Analýza dat a výsledky dotazníkového šetření.....	53
6.5.1 Hypotéza č. 1.....	53
6.5.2 Hypotéza č. 2.....	57
6.5.3 Hypotéza č. 3.....	61
6.5.4 Hypotéza č. 4.....	65
6.5.5 Hypotéza č. 5.....	67
7. Návrhy vyučovacích hodin s prvky projektové výuky zaměřené na problematiku VMEGS	69
7.1 Úvod.....	69
7.2 Svět a chudoba	70
7.3 My a naši susedé	74
7.4 Já a svět	76
ZÁVĚR	78
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	80
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	84
SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK.....	85
SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ	86
SEZNAM PŘÍLOH.....	87
PŘÍLOHY	88

ÚVOD

Při výběru tématu diplomové práce mě zaujala často diskutovaná problematika školské reformy, díky níž vstoupila v roce 2005 v platnost nová soustava učebních dokumentů, tzv. rámcové vzdělávací programy pro ZV. Zejména mě zajímají nově zavedená průřezová témata, která považuji za výbornou a velmi užitečnou inovaci. Průřezová témata reagují na aktuální problémy společnosti a současného světa. Vznikly z potřeb dnešní doby a snaží se působit na děti v utváření postojů, hodnot a názorů.

Jedná se ovšem o poměrně široké a obsáhlé téma, proto se více zaměřuji jen na průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Toto průřezové téma otevírá perspektivy života v evropském a globálním prostoru a ukazuje možnosti, které tento prostor poskytuje. Podporuje mezinárodní porozumění a vychovává žáky ke schopnosti mobility v pracovní sféře i osobním životě.

Toto průřezové téma jsem si zvolila hned z několika důvodů. Zaprvé je mi obsahově velmi blízké. Vždy mě zajímala mentalita, zvyky a tradice jiných národů i události odehrávající se v celém světě. Ještě více se mi toto průřezové téma přiblížilo poté, co jsem se vrátila z mezinárodního studijního pobytu Erasmus. Tam jsem měla možnost setkat se s příslušníky různých národností a poznat je. Uvědomila jsem si, jak je mentalita různých národností neuvěřitelně rozdílná a jak nás může pochopení jejich smýšlení obohatit. Věřím, že je velmi podstatné vidět svět v širších souvislostech a zajímat se o události odehrávající se kolem nás.

Druhým důvodem, proč jsem si vybrala toto průřezové téma, je jeho neoblíbenost u učitelů prvního stupně. Jak jsem zjistila při studiu odborné literatury, učitelé shledávají integraci PT VMEGS do vyučování za obtížnou. To ověřím v praktické části a taktéž se pokusím zjistit příčinu, porovnáám přístup mezi učiteli s dlouhou a krátkou praxí a budu se věnovat způsobu integrace VMEGS. Jako pomůcku pro učitele navrhnu blokovou výuku, sloužící k výuce PT VMEGS.

V teoretické části se zabývám teorií kurikula, jak jeho proměnami a historickými okolnostmi vzniku, tak srovnáním v mezinárodním kontextu. Rozebírám dokumenty Národní program rozvoje vzdělávání a Rámcový vzdělávací program. Stručně charakterizují všechna průřezová témata, detailněji se orientuji na PT VMEGS. U něho vysvětluji úzce spjaté pojmy, hledám souvislosti se vzdělávacími oblastmi a popisuji jeho přínos.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Teorie kurikula a jeho proměny

1.1 Historické okolnosti kurikulární reformy

V následující kapitole bych se chtěla zaměřit na situaci, jež předcházela vzniku Rámcového vzdělávacího programu. Podívejme se na události po Sametové revoluci.

Po roce 1989 je patrná snaha o uvolnění závaznosti centrálních norem. Dochází též k deideologizaci a zrušení státního monopolu na učebnice. Otevírá se prostor pro nové myšlenky a vytváří se alternativní učebnice. Od roku 1991/1992 začínají platit upravené učební osnovy. Tvořivosti učitele je věnován větší prostor, avšak mnozí učitelé vnímají tyto změny stále jako nedostatečné. (Spilková, 1997; Spilková, Vyskočilová a kol., 1994, s. 14-15)

Změny odrážejí politickou situace ve společnosti, spíše než komplexní reconceptci kurikula související s humanistickými a demokratickými potřebami. V novém kurikulu jsou očividné některé nedostatky. Například bylo redukováno učivo některých předmětů, ale i nadále platí centrální osnovy, které stanovují učivo, které má být probráno. Dále je pak stále nedocněna podpora flexibility a adaptability žáků, ač je na trhu práce požadována spíše schopnost rekvalifikace než typ dosaženého vzdělání. (Walterová, 1994, s. 163-165)

Roku 1993 byl realizován významný projekt „Vzdělávací standardy z pohledu učitele 1.stupně“, do něhož se zapojilo několik set učitelů základních škol. Následovala diskuze o globálním standardu – tedy představy o základních cílech a předpokládaných výstupech bez ohledu na ročníky a předměty. Podle globálního standardu pak jednotlivci i skupiny začali pracovat na konkrétních návrzích standardů pro jednotlivé ročníky a předměty. Na jejich vzniku se významnou měrou podíleli i sami učitelé primárních škol (Spilková, 1997; Spilková, Vyskočilová a kol. 1994, s. 14, 15). Postupně vznikaly vzdělávací programy Obecná škola (1995), Základní škola (1996) a Národní škola (1997), které byly nabídkou pro základní školy jako modely pro utváření vlastních vzdělávacích programů. Vedle nich byly ale také úspěšně realizovány programy škol s alternativními pedagogickými koncepcemi, jako Živá škola, Reálná škola či Česká škola waldorfského typu. Devadesát procent základních škol vyučovalo podle Vzdělávacího programu Základní škola.

Další inovace kurikula byly ovlivněny zejména internacionálními událostmi, které se odehrály na přelomu 20. a 21. století, zejména vstupem České republiky do NATO v roce 1999 a přípravou na vstup do EU. Významné je také plnění úmluv plynoucích z mezinárodních smluv a paktů Organizace spojených národů. Nová kurikulární politika, která je společná pro všechny státy Evropské unie, vychází ze Zprávy Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ s názvem „Učení je skryté bohatství“. Podle ní je vzdělávání v průběhu celého života založeno na čtyřech pilířích vzdělávání:

- Učit se poznávat – vede ke kritickému myšlení, schopnosti pracovat s obecnými znalostmi, ale také s menším množstvím předmětů více do hloubky a snaze učit se během celého života
- Učit se jednat – zaměřuje se na životní dovednosti, nejen osvojování profesních dovedností, ale i jejich využití v praxi a schopnost jednat v různých podmínkách
- Učit se žít společně – klade důraz na úctu k druhým a toleranci
- Učit se být – jedná se o sebereflexi, autoregulaci, odpovědnost a snahu rozvinout všechny aspekty osobnostního potenciálu - paměť, myšlení, estetický smysl, fyzické vlastnosti, komunikační dovednosti (Čerych, 1999, s. 41-43)

Další vzdělávací cíle společné pro členské země Evropské unie můžeme najít v dalších koncepčních dokumentech, jako je například Zelená kniha. Cíle obsažené v těchto dokumentech víceméně vyplývají ze společensko-ekonomických změn. Došlo k rozšíření pracovního trhu, který požaduje především samostatnost, přizpůsobivost, flexibilitu a schopnost se neustále učit. Zvýšené pozornosti se také dostává schopnosti vyrovnání se s velkým množstvím informací a schopnosti s nimi efektivně pracovat. Požadavkem společnosti je i celoživotní vzdělávání, což přímo souvisí s větší motivací žáků. Na mnohé z těchto požadavků škola žáky nepřipravovala.

V roce 2000 byl zahájen Lisabonský proces. Rada Evropské unie v něm vymezila strategii pro léta 2000 až 2010. Evropa se měla stát „státem s nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném

dosažení většího množství pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti.“ (Maňák, Janík, 2006, s. 17) Ačkoli se tato vize ukázala jako příliš ambiciózní, její realizace přinesla velmi pozitivní změny.

V roce 2001 byl v České republice vydán Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha. Je v ní vznesen požadavek na vytvoření nosného kurikulárního modelu, který by mohl plnit funkci národního kurikula. Zamýšleno bylo vypracovat Státní program vzdělávání pro děti a mládež od 3 do 19 let, v němž měly být vymezeny základní a duchovní hodnoty, klíčové kompetence, cíle a obsahové oblasti vzdělávání. Důraz byl kladen též na nové pojetí Státního vzdělávacího programu zejména v oblastech cizích jazyků, ICT, environmentální výchovy, fontů učebnic a tvorby podpůrných materiálů a vzdělávacích softwarů.

Tyto požadavky se promítly při tvorbě rámcových vzdělávacích programů (RVP), avšak ne zcela. Za hlavní nedostatek je považován ústup od vytvoření Národního vzdělávacího programu a nástup tvorby vzdělávacích programů jednotlivých stupňů a typů škol. RVP pro předškolní výchovu a pro základní vzdělávání vstoupil v platnost v září roku 2007, zatímco pro střední odborné školy a čtyřletá a osmiletá gymnázia v září 2009. (Maňák, Janík, 2006, s. 17-21)

1.2 Vzdělávání a školství ve světě

Vzhledem k tomu, že inovace ve školství a vznik RVP byl úzce spjat s pro-evropskými událostmi, považuji za vhodné zmínit situaci v ostatních zemích Evropy. Česká republika má obecně tendenci porovnávat české školství s ostatními zeměmi a čerpat z jejich způsobů vzdělávání inspiraci. Jak napsal K. F. Krejčí, profesor Karlovy university: „My jsme národ středu a odvozujeme od svého centrálního postavení nutnost, ba jakousi povinnost, sledovat všechno, co se kulturně tvoří kolem nás a projevovat vůči všemu nejširší všímavost. Rozhlížíme se stále po Evropě, ba dokonce více než Němci, neboť oč jsme počtem slabší, o to více se snažíme, aby o nás Evropa věděla a pozorně stopujeme její tempo, abychom se nezpозdili.“ (Průcha, 1999, s. 73)

V dnešní době ovšem je nezbytné srovnávat obsahy školního vzdělávání v různých zemích. Tato nutnost vyplývá s kurikulární politiky, která není omezená na rámec jedné, izolované země, ale v důsledku ekonomických a politických integračních tendencí se stává předmětem mezinárodního zájmu. Cílem mé diplomové práce není zabývat se touto problematikou dopodrobna, vyberu pouze zajímavé

odlišnosti nebo naopak podobnosti a zejména věci, které dle mého mají vliv na RVP v České republice.

Repertoár vyučovacích předmětů zařazených do kurikula se podstatným způsobem neodlišuje. Většinou jsou zařazeny předměty – mateřský jazyk, matematika, cizí jazyk (nebo tzv. druhý cizí jazyk), základy přírodních a společenských věd, umělecko-výchovné předměty, praktické činnosti, tělesná výchova a náboženství. Odlišnosti se týkají zejména cizího jazyka a náboženství. Cizí jazyk nezahrnují jako povinný pro všechny státy např. Francie, Slovensko či Řecko. Naopak některé země mají povinný i druhý cizí jazyk, např. Finsko. Co se týče náboženství, není jako předmět zahrnuto v bývalých socialistických státech Evropy. Začleněno je naopak ve většině západoevropských států. V celé Evropě je patrná tendence integrovaných předmětů v oblasti přírodních a společenských věd.

Mezi zeměmi jsou výrazné rozdíly v množství času, který je věnován školnímu vzdělávání. Například časová dotace mezi sedmiletými skotskými a polskými žáky se liší téměř dvojnásobně. Český vzdělávací systém se v počtu vyučovacích hodin ročně ocitá pod evropským průměrem. Nelze však říci, že mezi časovými dotacemi a znalostmi žáků je přímá úměrnost.

Další tendencí v rozvinutých Evropských zemích je snižování velikosti tříd, měřená průměrným počtem žáků na jednu třídu. Z tohoto důvodu se vyspělé země v tomto parametru moc neliší, také český vzdělávací systém patří z tohoto hlediska k rozvinutým státům. Mezi státy s nejnižším počtem žáků ve třídě patří Itálie (16) a Norsko (18), zatímco v České republice je to v průměru 24 žáků.

Dále se podívejme na diferenciaci žáků ve výuce, která je na českých školách běžnou záležitostí. Rozdělování žáků do tříd na základě schopností probíhá ve velké míře v Itálii (33% škol), v Portugalsku (27% škol) nebo ve Francii (14% škol). Naopak ze zákona je zakázán v Norsku a v Rakousku. Rozdělování žáků uvnitř tříd do skupin podle schopností je v zahraničí běžné. V Irsku a Itálii je vnitřní integrace realizována až u 68% tříd primárních škol. V malé míře je opět uplatňována ve Skandinávii.

Nakonec se zmíním o názorech a postojích žáků ke vzdělávání. Ve výzkumu, který byl proveden u žáků 7. a 8. ročníků, byly zjišťovány názory na důležitost dobrého školního prospěchu, aspirace na další vzdělání a postoje k matematice a přírodovědným předmětům. V komparativním pohledu se čeští žáci odlišují pouze v postoji k matematice, oblíbenost tohoto předmětu je u českých žáků nejnižší ve srovnání se zahraničními studenty. Paradoxně v zemích, kde žáci dosáhli dobrých až vynikajících

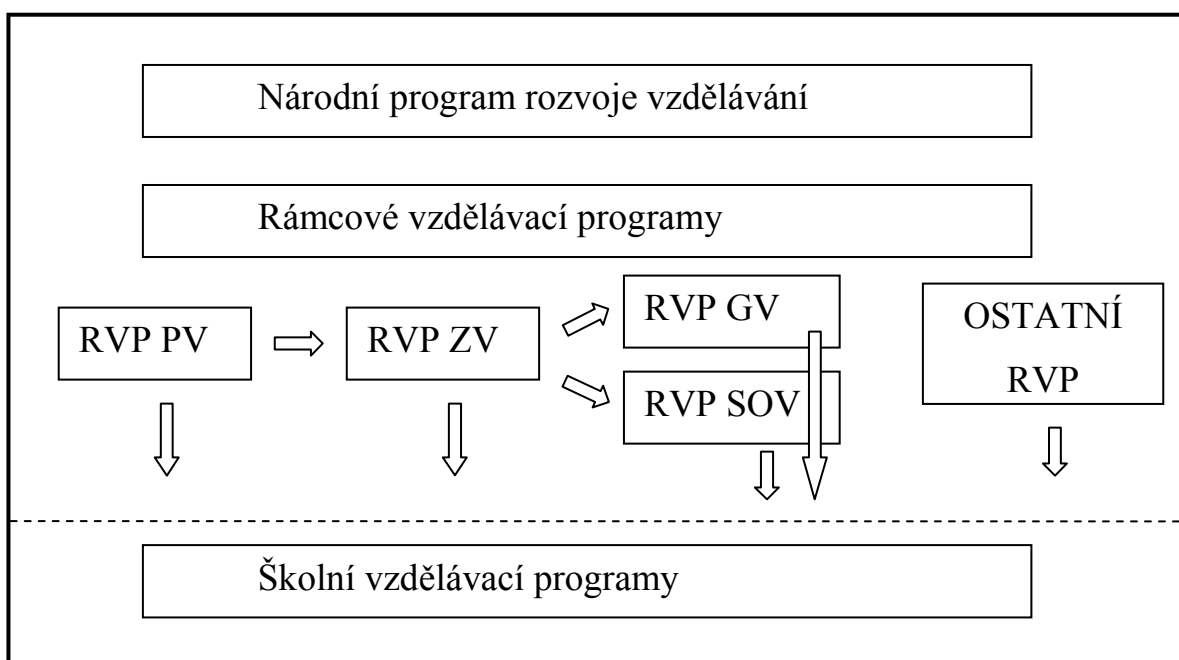
výsledků v matematickém testu, je zároveň vysoké procento žáků, kteří vyjadřují k matematice negativní postoj (Průcha, 1999, s. 67-99).

1.3 Systém kurikulárních dokumentů

Principy nové kurikulární politiky jsou formulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání a zakotveny v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání pro žáky od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní.

Státní úroveň je obsažena v dokumentech Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) a Rámcový vzdělávací program (určuje závazné rámce vzdělávání v předškolním, základním a středním vzdělávání). Od RVP jsou odvozeny školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se na konkrétních školách vyučuje. Všechny dokumenty jsou veřejné a přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. (RVP, 2007, s. 9)

Graf č.1 Graf vyjadřující kurikulární systém



Zdroj: RVP ZV, 2007

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program pro střední odborné školy

2. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR

2.1 Základní informace

Národní program vzdělávání je základní koncepční dokument z roku 2001. V prostředí členských států Evropské unie představuje spíše nezávazný dokument, jehož obsah upozorňuje na určité nedostatky a problémy ve školství a navrhuje aktivity k řešení v problematických oblastech. Byly vyzdvihnuty zejména následující strategické linie:

- umožnění celoživotního učení pro všechny
- přizpůsobení studijních programů životním potřebám
- průběžná evaluace kvality a efektivity vzdělávání
- podpora otevřenosti vzdělávacích institucí
- proměna rolí pedagogických pracovníků
- přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování

V České republice vstoupily v platnost mimo Bílé knihy – Národní program vzdělávání také Bílá kniha o obraně nebo Bílá kniha o elektronickém obchodu. Bílá kniha funguje i v jiných zemích Evropské unie, např. ve Velké Británii hovoříme o tzv. „white paper“.

Národní program rozvoje vzdělávání je rozdělen na čtyři hlavní kapitoly, a to Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, Předškolní, základní a střední vzdělávání, Terciární vzdělávání a Vzdělávání dospělých. Blíže bych se chtěla zmínit o obsahu kapitoly základní vzdělávání. Jedná se o „jedinou vzdělávací etapu, které se povinně účastní každé dítě v ČR.“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001, s. 47) Proto velmi záleží na tom, jak žáka vzdělávací prostředí připravuje na budoucí život (jak pracovní, tak osobní), na spolupráci s druhými a na adaptaci v současném dynamickém světě.

2.2 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - vyučování na 1. stupni

První stupeň má své specifický rysy - zajišťuje přechod od volnějšího, rodinného života k systematickému povinnému vzdělávání. Toto období patří k jednomu z nejnáročnějších období, kterým musí člověk projít. Proto by měl školní režim co nejvíce respektovat přirozené a individuální potřeby žáků a přizpůsobovat tomu učební

program. Nepřiměřený počet odkladů při zahájení povinné školní docházky je výrazem strachu rodičů z obtíží dítěte ve škole a pravděpodobně vypovídá i o nedostatečné individualizaci, možnosti chybovat a nalézat, nerespektování vlastního tempa a hodnocení podle individuálních změn. Jestliže je cílem 1. stupně základního vzdělávání vytvořit předpoklady pro celoživotní vzdělávání, je nezbytné vytvořit motivující prostředí pro všechny žáky. První stupeň má zásadní význam pro podchycení specifických zájmů, schopností a nadání žáků, ale i případných znevýhodnění. Dle Národního programu základního vzdělání je třeba minimalizovat vyčleňování talentovaných nebo naopak znevýhodněných žáků do speciálních tříd po celou dobu výuky. Změny pojetí vyučování pramení ze změny myšlení rodičů a učitelů. Možnou cestou je i změna v pedagogické autonomii učitelů. Dále samozřejmě navození pozitivní sociální, emocionální a pracovní atmosféry. Škola by měla být pro žáka místem pozitivních zážitků a zajímavých zkušeností. Ve výuce by neměly být předávány hotové poznatky, neměla by být podporována nezdravá soutěživost a vynucená kázeň. Větší důraz by měl být kladen na činnostní učení, kombinování aktivit vně a uvnitř budovy, na komunikaci a spolupráci mezi žáky a na pomoc a podporu mezi žáky i učitelem. Na prvním stupni je vhodný úzký a lidský kontakt mezi učitelem a žáky. Žáci by také měli být vedeni k vzájemnému hodnocení a později i sebehodnocení. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001, s. 47-51)

2.3 Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR

V roce 2008 byla MŠMT ČR pověřena skupina odborníků, která se věnovala analýze naplnění cílů definovaných v Národním programu rozvoje vzdělávání v období 2001-2008. Způsob formulace však významně ovlivňuje jejich naplňování, především jejich nespecifičnost. Dále také politické podmínky v tomto období nebyly pro implementaci Bílé knihy příliš příznivé. Za necelých osm let se v úřadu MŠMT vystříдалo šest ministrů, vedených pěti různými předsedy vlády. Tím pádem nemohla být realizována žádná opatření, která byla vnímána jako kontroverzní. Na druhou stranu se jednalo o období ekonomického růstu a prosperity, což vytvořilo příhodné podmínky pro realizaci rozvojových a inovačních opatření.

Zaměřme se nyní na realizaci jednotlivých cílů. Posouzení první strategické linie Realizace celoživotního učení pro všechny je komplikováno obecně formulovanými cíly. Při posuzování musíme přihlížet k dvěma odděleným faktorům, a to k vývoji

dostupnosti vzdělávání a k vývoji spravedlnosti ve vzdělávání. Při vývoji dostupnosti vzdělávání se cíle naplnily – zvýšila se účast na středním vzdělání s maturitou i na vysokoškolském vzdělání. Přínosem je také prostupnost výsledků neformálního vzdělávání. Nicméně účast na předškolním vzdělávání se nevyšla.

Druhá linie si klade za cíl přizpůsobit vzdělávací programy a studijní programy potřebám života. Za největší nedostatek, který vedl k nesplnění tohoto cíle, je nevytvoření zastřešujícího Státního programu vzdělávání pro děti a mládež od 3 do 19 let, na který by měly navazovat RVP pro jednotlivé úrovně a obory vzdělávání. Tím pádem neexistuje pro jednotlivé vzdělávací programy jednotná vize, což negativně ovlivňuje jejich přijetí i implementaci. Dále je také druhá strategická linie významně ovlivněná skutečností, že se svět od jejího vzniku výrazně změnil. Obecně změny přicházejí stále s větší rychlostí. Nestabilita a aktualita obsahů se týká různých cílů v různé míře. Řešením je proto soustavné periodické přizpůsobování.

Třetí linie stanovuje cíl monitorovat a hodnotit kvalitu a efektivitu vzdělávání. Od vzniku Bílé knihy došlo k nastartování mnoha autoevaluačních procesů a realizace evaluačních aktivit. Nedostatkem při evaluaci je opět přílišná obecnost stanovených cílů.

Čtvrtá linie je definována jako podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí. Lze však identifikovat dva cíle – reformovat kompetentnost škol (materiální a intelektuální vybavenost) nebo otevřenost vzdělávacích institucí (otevřenost škol ke společnosti a spolupráce škol). Ani z jednoho hlediska však není možné objektivní hodnocení kvůli nedostatku průzkumů, subjektivně však učitelé i ředitelé nevidí žádnou výraznou změnu.

Pátá linie se nazývá Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků. Jedná se o snahu dosáhnout takových změn, díky nimž se stane učitelské povolání atraktivní pro nejschopnější mladé lidi. Atraktivita povolání může být vyvolána různými faktory – vyhlídkou na profesní růst, podporou začínajících učitelů nebo kvalitní přípravou budoucích učitelů. Dle hodnocení Bílé knihy cíl nebyl splněn v žádném ohledu. Provázaný systém přípravného a dalšího vzdělávání neexistuje, platový postup učitelů zůstává stejný a výsledky uchazečů v Národních srovnávacích zkouškách společnosti SCIO se udržují stále ve stejném rozmezí (na ostatních univerzitách nejsou kritéria přijetí sledována).

Poslední šestá linie se snaží přispět k rozvoji přechodem od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování. Decentralizace by měla zajistit posun

kompetencí z centrální úrovně státní správy směrem k obecním správám, a tím posílit autonomii škol. Proces decentralizace byl na formální úrovni naplněn. Přesun kompetencí ovšem nebyl doprovázen přesunem potřebných znalostí a dovedností k ředitelům škol, což může nakonec způsobit zhoršení kvality vzdělávání. Druhým dílčím úkolem bylo zajištění participace. Orgány, které měly participaci zajistit na krajské a centrální úrovni, zatím nevznikly. Jejich funkci na krajích částečně nahrazují Školské rady.

Ačkoli je Bílá kniha myšlenkově velmi kvalitní a převyšuje podobné dokumenty u nás i v zahraničí, nesplnila úlohu zastřešujícího dokumentu. Důvodem není kniha samotná, ale spíše řízení v oblasti vzdělávání v České republice. Dalšími důvody jsou příliš odborné přemýšlení autorů knihy a nízká informovanost v odborných kruzích a i v široké veřejnosti. (Analýza naplnění cílů, 2011, s. 4, 25-30)

3. Rámcový vzdělávací program

3.1 Systém a hlavní snahy RVP

S novým školským zákonem č. 561/2004 Sb. vstoupila v České republice v platnost nová soustava učebních (kurikulárních) dokumentů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jimiž jsou Rámcové vzdělávací programy (RVP). Kurikulární dokumenty jsou určeny pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní.

RVP zdůrazňuje provázanost vzdělávacího obsahu s využitím v praktickém životě. Učení považuje za celoživotní proces. Snaží se přihlížet na individuální možnosti žáků, výuku co nejvíce přizpůsobuje jejich potřebám a vnitřně člení třídy. Snaží se rozšířit nabídku volitelných předmětů, v nichž žáci mohou uplatnit své předpoklady. Naopak se brání vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol – jejich vzdělávání je umožněno modifikací vzdělávacího obsahu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. K podpoře individualizace by mělo posloužit i změněné hodnocení, kde dominuje průběžná diagnostika a slovní hodnocení. Je třeba také podpořit spolupráci školy s žáky rodičů. (RVP, 2007, s. 10)

RVP je úzce spjat s myšlenkami ze Zprávy Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ „Učení je skryté bohatství“ (viz předchozí kapitola). Tyto myšlenky nejsou však zcela nové. Již Jan Ámos Komenský ve své knize Obecná porada o nápravě věcí lidských napsal: „...první, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému

lidství mohl být vzděláván ne nějaký člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem, aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzdělané po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech. Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán a správně vycvičen nikoli jen v jedné věci nebo v několika málo nebo v mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidství...“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001, s. 13)

3.2 Klíčové kompetence

3.2.1 Souvislosti vzniku

V březnu 2000 přijala Rada Evropy tzv. Lisabonskou strategii. Jeden z třinácti stanovených cílů pojednává o klíčových kompetencích. Říká přímo – rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech. Zdůrazňuje nutnost integrace klíčových kompetencí do kurikula, jejich zpřístupnění každému žákovi (nadaným i se speciálními vzdělávacími potřebami) a podporu validity klíčových kompetencí u veřejnosti. (Hučinová, 2005)

Diskuze o klíčových kompetencích nejsou ničím novým, první klíčové kompetence popsal Belz a Siegrist v roce 1974 v souvislosti s trhem práce a zaměstnatelností. V roce 1999 provedl Marco Siegrist průzkum inzerátů na pracovní místa. Podle výzkumu jsou pro získání povolání nejdůležitější následující kompetence: komunikativnost (40,2%), samostatnost a výkonnost (26,9%), schopnost řešit problémy a tvořit (18,6%), odpovědnost (9,9%), schopnost zdůvodňovat a hodnotit (6,9%) a schopnost přemýšlet a učit se (4,5%). Ačkoli výzkum proběhl již více než před deseti lety, považují jej za stále aktuální. Podíváme-li se na klíčové kompetence uvedené v RVP, všechny předešlé položky jsou v něm zahrnuty. (Horst, Siegrist, 2001, s. 89)

3.2.2 Klíčové kompetence v RVP

Za základní cíl vzdělávání je v RVP považován rozvoj klíčových kompetencí, vnímaných jako „soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě i v dalším vzdělávání“. (Šikulová, 2006) RVP stanovuje pro předškolní, základní i gymnaziální vzdělání stejné klíčové kompetence (mimo kompetence pracovní, která je pouze u základního vzdělávání). Je třeba je vnímat jako výsledek celkového procesu vzdělávání,

mělo by k nim směřovat veškeré učivo, vzdělávací obsah i aktivity. V etapě základního vzdělávání sem řadíme:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní (RVP, 2007, s. 14-17)

Učitelé se někdy mylně domnívají, že rozvojem klíčových kompetencí dojde k oslabení solidních vědomostí. Také rozvíjet klíčové kompetence izolovaně je chybné. Každá klíčová dovednost se vytváří postupně, dílčí vědomosti a dovednosti žáků se na sebe nabalují. Je důležité uvědomit si, že ač je v RVP vymezeno šest samostatných klíčových dovedností, nepracujeme s nimi odděleně, při různých aktivitách se rozvíjí současně – to odpovídá přirozenému a spontánnímu učení.

3.2.3 Klíčové kompetence v mezinárodním srovnávání

Klíčové kompetence nejsou „vynálezem“ českého školství, vyskytují se v celé Evropě. Ačkoli se v jednotlivých zemích různé názvy klíčových kompetencí, podstata toho, co se pod názvy skrývá, je shodná: Belgie – Prahové nebo Finální kompetence, Německo, Portugalsko, Lucembursko – Základní kompetence, Velká Británie – Základní dovednosti. (Příručka klíčové kompetence, 2008, s. 14)

Pro zajímavost zmíním situaci v několika zemích. Finsko je zemí, která dopadla v mezinárodním srovnávacím výzkumu opakovaně nejlépe. Přesto v národním kurikulu pro základní vzdělávání klíčové kompetence nedefinují. Prolínají se celým kurikulem – v rámci cílů a povinných obsahů jednotlivých předmětů i průřezových témat. Naopak vyčleněné jsou klíčové kompetence v Anglii, metodická podpora pro učitele je podrobně zpracována. Něco podobného bude pravděpodobně potřeba vytvořit i v České republice, protože podle průzkumů se ukazuje, že pro učitele je zařazování klíčových kompetencí do výuky problematické. Jako poslední zmíním Slovensko, jelikož je to země, která měla s Českou republikou v průběhu 20. století shodnou vzdělávací politiku. Co se týče klíčových kompetencí, cesty se rozcházejí. Slovensko se více inspirovalo Evropským referenčním rámcem a vymezuje i takové kompetence jako

například kompetence v oblasti matematického a přírodovědného myšlení nebo kompetence vnímání a chápání kulturu. (Václavíková, 2010)

3.3 Vzdělávací oblasti

Každá oblast je vymezena charakteristikou a cílovým zaměřením (k čemu je žák veden, aby dosáhl klíčových kompetencí) a vzdělávacím obsahem. Vzdělávací obsah je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy jsou prakticky zaměřené, využitelné a ověřitelné v běžném životě. Na konci 3. ročníku – 1. období - jsou očekávané výstupy orientační (nezávazné), na konci 5. ročníku – 2. období – jsou závazné. Učivo je strukturováno do tematických okruhů a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Toto učivo je doporučeno školám k zařazení a zpracování do jednotlivých ročníků, teprve na úrovni ŠVP se učivo stává závazným. Škola rozčlení vzdělávací obory do předmětů a učebních osnov tak, aby směřovaly k plnění klíčových kompetencí.

Vzdělávací obsah je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí.

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda
- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce
- Doplnující vzdělávací obory

(RVP, 2007, s. 18-19)

3.4 Školní vzdělávací programy

Školní vzdělávací program (ŠVP) je učební dokument, který si vytváří každá škola v České republice, aby uskutečnila požadavky rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro daný obor vzdělávání.

ŠVP má následující závazné části, které vycházejí z RVP – identifikační údaje, charakteristiku školy a ŠVP, učební plán, učební osnovy, hodnocení žáků a autoevaluace školy. Obsah ŠVP může být rozdělen do předmětů, ale i jiných ucelených částí učiva. (Kratochvílová, 2006, s. 10-12)

Přednosti ŠVP lze spatřovat v mnoha aspektech:

- ŠVP je vytvářen pro důvěrně známé žáky a za konkrétních podmínek
- Učitelé mohou realizovat vlastní představy o podobě vzdělávání na své škole
- Spolupráce učitelů při vytváření programu může posílit týmového ducha
- Umožní lepší spolupráci při mezioborovém vzdělávání
- Žáci si mohou vybrat školu, která nejlépe odpovídá jejich požadavkům

Naopak za úskalí je považováno:

- Pro učitele ŠVP představuje zcela nový krok, který může přinášet obavy z nevyzkoušeného
- Příprava ŠVP se může stát záležitostí jen ředitele a několika dalších lidí na škole, bez spolupráce všech
- Může dojít k zredukování vzdělávání reformy pouze na vytvoření ŠVP, což představuje jen začátek předpokládaných změn

(Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání, 2005, s. 10)

3.5 Jak učitelé hodnotí změny v kurikulu

Na úvod je třeba zmínit, že na konci roku 2003 školy nepocit'ovaly téměř žádnou potřebu změny. Dosavadní učební dokumenty nevyhovovaly pouze 4% učitelů. To samo o sobě předpovídá negativní reakci na jakoukoli změnu.

43% respondentů pocit'ovalo podle průzkumu, provedeném v roce 2008 Ministerstvem školství, celkovou nespokojenost. Reformní práce dle nich nebyla finančně oceněna, byla formální, svazující a časově náročná. Více jak polovina ředitelů vnímá reformu jako nedostatečně připravenou, chaotickou, upozorňují také na nedostatečnou informovanost pedagogů i veřejnosti. Zhruba 20% ředitelů škol prokázalo svými odpověďmi nepochopení podstaty reformy. Tím, že mnoho učitelů vnímalo reformu jako neúčinnou, provedli pouze formální změny a dále postupují podle „osvědčených“ metod. Nijak nevyužili navýšení autonomního rozhodování.

Ze šetření dále vyplývá, že největší přínos reformy vidí ředitelé ve zlepšení týmové spolupráce učitelů, větším přemýšlení nad obsahem výuky, užívání doposud nevyužitých metod práce, zvýšení zájmu o další vzdělávání a větším zapojením rodičů. Učitelé jsou však v průměru skeptičtější než ředitelé. (Analýza naplňování cílů, 2001, s. 7-10)

Taktéž názor učitelů a ředitelů na problematické části ŠVP se různí. Dotazovaní ředitelé považují za zásadní problém výuky hodnocení klíčových kompetencí, zpětné hodnocení své práce a hodnocení a začleňování průřezových témat. Dále je to také hodnocení očekávaných výstupů a směřování ke klíčovým kompetencím. Hodnocení učitelů bylo značně pozitivnější, v průměru uvedli, že jim uvedené dovednosti nečiní takové problémy. Za nejproblematictější považují rovněž hodnocení klíčových kompetencí a průřezových témat, ovšem za složité nepokládají zpětné hodnocení své práce ani začleňování průřezových témat. (Monitoring implementace, 2004, s. 9-12)

4. Průřezová témata

S průřezovými tématy se ve vzdělávacích programech setkáváme poprvé. Ačkoli se v České republice jedná o relativní novinku, v mnohých zemích Evropské unie jsou již delší dobu součástí výchovy a vzdělávání.

Průřezová témata reagují na aktuální problémy společnosti a současného světa, vznikla z potřeb dnešní společnosti a snaží se na žáka působit zejména při utváření postojů, hodnot a názorů.

Jsou povinnou součástí základního vzdělávání – všechna průřezová témata musí být do učiva na 1. i 2. stupni zařazena. RVP neurčuje, v jakém ročníku a jakým způsobem bude průřezové téma ve škole prezentováno, toto blíže určuje až ŠVP. Kromě Výchovy demokratického občana můžeme nalézt všechna průřezová témata RVP ZV i v RVP pro gymnazijní vzdělávání, čímž je zajištěna vzájemná návaznost mezi etapami základního a středoškolského vzdělávání.

Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují jejich lepší propojení. To žákům umožňuje utvářet si ucelený názor na jednu věc a spojovat si jednotlivé poznatky do složitějších myšlenkových sítí. Nezaměňujme ale průřezová témata s mezipředmětovými vztahy. Ty tvoří poznatkové spojky, které vychází z faktografické povahy jednotlivých předmětů, na rozdíl od průřezových témat, která se orientují čistě na složku výchovnou. Jsou tedy také propojením mezi většinou vyučovacích předmětů, navíc ale také mezi vyučováním a životem školy, i životem mimo školu. Jejich „průřezovost“ plyne z faktu, že nalézají a spolurozvíjejí společné a blízké prvky (tj. tematické okruhy, náměty, činnosti ve výchově a vzdělávání), které jsou nosné pro utváření obecnějších postojů žáků k sobě samým, ke spolužákům, k rodinným příslušníkům, k ostatním lidem, k životnímu stylu, k pracovním návykům,

k morálním hodnotám a ke vztahu k přírodě. Je patrná úzká vazba průřezových témat k utváření klíčových kompetencí.

U každého průřezového tématu je uvedena jeho obecná charakteristika, vztah k vzdělávacím oblastem (v rámci kterých je možné dané PT realizovat), přínos tématu k rozvoji osobnosti žáka, a to jak po stránce vědomostní a znalostní, tak i postojové a hodnotové. Samozřejmě jsou popsány i tematické okruhy PT, kterými je vhodné se zabývat nebo se alespoň tématu dotknout.

Průřezová témata jsou novým pojmem v českém vzdělávání, avšak prvky průřezových témat využívalo ve svých hodinách mnoho kreativních učitelů. Nová školní dokumentace přináší pokrok v tom, že každý učitel může provést inventarizaci těchto svých postojů a přístupů a zařadit je přímo do systému v ŠVP své školy. Výchovný prvek ve vzdělávání je tak zdůrazněn, konkrétně pojmenován a začleněn do systému ŠVP. (Baar, Houdková, 2010, s. 89- 95)

V etapě základního vzdělávání je vymezeno šest průřezových témat:

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

4.1 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova je upotřebitelná v běžném každodenním životě, pomáhá žákovi utvářet praktické životní dovednosti. Obsahem učiva je sám žák, žakovská skupina nebo životní situace, do níž žák běžně přichází. Cílem je pomáhat nalézt žákovi vlastní cestu ke spokojenosti, kdy žije v souladu s okolními lidmi a světem. Snaží se, aby žák porozuměl sám sobě i svému okolí, naučil se s druhými komunikovat a spolupracovat a hlavně, aby si vytvořil své vlastní zásady a hodnoty ve vztahu k lidem a uvědomil si mravní rozměr různého způsobu chování.

V tematické části jsou uvedeny tři oblasti, které je nutné zahrnout. Jako první osobnostní rozvoj, který by měl vést k sebepoznání, seberegulaci, správné psychohygieně a rozvoji vlastní kreativity. Druhý je rozvoj sociální, který se zabývá mezilidskými vztahy, komunikací a kooperací. Třetí a poslední část je morální rozvoj,

obsahující mimo jiné analýzu vlastních i cizích postojů a vytváření povědomí o kvalitách typu zodpovědnost, spravedlnost, aj.

Do výuky je třeba zařazovat témata, která reflektují aktuální potřeby žáků. Musíme počítat s různými názory, popřípadě naprostým odmítnutím tématu. Jedná se přece jen o témata dotýkající se osobní existence.

4.2 Výchova demokratického občana

Posláním výchovy demokratického občana je vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti. V obecné rovině představuje vytváření hodnot jako spravedlnost, tolerance či odpovědnost, v konkrétnější rovině potom rozvoj kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností a demokratického řešení problémů a konfliktů.

Třída zde může dobře demonstrovat „laboratoř demokracie“. Děti samy utváří demokratické vztahy ve třídě a klima třídy, popřípadě školy. Žáci by měli být motivováni k uplatňování svých názorů v diskuzích, měli by mít možnost demokraticky se podílet na rozhodnutí celku, společnosti, komunity. Zároveň si sami na sobě ověří dodržování pravidel, popřípadě si vytvoří pravidla vlastní. V takovém případě si pak patrně uvědomí, jak je důležité se o dodržování pravidel starat, a jak snadná je cesta k anarchii.

Výchova demokratického občana by měla vést žáky k aktivnímu postoji v obhajování lidských práv a svobod a k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti. Na druhou stranu by měla žáky naučit kritickému myšlení a spravedlivému posuzování.

4.3 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova slouží nejen k seznámení se s jinými kulturami, tradicemi a hodnotami, ale důsledkem poznání této rozmanitosti může být i nalezení či uvědomění si vlastní kulturní identity a hodnot.

Je užitečná jak pro menšinová etnika, u nichž rozvíjí vlastní specifika a zároveň vede k poznávání kultury celé společnosti, tak pro majoritní společnost, kterou seznamuje s kulturními rozdíly národností žijících ve společném státě.

Škola dává žákům příležitost setkat se s vrstevníky z různého kulturního i sociálního prostředí a současně by měla zabezpečit takové klima, kde se všichni budou cítit rovnoprávně a úspěšně, nezávisle na tom, zda jsou příslušníky majoritní či

minoritní společnosti. Výuka a působení učitele musí vést k zamezení náznaků jakýchkoli předsudků, nepřátelství, či dokonce diskriminace a xenofobie.

Jak už říká samotná myšlenka průřezových témat, nejedná se jen o předávání poznatků o různých etnických a kulturních skupinách žijících v České republice a Evropě a znalost některých pojmů multikulturní terminologie, ale především o budování postojů a budování tolerance. Žák by si měl uvědomit dopady svých verbálních i neverbálních projevů a být připraven nést zodpovědnost za své jednání. Interkulturní kontakty pak vnímat i jako vlastní obohacení, což je v dnešní pluralitní společnosti nezbytný přístup.

4.4 Environmentální výchova

Ochrana životního prostředí je v poslední době často probírané téma. Zabývá se pochopením komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí a významu odpovědnosti jednání společnosti i jedince samotného. Žákovi je předáváno mnoho vědomostí jak v rodině, tisku, tak i ve výuce, neboť environmentální výchova je zahrnuta ve většině vzdělávacích oblastí – člověk a jeho svět, člověk a příroda, člověk a zdraví nebo člověk a svět práce.

Průřezové téma by mělo dopomoci žákovi zorientovat se v aktuálních problémech ekologických, ekonomických, politických a občanských a uvědomit si možnost různých variant řešení environmentálních problémů. Hlavním cílem by však mělo být vedení žáka k aktivní účasti na ochraně a utváření životního prostředí, ovlivnění jeho životního stylu a hodnotové orientaci. Návyky, které si žák vytvoří, by tak jemu i životnímu prostředí mohly být přínosem v budoucím životě.

4.5 Mediální výchova

V dnešní době se média podílí na našem každodenním životě. Jsme zvyklí číst noviny, magazíny, poslouchat rozhlas, rádio nebo sledovat televizi, billboardy či internet. Nejen že naplňují náš volný čas, ale nabízejí nám vzory jednání a ovlivňují nás. Jejich vliv si často ani neuvědomíme, proto je nutné, abychom je uměli využívat ke svému prospěchu, popřípadě se bránit jejich negativnímu vlivu. Je třeba získat tzv. mediální gramotnost – zkoumat odkud informace pocházejí, účelně je používat a vylučovat ty, které se s námi snaží manipulovat.

Osvojit si mediální gramotnost spontánně není možné, proto je nezbytné naučit žáky o médiích uvažovat. Děti by se měly naučit média na jedné straně maximálně

využívat, na druhé straně kriticky hodnotit. Mediální gramotnost na základní škole se osvojuje dvěma způsoby – jednak kritickou analýzou médií a jednak vytvářením vlastních mediálních produktů.

Myslím, že význam mediální výchovy je již nyní značný, ale nepochybuji o tom, že stále poroste. (RVP, 2007, s. 90-103)

4.6 Hodnocení průřezových témat

Problematika hodnocení průřezových témat je velmi důležitá a specifická. Je podstatné nezkazit nevhodným hodnocením něco, co může pomoci dětem pochopit svět, ve kterém žijí a budou žít. Žáky je potřeba k poznávání nových témat motivovat, nikoli odrazovat „známkováním“ za neznalost, jiný názor než má učitel, nebo proto, že se zajímají o jinou problematiku. Způsob, jakým přistoupíme k průřezovým tématům, se odrazí i v jejich hodnocení. Kritéria hodnocení je potřeba vymýšlet s ohledem na klíčové kompetence, nastavit je tak, aby byl maximálně zohledněn individuální potenciál žáka.

Hodnocení vyplývá ze způsobu realizace průřezového tématu. Byla-li zvolena integrace do vzdělávacího obsahu daného předmětu, stává se hodnocení součástí hodnocení vyučovacího předmětu. Není vhodné zhoršovat žákovi prospěch v daném předmětu kvůli nezájmu nebo špatné orientaci v problematice průřezového tématu, naopak by průřezové téma mohlo sloužit k lepší motivaci či povzbuzení. Z žádného průřezového tématu by se zároveň neměl stát prostředek pro dosažení lepších výsledků ve vyučovacím předmětu, jde o to, aby si žák vhodným propojením s učivem rozšířil svůj obzor a získal zkušenost, kterou využije i v běžném životě. Podobný přístup lze volit také v případě, kdy je průřezové téma integrováno formou projektu. V případě, že se stane průřezové téma samostatným vyučovacím předmětem, užíváme pravidel hodnocení jako v ostatních vyučovacích předmětech.

Měli bychom zohlednit zájmy a aktivity žáků nad rámec povinné školní výuky. Vhodné je také zapojení do života komunity a do různých projektů vztahujících se k místu, kde žáci žijí a kam chodí do školy. Při hodnocení průřezových témat by měl být nejdůležitější vlastní pokrok žáka a chuť se danou problematikou zabývat. Vždy by měla být oceněna osobní angažovanost a snaha. (Tichá, 2008)

4.7 Integrace průřezových témat

Je mnoho způsobů, jak průřezová témata zahrnout do vyučování. Mezi nejčastěji realizované způsoby ve školách patří integrace do jiného předmětu, projektová výuka nebo samostatný předmět. Dále je také možné využít blokovou výuku nebo mimoškolní akce, jako například exkurze, soutěže, besedy či přednášky, komunitní kruh či prezentování formou časopisů, denního tisku, referátů nebo rozhlasu.

Vůbec nejčastějším způsobem realizace průřezových témat je integrace do jiného předmětu. A to do toho, s kterým má nejužší vazby, a s kterým nejvíce souvisí. V tomto případě je však problémem, že průřezové téma ztrácí svoji „mezipředmětovost“ a izoluje se ucelený pohled žáka na danou problematiku. Navíc se také často stává, že z praktického hlediska nestihne pedagog průřezové téma, jež je zahrnuto do vyučovacího předmětu, vůbec probrat nebo se ho dotkne jen okrajově.

Další varianta, kdy by byly v rámci týdenního rozvrhu vyčleněny hodiny na průřezové téma, se jeví pedagogům jako nevhodná. Namítají, že bude docházet k duplicitě přenosu informací, a že by bylo vhodnější využít hodiny k posílení profilových předmětů školy (čímž v podstatě narážíme na omezenou týdenní časovou dotaci). Největším nedostatkem dle mého však je ztráta idey propojenosti a poznávání vzájemných souvislostí.

Projektová výuka by dokázala eliminovat nevýhody u obou předchozích způsobů integrace. Hlavní výhodou je obohacení standardního školního roku a zpestření výuky. Téma je probráno komplexně a na realizaci se může podílet více pedagogů, čímž je využito různých znalostí a kompetencí členů učitelského sboru. Aby však byla průřezová témata probrána v plném rozsahu, je potřeba projektové dny pravidelně opakovat a předem dobře promyslet strukturu i organizaci projektu. (Červený, 2010, Metodika výuky, 2010, s. 17-19) Výhodou začleňování projektů do výuky na 1. stupni je to, že všechny předměty vyučuje jeden pedagog. Na druhém stupni je již nutné organizaci při projektu dohodnout. (Kalous, Obst, 2002, s. 125)

Při výběru formy a obsahu zpracování průřezových témat se můžeme opřít o analýzu školy (silné a slabé stránky v oblasti výchovně vzdělávacího procesu ve vztahu k průřezovým tématům), o vlastní zkušenosti s realizací projektů, projektových dnů, mezipředmětovou integrací nebo jinými akcemi, dále o podněty k průřezovým tématům z tisku a o pojetí průřezových témat v RVP ZV. (Spilková, 1997, s. 123)

5. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

5.1 Pojmy spojené s PT VMEGS

Při práci s PT VMEGS se setkáváme s některými odbornými termíny, které jsou nezbytné pro pochopení této problematiky. V této kapitola bych je ráda definovala.

5.1.1 Evropská dimenze

Pojem Evropská dimenze zahrnuje vědomí společných hodnot, tradic, ale také jejich relativnost a kritiku eurocentrismu a globalizace. Evropskou dimenzi je možné chápat jako princip, který prostupuje celým základním vzděláváním, objevuje se v jeho cílech i klíčových kompetencích. Rozšiřuje o evropský rozměr jak vědomosti a dovednosti, tak postoje a hodnoty. Učí žáky pochopit širší prostředí, ve kterém žijí, a vnímat sebe nejen v rozměrech regionálních, ale i národních. Evropská dimenze je zároveň chápána jako proces kultivace vztahu k Evropě. Je potřeba naučit děti respektovat jiné kultury i multikulturalitu, spojovat svoji budoucnost s jinými národy i kontinenty a být otevřený vůči světu. V procesu dosažení těchto postojů nejsou důležité jen poznatky, ale především prožitek, navazování na osobní zkušenosti žáků, srovnávání a kritika hodnocení názorů svých i druhých.

5.1.2 Evropa

Definování pojmu Evropa je jedno z důležitých východisek pro pedagogické pojetí evropské dimenze. Pojem Evropa není statický, nýbrž odráží dynamiku vývoje Evropy. Dnešní geopolitická a kulturní mapa Evropy je výsledkem vývoje trvajících mnoho století. Nejméně problémů činí vymezení geografické, ačkoli i zde je možné problémy najít. Evropa není kontinentem v pravém slova smyslu, nýbrž „poloostrovem“ euroasijského kontinentu. (Walterová, 2005) Ten je největší souvislou pevninou na zemi. Název Evropa pochází z asyrského slova „ereb“, což znamená země, kde zapadá Slunce. Ze všech kontinentů má Evropa největší horizontální členitost – ostrovy a poloostrovy činí 34,6% její plochy. Po Austrálii je Evropa druhým nejmenším světadílem. Evropa je považována za samostatný světadíl, přihlídneme-li ke specifickým přírodním poměrům a zejména k historickému a kulturnímu vývoji.

Vymezení kulturně-historické je složitější. Z tohoto pohledu přistupujeme k Evropě nejen jako k území, ale jako k prostředí života lidí, které spojuje společná historie a mezinárodní i mezikulturní změny v celosvětovém měřítku. Evropské národy jsou potomky starověkých civilizací. Základy evropské vzdělanosti jsou vytvořeny kulturními hodnotami antiky. V celé současné světové civilizaci je zastoupeno nejvíce evropských prvků. (Kašparovský, 2002, s. 14)

Na evropském kontinentu se nachází 44 samostatných států, z hlediska rozlohy je největším evropským státem Ruská federace, nejmenším suverénním evropským státem je Vatikán. Stát s největším počtem obyvatel je opět Ruská federace, následovaná Velkou Británií, Francií a Itálií. Převažujícím náboženstvím v evropských státech je křesťanství. Evropské křesťanství se vyznačuje velkou variabilitou, sahající od katolické a evangelické církve přes řeckou, rumunskou a ruskou ortodoxii, až k anglikánské státní církvi. (Schrötter, 2003, s. 37-39)

5.1.3 Evropanství

Evropanství lze vnímat jako vědomí přináležítosti k nadnárodnímu společenství, které má odlišnou myšlenkovou orientaci a životní styl. Evropa má své zdánlivě stabilní stránky, stejně tak jako stránky proměnlivé. V období vývoje dosahovala klidu jen vzácně a o rovnováhu stále usiluje. Za základ stability a evropské kořeny civilizace považujeme křesťanské náboženství (vzešlé z judaismu), řeckou demokracii, římské právo a italskou renesanci spolu s francouzským racionalismem.

Pochopení duchovních hodnot Evropanů je považováno za klíč k pochopení evropanství a i k evropskému sjednocování. Základní hodnotovou strukturu evropské kultury tvoří hodnoty založené na racionálním poznání, zdokonalování člověka a morálky, aktivním usilování o uskutečnění ideálů a princip kritického myšlení, jako prostředku k hledání pravdy. Podstata evropanství se vyjadřuje prostřednictvím šesti pilířů – odpovědnost, humanita, svoboda, racionalita, exaktnost a tolerance. V souvislosti s procesem evropské integrace vyvstávají dva hlavní problémy evropského hodnotového systému – krize evropských hodnot (způsobená globálními dopady) a omezenost zmíněného paradigmatu na západní Evropu.

Další charakteristikou Evropy je proměnlivost životního stylu obyvatel. Je třeba zmínit, že Evropa nebyla nikdy zcela jednotná – vždy docházelo ke kontrastu mezi západní a východní Evropou a mezi helénsko-latinským jihem a keltsko-germánským severem. V současnosti se jádro současné civilizace posouvá od jihovýchodu

k severozápadu. Rozpolcenost Evropy poznamenala hlavně první polovina 20. století. Po konci druhé světové války se vyhrtila bipolarita východ-západ.

V současné době prochází Evropa dalšími historickými změnami. Snaha evropské integrace, zejména vznik Evropské unie, je doposud nejúspěšnější snahou o sjednocení. (Walterová, 2005)

5.1.4 Evropská unie

Evropská unie je hospodářské a politické partnerství 27 demokratických evropských zemí (k roku 2013). Jejím cílem je nastolení míru, prosperity a svobody. V roce 1952 začalo hospodářské a politické sjednocování evropských zemí v rámci Evropského společenství uhlí a oceli, kam patřily Francie, Spolková republika Německo, Benelux a Itálie. Ty potom rozšířily svoji spolupráci o další oblasti a uzavřely tzv. Římské smlouvy – vzniklo Evropské společenství pro atomovou energii a Evropské hospodářské společenství. Tato tři společenství se v roce 1967 se na summitu v Haagu spojila v Evropské společenství, základ budoucí Unie. Prvním krokem bylo vytvoření celní unie – odtud pochází název Evropská unie. Oficiálně vznikla Evropská unie až k 1. 11. 1993 v Maastrichtu. Členské státy dobrovolně omezily svoji suverenitu. V rámci společenské zahraniční politiky se EU snaží vystupovat jako jeden subjekt mezinárodního práva. (Emmert a kol., 2004, s. 74-75) Mezi členské státy patří Finsko, Švédsko, Dánsko, Německo, Rakousko, Nizozemsko, Belgie, Lucembursko, Velká Británie, Irsko, Francie, Španělsko, Portugalsko, Itálie, Řecko, Estonsko, Lotyšsko, Litva, Polsko, Česká republika, Slovensko, Maďarsko, Slovinsko, Malta, Kypr, Rumunsko a Bulharsko. V současné době o členství požádalo i Turecko, Chorvatsko, Makedonie, Island, Černá hora a Srbsko. Potencionálními kandidáty jsou zbývající balkánské státy – Albánie, Bosna a Hercegovina a Kosovo. Zájem však projevila i část politické reprezentace v Moldavsku, na Ukrajině a v Gruzii. V Evropě najdeme i země, které žádaly o vstup do EU, ale nakonec se členy nestaly – Norsko a Švýcarsko. V obou případech hlasovali občané v referendu proti vstupu do EU. (Baar, 2012, s. 26)

Česká republika se stala členem Evropské unie společně s devíti dalšími státy 1. května 2004. Asociační dohodu o přidruženém členství však začala plnit už v roce 1993.

Ta sice nedávala záruku začlenění do EU, umožňovala však lepší spolupráci, politický dialog a odstraňování obchodních bariér. Roku 1996 podala Česká republika žádost o vstup, po kterém začal intenzivní proces přímého začleňování. Česká vláda a

parlament tehdy urychleně přijímaly evropskou legislativu a hospodářské mechanismy evropské praxe. (Emmert a kol., 2004, s. 74-75)

Evropská unie má své symboly, které tvoří její identifikační znaky. Je jimi

- Evropská vlajka – kruh zlatých hvězd představuje solidaritu a soulad mezi evropskými národy. Původně byl počet hvězd založený na počtu členských států, změna vlajek byla však velmi náročná, a tak je nyní zachován počet dvanáct, jakožto tradiční symbol dokonalosti, úplnosti a jednoty.
- Den Evropy – slaví se 9. května. Tento den v roce 1950 představil Robert Schuman svůj návrh na vytvoření organizované Evropy, což považoval za nezbytnost pro uchování míru. Den Evropy představuje příležitost pro aktivity a oslavy, které sblíží národy EU.
- Hymna EU – Její melodie pochází z Deváté symfonie Ludwiga van Beethovena a je bezeslovná.
- Motto EU – Mottem je „Jednotná v rozmanitosti“. Vyjadřuje, že Evropané se sjednotili, a společně usilují o mír a blahobyt. Množství různých kultur, tradic a jazyků považují za výraznou výhodu.
- Jednotná měna – dne 1. ledna 2002 došlo v EU k zavedení jednotné měny euro. Euro však stále není používáno ve všech členských zemích. (Baar, 2012, s. 27)

Ačkoli se EU snaží zachovat i posílit mnohotvárnost (jak už vyjadřuje samo motto EU), je sama charakterizována výraznou heterogenitou, neboť obsahuje mnoho historicky podmíněných a tradičních státních struktur. Vztahy mezi zeměmi EU tudíž podléhají odlišným tradičním kulturním, zeměpisným, ekonomickým a v neposlední řadě politickým faktorům. Cílem EU však není unifikace, nýbrž respekt k odlišnostem.

Důležité ovšem je, aby členské státy, i přes určitou odlišnost, pociťovaly evropskou sounáležitost. K tomu aby byl posílen pocit evropské sounáležitosti, byla vytvořena různá opatření, jako vlajka EU, evropská hymna, evropský řidičský průkaz, evropský cestovní pas, vnitrozemské tarify pro zasilání dopisů v rámci členských zemí a různé evropské programy (jako Erasmus, YES nebo COMETT). Evropská unie se také snaží zpřístupnit evropskému občanovi evropskou kulturní identitu akcemi jako „Evropa proti rakovině“ či „Hlavní město evropské kultury“. (Schröter, 2003, s. 34-35)

5.1.5 Národní a evropská identita

Pojem národní identita je spojován s pojmem suverenity. Po vstupu do Evropské unie se opravdu částečně vytrácí suverenity národní na úkor suverenity evropské.

Národní identita je charakterizovaná společnými znaky, vztahy k jiným národům, praktickou kulturou a stylem života. Pro národní identitu je podstatná duchovní kultura, hodnotová orientace a také národní perspektivy (víra ve společnou budoucnost). Identita národa je ohrožena, pokud nemá společnou budoucnost. Je třeba si uvědomit, že národní kulturu značně ovlivňují vztahy k jiným národům, spolubytí se sousedy, mezinárodní styky i pohledy na okolní svět. Pojem úzce spjatý s národní identitou je národní hrdost – která ovšem nemá nic společného s nacionalismem.

Česká národní identita se utvářela v Evropě při vynaložení snahy porozumět sobě samým. K pochopení problémů vlastních je nutné podívat se na ně v širší souvislosti, z evropské perspektivy. Vytvoření české národní identity je východiskem vědomí českého evropanství, což je příslušnost k nadnárodní evropské civilizaci. Tu si lidé uvědomují nejčastěji octnou-li se mimo rámec svého domova, nejspíše i mimo Evropu.

5.1.6 Pochopení světa skrze hodnotovou orientaci

Byla-li zmíněna hodnotová struktura Evropanů, ráda bych zmínila i hodnoty ostatních kontinentů. Neboť budeme-li znát hodnoty ostatních národů, snáze pochopíme jejich smýšlení a uvědomíme si, že není správné soudit ostatní podle svých hodnot. K níže uvedeným hodnotám nelze nikdy přistupovat jako k závazným a neměnným, mezi jednotlivými národy i jednotlivci jsou rozdíly, uvedené hodnoty jsou však společné většině populace.

Předtím než budou zmíněny hodnoty **Američanů**, je nutné uvést, že americká společnost je velmi etnicky i kulturně rozdílná a hodnoty, které budou uvedeny, se týkají hlavního proudu (zejména Spojených států amerických). Sami Američané si hodnotí své individuality natolik, že nevěří v seznam společných hodnot. Dokonce nevěří ani na vliv rodiny, školy či náboženství. Doslova říkají: „Sám si volím, podle jakých hodnot chci žít svůj život.“ Přesto byl týmem odborníků vypracován seznam dominantních hodnot. Zajímavé je, že Američané vidí všechny hodnoty, které jim byly přiřčeny, jako pozitivní.

- Individualita – Američané jsou již od raného dětství podporováni k nezávislosti a samostatnému dosahování vysněných životních cílů.

Závislost na rodině, přátelích ani učitelích není oceňována, cení se tvrdá snaha jít si za svými cíly.

- Soukromí – Američané považují za důležité mít své soukromí a alespoň každý den mít chvíli času sami pro sebe. Soukromí není myšleno jenom fyzicky, ale hlavně mentálně – na co Američan myslí a nad čím přemýšlí, je naprosto soukromé.
- Rovnost – tato hodnota má základ v náboženském podkladu – všichni jsme se narodili rovni a Bůh vidí všechny lidi rovné bez ohledu na pohlaví, inteligenci, ekonomický status, etnickou nebo kulturní skupinu. Dokonce existuje i zákon „the right of equality“, který chrání rovnost všech. S tím je spojené i postavení emigrantů v Americe – je s nimi zacházeno jako „s kýmkoli jiným“.
- Čas – čas je pro Američany velmi důležitý, absolutně zavrhuje „plýtvání“ časem, oceňují produktivitu, vždyť „čas jsou peníze“. Na setkání chodí vždy včas, i desetiminutové zpoždění se jeví jako nevhodné. Američané mají přesné denní plány, kterými se řídí do nejmenších detailů.
- Neformálnost – přijdeme-li z více formální společnosti, budou se nám Američané jevit jako značně neformální, dokonce až nerespektující autority. O tom vypovídá jak tykání bez ohledu na sociální roli, tak neformální oblečení při každé příležitosti.
- Změny – Američané věří, že každá změna je dobrá. Jedině změnou je možné dosáhnout zlepšení, rozvoje a růstu. Na rozdíl od Americké vývojově poměrně mladé kultury považují tradiční kultury změny za destruktivní a naopak oceňují stabilitu, plynulost a tradice.
- Zaměřenost na budoucnost – ať je přítomnost sebelepší, Američané stále žijí vyhlídkami na budoucnost a věří že jim přinese ještě větší štěstí. Téměř všechna energie je investována do vidiny lepší budoucnosti, současnost je viděna pouze jako přípravná fáze. Naproti tomu v tradičním muslimském světě je plánování budoucnosti považováno za zbytečné, až dokonce hříšné.
- Soběstačnost – Američané neoceňují sami sebe ani společnost pro věci, které nedokázali sami. Lidé, kteří se narodili v chudé rodině a sami se vypracovali, jsou ceněni více než ti, kteří se již v bohaté rodině narodili.

Také Americký sociální systém umožňuje posouvat se poměrně snadno po společenském žebříčku. V americkém slovníku je nespočet slov začínající prefixem „self“ (sám). Také současný ideál člověka je stále „self made man or woman“.

- Soutěživost a iniciativnost – Američané věří, že soutěží vytěží z každého člověka to nejlepší. Toto se projevuje již od velmi raného věku, žáci základních škol jsou podporováni, aby zodpovídali otázky, na které spolužáci neznají odpověď (oproti Evropě, kde je spíš podporována spolupráce). Tento přístup koresponduje i s ekonomickým systémem.
- Orientace na výkon – jakákoli činnost je podle Američanů lepší než nečinnost. Američané mají extrémně nabitý denní plán. Na volnočasové aktivity mají vyhrazenou jen nepatrnou část dne. V současnosti také mnoho Američanů trpí workoholismem.
- Upřímnost, otevřenost a přímost – Američané jsou naprosto otevření ve sdělování příjemných, ale i nepříjemných informací. Vše, co není řečeno naprosto otevřeně, považují za nečestné a neupřímné. Existuje obrovské množství kurzů asertivity, kde jsou lidé vedeni k přímému jednání.
- Praktičnost a efektivita – Američané jsou považováni za extrémně praktické, realistické a výkonné lidi. Sami sebe cení za to, že nejsou zbytečně filosofičtí a teoretičtí. Toto lze vidět na preferenci manažerských či ekonomických škol, oproti filosofickým či antropologickým fakultám. Také rozhodnutí nejsou dělána subjektivně a emotivně, nýbrž racionálně a objektivně.
- Materialismus – Američani považují sami sebe za podstatně méně materiálně zaměřené, než je považuje zbytek světa. Faktem je, že vlastní více majetku, než si většina lidí vůbec dokáže představit. Shromažďování majetku věnují většinou více času, než rozvíjení mezilidských vztahů. Svůj majetek navíc pravidelně (přibližně každé dva až tři roky) inovují, přičemž starý vyhodí. (Kohls, 1984, Beane, 2008)

Naprosto rozdílný až protichůdný je hodnotový systém **Afričanů**. Ačkoli je africký hodnotový žebříček ovlivněn globalizací a migrací, uvedu hodnoty tradiční africké společnosti. Věřím totiž, že hodnoty se nemění ze dne na den, že tyto tradiční

hodnoty mají Afričané hluboce zakořeněné a bude trvat ještě mnoho let, než se jejich přístup změní – změní-li se vůbec.

- Velká rodina – počet narozených dětí je v Africe jeden z nejvyšších. Afričané totiž věří, že čím více dětí se jim narodí, tím lépe. Nezáleží již na tom, zda budou zdravé, dostanou vzdělání nebo budou hladovět.
- Respekt ke starším – mladí Afričané uctívají starší, šediny jsou spojovány s moudrostí a dobrou morálkou. Mladí se těší na to, až budou staří a děti jsou učeny, že budou-li respektovat starší, budou ony respektovány, až zestárnou.
- Komunitní život – Afričané říkají: „Jdi cestou většiny, být sám přináší nářky.“ Funguje systém „rozšířené rodiny“, tzv. komunity, v kterém je každý spojen duchovním vztahem s každým. Pocit bezpečí záleží na osobní identifikaci s komunitou. Oproti Američanům, člověk není považován čistě za individualitu, ale za část komunity.
- Dobré vztahy mezi lidmi – život komunity je založen na filosofii „žij a nech žít“. Vztahy mezi lidmi nejsou založeny jen na tom, co vlastní a co pro druhého mohou udělat. Lidé pomáhají druhým bez záměru něco aktuálně získat, věří, že každý má co nabídnout, i když třeba na jiném místě a v jiném čase: „Přátelství s převozníkem v období sucha znamená, že až začne pršet, budete první, kdo překročí řeku.“ Toto přísloví vyjadřuje konstantnost vztahů. Lidé běžně diskutují o problémech a hledají společná řešení (na rozdíl od Američanů, kteří neradi mluví o svém soukromí). V tradičním africkém systému měli všichni kde žít a co jíst – chudí, slabí, staří i nemocní.
- Smysl pro pohostinnost – Afričané považují za přirozené přivítat cizince s otevřenou náručí a dát mu místo, kde žít a půdu, kterou obdělávat. Věřící, že jednoho dne jim to vrátí. Neuvědomují si však rozdílnou povahu národů. I kdyby se měli rozdělit o poslední kousek jídla, udělají to. Bylo by krajně nemorální jíst, když někdo jiný hladoví.
- Tradiční Africké náboženství – „být“ znamená pro Afričany „být věřící“. V tradiční africké společnosti neexistovali žádní ateisté. To proto, že církve nebyla oddělená instituce, ale součást kultury. Africké náboženství bylo praktické a promítalo se v každodenním životě.

Afričané by nevěděli jak bez náboženství žít, neboť představuje podstatu jejich životní filosofie.

- Vztah k přírodě - Afričané milují přírodu a cítí s ní. Oproti západu, který si snaží přírodu podmanit, chtějí žít Afričané v souladu s přírodou. Příroda je pro ně něco posvátného a je spojena i s náboženstvím.
- Vnímání času – čas Afričanů je polychronní, což znamená, že dělají více věcí současně. Tuto tendenci můžeme přiřadit k představě africké ženy, která může být těhotná, zatímco nese druhé dítě na zádech a náklad na hlavě. Evropané často vidí Afričany jako nedochvilné bez přehledu o čase. Toto však koresponduje s pohledem na čas. Afričané nejsou zvyklí na „hodinkový čas“. Čas byl určován úsvitem a západem slunce, dobou oběda nebo obdobím sklizní. Věří že „hodinkový čas“ byl vytvořen ku pomoci člověka, nikoli aby jím člověk byl tlačén: „Therefore time there was for man to control and not to control man.“
- Tvrdá práce – další typickou africkou hodnotou je tvrdá práce a produktivita. Afričané jsou zvyklí tvrdě pracovat, aby zajistili své rodiny a komunitu. Práci považují za nejlepší cvičení, které prodlužuje život. Jak správně farmařit nebo dělat řemeslo je přenášeno z generace na generaci.
- Jazyk a přísloví – jazyk je důležitým prostředkem vyjadřování myšlenek a kultury. Africké přísloví říká: „Cizinec, který se vrátil z dlouhé cesty, může říct všechno, ale nemůže to vysvětlit.“ Jedinec, který není schopný komunikovat jazykem komunity, nemůže být její součástí. Nezáleží jen na schopnosti mluvit místním jazykem, ale i užívat vhodná přísloví a ustálené slovní obraty, které jsou spojené s kulturou komunity. (Okolo, 2006, Ogbonmwan, 2008, African cultural values, 2008, s. 1-10)

V **Asii** jsou tři hlavní rozdílné etnické skupiny – obyvatelé ostrovů v Tichém moři, jihovýchodní Asiaté a východní Asiaté. Každé etnikum má trochu jiné hodnoty, v následujícím textu se pokusím o generalizaci.

- Silné rodinné hodnoty – Asiaté jsou skupinově orientovaní, zejména jsou zaměřeni na úzkou i širší rodinu, která jim poskytuje zdroj obrany proti tvrdému životnímu údělu. Očekávána je naprostá loajalita rodiny, chování, které by jakkoli mohlo poškodit rodinu, či její jméno, je

nepřípustné. Stejně jako u Afričanů, ctít starší a svou rodinu je samozřejmé. V nejtradičnějších rodinách se stále dodržují zásady mluvit jen, pokud jsi tázán a nebo máš co sdělit. Sebekontrola je velmi důležitá, jakákoli psychická či fyzická bolest není vyjadřována silnými emocemi.

- Zaobalená mluva – oproti Američanům, kteří upřednostňují otevřenost a přímost, užívají Asiaté v konverzaci více gest, řeči těla, očního kontaktu, výšky hlasu a intonace, ale také ticha. Více než říci „úplnou pravdu“ je pro ně důležitější zachování harmonie mezi komunikátory. Asiaté komunikují citlivě a slušně za každé situace. Také gesta se liší. Asiaté se usmívají, i když jsou zmatení nebo cítí rozpaky, nemusí to signalizovat radost ani potěšení, jako v jiných kulturách. V komunikaci s asijskými dětmi je lepší ujistit se dalšími otázkami a dobře pozorovat jejich reakce.
- Koncept času – Asiaté mají volnější přístup k času než Američané a Evropané. Podobá se trochu africkému způsobu, vyznávají polychronní čas, což znamená, že se více událostí může odehrávat v jednu chvíli. Mnozí Asiaté nevěří na „vynucování a uspěchání“ věci v určenou chvíli, věří, že události běží svým vlastním tempem. Opět se v tomto přístupu různé asijské kultury značně liší. Japonci jsou vždy přesní na minutu, oproti Vietnamcům, kde půl hodina nehraje žádnou roli.
- Akceptace nejistoty – zatímco Američané, kteří se snaží kontrolovat všechny události, které se dějí kolem nich (s čímž je spojen i zvýšený stres), Asiaté považují nejistotu za přirozenou – berou každý den tak, jak přichází. Fatalistický přístup může připomínat resignaci a nechut' se prát se životem. Je tomu však jinak. Asiaté považují akceptaci životních událostí za samozřejmou.
- Vzdělávání – kvalitní vzdělávání zaujímá důležitou roli v životě lidí. Proto se snaží asijské rodiče zajistit dětem co nejlepší vzdělání, tráví jejich vzděláváním mnoho času, vedou je tvrdě, někdy do nich dokonce promítají svoje představy. Oproti Američanům, kteří nechávají svých dětem více volného prostoru, jsou asijské rodiče dominantní. V Asii je dobré vzdělání základem dobrého postavení v práci.
- Benevolence a povinnosti – oproti Americe, kde jsou rodiče a děti i studenti a učitelé rovni, panuje v asijské společnosti hierarchie. Zatímco

jsou děti povinny plnit očekávání rodičů, od rodičů se očekává, že své děti budou maximálně podporovat. Podobný přístup lze nalézt i mezi mužem a ženou, zaměstnavatelem a zaměstnancem či mezi vládcem a poddanými. Neexistuje demokracie, moc je závislá na postavení. A mezi rovnými postaveními stále fungují zásady reciprocity, víra, že vše dobré, co ze sebe vydáme, se nám vrátí zpět.

- Vytrvalost a obětavost – Asiaté jsou často považováni za velmi pracovitě. Na rozdíl od ostatních kultur nekladou důraz na blaho jednotlivce. Je pro ně samozřejmější obětovat se pro druhé, vlastní situace oproti situaci celku je sekundární. Vytrvalost je mírou sebekontroly a vnitřní síly. Stěžovat si je vnímáno jako známka slabosti. Proto se také asijské menšiny oproti ostatním jeví jako méně hlasité.
- Ztráta tváře, čest a stud – ostuda či ztráta tváře může na rozdíl od individualistických kultur zasáhnout celou rodinu, národ či jinou skupinu, tudíž je brána velmi vážně. Čest působí jako silný mechanismus, který posiluje všechny ostatní hodnoty. Zachování si tváře může způsobovat u Asiatů menší otevřenost, možná až dojem nevyzpytatelnosti. (Hu, 1985, Carteret, 2011)

5.1.7 Globalizace

„Globalizace je spontánní, neřízený proces stále intenzivní integrace zemí světa v jediném ekonomickém systému.“ (Mezřický, 2006, s. 11) Globalizaci značně ovlivňují technické vymoženosti, především internet a masmédiá, zejména televize. Právě nepřetržitý proud informací vede ke zrychlení všech společenských procesů. Hlavní rysy globalizačních procesů jsou:

- Nárůst objemu mezinárodně obchodovaného zboží a služeb spojený s liberalizací obchodu. Do procesu vzájemné výměny zboží je vtahován stále větší počet zemí.
- Změny nastaly v geografickém rozmístění zemí podílejících se na mezinárodním obchodu. Bývalé rozvojové země zvýšily svůj podíl exportovaných výrobků z 47% na 83%.

Globalizační proces vyvolalo několik okolností. Základní impulz představovalo uvolnění vazby národních měn na dolar, ke kterému došlo v letech 1971-1973. Důsledkem byl přechod k systému tzv. volně plovoucích kurzů. Dalším impulzem byla

ropná krize v roce 1973, která vedla ke vzniku mezinárodních firem a k jejich expanzi na nové trhy. Přičemž často byly využity výrobní možnosti rozvojových zemí.

Globalizace má jak své klady, tak i zápory. Za klady můžeme považovat:

- Nárůst objemu globálně obchodovaného zboží
- Rychlost a komplexnost přímých investic
- Ekonomický růst původně rozvojových zemí, které dnes jsou nebo se stávají zeměmi s vyspělými ekonomikami
- Růst spotřeby
- Vznik homogenní střední třídy odborných elit v Asii a Latinské Americe
- Vznikají mocensko-politické organizace nadnárodního charakteru nebo se posiluje význam starších (př. EU, NAFTA, ASEAN)
- Vzniká kultura „druhé moderny“ neboli „postmoderny“, která je na rozdíl od „první moderny“ otevřená navenek

Co se týče záporů, můžeme sem zařadit:

- Vlivem nekontrolovatelného finančního kapitálu, který je vyšší než objem obchodovatelného zboží, hrozí ekonomický kolaps.
- Roste nerovnost ve společenském růstu. Výhodu získávají ti, kteří mají flexibilnější vládu schopnou zajistit předpoklady pro vstup zahraničních investorů.
- Třebaže globální spotřeba roste, mimo spotřební explozi zůstává stále 20% populace v nejchudších částech světa.
- Roste nebo neklesá nezaměstnanost v rozvinutých průmyslových zemích.
- Globalizace oslabuje roli národního státu - zejména malé a středně velké státy, které jsou stále více odkázány na libovůli nadnárodních společností.
- Těží se z nízkých nákladů na ochranu životního prostředí při prodeji přírodních zdrojů.
- Tlak globálních trhů vede k destrukci tradičních zemědělských struktur, nahrazuje diverzitu zemědělské produkce monokulturami nebo plodinami využitelnými komerčně.

Richard člení globální problémy do tří skupin. První nazývá Globální statky, kam patří globální oteplování, vyčerpávání rybiho bohatství, odlesňování, nedostatek vody, znečištění moří a ohrožení biodiverzity moří. Druhou skupinu pojmenoval autor

Záležitosti vyžadující globální závazky, která obsahuje světovou chudobu, zachování míru, prevenci konfliktů, boj proti terorismu, vzdělání (každé šesté dítě na světě neumí číst a psát), nebezpečí světových pandemií, digitální nerovnost (dvě miliardy lidí nemělo příležitost držet v ruce mobilní telefon) a předcházení přírodním katastrofám či zmírňování jejich následků. Poslední skupina představuje Problémy vyžadující právní regulaci, obsahuje rekonstrukci daňového systému, obchod s drogami, obchod, investice a pravidla volné soutěže, ochranu duševního vlastnictví, pravidla elektronického obchodování (zejména co se týče platebních transakcí) a pracovní podmínky a pravidla migrace. (Mezřický, 2006, s. 12)

5.2 Co předcházelo PT VMEGS

V zemích západní Evropy se do 80. let 20. století promítá globální přístup, označovaný také jako „globální vzdělávání“. Za jeho zakladatele jsou považováni Graham Pike a David Selby. Jeho smyslem je zprostředkovávat nejen znalosti, ale také schopnosti a dovednosti, snaží se, aby studenti pochopili globální problémy a posléze přispěli k jejich řešení. Definice stanovená GENE (Global Education Network Europe) zní: „Globální rozvojové vzdělávání je vzdělávání, které otevírá lidem oči a mysl pro realitu světa, a probouzí je, aby usilovali o větší spravedlnost ve světě, o rovnost mezi lidmi a lidská práva pro všechny. Globální rozvojové vzdělání v tomto smyslu zahrnuje rozvojové vzdělávání, výchovu k lidským právům, výchovu k udržitelnému zdroji, výchovu k míru a předcházení konfliktům a mezikulturní vzdělávání. Rozšiřuje výchovu k občanství a globální dimenzi.“ (Mimra, 2012, s. 9)

Mezi základní principy globálního rozvoje vzdělávání patří následující:

- Globální zodpovědnost – být zodpovědný za své chování i za svět, ve kterém žijeme
- Participace – spoluúčast na řešení problémů a konfliktů ve světě
- Partnerství – spolupráce mezi státními i nestátními aktéry
- Solidarita – soucit s lidmi žijícími v obtížné situaci a ochota jim pomoci
- Vzájemná propojenost – vnímání světa jako propojeného celku, hledání regionálních i celosvětových souvislostí
- Otevřenost a kritické myšlení – schopnost morálního úsudku na základě informovaného postoje

- Sociální spravedlnost – aktivní podpora rovných příležitostí pro všechny a dodržování lidských práv
- Udržitelný zdroj – přizpůsobení životního stylu ku prospěchu životního prostředí (Definice a principy, 2012)

V České republice se poprvé globální výchova objevila v roce 1989 na mezinárodní dílně Touch 89. Od té doby se díky nevládním organizacím poměrně rychle šíří. V roce 2005 je již povinně zahrnuta do nového kurikula v podobě průřezových témat. Nejvíce se promítla do průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, úzké vztahy má ovšem i s PT Výchova demokratického občana, Environmentální nebo Multikulturní výchova. PT VMEGS se na rozdíl od Globální výchovy prolíná všemi školními předměty. Je v ní však o něco málo větší důraz kladen na evropské souvislosti, než globální myšlení. (Začínáme s GRV, 2012, s. 6-7)

Ze Zprávy o globálním vzdělávání v České republice z let 2008-2010 vyplývá, že relativně velký počet respondentů oslovených při průzkumu veřejného mínění by chtěl získat lepší přístup k informacím o rozvojových tématech (69%). Na druhou stranu povědomí o rozvojových cílech tisíciletí je velmi nízké – většina Čechů (80%) o nich nikdy neslyšela. Dále zpráva zdůrazňuje značný pokrok způsobený právě díky novým vzdělávacím programům, zejména průřezovému tématu VMEGS. Tato změna je spojena i s transformací vzdělávání učitelů, je třeba pořádat školení pro učitele a připravovat učební materiály. Velký přínos mají nevládní humanitní organizace (např. Člověk v tísni, ADRA, Společnost pro Fair Trade, Humanistické hnutí Narovinu, Fórum pro rozvojovou spolupráci FoRS), které pořádají semináře, e-learningové kurzy a další aktivity pro učitele a poskytují jim materiály a publikace. (Hlavičková, 2008)

5.3 Základní informace o VMEGS

Typickým rysem české primární školy byla vždy idea národní výchovy. Národní charakter je pravděpodobně způsoben složitostí emancipačního vývoje českého národa. Zprvu byla hlavním cílem jazyková orientace (vyučování národním, tj. českým jazykem), následně je zdůrazňován také národní obsah (učení o národě českém). (Spilková, 2005, s. 116) Výchova národního vědomí a lásky vlasti byly specifickými, stěžejními cíli české primární školy. VMEGS respektuje vědomí národní identity, avšak rozvíjí také vědomí identity evropské.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech rozšiřuje horizonty poznání, otevírá perspektivy života v evropském a světovém prostoru a ukazuje možnosti, které tento prostor poskytuje. Je to výchova budoucích evropských občanů schopných mobility a flexibility v pracovní sféře i v osobním životě. Podporuje mezinárodní porozumění ve smyslu integrace a zachování míru a tradiční evropské hodnoty, jako humanismus, svobodná lidská vůle, uplatňování práva a zodpovědné, kritické myšlení. Rovněž vysvětluje vazby mezi lokální, národní, evropskou a světovou úrovní uvažování, myšlení a jednání. Pomáhá žákům porozumět událostem, které mají vliv na vývoj Evropy a světa a zdůrazňuje zodpovědnost každého z nás za dění ve společnosti.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech musí neustále sledovat dynamický vývoj celosvětových událostí a měnící se svět. Některá témata, jež byla uvedena v původním znění RVP, nejsou již tolik aktuální a naopak, některá by bylo záhodno více zdůraznit. Na tyto nároky je potřeba pružně reagovat, a proto vznikla Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách. Názvy tematických okruhů i jejich obsahy jsou mírně upraveny, jsou také stanoveny doporučené očekávané výstupy, které by měly pomoci učitelům lépe se orientovat v obsahu PT, zejména si uvědomit, co je od žáků zapotřebí očekávat, a jak začlenit téma do výuky.

Patrný je zejména postup od vnímání současných událostí v evropském kontextu ke globálnímu rozměru. Události každodenního života by měly být žákům přibližovány komplexně – od úrovně místní, národní, makroregionální (tzn. v rámci evropského regionu), po úroveň celosvětovou. Žáci by si měli uvědomit provázanost dění v místě, kde žijí, s událostmi celosvětovými. Je nezbytné zabývat se aktuálními problémy, a to otázkami nerovnosti ve světě, globálními problémy a vztahy mezi vyspělými a pokrokovými zeměmi, lidskými právy a rovností příležitostí, humanitární pomocí, rozvojovou spoluprací a prevencí a řešením konfliktů.

5.4 Tematické okruhy

PT je rozděleno do tří tematických okruhů, jejichž cílem je podnítit zájem o Evropu a o svět. Zprostředkováváme žákům poznání Evropy jako prostředí měnící se v čase, kde se lidé setkávají a společně řeší problémy. Důležité je uvědomění si

souvislosti mezi řešením běžných situací občanských s problémy globálními. Názvy uvedené v závorkách jsou nové, příhodnější názvy, uvedené v Metodické příručce.

Evropa a svět nás zajímá (Svět nás zajímá) – možné náměty k výuce jsou zážitky a zkušenosti z Evropy a světa, naši sousedé v Evropě, lidová slovesnost, tradice a zvyky jednotlivých národů v Evropě, život dětí v jiných zemích a artefakty a události v blízkém okolí, vztahující se k Evropě a světu

Objevujeme Evropu a svět (Objevujeme svět) – zabývá se tématy naše vlast a Evropa, státní a evropské symboly, životní styl a vzdělávání Evropanů, Den Evropy a mezinárodní setkávání

Jsmo Evropané (Žijeme ve společném světě) – vrací se až ke kořenům evropské civilizace, klíčovými mezníky evropské historie, dále se zabývá institucemi EU a mezinárodními organizacemi a evropskou integrací

5.5 Vztah VMEGS ke vzdělávacím oblastem

Pojďme se podívat na způsoby začleňování průřezového tématu VMEGS do vyučovacích předmětů, respektive do vzdělávacích oblastí. Odkážu se na citát Johna C. Maxwella: „*Měnit návyky lidí a jejich způsoby myšlení je jako psát instrukce do sněhu bouře. Každých dvacet minut musíte nápisy obnovovat, dokud si je lidé neosvojí.*“ Na tomto výroku jsem chtěla poukázat, že je nutné co nejčastěji ve výuce zmiňovat témata spojená s PT VMEGS, diskutovat a přemýšlet o nich. Mnohá témata VO k tomu přímo nabízejí.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je na prvním stupni nejčastěji realizována ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. Využívá se zkušenosti dětí z běžného života i z mimořádných událostí v obci, rodině či nejbližším okolí. Vymezuje vzdělávací obsah týkající se vlasti, společnosti, kultury a dalších témat. Obsah vzdělávacího oboru je dále rozdělen do pěti tematických okruhů. V prvním okruhu – Místo kde žijeme - je zahrnuto téma Evropy a světa. Žáci mají být schopni zprostředkovat ostatním své zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest, porovnat způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích. V druhém okruhu – Lidé kolem nás – by mělo být poukázáno na globální problémy životního prostředí, ale také významné sociální problémy a problémy dnešní konzumní společnosti. Další okruh – Rozmanitost přírody – se zabývá životními podmínkami na Zemi, ohleduplností k přírodě a ochranou přírody. Tato vzdělávací oblast je vyučována pouze

na prvním stupni, na druhém stupni je téma zahrnováno do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*.

Významnou vzdělávací oblastí, v níž se VMEGS realizuje, je *Jazyk a jazyková komunikace*. *Český jazyk* je nejen nenahraditelným nástrojem prezentace postojů, učení a zpracování informací, ale má také svoji propedeutickou funkci při osvojování dalších jazyků. Ve složce komunikační a slohové výuky se žáci učí naslouchání a zásadám kultivovaného projevu, což je oboje nezbytné ke zdravé diskuzi. Ve složce literární výchovy je možné pracovat se zahraničními literárními zdroji, přičemž každá země má svá specifika při vytváření prózy i poezie. Je možné zmínit i zahraniční herce, herečky či filmy. Ve složce jazykové výchovy je zahrnuté obecné poučení o jazycích – skupina jazyků, nářečí a také užívání cizích slov a vytváření slovní zásoby přijetím z cizích jazyků.

Cizí jazyky mají význam pro mobilitu občanskou, pracovní i vzdělávací. Samozřejmě je jeho osvojení nezbytností ke komunikaci s cizími národy.

Ve vzdělávací oblasti *Informační a komunikační technologie* získávají žáci dovednosti jak samostatně získávat informace o Evropě a světě. Díky těmto informacím se mohou lépe orientovat v nabídkách pracovních, vzdělávacích, kulturních i zájmových.

Vztah k evropské a světové kultuře je budován ve vzdělávací oblasti *Člověk a umění*. Prohlubuje nejen porozumění evropských kulturních kořenů, ale vede k respektování národních a regionálních kultur. Ve vzdělávacím oboru Hudební výchova můžeme upozornit na rozdílné rytmy a melodie jednotlivých kultur a upozornit na díla známých zahraničních skladatelů. Podobně můžeme postupovat při prezentaci umělců a malířů v oboru Výtvarné výchovy.

Ve vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* se žáci učí orientovat v globálních problémech souvisejících se zdravím. V oboru *Tělesné výchovy* je dobré využít zájem žáků o sport a vést je k hlubšímu pochopení evropských kořenů olympijských idejí a významu sportu pro vzájemné porozumění a přátelství.

5.6 Přínos k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností jsou v rámci VMEGS integrovány základní vědomosti pro porozumění sociálním a kulturním rozdílnostem, prohlubována jsou také vědomosti o mezinárodních a nadvládních organizacích. Žáci jsou seznamováni s dopady politických systémů na život jednotlivce i společnosti. Jsou

vedení k poznání a pochopení života a děl významných Evropanů a je podněcován jejich zájem o osobní vzory. Není opomenut ani rozvoj racionálního uvažování a hledání společných perspektiv.

V oblasti postojů a hodnot pomáhá VMEGS překonávat stereotypy a předsudky a utváří pozitivní postoj k jinakosti a kulturní rozmanitosti. Kultivuje postoje k Evropě a ke světu, obohacuje pohledy žáka na sebe samého a ukazuje perspektivy rozšířených možností volby v evropské a mezinárodní dimenzi. (RVP, 2007, s. 95-96)

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Průzkum

V praktické části provádím výzkum založený na ověřování hypotéz stanovených na základě teoretické části a navrhuji tři výukové bloky týkající se PT VMEGS.

Výzkum se zabývá výukou průřezových témat na 1. stupni. A to jak metodami začleňování, tak i přístupem a povědomím učitelů o této problematice. Zaměřuji se také na rozdíly v názorech na PT z hlediska délky praxe. Obšírněji se tážu na průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, které bude dle mého pro učitelé těžší začleňovat do výuky. Informace získané z dotazníků analyzuji a zpracovávám do grafů a tabulek.

6.1 Cíle

Hlavními cíly praktické části mé diplomové práce byly následující body:

- Zjištění postojů učitelů prvního stupně základních škol k průřezovým tématům
- Zjištění rozdílů v přístupu mezi pedagogy s krátkou a dlouhou praxí
- Porovnání vztahu k jednotlivým PT
- Nejčastější způsob integrace PT VMEGS

6.2 Výzkumné hypotézy

Při průzkumu jsem vycházela z následujících hypotéz:

Hypotéza č. 1

Jsou patrné významné rozdíly v přístupu k PT mezi pedagogy s krátkou (do 5 let) a dlouhou (nad 10 let) pedagogickou praxí.

Hypotéza č. 2

Učitelé se před zavedením PT věnovali ve výuce tématům, která jim byla osobně blízká.

Hypotéza č. 3

Většina pedagogů nepovažuje zavedení průřezového tématu VMEGS do ŠVP za přínosné, protože se jeho obsahem zabývali již před jeho zavedením.

Hypotéza č. 4

Průřezové téma VMEGS je na prvním stupni nejčastěji realizováno integrací do jiných předmětů.

Hypotéza č. 5

Začlenění PT VMEGS považují učitelé za náročnější než začlenění ostatních PT.

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazníkové šetření jsem prováděla v základních školách v rámci jižních Čech. Konkrétně se jednalo o pět českobudějovických základních škol (14 dotazníků, 10 dotazníků, 6 dotazníků, 3 dotazníky a 7 dotazníků) a základní školu na českokrumlovsku (9 dotazníků). Dohromady dotazník vyplnilo 49 učitelů, z toho 48 žen a 1 muž. Průměrná délka praxe byla 18 let, s praxí kratší než 5 let odpovědělo 14 respondentů, z praxí delší než 10 let 35 respondentů. Obecně k vyplňování dotazníků nebyli učitelé otevření, obzvláště když zjistili, že se jedná o problematiku průřezových témat. O vyplnění dotazníků jsem žádala pouze ty učitelé, kteří byli výzkumu přístupní, nedocházelo k žádnému přesvědčování, které by mohlo zkreslovat data. Do většiny škol jsem šla osobně, některé dotazníky mi pomohly roznést spolužačky z vysoké školy, které již na základních školách učí.

6.4 Metody získávání dat

K získávání dat jsem využila kvantitativní metodu, a to dotazníkové šetření. Dotazník je definovaný jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. (Chráška, 2007, s. 163) Dotazník jsem považovala za výhodný díky vysokému množství dat, které získám za poměrně krátký čas. Také anonymita dotazníků napomůže pravdivosti a objektivnosti odpovědí. Metodě dotazníkového šetření je vytýkáno, že nezjišťuje, jací respondenti vážně jsou, ale jak sami sebe vidí, nebo chtějí, aby byli viděni. Tuto nevýhodu částečně eliminuje fakt, že se většina otázek v mém dotazníku zabývá jevy vnitřními – postoji či citovými stavy učitelů. (Chráška, 2007, s. 163-164)

Dotazník jsem sestavila s ohledem na stanovené hypotézy. Pokusila jsem se zjistit následující výzkumné otázky: Jsou významné rozdíly k přístupu k PT mezi pedagogy s krátkou a dlouhou pedagogickou praxí? Věnovali se před zavedením PT učitelé jen tématům, která jim byla osobně blízká? Nepovažuje většina pedagogů zavedení průřezového tématu VMEGS za přínosné, protože se jeho obsahem zabývali již před jeho oficiálním zavedením? Je průřezové téma VMEGS na prvním stupni nejčastěji realizováno integrací? Považují učitelé začlenění VMEGS za náročnější, než začlenění ostatních průřezových témat? K těmto výzkumným otázkám jsem dospěla studiem odborné literatury, čtením odborných článků, zejména na portálu www.rvp.cz a neoficiálními rozhovory s učiteli.

Před rozdáním dotazníků do škol jsem provedla předvýzkum, abych si ověřila, zda jsou otázky v dotaznících srozumitelně formulované. Dotazník jsem otestovala na třech učitelích, kteří neměli s vyplněním a porozuměním otázkám nejmenší problém. Později jsem se bohužel setkala s jedním nedostatkem a to nepochopením zkratky VMEGS, kterou jsem použila u šesté otázky (viz příloha č. 1).

Dotazník jsem se pokusila vytvořit co nejkratší, aby svou délkou neodradil respondenty. Nezahrnovala jsem funkcionálně psychologické položky, které slouží k odstranění nežádoucího napětí u respondenta, pouze položky, které jsem nutně potřebovala k ověření hypotéz. První položka dotazníku je kontaktní – vytváří kontakt mezi respondentem a výzkumníkem, druhá filtrační – díky ní mohu u hypotézy č. 1, 2 a 3 eliminovat jedince, kteří se pro výzkum daných hypotéz nehodí. Otevřené položky jsem použila jen dvě, zejména kvůli obtížnosti jejich vyhodnocování. Spíše jsem zahrнула uzavřené položky, které jsem někdy doplnila otázkami polozavřenými.

U uzavřených položek jsem zvolila škálové hodnocení – respondenti odpovídali tak, že vybrali určitý bod na předložené škále.

Při sestavování dotazníku jsem se snažila hlavně o jasnost, srozumitelnost, a jednoznačnost. Úvodem a délkou dotazníku jsem se pokusila respondenty motivovat ke spolupráci a vyhnula jsem se sugestivním otázkám.

Po shromáždění vyplněných dotazníků jsem zkontrolovala materiál z hlediska korektnosti. Všichni respondenti dodrželi instrukce a zcela a správně vyplnili dotazník. (Chrásta, 2007, s. 164-169)

6.5 Analýza dat a výsledky dotazníkového šetření

6.5.1 Hypotéza č. 1

Jsou patrné významné rozdíly v přístupu k PT mezi pedagogy s krátkou (do 5 let) a dlouhou (nad 10 let) pedagogickou praxí.

Rozdíly v přístupu učitelů k PT jsem chtěla prověřit jak z ohodnocení přínosu jejich zavedení, tak i z pohledu náročnosti na jejich zapracování. Při analýze hypotézy číslo 1 jsem vycházela ze tří otázek z dotazníku, a to z otázek číslo 2 (délka praxe), číslo 4 (obtížnost zapracování PT) a otázkou číslo 6 (pohled na přínos zavedení PT).

Graf č. 2 Grafické vyjádření počtu respondentů v závislosti na délce praxe

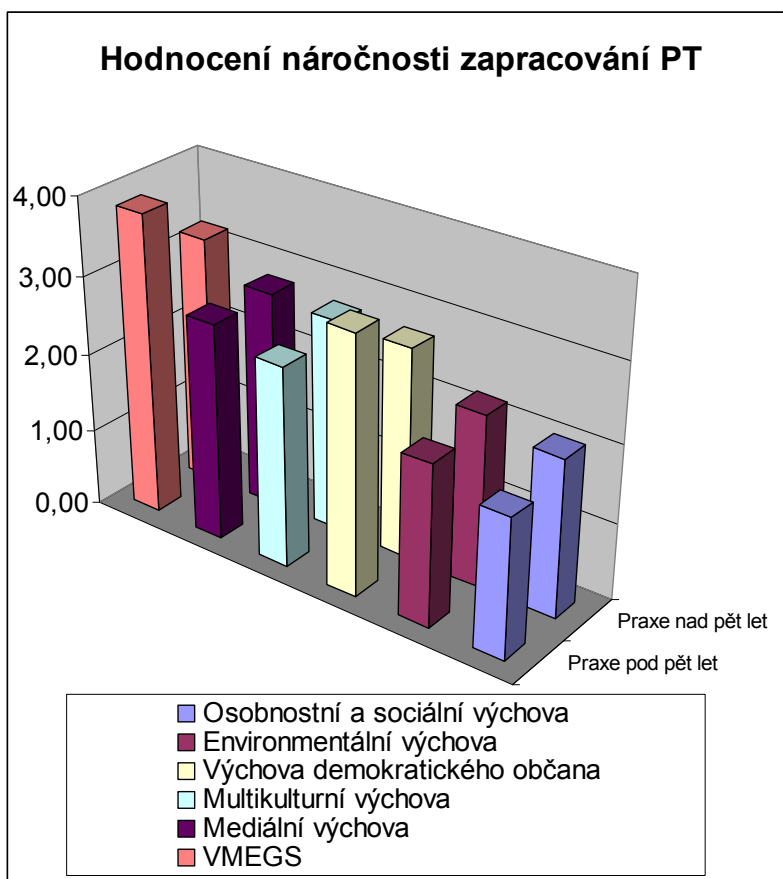


Z celkového počtu 49 respondentů mělo 71%, tedy 35 respondentů, praxi delší než pět let. Jen 29%, to je zbývajících 14 respondentů, mělo praxi dlouhou pět let či méně. Jednalo se zejména o učitele, kteří začali čerstvě učit.

Tabulka č. 1 Obtížnost zapracování PT do výuky u respondentů s praxí kratší a delší než 5 let vyjádřená tabulkou (1 snadné, 5 obtížné)

Průřezové téma	Průměrné hodnocení náročnosti zapracování u respondentů s praxí kratší než 5 let	Průměrné hodnocení náročnosti zapracování u respondentů s praxí delší než 5 let
Osobnostní a sociální výchova	1,79	2,03
Environmentální výchova	2,07	2,21
Výchova demokratického občana	3,29	2,71
Multikulturní výchova	2,57	2,74
Mediální výchova	2,79	2,99
VMEGS	3,86	3,21

Graf č. 3 Grafické vyjádření obtížnosti zapracování PT do výuky (1 snadné, 5 obtížné)

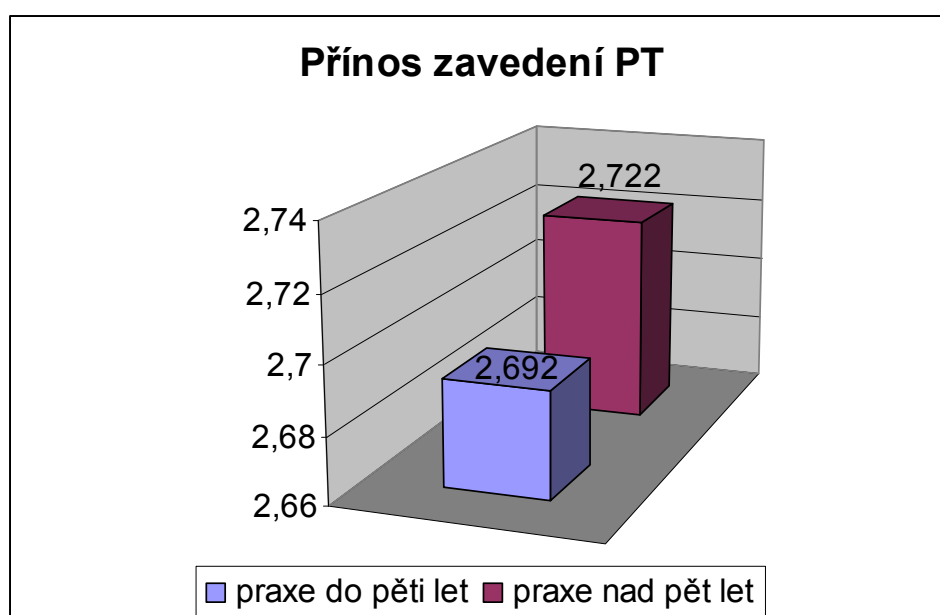


Z tabulky a grafu můžeme vidět, že zapracování PT do výuky je téměř stejně náročné pro učitele s praxí pod pět i nad pět let. Jediný výraznější rozdíl můžeme spatřit u PT Výchova demokratického občana a Výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech, které vidí učitelé s praxí kratší než pět let jako méně náročné než učitelé s praxí delší než pět let. Mohlo by to vypovídat jak o ovlivnění mladších učitelů současným působením globalizačních vlivů, tak i přípravou na vysoké škole. Myslím si však, že rozdíl je tak nepatrný, že nemá velkou vypovídající hodnotu. Očekávala jsem rozdíl radikálnější, přihlédneme-li k tomu, že učitelé s praxí pod pět let už zažili přípravu na výuku podle RVP na vysokých školách. Na druhou stranu nesmíme opomenout zkušenosti učitelů s delší praxí, kteří se často zabývali obsahy PT ještě před jejich zavedením. Obecně přístup u pedagogů s delší a kratší praxí není výrazný.

Tabulka č. 2 Vyjádření počtu respondentů v závislosti na délce praxe a přínos začlenění PT pomocí tabulky (1 přínosné, 5 nepřínosné)

Délka praxe	Do 5 let včetně	Nad 5 let
Počet respondentů	29%	71%
Přínos začlenění všech PT	2,692	2,722

Graf č.4 Grafické vyjádření posouzení přínosu zavedení PT u respondentů s praxí pod pět a nad pět let (1 přínosné, 5 nepřínosné)



Podíváme-li se na druhý graf a tabulku, vidíme, že i o užitečnosti zavedení PT do výuky mají učitelé s kratší a delší praxí přibližně stejný názor. Hodnota obou se přibližuje k číslu tři, což je přesně uprostřed mezi přínosem a nepřínosem. Hodnoty u obou se přiklání spíše přínosu, u učitelů s praxí do pěti let ještě znatelněji. Přesto jsem i u těchto odpovědí očekávala výraznější rozdíl. Konkrétně jsem předpokládala, že učitelé s kratší praxí budou PT více otevření a uvědomí se více jejich prospěšnost. U učitelů s praxí delší než pět let jsem naopak očekávala více uzavřený postoj, zejména kvůli změně již zavedených, navykých metod výuky.

Závěr k H1:

Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejsou patrné významné rozdíly v přístupu k PT mezi pedagogy s krátkou a dlouhou pedagogickou praxí.

Hypotéza č. 1 nebyla potvrzena.

6.5.2 Hypotéza č. 2

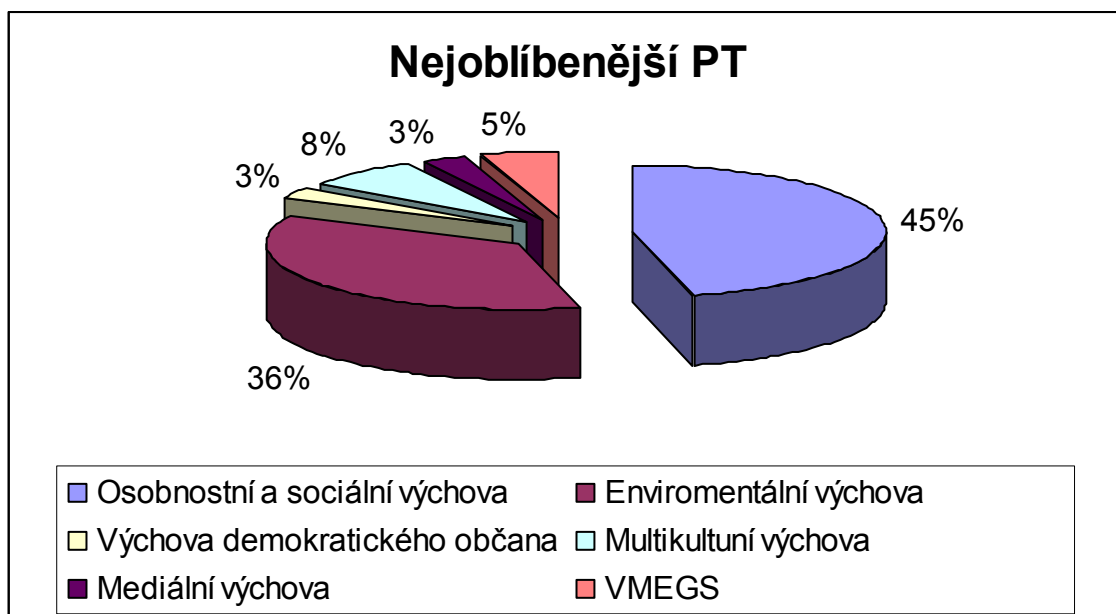
Učitelé se před zavedením PT věnovali ve výuce tématům, která jim byla osobně blízká.

K analýze hypotézy číslo 2 jsem využila dotazníkové otázky číslo 2, 3 a 7. Otázkou 2 jsem zúžila výběr jen na učitele, kteří mají praxi delší než pět let, tudíž učili podle jiného vzdělávacího programu než RVP. Otázkou číslo 3 jsem zjistila nejoblíbenější průřezové téma (popřípadě více průřezových témat) u respondentů. Následně jsem využila otázku číslo 7, díky které jsem se dozvěděla, jak se učitelé věnovali zvolenému průřezovému tématu (či průřezovým tématům) před jejich zavedením.

Tabulka č. 3 Nejoblíbenější PT vyjádřená tabulkou

Průřezové téma	Oblíbenost v %
Osobnostní a sociální výchova	45%
Environmentální výchova	36%
Výchova demokratického občana	3%
Multikulturní výchova	8%
Mediální výchova	3%
VMEGS	5%

Graf č. 5 Grafické vyjádření oblíbenosti PT

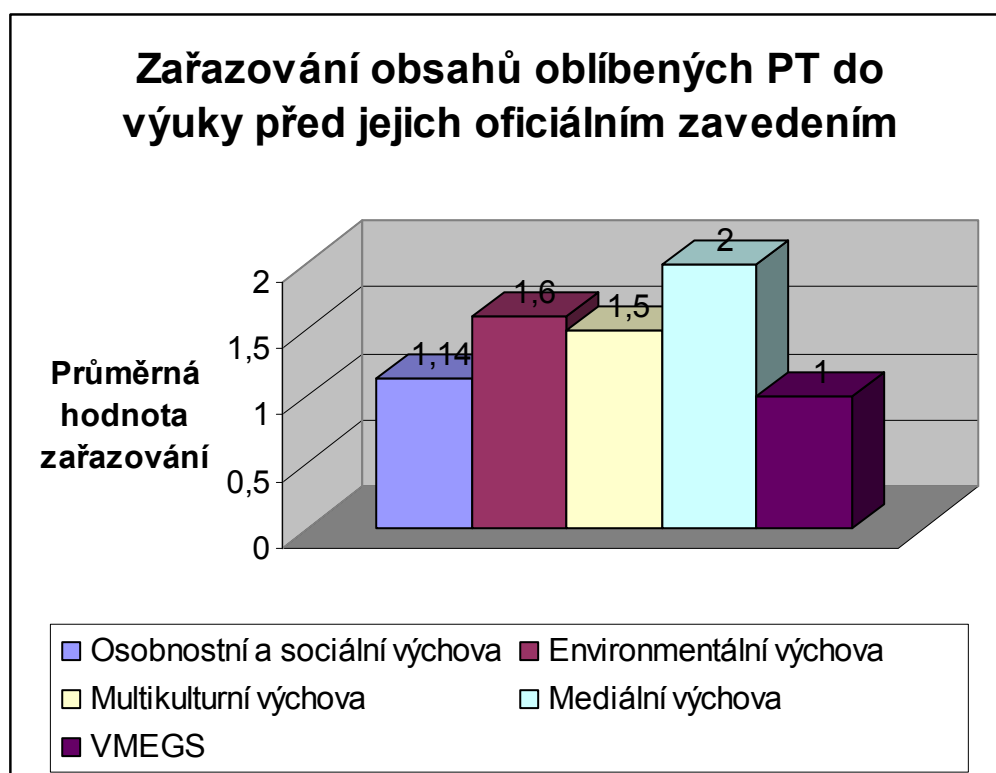


Z tabulky a grafu vyplývá, že nejoblíbenějším průřezovým tématem u většiny respondentů je Osobnostní a sociální výchova (45% respondentů), dále Environmentální výchova (36% respondentů), Multikulturní výchova (8% respondentů), Výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech (5% respondentů) a na stejném místě Mediální výchova a Výchova demokratického občana (3% respondentů).

Tabulka č. 4 Zařazování obsahů oblíbených průřezových témat do výuky před jejich oficiálním zavedením (1 zařazovali je často, 5 nezařazovali je vůbec)

Průřezové téma	Zařazování do výuky před oficiálním zavedením PT
Osobnostní a sociální výchova	1,14
Environmentální výchova	1,6
Multikulturní výchova	1,5
Mediální výchova	2
VMEGS	1

Graf č. 6 Grafické zobrazení frekvence zařazování obsahů oblíbených PT do výuky před jejich oficiálním zavedením (1 zařazovali je často, 5 nezařazovali je vůbec)



Nejprve jsem vyřadila dotazníky, u kterých se v dotazníkové otázce číslo sedm opakovaly stejné hodnoty, což značilo, že se učitelé před zavedením PT nevěnovali žádné problematice více či méně (9 respondentů). Dva respondenti vůbec nevyplnili oblíbené průřezové téma. Tím se hodnota respondentů snížila na 24, přičemž tři respondenti vybrali více oblíbených průřezových témat. Následně jsem zkombinovala dotazníkové otázky číslo 3 a 7. Zaznamenala jsem si hodnotu frekvence zařazování obsahů PT tématu (nebo témat), které/která učitelé zvolili jako nejoblíbenější. Ze sebraných hodnot jsem následně vytvořila aritmetický průměr.

Tabulka a graf uvádějí, že učitelé, kteří mají oblíbené PT Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, ho před jeho oficiálním zavedením zahrnovali do výuky často (hodnota 1), podobně je tomu i u průřezových témat Osobnostní a sociální výchova (hodnota 1,4) či Multikulturní výchova (hodnota 1,5). Hodnotě 2 (spíše často) se přibližuje Environmentální výchova (hodnota 1,6) a dosahuje jí Mediální výchova.

Musíme samozřejmě přihlédnout k tomu, že například Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech zvolilo za svoji nejoblíbenější pouze 3%

respondentů, tudíž je množství materiálu, z kterého vychází posuzování frekvence zařazování před jeho zavedením, nízké. Přesto vycházejí výsledky podobně jako u Osobnostní a sociální výchovy či Environmentální výchovy, u kterých bylo díky jejich oblíbenosti množství materiálu vysoké.

Závěr k H2:

Učitelé před oficiálním zavedením PT zahrnovali obsahy, které jim byly osobně nejbližší.

Hypotéza č. 2 byla potvrzena.

6.5.3 Hypotéza č. 3

Většina pedagogů nepovažuje zavedení průřezového tématu VMEGS do ŠVP za přínosné, protože se jeho obsahem zabývali již před jeho zavedením.

Na vyhodnocování této hypotézy jsem se podívala z několika úhlů pohledu. Využila jsem dotazníkové otázky číslo 2, 6 a 7. Druhou otázkou (délka praxe) jsem vymezila učitele, kteří učili podle vzdělávacích programů před zavedením RVP. Těchto respondentů bylo 35.

První úhel pohledu bylo hodnocení přínosu zavedení průřezového tématu VMEGS do ŠVP (otázka číslo 6). Zde jsem vybrala pouze učitele, kteří nepovažovali zavedení PT VMEGS do výuky za přínosné, což byli ti, kteří zvolili hodnocení 3 a vyšší. U těchto vybraných respondentů jsem analyzovala jejich odpovědi v dotazníkové otázce číslo 7 – kterým z těchto témat jsem se ve výuce věnovala ještě před oficiálním přijetím PT, konkrétně jsem se zaměřila na PT VMEGS.

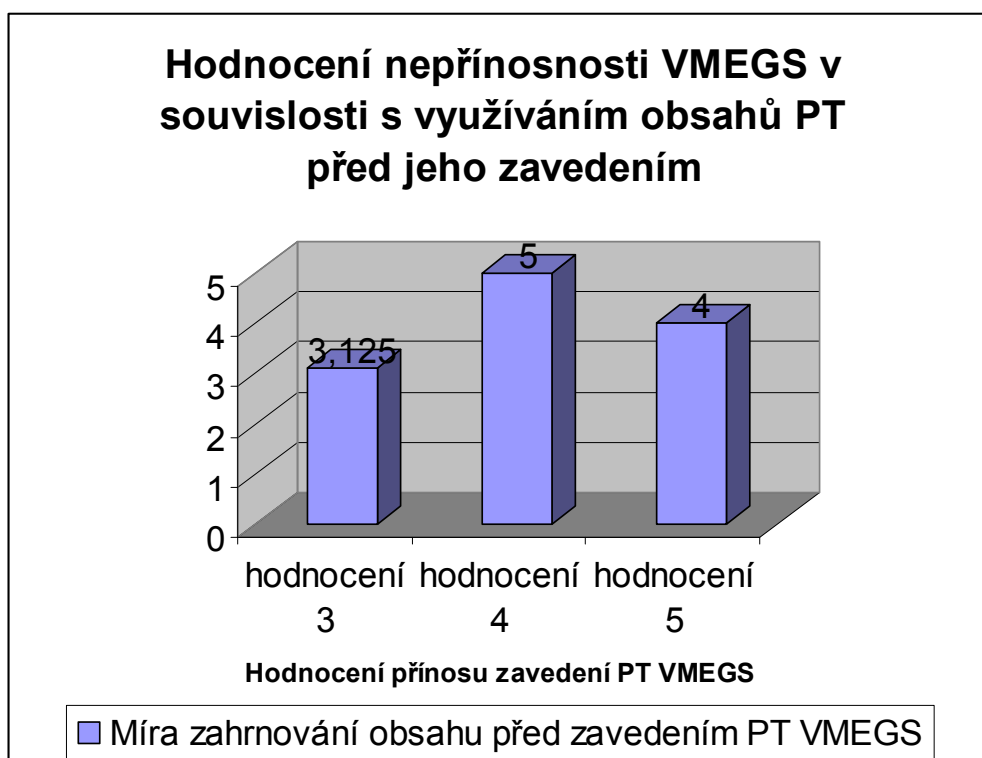
Druhý úhel pohledu je obecnější. Analyzovala jsem volné odpovědi v dotazníkové otázce č. 6 – Uveďte, proč hodnotíte zavedení tématu VMEGS do ŠVP jako přínosné či nepřínosné.

Nakonec jsem se podívala na srovnání výuky obsahu VMEGS a ostatních obsahů PT před oficiálním zavedením PT.

Tabulka č. 5 Neprospěšnost VMEGS v souvislosti s využíváním obsahu PT před jeho zavedením vyjádřená tabulkou

Hodnocení přínosu zavedení PT VMEGS	Počet respondentů	Průměrné zahrnování obsahů PT VMEGS před jeho oficiálním zavedením
3	16	3,125
4	4	5
5	1	4

Graf č. 7 Grafické vyjádření neprospěšnosti VMEGS (3 ani přínosné ani nepřínosné, 5 nepřínosné) v souvislost s využíváním obsahu PT před jejich zavedením (1 věnovali se jim, 5 nevěnovali se jim)



Dohromady 21 respondentů uvedlo, že nepovažují průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech za přínosné. Z toho jeden respondent toto PT nepovažuje za vůbec přínosné (hodnota 5), čtyři za nepřínosné (hodnota 4) a šestnáct ani za přínosné, ani za nepřínosné (hodnota 3). Respondenti s hodnocením 5 nezahrnovali téma téměř vůbec (hodnota 4), respondenti s hodnocením 4 nezahrnovali téma vůbec (hodnota 5) a respondenti s hodnocením 3 zahrnovali téma středně (hodnota 3,125).

Z odpovědí na otevřenou otázku u bodu dotazníku č. 6 – proč považujete zavedení PT VMEGS do ŠVP za přínosné či nepřínosné – jsem vybrala ty, které potvrzovaly hypotézu číslo 3.

„Vždy jsme do hodin zařazovali všechna témata, která se hodila k výuce, není nutné to takto specifikovat.“

„Dle mého názoru jsem je vždy zařazovala, jen to nebylo přímo takto nazýváno.“

„Není nutná, v osnovách a různých hodinách se probírají spontánně, automaticky.“

„Většinu těchto témat jsem se věnovala už předtím.“

„Většinu témat člověk zařazuje, aniž si to uvědomí (že se jedná o průřezová témata).“

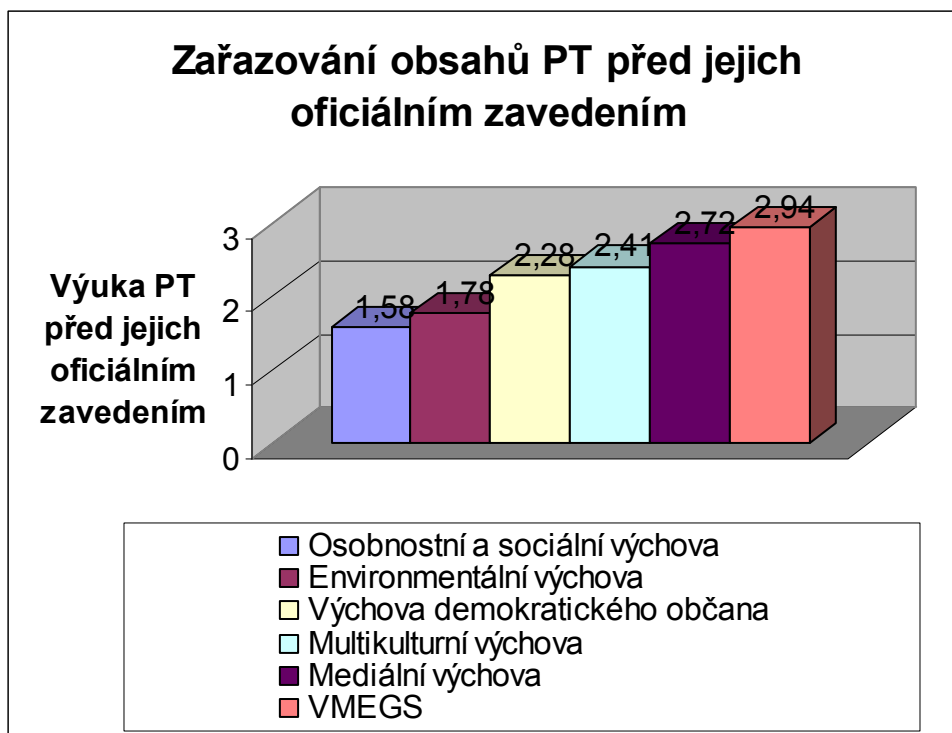
„Umělé našroubování moc přínosu nedá.“

Z 35 učitelů s praxí delší než 5 let 6 učitelů uvedlo, že zavedení průřezového tématu VMEGS nepovažují za užitečné, protože jeho obsah vyučovali již před jeho oficiálním zavedením. To je 17% respondentů.

Tabulka č. 6 Tabulka vyjadřující zařazování obsahů PT před jejich oficiálním zavedením (1 obsahu PT jsem se věnoval/a, 5 obsahu PT jsem se nevěnoval/a)

Průřezové téma	Průměrné hodnocení výuky obsahů PT před jeho oficiálním zavedením
Osobnostní a sociální výchova	1,58
Environmentální výchova	1,78
Výchova demokratického občana	2,28
Multikulturní výchova	2,41
Mediální výchova	2,72
VMEGS	2,94

Graf č. 8 Grafické vyjádření zařazování obsahů PT před jejich oficiálním zavedením (1 obsahu PT jsem se věnoval/a, 5 obsahu PT jsem se nevěnoval/a)



Podíváme-li se i na zavádění ostatních obsahů PT témat do výuky, zjistíme, že obsah PT tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech byl zařazován nejméně. Myslím, že to, že jsem hypotézu specifikovala zrovna na PT VMEGS (jakožto nejméně zařazované téma před přijetím PT), značně ovlivnilo její nepotvrzení. Další okolnost, s kterou jsem nepočítala je, že ačkoli učitelé zmiňovali v otázce s volnou odpovědí v podstatě to, co je řečeno v hypotéze, přesto hodnotili zavedení PT za přínosné.

Závěr k H3:

Z celkového šetření vyplývá, že většina pedagogů považuje zavedení průřezového tématu VMEGS do ŠVP za přínosné, ačkoli se jeho obsahem zabývali již před jeho zavedením. U pedagogů, kteří nepovažují zavedení průřezového tématu VMEGS za užitečné, tomu není proto, že se jím zabývali již před jeho zavedením.

Hypotéza č. 3 nebyla potvrzena.

6.5.4 Hypotéza č. 4

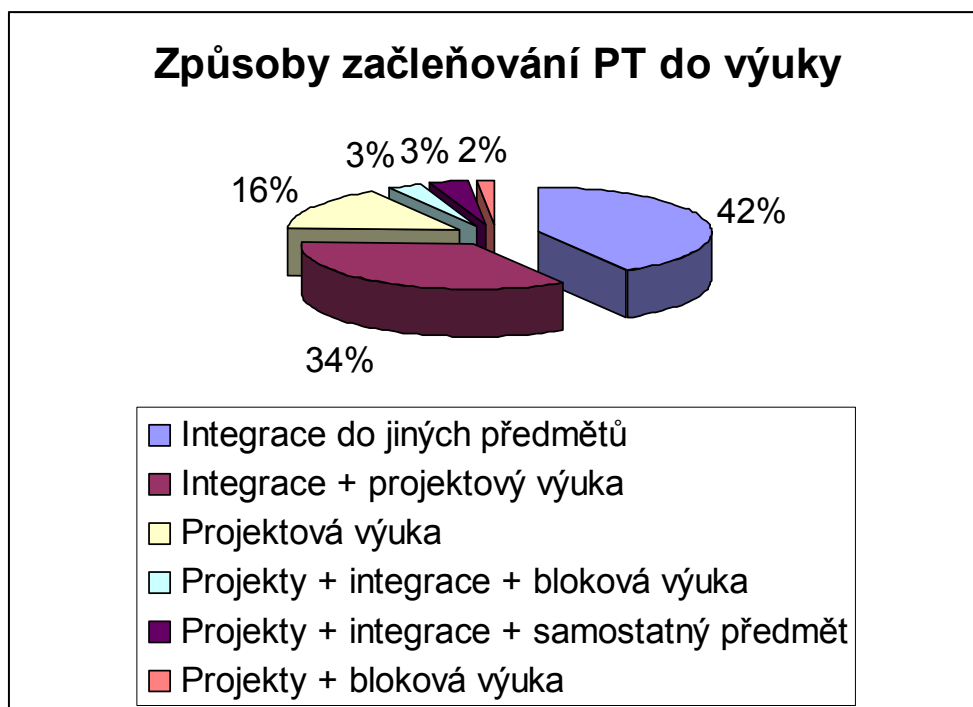
Průřezové téma VMEGS je na prvním stupni nejčastěji realizováno integrací do jiných předmětů.

Pro vyhodnocení hypotézy číslo 4 jsem použila otázku z dotazníku číslo 5 – Pokuste se vybavit, jakými způsoby nejčastěji realizujete v hodinách průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Tabulka č. 7 Vyjádření způsobů realizace PT VMEGS tabulkou

Metoda začleňování	Počet respondentů	Hodnoty v %
Integrace do jiných předmětů	24	42%
Integrace + projektová výuka	20	34%
Projektová výuka	9	16%
Projekty + integrace + bloková výuka	2	3%
Projekty + integrace + samostatný předmět	2	3%
Projekty + bloková výuka	1	2%

Graf č.9 Grafické vyjádření způsobů realizace PT VMEGS



Z dotazníkového průzkumu jsem zjistila, že převážná většina učitelů realizuje PT Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech integrací do jiného předmětu (42% tázaných) a 34 % projektovou výukou. Jako příklady projektových akcí byla zmíněna Cassiopeia, Stát EU, Školní zájezdy do Velké Británie, Německa a Rakouska či škola v přírodě. Mnoho učitelů realizuje PT kombinací několika metod – integraci do jiného předmětu a zároveň projektovou výukou využívá 16% respondentů, kombinaci projektové výuky, integrace do jiných předmětů a blokovou výuku 2% respondentů, stejně jako integraci do jiných předmětů, projektovou výuku a samostatný předmět.

U některých respondentů se ukázalo, že přesně nechápou danou otázku. Volili variantu jiná možnost, kterou specifikovali odpověďmi typu: „Nejčastěji realizuji VMEGS v rámci hodin angličtiny.“ Či: „Touho problematikou se zabývám v hodinách vlastivědy.“ Může to svědčit o skutečnosti, že učitelé nepochopili termín integrace do jiného předmětu, ale také o faktu, že ve skutečnosti zavedení PT do RVP je jen formální a učitelé učí stejně, jako před jeho zavedením.

Závěr k H4:

Z průzkumu vyplývá, že průřezové téma Výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech je v hodinách nejčastěji realizováno integrací do jiného předmětu.

Hypotéza č. 4 byla potvrzena.

6.5.5 Hypotéza č. 5

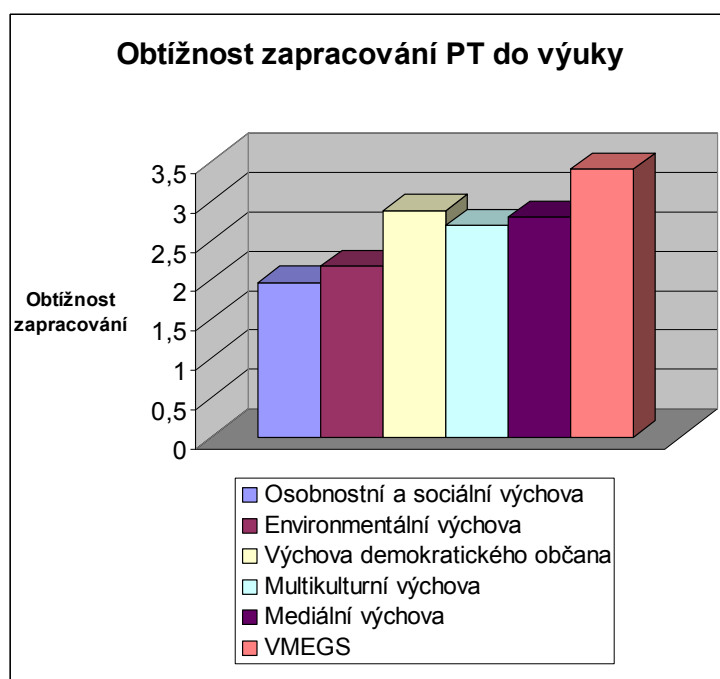
Začlenění PT VMEGS považují učitelé za náročnější než začlenění ostatních PT.

K analýze hypotézy pět mi stačí dotazníková otázka číslo 4, ve které respondenti hodnotí náročnost průřezových témat, výběrem ze stupnice, kde nejnižší hodnota je nejsnadněji zpracovatelné PT a nejvyšší nejobtížněji.

Tabulka č. 8 Vyjádření obtížnosti zapracování PT do výuky tabulkou (1 nejsnadnější, 5 nejobtížnější)

Průřezové téma	Hodnocení obtížnosti zapracování do výuky
Osobnostní a sociální výchova	1,96
Environmentální výchova	2,17
Výchova demokratického občana	2,88
Multikulturní výchova	2,69
Mediální výchova	2,79
VMEGS	3,4

Graf č. 10 Grafické vyjádření obtížnosti zapracování PT do výuky (1 nejsnadnější, 5 nejobtížnější)



Podíváme-li se na grafické a tabulkové zpracování, vidíme, že za nejsnadněji realizovatelné téma považují učitelé Osobnostní a sociální výchovu (hodnocení 1,96). Za snadně včlenitelnou také považují Environmentální výchovu (hodnocení 2,17). Na pomezí obtížnosti a neobtížnosti se nacházejí Multikulturní výchova (hodnocení 2,69), Mediální výchova (hodnocení 2,79) a Výchova demokratického občana (2,88). Za spíše obtížně realizovatelnou považovali respondenti Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech (hodnocení 3,4).

Závěr k H5:

Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé považují začleňování průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech do výuky za nejobtížněji realizovatelné.

Hypotéza č. 5 byla potvrzena

7. Návrhy vyučovacích hodin s prvky projektové výuky zaměřené na problematiku VMEGS

7.1 Úvod

Dále jsem se ve své diplomové práci věnovala návrhu realizace průřezového tématu VMEGS. Navrhla jsem tři vyučovací bloky zaměřené na tematické okruhy VMEGS. První blok se týká chudých zemí světa a obsahuje tři vyučovací jednotky dlouhé šedesát minut. Druhý blok zahrnuje dvě šedesátiminutové vyučovací jednotky a jeho tématem jsou sousední státy České republiky. Poslední blok se zabývá osobním vztahem dětí ke světu a zahrnuje dvě čtyřiceti pěti minutové vyučovací jednotky.

Při návrzích jsem se snažila používat co nejvíce konstruktivistické předávání informací, dávat žákům pouze podněty k přemýšlení a nechat je samostatně objevovat. Za důležité také považuji zahrnutí vlastních zkušeností žáků a vztažení tematického okruhu na vlastní život dětí (výukový blok Já a svět). Jako podstatné se mi také jeví, co nejvíce přiblížit výuku realitě. Proto ve výukovém bloku My a naši sousedé komunikují žáci s konkrétními, žijícími cizinci. Dále se pokouším využít různých metod a forem výuky, jako brainstorming, skupinové práce, individuální práce, interaktivní přednáška, hra, diskuze, film či práce s internetem.

U některých bloků lze dobře realizovat mezipředmětové vztahy, či dokonce integrovat část bloku do jiné vyučovací hodiny – v rámci bloku Svět a chudoba můžeme zopakovat v rámci vlastivědy dělení světa na jednotlivé kontinenty, u vyhledávání informací lze v rámci informační výchovy vysvětlit principy vyhledávání, při psaní dopisů v rámci bloku My a naši sousedé můžeme probrat slohový útvar dopis v hodině českého jazyka, mezinárodní pokrmy lze připravovat v rámci kuchyněk či spojit se slohovým úvarem popis práce a vytvářet reklamy je možné v rámci výtvarné výchovy.

7.2 Svět a chudoba

Výukový blok Svět a chudoba koresponduje s tematickým okruhem Evropa a svět nás zajímá, ale i Objevujeme Evropu a svět. Cílem je zajistit, aby žáci získali informace o některých státech světa, ale hlavně, aby si uvědomily, že podmínky k životu ve světě se značně liší. Co však považuji za nejdůležitější je, aby děti nebyly laxní vůči událostem, které se dějí ve světě. Je potřeba, aby vnímaly nejen to, co se aktuálně odehrává v jejich životě, popřípadě městě, ale aby se uměly podívat na věci v širším měřítku.

V úvodu výukového bloku nezačínám vysvětlením, kam směřuji. Naopak volím postup retrospektivní. Prvních devadesát minut žáci zjišťují a prezentují informace o státech. Poté se teprve zamýšlí, co státy spojovalo, a tím odhalují skutečnou problematiku tematického bloku, jímž je chudoba ve světě. Následně na ně nechávám působit video. Věřím, že autentické záběry ze života přibližně stejně starého dítěte na děti zapůsobí, a pomohou jim uvědomit si, že některé děti ve světě mají naprosto jiné starosti a povinnosti. Filmy z festivalu Jeden svět je pro vzdělávací účely možné dostat na požádání. Poslední část výukového bloku uvedu interaktivní přednáškou, nezbytnou pro pochopení hry Život za méně než 1 dolar na den. Ta by měla žáky opět vést k tomu, aby se vžily do cizí situace a nechaly na sebe dopadnout pocit chudoby a bezmocnosti.

1. hodina – 60 min

10 min

- každý z žáků si vylosuje jeden stát, žáci se stejnými státy budou pracovat skupinově
- státy jsou následující: Afganistan, Kambodža, Haiti, Demokratická republika Kongo, Libérie, Somálsko, Uganda a Etiopie (všechny patří k nejchudším státům světa)
- vysvětlení úkolu: zjistit o státech základní, podstatné informace, popřípadě zajímavosti a během pěti minut je prezentovat před třídou (žáci si mohou připravit jakékoli vizuální pomůcky)
- bude ponechán prostor pro dotazy a nejasnosti žáků

20 min

- žáci budou za pomoci internetu v počítačové místnosti zjišťovat informace o jednotlivých státech

20 min

- žáci vyberou z informací ty nejdůležitější a domluví se na formě prezentace
- k dispozici pro vytváření vizuálních pomůcek budou čtvrtky v rozměrech A3 či A4, permanentní, normální a zvýrazňovací fixy

2. hodina – 60 min

40 min

- prezentace o jednotlivých státech
- ke každé prezentaci žáci i učitel řeknou, co se jim líbilo, či naopak nelíbilo

10 min

- diskuze, co jednotlivé státy spojuje
- všechny myšlenky zapisujeme na tabuli
- poté vybereme ty, které odpovídají skutečnosti – jedná se převážně o státy v Africe, o země rozvrácené válkami, většinou občanskými, v čele státu jsou diktátoři, nefunguje či špatně funguje demokracie, jedná se velmi chudé státy
- právě chudobu zdůrazníme, uvedeme, že se tomuto tématu budeme věnovat i v následující hodině

10 min

- uvedení filmu, který se bude promítat
- film z festivalu Jeden svět
- krátká reflexe na film – spíše nechat žáky sdělit to, co je zaujalo

JEDEN SVĚT – ŠKOLA V KÁLÚ

Sahra Mosazi / Afganistan, Nepal, UK / 2012 / 11 min.

Devítiletá Fakhreeh z Afganistánu nechce být jen pastýřkou koz. Chodí do třetí třídy a učení ji baví. Do školy ale musí chodit pěšky a cesta jí trvá dvě a půl hodiny. Pro děti z horské oblasti, kde žije, jsou dostupné pouze dvě

školy – jedna pro chlapce a druhá pro dívky. Většina dívek dokončí jen základní školu, pak zůstanou doma. V Afganistánu má vzdělání pouze pět procent žen, ostatní jsou negramotné. Osud Fakhreh je tak nejistý. Drobné děvčátko musí každé ráno hnát kozy na pastvu a nosit svému otci oběd. Dokáže to změnit? Má vůbec šanci jít za svým snem? (Škola v Kálú, 2012)

3. hodina – 60 min

20 min

- interaktivní přednáška

O CHUDOBĚ

Organizace OSN monitoruje vyspělé a nevyspělé státy. Zavádí termín nejméně rozvinuté země. Jejich vyspělost posuzuje podle:

1. Index lidských zdrojů
 - rozvojové země mají index nižší než 66 (Somálsko – 9,4; Indie – 61,2)
 - index je určován procenty podživenosti, úmrtností dětí do 5 let, % dětí studujících střední školu a gramotností dospělých obyvatel
2. Index ekonomické zranitelnosti
 - čím vyšší je index, tím vyšší je ekonomická zranitelnost (Somálsko – 62,6, Indie – 17,5)
 - obava o krizi způsobenou vnějšími podmínkami
 - index je určován velikostí populace, odlehlostí, podílem země na tvorbě HDP, koncentrací exportu, nestabilitou exportu a přírodními katastrofami
3. HDP/obyvatele
 - celková hodnota toho, co bylo za určité období vyprodukováno státními příslušníky

Hlavní problémy nejméně rozvinutých zemí:

1. chudoba obyvatel (polovina obyvatel musí žít s příjmem menším než 1 dolar na den = absolutní chudoba)

2. hlad a podvýživa (každých 5 vteřin jedno z dětí ve světě zemře hlady)
3. slabá ekonomika
4. porušování lidských práv (obchod s lidmi, dětská práce, mimosoudní popravy, porušování práv žen, diskriminace)
5. ozbrojené konflikty a občanské války
6. nemoci, krátká doba života, vysoká úmrtnost

40 min

- hra Život za méně než 1 dolar na jeden den (viz příloha č. 2)

7.3 My a naši sousedé

Cílem výukového bloku my a naši sousedé je přiblížit žákům život, tradice a zvyklosti států sousedících s Českou republikou. Koresponduje s tematickým okruhem Evropa a svět nás zajímá. K zosobnění tématu dětem využívám jak praktickou činnost, tak kontakt s reálnými lidmi, žijícími v sousedících státech. Z vlastní zkušenosti vím, že ač jsem se o životě v sousedních státech učila v mnoha hodinách, nejvíce mě ovlivnilo setkání se studenty z jiných států během studijního pobytu ve Španělsku. Nemůžu sice dětem zprostředkovat přímý kontakt, jako vhodnou alternativu považuji dopisování s kamarády z cizích zemí, se kterými udržuji kontakt.

Výukový blok začne motivačními hrami s informativním charakterem, které se týkají států sousedících s Českou republikou. Dále se žáci ve skupinách budou věnovat tradicím a zvyklostem jednoho státu a to pomocí dopisování či přípravy pokrmů. Nesmí chybět ani prezentace státu, jímž se zabývají, ostatním žákům ze třídy.

1.hodina – 60 min

20 min

- žáci hledají v osmisměrce na tabuli sousedící státy
- na tabuli je nakreslená Česká republika a čtyři sousedící státy, po třídě jsou rozmístěny lístečky s následujícími slovy či slovními spojeními: Sachrův dort, Mozartovy koule, Vysoké Tatry, jódlování, Eva Farna, Berlínská zeď, katolíci, Varšava, Fryderyk Chopin, vodka, BMW, pivo, Goethe, Remarque, Bach, Einstein, Rammstein, vídeňský valčík, Habsburkové, kapustnica, Bratislava, Pavlo Habera, brynza, Tatranky, Figaro čokoláda
- představím žákům své čtyři kamarády z Polska, Německa, Rakouska a Slovenska
- zadání úkolu: napsat krátký dopis jednomu z představených kamarádů (stačí česky, dopis sama přeložím do angličtiny), zeptat se jich na věci o státu, které považují za zajímavé

40 min

- skupiny si hodí kostkou, skupina s nejvyšším číslem si první vybírá, s kým si bude dopisovat

- psaní dopisů
- jakmile žákům přijdou dopisy, společně je přečteme a prodiskutujeme jejich obsah

2. hodina – 60 min

50 min

- příprava pokrmů typických pro sousedící státy – Polsko pirožky, Německo Eintopf, Slovensko halušky, Rakousko Apfelstrudel

10 min

- skupina, která vařila, komentuje pokrm, jak ho připravila, jestli je typický pro nějakou oblast, jestli je těžké ho připravit a jak postupovala, ostatní ochutnávají
- žáci hodnotí, jak jim pokrmy chutnaly, jestli by si je ještě někdy uvařili

7.4 Já a svět

Poslední výukový blok čerpá z vlastních zkušeností a přání dětí. Vycházím z myšlenky, že to, co si žák může spojit se svým životem, je mu mnohem bližší. Žáci rádi přemýšlejí a baví se o věcech, které zažili či které by chtěli. V rámci tohoto bloku jim bude dána možnost propustit uzdu své fantazii a převést svoje touhy cestovat na jakékoli místo ve světě na papír. Žáci také zavzpomínají, kde všude byli a uvědomí si, že to není samozřejmost vycestovat do zahraničí. Cílem této aktivity je hlavně podpořit zájem dětí o to, aby se podívaly do jiných států světa. Výukový blok úzce souvisí s tematickými okruhy Evropa a svět nás zajímá, ale i Objevujeme Evropu a svět.

1. hodina – 45 min

30 min

- každý samostatně popřemýšlí a vyplní tabulku s otázkami: Na jaká místa ve světě by ses chtěl/a jednou podívat (jedno či více)? Proč? Kde v cizině už jsi byl/a? Pokud jsi někde byl/a, kde se Ti nejvíc líbilo a proč?
- aktivita „*najdi někoho, kdo*“ – žáci chodí po třídě a snaží se najít někoho, kdo byl už v té samé zemi co oni, kdo byl v nějaké zemi mimo Evropu a kdo byl více jak třikrát v zahraničí. Zapisují si jména těchto žáků. Jakmile má jeden žák všechna tři jména, hra končí.
- každý žák přidělá na mapu světa nálepky na místa, kam by se chtěl nejvíce podívat (maximálně dvě)

15 min

- zadání práce: vytvořit reklamu do novin či časopisu na zájezd do vybrané destinace (pravděpodobně na místo, kam by se žák rád podíval), reklama nesmí mít formát větší jak A4, žák může malovat, kreslit, použít techniku koláže nebo jen psát
- zdůrazníme, že správná reklama by měla zaujmout a motivovat a také obsahovat všechny důležité informace nebo zdroj, kde ty informace najdeme
- po třídě jsou pro inspiraci časopisy z cestovních agentur

- žáci mohou pracovat samostatně nebo se podívat na mapu světa a spolupracovat s někým, kdo by rád pracoval na stejné nebo podobné destinaci, upozorníme však žáky na to, že jsou limitováni půl hodinou

2. hodina – 45 min

30 min

- vlastní práce, žáci mají k dispozici čtvrtky, časopisy s obrázky, pastelky, tempery, vodové barvy, fixy, nůžky, lepidlo a krepový papír

15 min

- žáci předstoupí se svými projekty, několika slovy je popíší, žáci poté hodnotí, co se jim líbilo a kam by se nechali nalákat
- z jednotlivých reklam vytvoří učitel reklamní katalog, který bude k nahlédnutí ve třídě

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zamýšlela nad významem výuky průřezových témat na 1. stupni ZŠ, a to zejména PT VMEGS. Toto PT jsem si vybrala i proto, že je učiteli považováno za obtížně realizovatelné ve výuce. V praktické části jsem tuto hypotézu ověřila a navázala dalším výzkumem, zaměřujícím se zejména na otázku, zda je patrný rozdíl v přístupu mezi učiteli s kratší a delší praxí a snažila se dojít i ke zjištění, proč nepovažují někteří učitelé zavedení PT za přínosné. Na základě studia odborné literatury a vypracování teoretické části jsem stanovila pět hypotéz. Potvrdila se mi hypotéza zabývající se zapracováním PT do výuky – nejčastější formou je integrace do jiných předmětů. Dále se mi potvrdila hypotéza, že učitelé před oficiálním zavedením PT do výuky zahrnovali obsahy, které jim byly osobně blízké. V neposlední řadě jsem ověřila, že PT VMEGS považují učitelé za nejobtížněji realizovatelné ve výuce. Všechny hodnoty realizace PT se však pohybovaly na stupnici od 1 do 5 pod hodnotou 3, což vypadá, že realizace žádného PT nečiní pedagogům zřetelné problémy. Překvapilo mě, že se nepotvrdil rozdíl v přístupu k PT mezi učiteli s krátkou a dlouhou praxí. Očekávala, že určitá nechuť měnit stávající navyklé systémy se projeví u učitelů s delší praxí a naopak pro učitele s kratší bude zařazování PT snadnější, neboť se jejich výukou zabývali na vysokých školách. Další hypotéza nebyla taktéž ověřena. Dokázala jsem, že mnozí učitelé se zabývali obsahy PT VMEGS již před jeho zavedením, avšak neprokázalo se, že by to byla příčina toho, proč považují jeho oficiální přijetí za užitečné.

Když se zamyslím nad výsledky výzkumu a v neposlední řadě také neoficiálními rozhovory s učiteli a na myšlenky některých odborných publikací, napadá mě, že problém se začleňováním průřezového tématu *Výchova k myšlení* v evropských a globálních souvislostech, nebo obecně všech PT, netkví v obtížnosti problematiky či těžké uchopitelnosti. Podle výsledků to vypadá, učitelům nečiní realizace PT problémy a považují PT za užitečná. Obávám se však, že změny ve výuce jsou často pouze formální. Ačkoli proběhla reforma, učitelé dále učí tak, jak jsou zvyklí. Projdu-li si vyplněné dotazníky, v mnohých z nich jsou vybrány střední, nekonfliktní hodnoty. Otevřené otázky jsou zodpovězeny často tak, že je zřejmé, že učitel nepronikl do dané problematiky. VMEGS je sice zahrnuto v osnovách ŠVP, nejčastěji je realizována integrací v předmětech, ale ověření, zda je skutečně vyučována a nečiní-li její realizace pedagogům problémy, by potřebovalo další výzkum.

Tímto vším mířím k dvěma pravdivým výrokům. Jedním je, že i cesta může být cíl. Mým úplně prvotním cílem bylo vytvořit blokovou výuku s prvky projektu, která by mohla pomoci učitelům při vyučování PT VMEGS, které považují za nejobtížnější. Čím více jsem se ale do problematiky ponořovala, tím více jsem pociťovala, že by byl spíše zapotřebí průzkum, abych se dozvěděla, proč tomu tak je a zdali tomu tak vůbec je. A jak jsem tak šla po cestě poznání, uvědomila jsem si, že jsou cesty, které nekončí. Zjistila jsem odpovědi na otázky, které mě samotnou zajímaly, a které dle mého mohou obohatit i ostatní, kteří se pedagogikou zabývají. Avšak na povrch vyšly otázky další a kdybych je zodpověděla, pravděpodobně bych našla další. Proto bych svou diplomovou práci ráda zakončila parafrází známého citátu známého filozofa: čím víc toho vím, tím víc vím, že nic nevím. Ale jsem o to moudřejší, že si to uvědomuji.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura:

BAAR, V., HOUDKOVÁ, Z. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-86034-83-6

ČERYCH, Ladislav. *České vzdělávání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. Praha: Tauris, 1999. ISBN 80-211-0312-4

EMMERT, F. a spol. *Odmaturuj ze společenských věd*. Brno: Didaktis a spol., 2004. ISBN 80-86285-68-5

HORST, B., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-479-6

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

KAŠPAROVSKÝ, K. *Zeměpis II. v kostce*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2002. ISBN 80-7200-480-8

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem*. Brno: PF MU, 2006. ISBN 80-210-4063-7

MAŇÁK, J., JANÍK, T. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4125-0

MEZŘICKÝ, V. *Povaha globalizace, základní problémy, její pozitiva a negativa – sborník textů k celouniverzitnímu kurzu „Globalizace a globální problémy“ 2005-2007*. Praha: Universita Karlova v Praze, Centrum pro otázky životního prostředí, 2006. ISBN 80-87076-01-X

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, s.r.o., 1999. ISBN 80-7178-290-4

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VUP, 2007
- SCHRÖTTER, H. *Aktuální slovník Evropské unie*. Praha: Brána, s.r.o., 2003. ISBN 80-7243-167-6
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2
- SPIPKOVÁ, V., VYSKOČILOVÁ, H. a kol. *K současnému pojetí didaktiky základní školy*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-77066-920-9
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6

Internetové zdroje:

- BEANE, Chukwudum Barnabas. *Urbanization and African traditional values*. [online]. 2006 [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: http://www.crvp.org/book/Series02/II-3/chapter_v.htm
- BEANE, Marian. Lesson in American Culture and American Values. *International student guide to the united states of America* [online]. 2008 [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://www.internationalstudentguidetotheusa.com/articles/culture.php>
- CARTERET, Marcia. Cultural Values of Asian Patients and Families. *Dimensions of Culture* [online]. 2011 [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://www.dimensionsofculture.com/2010/10/cultural-values-of-asian-patients-and-families/>
- ČERVENÝ, Pavel. Jak na průřezová témata. *RVP - Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2010 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZK/8093/JAK-NA-PRUREZOVA-TEMATA.html/>
- HLAVIČKOVÁ, Zuzana. Globální vzdělávání v České republice. *Člověk v tísni* [online]. 2008 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z: <http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=373&idArt=1073>
- HU, Arthur. An introduction to basic Asian values. *Asian Week* [online]. 1985 [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://www.asianweek.com/2012/04/28/introduction-to-basic-asian-values/>

HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence - nová výzva z EU I.* [online]. 2005 [cit. 2013-02-05]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVN/10/KLICOVE-KOMPETENCE---NOVA-VYZVA-Z-EU-I.html/>

KOHLIS, Robert. *The Values Americans Live By.* [online]. 1984 [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: http://www.claremontmckenna.edu/pages/faculty/alee/extra/American_values.html

TICHÁ, Jiřina. Informace k hodnocení průřezových témat ve školních vzdělávacích programech pro základní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2008 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z: <http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=373&idArt=1073>

OGBONMWAN. *Reflections on African Traditional Value Systems&The Challenges in Sustaining&Presenting These Values in Diaspora.* [online]. 2008 [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://edoglobalorganization.org/Publications%20pdf/2008/REFLECTIONS%20ON%20AFRICAN%20TRADITIONAL%20VALUE%20SYSTEMS.pdf>

VÁCLAVÍKOVÁ, Šárka. *Propojení klíčových kompetencí - příklady ze zahraničí.* [online]. 2010 [cit. 2013-02-05]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVN/6979/PROPOJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI--PRIKLADY-ZE-ZAHRANICI.html/>

WALTEROVÁ, Eliška. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - II. Metodický portál RVP* [online]. 2005 [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/113/vychova-k-mysleni-v-evropskych-a-globalnich-souvislostech-ii.html>

Definice a principy. *Globální rozvojové vnímání* [online]. 2012 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z: <http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/co-je-grv/definice-a-principy.html>

Škola v Kálů: *Filmový festival Jeden svět 2013.* [online]. 2012 [cit. 2013-04-09]. Dostupné z: www.jedensvet.cz/2013/filmy-a-z/23870-skola-v-kalu

Dokument "*African cultural values*". [online]. 2008 [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: http://www.emeka.at/african_cultural_vaules.pdf

Dokument "Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice v roce 2001". *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.* 2001. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>

Dokument BAAR, V. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Název projektu: Zeměpis v nové perspektivě aneb tudy cesta nevede.* [online]. 2012 [cit. 2013-02-28]. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/zemepisnove/wp-content/uploads/3.3.Vychova_k_mysleni.pdf

Dokument "Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách". *Metodický portál RVP*. 2011. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3951>

Dokument Metodika výuky. *PRUT - průřezová témata* [online]. 2010 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z: <http://www.prurezovatemata.cz/Metodikav%C3%BDuky.aspx>

Dokument Monitoring implementace kurikulární reformy 2008 - souhrnná zpráva *Ústav pro informace ve vzdělávání*. [online]. 2008 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/8/1650>

Dokument "Příručka klíčové kompetence" *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. 2008. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVN/2090/PRIRUCKA-KLICOVE-KOMPETENCE-V-ZAKLADNIM-VZDELAVANI.html>

Dokument Začínáme s GRV. *Varianty - vzdělávací program společnosti Člověk v tísni* [online]. 2012 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=77>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základní školy

PT – Průřezové téma

VMEGS – Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

a kol. – a kolektiv

tzv. – takzvaný

ICT – Počítače a informační technologie

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ŠVP – Školní vzdělávací program

EU – Evropská unie

NAFTA – North American Free Trade Agreement

ASEAN – Association of South East Asian Nations

VO – Vzdělávací oblast

SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK

Tabulka č. 1 – Obtížnost zapracování PT do výuky u respondentů s praxí kratší a delší než 5 let vyjádřená tabulkou

Tabulka č. 2 – Vyjádření počtu respondentů v závislosti na délce praxe a přínos začlenění PT

Tabulka č. 3 – Nejoblíbenější PT vyjádřená tabulkou

Tabulka č. 4 – Zařazování obsahů oblíbených průřezových témat do výuky před jejich oficiálním zavedením

Tabulka č. 5 – Neprospěšnost VMEGS v souvislosti s využíváním obsahů PT před jeho zavedením

Tabulka č. 6 – Tabulka vyjadřující zařazování obsahů PT před jejich oficiálním zavedením

Tabulka č. 7 – Vyjádření způsobu realizace PT VMEGS tabulkou

Tabulka č. 8 – Vyjádření obtížnosti zapracování PT do výuky tabulkou

SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ

Graf č. 1 – Graf vyjadřující kurikulární systém

Graf č. 2 – Grafické vyjádření počtu respondentů v závislosti na délce praxe

Graf č. 3 – Grafické vyjádření obtížnosti zapracování PT do výuky

Graf č. 4 – Grafické vyjádření posouzení přínosu zavedení PT u respondentů s praxí pod pět a nad pět let

Graf č. 5 – Grafické vyjádření oblíbenosti PT

Graf č. 6 – Grafické zobrazení frekvence zařazování oblíbených PT do výuky před jeho zavedením

Graf č. 7 – Grafické vyjádření neprospěšnosti VMEGS v souvislosti s využíváním obsahu PT před jejich zavedením

Graf č. 8 – Grafické vyjádření zařazování obsahů PT před jejich oficiálním zavedením

Graf č. 9 - Grafické vyjádření realizace PT VMEGS

Graf č. 10 - Grafické vyjádření obtížnosti zapracování PT do výuky

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Život za méně na 1 dolar na den

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Dobrý den pane učiteli, paní učitelko,

jmenuji se Iveta Bartlová a podílím se v rámci svého diplomového úkolu na výzkumném šetření, které se týká průřezových témat. Zodpověděním následujících otázek byste mi prokázal/a velkou laskavost. Kolonky prosím zaškrtněte, čísla kroužkujte a volná místa doplňujte. Vaše odpovědi jsou samozřejmě zcela anonymní. Dopředu Vám děkuji za Váš čas a ochotu!

1) **Jsem**

žena

muž

2) **Délka Vaší pedagogické praxe:** *32 let*

3) **Jaké průřezové téma je Vám osobně nejbližší (uved'te proč)?**

*Environmentální výchova tím, že se přiroda, uvědomují
se aktivně v. formovat a chovat*

4) **Jak je pro Vás náročné zpracovat PT do výuky (1 je nejsnadnější, 5 nejobtížnější):**

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

5) **Pokuste se vybavit si, jakými způsoby nejčastěji realizujete v hodinách průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech:**

- Projektová výuka, celoškolní akce, jiné akce např.
- Samostatný předmět
- Integrace do jiných předmětů
- Blokovaná výuka
- Jiný způsob

6) Zavedení průřezového tématu VMEGS do ŠVP je podle Vás:

(přínosné) 1 2 3 4 5 (nepřínosné)

Uveďte proč:

*Spolupráce mezi lidmi různých
národností a z různých oblastí, včetně mým lidem*

7) Pouze pro učitelé s praxí delší než 5 let: Kterým z těchto témat jsem se ve výuce věnoval/a ještě před přijetím oficiálních průřezových témat (1 – věnoval/a jsem se jim velmi, 5 – nevěnoval/a jsem se jim vůbec):

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

Moc děkuji za spolupráci!

S přáním hezkého dne,

Iveta Bartlová

Příloha č. 2 - ŽIVOT ZA MÉNĚ NEŽ 1 DOLAR NA DEN

Témata: Chudoba, život za méně než 1\$ na den*

Potřebný čas: 40 minut

Pomůcky: 2 x kopie pracovního listu č. 2 s bankovkami z Tanzanie, kopie pracovního listu č. 1 s obrázky, nůžky

Cíle:

- Uvědomit si, jak žijí lidé v rozvojové zemi, jaké jsou jejich možnosti a priority, co znamená extrémní chudoba.
- Porovnat, jak žijí a co si mohou koupit lidé v Tanzanii a v České republice.
- Přemýšlet o prioritách lidí žijících v chudých poměrech ve světě a porovnat je s prioritami lidí v České republice.

Postup:

- třídu rozdělte do 3–4 členných skupin
- žáci si ve skupině přečtou příběh rodiny z Tanzanie (Pracovní list č. 1)
- každá skupina dostane 2x pracovní list č. 2 s bankovkami (celkem 8 000 tanzanských šilinků – Tsh) a vystřižené obrázky zboží a služeb (Pracovní list č. 1), které představují jejich každodenní potřeby
- vysvětlete žákům, že suma (8 000 Tsh), kterou mají k dispozici, je běžný denní příjem rodiny a představuje cca 140 Kč; tato suma je určena pro 6 členů rodiny – rodiče, 3 děti (kluk, holka, novorozeně) a nemocnou babičku. To znamená, že na jednoho člena domácnosti připadá cca 23 Kč na den
- žáci se musí v průběhu 15–20 minut rozhodnout, na co peníze v ten den použijí; pod obrázky jsou napsány sumy, které se běžně platí za toto zboží a služby v Tanzanii; žáci se mohou rozhodnout, jestli peníze utratí v ten den, nebo jestli z nich část ušetří na větší výdaje v budoucnu

- po uplynutí časového limitu se žáků zeptejte, jak se rozhodli a proč se tak rozhodli
- na závěr následuje diskuse; můžete využít níže uvedené otázky

Reflexe:

- úkolem je uvědomit si, jaké jsou finanční možnosti lidí v Tanzanii (v rozvojových zemích) a porovnat je s možnostmi v Čechách
- uvědomit si, co znamená chudoba a jaké může mít důsledky
- pracujte s pojmy jako chudoba, vzdělání, budoucnost, plánování, priority

Otázky pro diskusi:

- Jak jste se rozhodli využít finanční prostředky? Mysleli jste na úsporu peněz do budoucna? Zůstalo vám dost peněz na všechno a pro všechny?
- Jaké má Johnova a Nanciina rodina cíle? Proč je pro ně vzdělání dětí důležité? Myslíte si, že cíle rodiny Johna a Nancy jsou podobné cílům běžných rodin v Čechách?
- Co brání rodině Johna a Nancy, aby žili lepší život?

** Poznámka překladatele:*

V Tanzanii žilo v roce 2000 36 % lidí pod hranicí extrémní chudoby (zdroj MDG Report 2000), ve světě v roce 2008 žilo pod touto hranicí cca 20,8 % – celkem 1,4 mld. lidí.

Pracovní list č. 1

Rodina Johna a Nancy

John žije se svojí rodinou na předměstí Dar es Salaamu v africké Tanzanii. Pracuje na trhu, kde prodává to, co se mu podaří vypěstovat na zahrádce před domem. Jeho manželka je v domácnosti. Nedávno se jim narodilo třetí dítě. Pečují také o babičku, která je vážně nemocná. *„Každým rokem nám přibývají starosti, jak nakrmit celou rodinu a v poslední době nás trápí i zdraví mojí matky, která potřebuje stálou péči. Naše dvě starší děti chodí do školy, za kterou dnes už našťestí nemusíme platit, ale jednou za čas platíme za školní uniformy a obědy ve škole. Bez uniforem do školy chodit nemohou,“* říká John a chystá se na autobus na trh, který se nachází na druhé straně města. Vrací se až večer. Nancy zatím pečuje o Johnovu matku a o nejmladší dítě. To potřebuje speciální novorozeneckou stravu a kupovanou pitnou vodu, protože místní voda není pitná a pro malé děti je škodlivá.

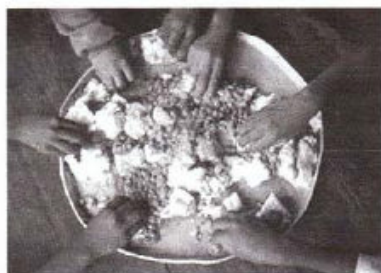
„Babička potřebuje zase nevyhnutně léky, které jsou pro nás velmi drahé. Chceme pro naše děti lepší budoucnost, chceme, aby navštěvovali školy, ale nevíme, jestli si budeme moci dovolit jim zaplatit i střední školu. Je možné, že některé z nich bude muset brzy začít pracovat, jinak nebudeme mít dost peněz na živobytí,“ přidává se Nancy. V každém případě však věří, že jejich děti budou mít šťastný život a lepší budoucnost.



Suroviny na přípravu placek - snídaně
pro celou rodinu (cena: 600 Tsh)



Zelenina + 6 banánů (cena: 1000 Tsh)



Jídlo pro Johna na trhu (cena: 800 Tsh)



Suroviny na přípravu oběda (cena: 1000 Tsh)



1,5 litru balené vody pro nejmladší dítě
(cena: 500 Tsh)



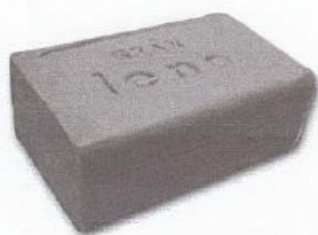
2 jízdenky na autobus pro Johna, aby se dostal
na trh a zpátky domů (cena: 500 Tsh)



Dříví na přípravu jídla - ve městě lesy nejsou
(cena: 800 Tsh)



Výživa pro nejmladší dítě
(cena: 1000 Tsh)



Nezákladnější hygienické potřeby
(cena: 300 Tsh)



Voda pro všechny (cena: 100 Tsh)



Nájemné (cena: 500 Tsh)



Stravné pro děti ve škole + učebnice
(cena: 300 Tsh)



Léky pro babičku (cena: 500 Tsh)



Baterky do rádia – jediný zdroj zábavy a informací
(cena: 300 Tsh) – v domě není elektřina



Johnova matka je nemocná a potřebuje jít k lékaři – vyšetření u lékaře (cena: 500 Tsh)



Ušetřit 300 Tsh denně na školní uniformy pro děti



Ušetřit 500 Tsh denně na základní opravy a údržbu domu (střecha, okna...)



Ušetřit 500 Tsh denně na oblečení a 300 Tsh na obuv pro všechny



Ušetřit 1000 Tsh denně – na poplatky za střední školy pro děti v budoucnu



Ušetřit 200 Tsh denně, aby se John dostal jednou za měsíc za svými rodiči



Ušetřit 500 Tsh denně na nejzákladnější předměty do domácnosti (nádoby, hřebíky na opravu domu, nářadí, barva)



Ušetřit 200 Tsh denně na moskytiéru (sít - účinná ochrana proti malárii) pro všechny



Ušetřit 1000 Tsh denně pro případ, že babička bude muset jít znovu do nemocnice

Pracovní list č. 2

Okopírovat 2x



Doplnění a vysvětlivky k aktivitě „Život za méně než 1\$ na den”

Tanzanie

Jedna z nejchudších zemí světa se nachází ve východní Africe. Vznikla v roce 1964 spojením Tanganiky a ostrovů Mafia, Pemba a Zanzibar. Hlavním městem je Dodoma, ekonomickým a společenským centrem zůstává bývalé hlavní město Dar es Salaam. V Tanzanii žije 37 milionů obyvatel, z toho 36 % pod hranicí extrémní chudoby (1\$ na den). Dalším problémem je vysoké procento HIV pozitivních obyvatel – 8,8 % a nedostatek kvalitní zemědělské půdy. Přitom 80 % obyvatelstva se žije zemědělstvím. Pěstuje se především káva a čaj, které patří mezi nejlepší na světě, bavlna, kešu oříšky, tabák, kukuřice, banány a další ovoce. Navzdory rychlému ekonomickému růstu se Tanzanie v žebříčku indexu lidského rozvoje (HDI), který hodnotí kvalitu života lidí v jednotlivých zemích, nachází na jednom z posledních míst. To bylo jedním z důvodů, proč nejbohatší státy světa zrušily Tanzanii dluhy, které ji odčerpávaly velkou část finančních prostředků ze státního rozpočtu, takže jí to znemožňovalo investovat více do školství a zdravotnictví. Po zrušení dluhů si teď může stát dovolit financovat bezplatné základní vzdělávání (základní školy) a počet učitelů pořád roste. Tanzanie je známa i jako atraktivní turistická destinace. Turisté zde obdivují nádherné bílé pláže na ostrově Zanzibar, nejvyšší horu Afriky Mt. Kilimandžáro a světoznámé národní parky s volně žijícími africkými zvířaty (safari).

Život v Tanzanii (vysvětlivky k obrázkům uvádíme za každou kapitolou).

Jídlo:

Základem stravování běžných obyvatel Tanzanie jsou jednoduché potraviny, snadno dopěstovatelné v blízkosti jejich příbytků, jako například banány, které se konzumují vařené, pečené anebo v syrovém stavu jako ovoce. V hustě zalidněných předměstích jsou lidé odkázáni na to, co si koupí na místních trzích, které jsou barevnou a chaotickou mozaikou všeho možného – od krav až po produkty denní spotřeby. Chléb (chapati) má tvar placky a peče se z kukuřičné nebo obilné mouky. Nejvíce rozšířeným jídlem je ugali, hustá kukuřičná kaše, podávaná s masem, fazolemi nebo s různými omáčkami. Běžným jídlem je i rýže s fazolemi a se špenátem. Ve městech je možné

koupit ve stáncích na ulicích smažené brambory (chipsi) nebo omeletu s brambory (chipsi mayai). Stravu doplňují různé druhy ovoce jako mango, ananas, kokos, pomeranč nebo avokádo. Ve větších městech se nacházejí restaurace, které nabízejí světovou kuchyni, nejsou však cenově dostupné pro většinu obyvatel.

Vysvětlivky k obrázkům:

„Naše“ rodina žije na předměstí největšího města Dar es Salaam, kde si nemůže dopěstovat základní potraviny. Proto suroviny na vaření musí nakupovat na trhu. Pro Johna je po náročném dnu důležité teplé jídlo na trhu. Většinou se jedná o rýži s kouskem masa. Základem snídaně jsou chapati (placky) a čaj. Zelenina a ovoce jsou důležitou součástí zdravé stravy dětí. Rodina musí investovat i do výživy pro nejmenší dítě.

Jídlo si rodina Johna a Nancy připravuje na dvoře na otevřeném ohni. Jelikož na předměstí nejsou stromy, dříví si musí kupovat. Rodina je velká, proto Nancy potřebuje na vaření velký hrnec.

Voda a nápoje:

V Tanzanii je velký problém s pitnou nezávadnou vodou, která způsobuje nemoci jako průjem nebo břišní tyfus, které jsou smrtelně nebezpečné především pro malé děti. Balená voda je pro chudé drahá. Vodu si před požitím nechávají převařit, ale častěji ji pijí nepřevařenou. Tanzanci říkají: „Na vodu, která turistům způsobí nemoc, je již náš organizmus zvyklý.“ Oblíbené jsou také sladké nápoje jako Coca Cola, Sprite nebo Mirinda. Chladicí boxy s těmito nápoji najdete i v těch nejodlehlejších vesnicích.

Vysvětlivky k obrázkům:

Pro rodinu je důležité zdraví dětí. Především nejmladší dítě potřebuje zvláštní péči. Tekoucí vody bývá nedostatek, proto rodiče chtějí kupovat pro svoje děti nezávadnou balenou vodu. V jejich denním rozpočtu je to však vysoká částka.

Doprava:

Ve městě jsou nejrozšířenějším dopravním prostředkem minibusy dalla-dalla. Jejich kapacita je 15–20 lidí, ale často se do nich namačká až 30 lidí. Největší chybou je nastoupit do poloprázdné dalla-dalla, ta se rozjede až ve chvíli, když se úplně naplní.

Dálkovou dopravu zabezpečují různé společnosti, jejichž kvalita a spolehlivost se liší dle ceny. Velmi časté jsou dopravní nehody, Tanzanci mají rádi rychlou jízdu. Ne náhodou se jim říká „Piráti silnic“. Osobní automobil vlastní jenom bohatší lidé. Ve městech se využívají také kola.

Vysvětlivky k obrázkům:

John musí chodit pracovat daleko od svého domu. Často nese na trh výrobky, které prodává. Proto musí použít minibus, aby se dostal na trh. Na jeho příjmu je závislá celá rodina. Proto je tato položka pro rodinu velice důležitá.

Zdravotnictví:

Jako ve většině rozvojových zemí, jsou i v Tanzanii zdravotnické služby velkým problémem. Státní nemocnice jsou sice levné, ale nekvalitní, soukromé a církevní nemocnice jsou pro místní lidi příliš drahé. Vyšetření v takovéto nemocnici i s předepsáním léků stojí často až 250 Kč, téměř dvoudenní příjem „naší“ rodiny. Ve státních nemocnicích chybí kvalitní personál, dostatek lůžek a technické zabezpečení. V odlehlejších končinách musí nemocný člověk překonat (pěšky) vzdálenost několik kilometrů, aby se dostal k nejbližší nemocnici. V Tanzanii žije 1,6 milionů lidí v produktivním věku nakažených virem HIV. Léky, které vývoj nemoci zpomalí, jsou velmi drahé a tak nemocní na AIDS umírají velmi brzy. Dalším problémem je malárie (v Tanzanii vysoký výskyt), tuberkulóza a jiné nemoci, které jsou rozšířeny v takovém měřítku, že mají dopad i na ekonomiku krajiny, když zasahují lidi v produktivním věku.

Vysvětlivky k obrázkům:

Rodina je v životě Afričanů velice důležitá. Patří mezi nejzákladnější hodnoty. Manželé často zůstávají se svými rodiči, aby se o ně postarali. Starší lidé požívají ve společnosti velkou úctu a péče o ně se považuje za naprostou samozřejmost. V Tanzanii není státní sociální systém, jak ho známe z ČR. Starobní, či invalidní důchody neexistují, zodpovědnost a péče je na rodině. Proto rodina považuje za svoji povinnost postarat se o babičku. V Dar es Salaame, který patří k oblastem s vysokou vlhkostí vzduchu (leží na břehu Indického oceánu), je vysoký výskyt malárie. To je důvodem, proč rodina uvažuje nad koupí moskytiér, které by ji chránily před hmyzem, roznášejícím malárii a útočícím především v noci. Malárie je nemoc, na kterou

neexistuje očkování a nejlepší ochrana před kousnutím je prevence. Malárie je vážná nemoc a může skončit i smrtí.

Bydlení:

V Tanzanii jsou viditelné sociální rozdíly i v úrovni bydlení. Ve velkých městech najdete luxusní vily se služebnictvem, bazénem a upraveným trávníkem v blízkosti několika stovek metrů od polorozpadlých chatrčí s hliněnými zdmi a střechou z vlnitého plechu. Na vesnicích jsou střechy zhotoveny z banánových listů. I v těch nejchudších slumech musí lidé platit za nedůstojné bydlení nájem. V nebezpečných čtvrtích jsou domy chráněny vysokým plotem, nebo zamřížovanými dveřmi. Bohatší rodiny si často najímají Masaie, o kterých se traduje, že nikdy nespí.

Vysvětlivky k obrázkům:

I když v našich představách je Afrika kontinentem, kde je stále teplo, zimní noci mohou být chladné. V období dešťů (říjen-prosinec) prší v Tanzanii téměř každý den. I proto je oprava domu velmi důležitá.

Škola:

Po odpuštění dluhů Tanzanii, země zavedla bezplatné základní školství (7 let). Rodiče platí jenom za povinné uniformy a obědy pro své děti. Bez uniforem děti do škol nesmí. Sirotci mají i tyto položky zdarma. Za střední školu (trvá 4–6 let) se platí. Soukromé školy jsou dražší, ale platí se i za školy státní. Na univerzitu se dostanou jenom děti z bohatších rodin. Problémem ve školství je i nedostatek škol. Je běžné, že se v jedné třídě tísni až 70 žáků. Na individuální přístup zde není prostor. Na školách se používají i fyzické tresty, které se považují za normální součást hodnocení žáka.

Vysvětlivky k obrázkům:

Vzdělání je nejúčinnějším způsobem boje proti chudobě. Průzkumy různých nevládních organizací ve světě dokázaly, že vzdělanější lidé se dokážou lépe postarat o své děti, jsou informováni o formách prevence proti zákeřným nemocem a mají větší šanci najít kvalifikovanou práci. Proto je důležité našetřit na vzdělání svých dětí do budoucna. V chudé Tanzanii je však hodně rodin, které nevidí východisko ze své situace, a proto budoucnost neplánují. Často žijí ze dne na den.

Volný čas:

V Tanzanii se stmívá už v půl sedmé. Když nefunguje pouliční osvětlení, tráví lidé čas doma nebo v barech, ve kterých nechybí kulečník, oblíbená hra ve východní Africe. Ve větších městech chodí mladí lidé na diskotéky nebo na koncerty. Většina rodin nemá televizi, proto se rádio stává jediným zdrojem informací a zábavy. Proto jsme zařadili mezi potřebné věci i baterky. Děti si vymýšlejí hry a hračky, vyrobené z odpadu jako například auto z drátů, panenku ze starých hadrů nebo míč z igelitek. Kopanou s takovýmto míčem hrají děti po celé zemi.

Vysvětlivky k obrázkům:

V Dar es Salaam se nacházejí kina, diskotéky, bary a moderní obchodní domy. Tohle všechno je však pro rodinu Johna a Nancy finančně nedostupné a tak je jediným zdrojem zábavy rádio, před kterým se rodina každý večer schází, aby si vyslechla hudbu a informace o životě v Tanzanii a ve světě. Pro Nancy, která zůstává doma téměř celý den, je rádio důležitým zdrojem informací a stává se nepostradatelným.