MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra občanské výchovy

Integrace environmentální tematiky do hodin Výchovy k občanství

Diplomová práce

Brno 2016

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Radim Štěrba, DiS.

Autor práce:

Bc. Klára Formánková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a čerpala pouze z pramenů uvedených v seznamu literatury a dalších zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro student Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změněně kterých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 30. března 2016

_____

Podpis

Poděkování

Zde bych velice ráda poděkovala svému vedoucímu diplomové práce PhDr. Mgr. Radimu Štěrbovi, DiS. za odbornou pomoc, poskytování rad, vstřícný přístup a spolupráci, která mi pomohla pro vypracování předkládané diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za podporu a pomoc po celou dobu studia.

Bibliografický záznam

FORMÁNKOVÁ, K. *Integrace environmentální tematiky do hodin Výchovy k občanství*. Brno, 2016. 138 s., Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy. Vedoucí diplomové práce PhDr. Mgr. Radim Štěrba, DiS.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na začlenění environmentální tematiky do hodin Výchovy k občanství. Hlavním cílem naší práce je proto vytvoření výukového projektu a simulační hry, reflektujících danou problematiku. V první části jsme definovali základní pojmy vztahující se k environmentální tematice, dále jsme se zabývali koncepcí environmentální a globální výchovy, analyzovali jsme environmentální tematiku v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a uvedli jsme charakteristiku konstruktivistického pojetí výuky. V praktické části jsme podrobně rozpracovali náš výukový projekt a simulační hru.

Klíčová slova

Environmentální výchova, globální výchova, životní prostředí, obec, globální problémy, lokální problémy, projektová výuka

Annotation

The diploma thesis focuses on the integration of environmental themes into lessons of civics. The main aim of our thesis is to create an educational project and simulation games, reflecting the issue. In the first part we define the basic concepts related to the environmental dimension, and we also dealt with the concept of environmental and global education, we analyzed the environmental themes in the context of the Framework educational program for basic education, and we introduced the characteristics of constructivist approach to teaching. In the practical part we have to elaborate our project-based learning and a simulation game.

Keywords

Environmental education, global education, environment, parish, global problems, local problems, project-based learning

Obsah

ÚVOD 8
I. TEORETICKÁ ČÁST 11
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ 11
1.1 Životní prostředí 11
1.2 Ochrana životního prostředí 12
1.3 Trvale udržitelný rozvoj 14
1.4 Globální problémy 15
1.5 Ekologie a environmentalistika 16
2 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA 18
2.1 Důvody pro environmentální výchovu 18
2.2 Vymezení environmentální výchovy a její cíle 20
2.3 Environmentální či ekologická výchova? 21
2.4 Didaktický rozměr environmentální výchovy 24
2.4.1 Vybrané didaktické prostředky 25
3 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA 26
3.1 Vymezení globální výchovy 26
3.2 Souvislosti vzniku koncepce globální výchovy 26
3.3 Charakteristika koncepce globální výchovy 28
3.4 Historie a rozšíření globální výchovy 29
3.5 Směry a přístupy v globální výchově 29
3.6 Cíle globální výchovy 33
3.7 Didaktický rozměr globální výchovy 34
3.7.1 Učitel v globální výchově 35
3.7.2 Vybrané didaktické prostředky 36
4 ENVIRONMENTÁLNÍ TEMATIKA V RVP ZV 38
4.1 Průřezové téma Environmentální výchova 38
4.1.1 Charakteristika průřezového tématu Environmentální výchova 39
4.1.2 Přínos průřezového tématu Environmentální výchova 39
4.2 Výchova k občanství a Environmentální výchova 40
5 KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ VÝUKY 46
5.1 Kritické myšlení 47
5.1.1 Třífázový model učení 47
II. PRAKTICKÁ ČÁST 50
1 PROJEKT „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb „mysli globálně, jednej lokálně““ ... 50
1.1 Teorie projektové výuky 51
1.2 Cíle a smysl projektu 53
2 NÁVRH PROJEKTU 53
2.1 Charakteristika projektu 53
2.2 Zařazení projektu v rámci RVP ZV 54
2.2.1 Návaznostna klíčové kompetence 54
2.2.2 Zařazení projektu do vzdělávacích oblastí 55
2.2.3 Vazba projektu na průřezová témata 57
2.3 Výukové metody a formy výuky 59
2.4 Materiální prostředky k zajištění projektu 60
2.5 Výstupy projektu 61
2.6 Výukové cíle projektu 61
3 PLÁN PROJEKTU 63

4 PŘÍPRAVA PROJEKTU 65
4.1 Stanovení hypotéz 65
4.2 Vstupní a výstupní test 66
4.3 První projektové téma: „Mysli globálně, jednej lokálně“ 68
4.4 Druhé projektové téma: Naše obec 71
4.5 Třetí projektové téma: Stavby v naší obci 74
4.6 Čtvrté projektové téma: Okno do přírody 76
4.7 Páté projektové téma: Jak může občan pomoci? 79
4.8 Šesté projektové téma: Městské zastupitelstvo 82
4.9 Sedmé projektové téma: Muž, který sázel stromy, aneb začněme u sebe 84
4.10 Osmé projektové téma: Ekologická obec 87
5 REALIZACE A REFLEXE PROJEKTU 90
5.1 Realizace vybraných projektových témat 90
5.1.1 Projektové téma: Naše obec 90
5.1.2 Projektové téma: Stavby v naší obci 93
5.1.3 Projektové téma: Jak může občan pomoci? 95
5.1.4 Projektové téma: Muž, který sázel stromy, aneb začněme u sebe 96
6 HODNOCENÍ PROJEKTU 100
6.1 Klasifikace testů 100
6.2 Vstupní test 101
6.3 Výstupní test 103
6.4 Ověření hypotéz 105
7 SIMULAČNÍ HRA: Firma TANGERINE 108
7.1 Hry s rolemi 108
7.2 Charakteristika simulační hry „Firma TANGERINE“ 108
7.3 Zařazení simulační hry v rámci RVP ZV 109
7.3.1 Návaznost na klíčové kompetence 109
7.3.2 Zařazení do vzdělávacích oblastí RVP ZV 109
7.3.3 Vazba na průřezová témata 110
7.3.4 Výukové cíle 110
ZÁVĚR 111
RESUMÉ 112
SUMMARY 113
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 114
SEZNAM PŘÍLOH 117

ÚVOD

Člověk a příroda jsou již odnepaměti silně spjati. Zatímco však příroda si bez člověka poradí, závislost člověka na přírodě se jeví nezpochybnitelnou. Pokud se pak ohlédneme o několik tisíců let zpátky, záhy zjistíme, že dříve měla vedoucí úlohu v tomto vztahu právě příroda. Životní prostředí ovlivňovalo člověka daleko více než on jej. Nicméně s postupem času, s rozvojem vědy a techniky, se tyto role obrátily a nyní můžeme říci, že právě člověk ovlivňuje přírodu více než je přípustné. Nepřirozené a nežádoucí zásahy člověka do přírody se stále častěji odrážejí na stavu životního prostředí a ohrožují tak naši budoucnost.

Situace se jeví natolik vážnou, že také známý český filosof a publicista E. Kohák, specializující se na ekologická témata, uvedl, že právě v 21. století nastalo období, kdy nám bezohledné chování vůči přírodě již přestalo procházet.[1] Zřejmě proto není náhodou, že se v současné době stále častěji potýkáme s nejrůznějšími přírodními katastrofami, jako jsou povodně, vysychání jezer, zemětřesení, požáry, tsunami či vulkanizmy, kterými nám příroda dává jasně najevo, že tu nejsme sami. Proto tedy v době, kdy si široká veřejnost ještě stále dostatečně neuvědomuje důsledky vlastního způsobu života a rizika, která s sebou způsobené změny životního prostředí nesou, považujeme za více než žádoucí, abychom již žáky na základní škole s danou problematikou seznamovali.

Za jeden z efektivních způsobů, jak žáky na půdě školy s environmentální problematikou seznámit, pak považujeme zejména odpovědný přístup školy a učitelů k realizaci průřezového tématu Environmentální výchova. To je také hlavním důvodem, proč jsme se pro zpracování environmentální tematiky, obsáhlé v Environmentální výchově rozhodli. Jsme přesvědčeni, že právě vzdělávací obor Výchova k občanství může být tím školním předmětem, který žákům poskytne dostatečný prostor pro zformování pozitivních postojů a získání potřebných znalostí, týkajících se vztahu člověka a životního prostředí.

[1] KOHÁK, Erazim. *Zelená svatozář: kapitoly z ekologické etiky*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. s. 16

Předkládaná diplomová práce nese název „Integrace environmentální tematiky do hodin Výchovy k občanství“. Jak již bylo uvedeno výše, téma jsme si zvolili především z osobního zájmu něčím do probírané problematiky přispět.

Cílem naší diplomové práce je tedy především poukázat na konkrétní možnosti, jak environmentální tematiku do hodin Výchovy k občanství zařadit. Z tohoto důvodu se naším druhým cílem stalo právě vytvoření výukového projektu „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb „mysli globálně, jednej lokálně““ a simulační hry „Firma TANGERINE“, v obou případech reflektujících environmentální problematiku spolu s odkazem na globální výchovu. Stěžejní literaturou pro vytvoření předkládané diplomové práce pak byla především kniha J. Činčery „Environmentální výchova“, dále knihy G. Pika a D. Selbyho „Globální výchova“, „Cvičení a hry pro globální výchovu I., II.“ a kniha J. Kratochvílové „Teorie a praxe projektové výuky“.

Práce se skládá ze dvou částí – části teoretické a praktické. V teoretické části se nejprve zabýváme vymezením základních pojmů, jako jsou životní prostředí, ochrana životního prostředí, trvale udržitelný rozvoj, globální problémy, ekologie a environmentalistika. Více pozornosti pak věnujeme druhé kapitole, a tedy samotné environmentální výchově, jejímu vzniku, vymezení a cílům. Zabýváme se i pojmovou nejednotností, která mezi environmentální a ekologickou výchovou panuje. Na závěr kapitoly se dále zaměřujeme na didaktický rozměr environmentální výchovy, přičemž uvádíme i některé vhodné didaktické prostředky. Ve třetí kapitole se poté zaměřujeme na globální výchovu. Uvádíme základní souvislosti jejího vzniku, charakteristiku koncepce, a neopomíjíme ani směry, které se v rámci globální výchovy vydělují. Dále uvádíme cíle a taktéž základní didaktické principy, vztahující se ke globální výchově, a to včetně charakteristiky globálního učitele. Nedílnou součástí teoretické části je čtvrtá kapitola, ve které analyzujeme environmentální tematiku zpracovanou Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, charakterizujeme průřezové téma Environmentální výchova a vybíráme konkrétní očekávané výstupy vztahující se k Výchově k občanství. V neposlední řadě se pak zaměřujeme na objasnění konstruktivistického pojetí výuky, které se stalo neodmyslitelnou součástí našeho výukového projektu.

Stěžejní částí diplomové práce je část praktická, ve které se zaměřujeme na tvorbu a realizaci vlastního projektu s názvem „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb

„mysli globálně, jednej lokálně““ a také na vytvoření simulační hry nazvané „Firma TANGERINE“. Naším záměrem je u žáků skrze projekt i simulační hru vytvořit pozitivní postoje k životnímu prostředí, předat potřebné znalosti a vědomosti, naučit žáky přemýšlet o důsledcích lidského jednání na životní prostředí.

V rámci praktické části věnujeme naši pozornost nejprve výukovému projektu. Než však přecházíme k jeho vlastnímu návrhu, zaměřujeme se na objasnění teorie projektové výuky a uvádíme základní smysl námi navrženého projektu. Následně pak uvádíme charakteristiku projektu, jeho zařazení do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, metody a formy výuky, materiální prostředky k zajištění projektu, výstupy projektu a jeho výukové cíle. V další kapitole popisujeme plán projektu, včetně přehledného schématu, reflektujícího rozložení jednotlivých projektových témat a vyučovacích hodin. Následně se zabýváme přípravou projektu, což s sebou přináší stanovení hypotéz, popis a charakteristiku vstupního a výstupního testu a v neposlední řadě podrobný popis jednotlivých navrhovaných projektových témat. V rámci realizace a reflexe projektu se věnujeme především popisu připravené výuky u realizovaných projektových témat a sebereflexi z každé vyučovací hodiny. Hodnocení vstupního a výstupního testu obsahuje zpracování výsledků z obou testů, které v této části porovnáváme a ověřujeme námi stanovené hypotézy.

V druhém oddílu praktické části se zabýváme návrhem vlastní simulační hry. V souvislosti s tím uvádíme charakteristiku této hry, dále její zařazení v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a posléze i její výukové cíle.

Neopomenutelnou součástí naší diplomové práce je dále cizojazyčné resumé, seznam použité literatury a především přílohy, které jsou umístěny na konci práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Životní prostředí, ochrana životního prostředí, trvale udržitelný rozvoj či ekologie a environmentalistika jsou klíčové pojmy, které se s environmentální problematikou velice úzce pojí. Považujeme proto za důležité se v diplomové práci zaměřit nejprve na vymezení těchto pojmů.

1.1 Životní prostředí

Životní prostředí je obecně chápáno jako prostředí, ve kterém žijeme, nicméně širokou veřejností bývá často opomíjen fakt, že je to také prostředí, které nám život umožňuje. Opomíjení této skutečnosti pak může být pravým důvodem ztráty pocitu zodpovědnosti za současný stav životního prostředí. Při definování tohoto pojmu je proto důležité tuto skutečnost neodsunovat do pozadí a nahlížet na životní prostředí jako na *„prostředí, které umožňuje základní životní projevy a funkce organismu“*.[2]

Samotný pojem životní prostředí byl definován již několika autory. Náš zákon č. 17/1992 sb., o životním prostředí uvádí, že životní prostředí je "*vše, co vytváří přirozené podmínky existence organismů včetně člověka a je předpokladem jejich dalšího vývoje. Jeho složkami jsou zejména: ovzduší, voda, horniny, půda, organismy, ekosystémy a energie*".[3] Dalším z možných vymezení tohoto pojmu je pak často využívaná dynamická definice norského profesora Wika, přijatá na konferenci UNESCO v Paříži v roce 1967: "*Životní prostředí je ta část světa, se kterou je živý organismus ve stálé interakci, to znamená, kterou používá, mění a které se musí přizpůsobovat*".[4]

Z obou výše uvedených definic je patrné, že životní prostředí je vše, co nás obklopuje a zajišťuje podmínky pro život. Z definice norského profesora Wika pak dále vyplývá nezpochybnitelná závislost živého organismu na životním prostředí, s jejímiž

[2] JEMELKA, Petr. *Úvod do ekologické problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. s. 8

[3] Envi web. Envi web [online]. ČR: Envi web, 2008 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: http://www.enviweb.cz/eslovnik/269řek

[4] Envi web. Envi web [online]. ČR: Envi web, 2008 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: http://www.enviweb.cz/eslovnik/269řek

měnícími se podmínkami se musí neustále vyrovnávat. Nutno však poznamenat, že se nejedná pouze o změny přirozené, podmíněné samotnými přírodními jevy, ale především o změny, způsobené zásahy člověka do prostředí. Řeč jde zejména o změny v kvalitě ovzduší, vody i půdy. Jinými slovy, velký podíl na podmínkách a podobě životního prostředí má právě člověk, který svou činností přírodu přetváří a následně se jí tak musí přizpůsobovat.

Pro reflexi vzájemného vztahu přírody a člověka se využívá pojem životní prostředí člověka. Pokud pak tedy hovoříme o životním prostředí člověka, nemůžeme opomenout skutečnost, že rozlišujeme vedle přírodní složky (voda, půda, vzduch, horniny) také složku umělou (obytné zóny, průmyslové zóny) a sociální (lidská společnost). Jedná se tedy o jakýsi systém, přičemž péčí o fungování tohoto systému, péčí o životní prostředí, zlepšíme i kvalitu vlastního života, neboť *„v tomto celku se odehrává lidský život, člověk zde realizuje svoje biologické, materiální, sociální i kulturní potřeby.“*[5]

1.2 Ochrana životního prostředí

Lidstvo už od samého počátku své existence permanentně využívá darů přírody. Příroda slouží člověku primárně jako zdroj, *„zajišťující především materiální podmínky existence lidské populace.“*[6]Ačkoliv pak lidská populace zpočátku nebyla příliš početnou, její vliv na prostředí byl zjevný odpradávna.

Prvním ze způsobů, kterým člověk ovlivňoval prostředí, byl lov. V důsledku lovu v minulosti vymřelo značné množství velkých ptáků a savců. Další výrazný vliv na změnu prostředí pak mělo odlesňování, a to již v mladší době kamenné. V souvislosti se vznikem zemědělství odlesňování pokračovalo až dodnes.[7]*„Mnohá bezlesá prostředí, která považujeme za přirozená (například severoamerické prérie nebo některé oblasti afrických savan), jsou ve skutečnosti dílem odlesnění rukou člověka.“*[8]

Se zrodem zemědělství je spojeno hned několik změn v životním prostředí. Zemědělství umožnilo značný nárůst lidské populace. Vznikla lidská sídla, s čímž je

[5] JEMELKA, Petr. *Úvod do ekologické problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. s. 8

[6]Tamtéž, s. 8

[7] STORCH, David a Stanislav MIHULKA. *Úvod do současné ekologie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2000. s. 127-128

[8] Tamtéž, s. 128

spojena ohromná spotřeba energie. Dále pak, rozvoj zemědělství a obchodu umožnil přenášení rostlin a živočichů i na jiné kontinenty, což vedlo k mísení fauny a flóry a k přeměně prvotních typů prostředí. Z uvedeného tedy vyplývá, že projevem lidských zásahů do přirozeného prostředí je především *rušení stávajících omezení*, což se projevuje například šířením organismů mezi kontinenty či rozvojem průmyslu v souvislosti s překonáváním omezeného množství zdrojů.[9] Člověk se tak stal jediným, kdo tak výrazným způsobem ovlivňuje fungování globálního ekosystému a „*spouští celé kaskády efektů globálního dosahu, svým rozsahem podobné těm, k jakým docházelo během hromadných vymírání.*“[10] Ukazuje se, že i příroda má své limity, a je proto důležité vzájemný vztah člověka a přírody udržovat v harmonické rovnováze.

„*O ochraně přírody a životního prostředí vůbec lze v pravém smyslu hovořit teprve v souvislosti s rozvíjejícím se poznáním přírodních jevů a jejich souvislostí s lidskou existencí a konáním.*“[11]

Obecně můžeme vývoj ochranářských snah rozdělit do následujících tří etap:

1. **Konzervace** – tato etapa se vyznačuje především individuálními ochranářskými pokusy, motivovanými např. volnočasovými aktivitami (šlechtické obory pro lovnou zvěř). Jde o ochranu jednotlivých, samostatných jevů (pouze určité druhy zvířat či rostlin, přírodní zajímavosti aj.)
2. **Ekonomická motivace** – toto období je charakteristické potřebou udržování (či rozšiřování) přírodních zdrojů, zejména v souvislosti s průmyslem. Dále pak vznikem a působením ochranářských sdružení a spolků – ochrana společenstev jako zdrojů. (lesy, vodstva apod.).
3. **Plánování a řízení** – je dobou, kdy se ochrana přírody stává součástí státní politiky. Formuje se odpovídající legislativní aparát, do ochrany přírody se zapojuje věda – usiluje se o ochranu přírody jako celku.[12]

V rámci třetí etapy vývoje ochrany prostředí se tedy setkáváme se zakotvením systému péče o životní prostředí v právním systému. V souvislosti s tím pak dnes

[9] STORCH, David a Stanislav MIHULKA. *Úvod do současné ekologie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2000. s. 129-130

[10] Tamtéž, s. 130

[11] JEMELKA, Petr. *Úvod do ekologické problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. s. 8

[12] Tamtéž, s. 8-9

hovoříme o tzv. právu životního prostředí, *„jímž rozumíme soubor právních norem a institutů regulujících společenské vztahy související s ochranou a reprodukcí hmotných složek životního prostředí.“*[13]

Všeobecné zásady této péče pak u nás nalezneme především v Ústavě České republiky, v Listině základních práv a svobod, v zákoně č. 17/1992 Sb., o životním prostředí a v novelizované podobě zákona č. 20/1966 Sb. o péči o zdraví lidu.[14]

Podle Zákona o životním prostředí č. 17/1992 Sb. se pak pod ochranou životního prostředí rozumí všechny *„činnosti, jimiž se předchází znečišťování nebo poškozování životního prostředí, nebo se toto znečišťování nebo poškozování omezuje a odstraňuje. Zahrnuje ochranu jeho jednotlivých složek, druhů organismů nebo konkrétních ekosystémů a jejich vzájemných vazeb, ale i ochranu životního prostředí jako celku.“*[15]

Za další dokumenty, reflektující péči o životní prostředí pak zbývá označit předpisy upravující ochranu složek životního prostředí a celek právních úprav, zabývajících se ochranou a tvorbou životního prostředí.

1.3 Trvale udržitelný rozvoj

Za jednu z ochranářských snah na mezinárodní úrovni můžeme označit koncepci trvale udržitelného rozvoje, která vznikla jako reakce na měnící se životní prostředí rukou člověka.

Musíme si uvědomit, že lidstvo se v posledních dvou stech letech těšilo nevídanému růstu technického rozvoje, který sebou přinesl několik zásadních změn. Změnil se způsob života lidské společnosti. Bez většího uvážení jsme vyměnili dosavadní tradiční a fungující způsob života za snadnější a lákavější globalizovaný svět plný závislostí. Stali jsme se závislými především na využívání zdánlivě nevyčerpatelných zdrojů Země. Lidstvo se snaží přizpůsobit přírodní podmínky stále zvyšujícím se nárokům obyvatel. Nicméně s postupem doby se tato neohleduplnost projevuje na stavu životního prostředí, na povrch proplouvá riziko nenapravitelných

[13] STORCH, David a Stanislav MIHULKA. *Úvod do současné ekologie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2000. s. 11

[14] JEMELKA, Petr. *Úvod do ekologické problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1478-4. s. 11

[15] Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí. § 9. In: *Sbírka zákonů*. 5. 12. 1991.

škod a nevratných změn, které by ve svém důsledku mohli znamenat až ohrožení existence lidského druhu.[16] Proto lidé po mnoha desetiletích technického rozvoje a využívání přírodních zdrojů dospěli k závěru, že je třeba *„respektovat a uchovat základní strukturu fungování živé přírody vytvořenou miliony let vývoje.“*[17] Do centra zájmu se tedy dostala koncepce udržitelného rozvoje – nového způsobu rozvoje společnosti, doprovázeného snahou zachovat původní stav životního prostředí.

První definice udržitelného rozvoje byla uvedená ve studii s názvem „Naše společná budoucnost“ (Our common future), která byla přijatá komisí OSN pro životní prostředí v roce 1987. Tato definice zní:*„Udržitelný je takový rozvoj, který uspokojuje potřeby současné generace, aniž by ohrožoval schopnost příštích generací uspokojovat jejich potřeby.“*[18]

V České republice ho pak zákon definuje v mírně pozměněné podobě následovně:*„Trvale udržitelný rozvoj společnosti je takový rozvoj, který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní životní potřeby, a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů.“*[19]

Z obou uvedených definic však vyplývá totéž. Podstatou trvale udržitelného rozvoje je požadavek na ohleduplnost vůči životnímu prostředí jednak při využívání technologií, ale i při jejich rozvoji. Cílem trvale udržitelného rozvoje je dosáhnout jisté rovnováhy mezi hospodářskými zájmy a zájmy přírody. Trvale udržitelný rozvoj proto staví současně na třech pilířích - ekologickém, ekonomickém a sociálním, jež propojují základní oblasti života. Tyto pilíře by pak měli být vzájemně vyrovnané.

1.4 Globální problémy

V předcházející kapitole jsme hovořili o souvislosti mezi rozvojem lidské civilizace a jejími nepříznivými dopady na životní prostředí. Tzv. globální problémy pak ve spojitosti s tím můžeme chápat jako konkrétní projevy technického a průmyslového rozvoje v přírodě. Globální problémy však neodráží pouze problémy, dotýkající se životního prostředí, nýbrž také problémy, dotýkající se výhradně lidské populace.

[16] POLÁŠKOVÁ, Anna. *Úvod do ekologie a ochrany životního prostředí*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011. s. 15

[17] Tamtéž, s. 15

[18] Tamtéž, s. 15-16

[19] Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí. § 6. In: *Sbírka zákonů*. 5. 12. 1991

Obecně tak globální problémy můžeme rozdělit do dvou skupin:

a) Společenské globální problémy - jsou spojeny výhradně s lidskou činností. Řadíme sem válečné konflikty, populační růst či epidemie a mory.
b) Ekologické globální problémy - souvisí s technickým pokrokem, ale také s přirozenými změnami v přírodě. Patří sem oteplování Země, znečišťování vod a ovzduší, kácení deštných pralesů, poškozování ozónové vrstvy a další.

Pokud tedy hovoříme o globálních problémech, jedná se o problémy navzájem složitě propojené a celosvětové, tj. postihující celou Zemi.

V odborné literatuře je globální problém definován jako *„…celkové, celý lidský druh, planetu a její přírodu postihující ohrožení, které je důsledkem kumulativního nebo synergického spolupůsobení lokálních nebo regionálních vlivů.“*

Z výše uvedeného je tedy evidentní jistá souvislost s koncepcí udržitelného rozvoje. Tato koncepce se konkrétně zabývá vymezením vzájemného vztahu globálních a lokálních problémů. Zde je důležité si uvědomit, že stejně jako globální problémy ovlivňují život na lokální úrovni, tak činnosti na místní úrovni mohou pozitivně ovlivnit problémy na úrovni globální. Nicméně při řešení globálních problémů sehrává důležitou roli zejména politika. *„Aktuální podoba globální (i lokální) ekologické krize je do značné míry závislá na řešení zcela konkrétních situací. Právem je proto kladen důraz i na praktické politické aspekty komplexu problémů životního prostředí. A tedy i na filosofická, etická a axiologická založení politiky samé.“*[20]

1.5 Ekologie a environmentalistika

Ekologie a environmentalistika patří mezi pojmy, které jsou často zaměňovány či ztotožňovány, rozhodně však synonyma nejsou. Považujeme proto za vhodné takto vznikající nejasnosti uvést na pravou míru.

Ekologie je v původním a přesném slova smyslu vědní obor studující přírodní procesy. Nejčastěji se pak setkáme s definicí, která uvádí, že se jedná o vědu zkoumající

[20] JEMELKA, Petr. *Úvod do ekologické problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. s. 38

vzájemné vztahy mezi organismy a jejich prostředím, přičemž prostředím se rozumí jak neživé okolí, tak i ostatní organismy stejného či odlišného druhu.[21]

Ekologický slovník uvádí: *„Ekologie je věda biologická a je nezbytným základem všech snah o ochranu životního prostředí člověka. Nejlépe ji lze dělit na tři oblasti: 1. e. základní – biologická disciplína, jak je dána definicemi; dělí se na obecnou a speciální; 2. e. aplikovaná – rozvíjí studia v praktických směrech. 3. e. technologická – technická a technologická oblast výzkumů, vedená ekologickými potřebami. Směry se navzájem prolínají; ve spojení s globální ekonomií se snaží odvrátit ekologickou krizi biosféry. "*[22]

Na druhou stranu, s pojmem ekologie se dnes můžeme setkat i v přeneseném slova smyslu, tedy nejen v přímé souvislosti s vědním oborem ekologie. Význam tohoto slova se rozšířil a bývá používáno i v případech, kdy je něco z hlediska vědního oboru ekologie žádoucí, jinými slovy, životnímu prostředí prospěšné (př. ekologie města ve významu životní prostředí ve městě). Přídavné jméno „ekologický" pak vedle původního významu „vědního oboru ekologie se týkající", má i význam druhý - „týkající se životního prostředí" (ekologický způsob života, ekologické problémy).[23]

Environmentalistika je nauka o životním prostředí člověka, přičemž využívá poznatků vědního oboru ekologie. *„Zkoumá mechanismy působení člověka na ekosystémy, zabývá se prevencí znečišťování životního prostředí, nápravou vzniklých škod a prevencí nežádoucích zásahů. Environmentalistika zahrnuje např. také ochranu přírody, monitoring složek životního prostředí, využívání přírodních zdrojů."*[24]

S vyjasňováním obsahově správnějšího užívání jednoho z těchto dvou pojmů se ostatně potýkala i pedagogika. Právě v pedagogické praxi se můžeme setkat s ekologickou, ale také environmentální výchovou (viz. kapitola: Environmentální či ekologická výchova?).

---

[21] LAŠTŮVKA, Zdeněk a Pavla KREJČOVÁ. *Ekologie*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2000. s. 11

[22] JAKRLOVÁ, Jana a Jaroslav PELIKÁN. *Ekologický slovník terminologický a výkladový*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. s. 29

[23] MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: [metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy]*. Brno: Rezekvítek, 2000. s. 12-13

[24] Tamtéž, s. 12

2 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA

2.1 Důvody pro environmentální výchovu

Environmentální výchova vznikla především z potřeby ovlivnit postoje dětí ve vztahu k přírodě, z potřeby změnit způsob, jakým děti vnímají, hodnotí a interpretují svět kolem sebe.[25]Ačkoliv pak samotné označení environmentální výchova vzniklo poněkud nedávno, s některými myšlenkami environmentální výchovy se můžeme setkat již v 18. století, a to v souvislosti s díly některých autorů romantismu a jejich interpretací vztahu k přírodě (např. J. J. Rosseau).

Podle J. Činčery pak potřeba začlenit problematiku životního prostředí do oblasti výchovy a školy vyvstala ze tří etických důvodů:

a) Environmentální výchova jako dohoda

Jedním z argumentů pro environmentální výchovu se stalo znění tzv. kontraktariánské etiky, která vychází z přesvědčení, že „*správné jednání je takové, které bylo přijato všemi zainteresovanými stranami.*“[26] Jinými slovy, za správné jednání je považováno čestné jednání, nikoliv jednání reflektující naše představy o tom, co je dobré a zlé. Podstatou této čestnosti pak je, dát možnost vyjádřit se všem, kterých se důsledky rozhodnutí v budoucnu dotknou. „*Environmentální výchova je podle tohoto hlediska oprávněná, neboť její zavádění je výsledkem demokratických a všemi akceptovaných rozhodovacích procesů: mezivládní konference v Tbilisi (1977), konference v OSN v Rio de Janeiro (1992) a jejího klíčového výstupu Agenda 21, národních legislativních dokumentů a závazných kurikulí (v České republice je to například zákon o přístupu veřejnosti k informacím o životním prostředí, státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice, metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školních zařízeních a další dokumenty – například školský zákon).*“[27] Díky přijatému právnímu rámci oficiálních doporučení se tak environmentální výchova může oprávněně stát součástí školního vzdělávacího procesu.

---

[25]ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. s. 10

[26]Tamtéž, s. 9

[27]Tamtéž, s. 9

Nicméně J. Činčera upozorňuje na skutečnost, že kontraktariánské zdůvodnění je rozporuplné. Jako první důvod uvádí závislost na aktuálním rozložení politické moci. Národní kurikula mohou být totiž přepracována a být v rozporu s mezinárodním doporučením. V souvislosti s tím se objevuje riziko prosazování manažerského pohledu na životní prostředí v environmentální výchově, jako tomu v ČR ostatně už bylo před rokem 1989. Je to označení pro situaci, kdy jednáme bez ohledu na ostatní živé organismy, vnímáme je jako pouhé suroviny a nástroje ekonomického rozvoje. Druhým důvodem je zpomalování dalšího vývoje v environmentální výchově, vypracováním právě oněch kurikulí a konečně třetí důvod můžeme spatřovat v krizi legitimity institucí (klesající účast občanů ve volbách). J. Činčera upozorňuje na to, že většina obyvatel se nemohla vyjádřit k tomu, zda si zavedení environmentální výchovy do škol přeje. Vyvstává tedy pochybnost o skutečné čestnosti, takového jednání.[28]

b) Environmentální výchova jako prostředek

Dalším z etických důvodů pro environmentální výchovu je teleologická etika, v níž každé jednání ospravedlňuje jeho přínos. Jinými slovy, správné jednání je takové jednání, které vede k blahu co největšího počtu osob. Environmentální výchova má tímto představovat ono blaho, prevenci hrozeb pro lidskou společnost. Avšak i v tomto případě J. Činčera uvádí jistá proti. Opírá se o kritiku environmentalismu a konstatuje, že zpochybňována je samotná existence krize. My nemluvíme o nutnosti odstranit chudobu, ale o řešení tohoto problému. Z jiného úhlu pohledu proto můžeme hovořit o přirozeném procesu, kdy např. chudoba je pouze dočasný stav v rozvojových zemích. Další nejasnost pak představuje otázka, zda řešení současné krize musí jít opravdu cestou omezování rozvoje a spotřeby, zda by neexistovala možnost nalezení technického řešení.[29]

c) Environmentální výchova jako cesta

Poslední etické zdůvodnění pro environmentální výchovu vychází z deontologických etických postojů – *„přesvědčení, že bez ohledu na aktuální společenský konsensus, výsledek či efektivitu počínání je určité jednání vnitřně správné*

[28] ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. s. 9

[29] Tamtéž, s. 10

a jiné nikoliv. Uplatňuje se zde zlaté pravidlo (Co nechceš, aby jiní činili tobě, nečiň ty jiným), odkaz na morální řád, kategorický imperativ. "[30]

Při zdůvodňování environmentální výchovy pak výraznou roli sehrávají myšlenky Alberta Schweitzera, německého protestantského teologa, filosofa a etika. Podle něj má každá živá bytost právo na úctyhodné zacházení a základní etické ohledy. Zásahy druhých do jejího života jsou oprávněné pouze v případě nutnosti. Ztotožníme-li se tedy s tímto tvrzením, environmentální výchova se stane součástí etické výchovy člověka, umožňující mu jeho zařazení do společenství. Ohleduplné jednání k okolnímu světu je cesta k souladu s řádem světa.[31] Nicméně ani takového zdůvodnění J. Činčera nepovažuje za dostačující a pokládá si otázku, zda je správné, aby všechny živé bytosti byli hodny úcty a ohledu, zda bychom přece jen neměli stanovit určitou hranici. Jako odstrašující uvádí příklad nacistického Německa, kdy zvířata měla dokonce vyšší práva než lidé, a tedy biocentrismus koexistoval s holocaustem.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že ani jeden z uvedených důvodů se nejeví být stoprocentně přesvědčivým. Ovšem tuto skutečnost nemůžeme považovat za závadu výhradně environmentální výchovy, s podobnými nedostatky se totiž potýká také mediální, sexuální, výtvarná či tělesná výchova.[32]

2.2 Vymezení environmentální výchovy a její cíle

Označení „environmentální výchova" bylo poprvé užito v roce 1947 na konferenci Mezinárodní unie ochránců přírody (IUCN). Nicméně až po 30 letech, tedy v roce 1977, na První mezivládní konferenci o environmentální výchově v Tbillisi byl zformulován její obsah. Byly zde poprvé stanoveny cíle pro environmentální výchovu: *„cílem environmentální výchovy je 1. posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech; 2. poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí; 3. tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí. "*[33]

---

[30] ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. s. 10

[31] Tamtéž, s. 10-11

[32] Tamtéž, s. 11

[33] ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. s. 11

Přibližně od 70. let 20. století se tedy otázka ochrany životního prostředí stává součástí pedagogického zájmu nejen v oblasti konceptuální, ale také metodické a pedeutologické. V kurikulárních projektech se environmentální problematika objevuje stále častěji, přičemž zařazována jsou témata reflektující negativní účinky technologií či ekologickou krizi apod.[34]

J. Činčera uvádí, že environmentální výchova se začala dostávat do povědomí jako výchova, spojující tři základní oblasti:

- **Výchova o životním prostředí**, založená na zkušenosti a pozorování,
- **Výchova v životním prostředí**, vedoucí k uvědomění si estetického významu přírody,
- **Výchova pro životní prostředí**, zahrnující etický rozměr environmentální výchovy.[35]

Z hlediska porovnání s jinými vyučovacími předměty tak environmentální výchova získala zcela specifickou funkci. Posláním environmentální výchovy není žáky pouze vybavit určitými znalostmi či dovednostmi, ale také pozitivně ovlivnit jejich životní postoje a hodnoty. V environmentální výchově se kloubí především znalosti, související s vlastním životem žáka, estetické hodnoty a z toho vyplývající etická dimenze dané problematiky. *„Cílem ekologickovýchovného působení je člověk nejen ekologicky gramotný, ale i aktivně projevující a obhajující své nesobecké občanské postoje ve prospěch přírody a přirozenějších způsobů lidského pobývání na Zemi, člověk, který je schopen „bohatého života skromnými prostředky“.*[36]

2.3 Environmentální či ekologická výchova?

S názvy jako je environmentální či ekologická výchova se v pedagogické praxi můžeme setkat často. Při užívání těchto dvou pojmů však panuje jistá pojmová nejednotnost. Již v souvislosti s vymezením pojmů ekologie a environmentalistika jsme na tuto skutečnost upozorňovali.

---

[34] HORKÁ, Hana. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. 1. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2005. s. 25

[35] ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. s. 12

[36] MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: [metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy]*. Brno: Rezekvítek, 2000. s. 14

H. Horká uvádí: *„Hovoříme-li o vztahu člověka k životnímu prostředí v pedagogickém kontextu, setkáváme se s termíny „**výchova k ochraně přírody**“, „**výchova a vzdělávání v oblasti životního prostředí**“, „**výchova k péči o životní prostředí**“ a „**ekologická výchova**“, „**environmentální výchova**“ nebo „**výchova pro trvale udržitelný rozvoj**“.“*[37] Sama pak upřednostňuje název „ekologická výchova“ jako synonymum k pojmu „environmentální výchova“. Své rozhodnutí odůvodňuje tím, že cíle a náplň obou výchov se nijak nevylučují, odlišnost tkví pouze v metodickém pojetí chápání jevů v přírodě a ve funkční interpretaci.

A. Máchal se, podobně jako H. Horká, pro potřeby ekopedagogické praxe a středisek ekologické výchovy přiklání k synonymickému užívání obou pojmů, považuje je za stejnocenné. Vychází z toho, že *„názvoslovnými spory sice tříbíme své názory na cíl a obsah oboru, nemá však smysl dlouze se jimi zabývat také proto, že do popředí se postupně dostávají pojmy „výchova pro trvale udržitelný rozvoj“, resp. „výchova k udržitelnému životu“, které mnohem lépe vystihují souvztažnosti mezi ekologickým, sociálním i ekonomickým zřetelem ekopedagogického úsilí“.*[38]

Od předchozího vymezení ekologické/environmentální výchovy se však odklání J. Činčera, který chápe „environmentální výchovu“ jako pojem nadřazený výchově ekologické. Tvrdí, že právě nejasné definování environmentální výchovy přispělo ke vzniku jejích odlišných interpretací a směrů. Environmentální výchovu dále staví nad **„globální výchovu“, „výchovu o Zemi“, „hlubinně ekologickou výchovu“, „výchovu k udržitelnosti“ a „výchovu k ekogramotnosti“,** jejichž vydělení vychází z Robottom a Hartovy klasifikace tří proudů:

a) **Pozitivistické proudy** – cílem je žákům předat určité množství informací, podpořených vědeckými autoritami v oblasti ekologie a environmentalistiky. Je důležité žákům takové znalosti předat objektivně. Očekávané výstupy jsou předem určeny a k dosažení se využívá nejčastěji klasických výukových metod. Řadí se sem právě „ekologická výchova“.

[37] HORKÁ, Hana. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. 1. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2005. s. 25

[38] MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: [metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy]*. Brno: Rezekvítek, 2000. s. 13-14

b) **Interpretivistické proudy** – ústřední snahou je žákům zprostředkovat obecnější znalostní rámec, který je spojen s formováním postojů. Důležitý je prožitek – nejlépe prožitek v přírodě. Očekávané výstupy jsou formulovány dopředu, přesto však k nim žáci dochází samostatně vlastní zkušeností. Výuka je založena na žákově dosavadní interpretaci světa, která je postavena proti novým podnětům. Mezi interpretivistické proudy bychom zařadili např. „globální výchovu".

c) **Kritické proudy** – vycházejí z postmoderní filosofie. Odklánějí se od předem stanovených cílů. Využívají samostatný projekt studentů, který rozvíjí jejich znalosti, postoje i dovednosti. Kritickým proudem je např. „výchova k udržitelnosti".[39]

Důležité je podotknout, že v praxi existuje mezi výše uvedenými proudy několik kombinací, proudy se vzájemně prolínají, a proto nelze environmentální výchovu vždy jednoznačně klasifikovat na základě těchto tří skupin.

Vrátíme-li se k problematice názvosloví dané výchovy, nemůžeme opomenout zmínit proces obsahového ujasňování ekologické/environmentální výchovy v legislativním aparátu České republiky.

Ekologická výchova se poprvé objevila jako náhrada za původní „výchovu k péči o životní prostředí", uplatňovanou v osmdesátých letech. Mezi učiteli se tento pojem velice dobře vžil a o jeho obsahu učitelé měli potřebnou představu. Označení „ekologická výchova" se začalo užívat v oficiálních názvech, např. „Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina", „centra ekologické výchovy" Českého svazu ochránců přírody[40] *„Koncem devadesátých let se ministerstvo životního prostředí od termínu ekologická výchova odklonilo ve prospěch nově zaváděného pojmu „environmentální výchova", který je uplatněn ve Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) přijatém vládou na podzim roku 2000 jako výsledek ročního úsilí členů meziresortní pracovní skupiny a širokého okruhu konzultantů z nejrůznějších*

[39] ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. s. 14

[40] MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: [metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy]*. Brno: Rezekvítek, 2000. s. 13

neziskových organizací.“[41] Podle J. Činčery pak problém v terminologii tkví především v promísení ekologické a environmentální výchovy. Uvádí, že v porovnání s anglicky mluvícími zeměmi, v češtině není význam přívlastku environmentální společnosti dost srozumitelný.

„Slovo „ekologická“ zdůrazňuje aspekt vztahu k přírodě a životnímu prostředí, na rozdíl od označení „environmentální“, které spíše navozuje popis vnějšího prostředí.“[42]

Nutno podotknout, že my se v naší práci přikláníme k postojům pana J. Činčery a chápeme pojem environmentální výchova jako nadřazený výchově ekologické, stejně jako výchově globální, kterou rozebereme v následující kapitole, a z které jsme vycházeli při sestavování naší vlastní projektové výuky.

2.4 Didaktický rozměr environmentální výchovy

K tomu, abychom byli v environmentální výchově úspěšnými pedagogy, bychom měli znát strategie environmentální výchovy, tedy vědět JAK, znát nějaký postup, prostřednictvím kterého bychom mohli dosáhnout požadovaného cíle.

H. Horká formuluje některé z následujících strategií:

- Je potvrzeno, že osvojování poznatků v abstraktní podobě je méně účinné než využívání přímého kontaktu s přírodou a konkrétních jevů. A proto se doporučuje „pracovat“ s problémy místa (poznávat místní krajinu, místní problémy) a klást sebereflektivní otázky (Jak mohu pomoci? Jaké důsledky má mé chování?). S žáky bychom měli diskutovat, poukazovat na aktuální příklady.
- Žák by měl být konfrontovaný s reálnými událostmi a problémy. Pokud například probíráme Chráněná krajinná území, žák by měl vědět, proč zrovna tato území jsou chráněná, co znečišťování způsobuje, měl by znát, jak se na takovém území chovat, a to nejlépe na základě vlastní zkušenosti.

[41] MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: [metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy]*. Brno: Rezekvítek, 2000. s. 13

[42] HORKÁ, Hana. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. 1. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2005. s. 26

› Poznatky by si žáci neměli osvojovat izolovaně, ale dynamicky a tvořivě. Důležitá je spolupráce a proces objevování.
› Žáky bychom měli vést k uvědomění si propojenosti lokální a globální problematiky. Je třeba u žáků vypěstovat vztah k místu, ve kterém žijí.[43]

2.4.1 Vybrané didaktické prostředky

Environmentální výchova nemůže být založena na jednotlivých neprovázaných, volně zařazených aktivitách, ale naopak na promyšlených programech, kde aktivity zajišťují logický sled a směřují ke stejnému cíli.[44]

J. Činčera doporučuje následující didaktické prostředky:

- projekty, pobyty, tematické celky,
- přednášky a osvětové publikace,
- filmy,
- příběhy,
- malé didaktické hry,
- diskusní techniky a práce s textem,
- exkurze do přírody a monitoring,
- využití školních pozemků,
- internetové a počítačové aplikace,
- simulační hry s rolemi aj.

Jak vyplývá z uvedeného výčtu vhodných didaktických prostředků, v environmentální výchově nám jde především o aktivní zapojení žáků do vzdělávacího procesu, a tedy o začlenění aktivizujících prvků do výuky. Jsou to pak právě didaktické a simulační hry, diskusní techniky i projekty. S tím jsou však bohužel v českých školách spojeny překážky, se kterými učitelé musí bojovat – krátkost vyučovací hodiny, nevhodné uspořádání třídy a leckdy neporozumění ze strany vedení či kolegů. Je proto nejprve nutné si uvědomit, že chceme-li, aby environmentální výchova byla úspěšná, potřebujeme vhodné podmínky a hlavně kvalifikované a zainteresované pedagogy.

---

[43] HORKÁ, Hana. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. 1. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2005. s. 78-84

[44] ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. s. 59

3 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA

3.1 Vymezení globální výchovy

Globální výchova představuje v oblasti výchovy a vzdělávání především snahu naučit žáky myslet globálně, tj. naučit žáky o konkrétních přírodních a společenských jevech přemýšlet v jejich celistvosti, tzn. celosvětově. Vede je k aktivnímu a odpovědnému přístupu ke světu a jeho budoucnosti. Záměrem globální výchovy je proto žáky dovést k pochopení, že žijeme v globálním, propojeném světě, a tudíž i nás, jako jedinců, se dění ve světě, na první pohled tak vzdáleném, dotýká.

V současnosti totiž můžeme stále častěji pociťovat propojení i s místy, kde jsme nikdy nestrávili ani minutu svého života. Týká se to pak zejména oblasti životního prostředí, kdy neexistují žádná omezení pro projevy důsledků kácení deštných pralesů, kyselých dešťů aj., zkrátka problémy životního prostředí se dotýkají bezprostředně nás všech. Globální svět se však neomezuje pouze na problematiku životního prostředí, odráží se v našem každodenním životě různě, ať už tedy v podobě znečištěného ovzduší, ale také na cenách výrobků či v úrovni zaměstnanosti. Je proto nejen morální povinností člověka převzít komplexní odpovědnost za tento svět, a to v dimenzi lokální i globální.[45]

Pedagogický slovník uvádí, že globální výchova je *„přístup ve vzdělávání, podporující porozumění a spolupráci mezi lidmi. Zahrnuje učení o problémech a jevech, které přesahují hranice států, které jsou celosvětové, globální povahy, zvl. ekologické, kulturní, ekonomické, politické a technické problémy. Zdůrazňuje společné perspektivy, potřeby a vize, vnímání a chápání problémů z různých pohledů, kooperativní učení, kritické myšlení a zodpovědné jednání, respektující rozdíly interkulturní, etnické národní, regionální, lokální skupinové a individuální.“*[46]

3.2 Souvislosti vzniku koncepce globální výchovy

Prvním signálem k vytvoření koncepce globální výchovy byla krize euroamerické společnosti a s tím související nutnost změny chování člověka.

---

[45] HORKÁ, Hana. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido, 1996. s. 38

[46] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 69

Na konci 20. století se totiž lidská společnost dostává do situace, kdy je třeba začít efektivně a účinně reagovat na řadu krizových jevů, zpravidla globálního charakteru, které postihují všechny oblasti lidského života i člověka samotného. Společnost si v této době začíná uvědomovat, že se sama stává obětí své údajné dokonalosti a vyspělosti. Začíná se hovořit o globálních problémech lidstva a nutnosti výrazně omezit konzumní způsob života společnosti.[47] *„Prioritní sférou, v níž musí dojít k zásadním kvalitativním změnám, je sféra lidského ducha, lidského vědomí a sebeuvědomování, vztahu člověka k sobě, svému okolí i celému světu. Musí se změnit i samo sebepojetí moderního člověka.“*[48] K tomu pak má sloužit právě výchova zaměřená mimo jiné na osobnostní a kulturní kultivaci člověka, na pěstování odpovědnosti vůči sobě i celému světu.

Druhým signálem pro vznik koncepce globální výchovy se v souvislosti s tím stává krize školy a výchovy jako jev celosvětový. Školy se potýkají s nízkou efektivností poskytovaného vzdělání ve vztahu k praktickému životu, potýkají se s nezájmem žáků a jejich strachem z institucionalizované školní výchovy. Současný výchovný systém poskytuje až příliš teoretických znalostí bez ohledu na kvalitativní rozměr výchovy, a proto můžeme zejména v této situaci hovořit o zvýšeném reformním úsilí, o hledání nových cest, kdy záměrem výchovy a školy je vybavit člověka pro život ve společnosti v souladu s obecnými filosofickými, pedagogickými i psychologickými tendencemi tak, aby se mohl v současné společnosti úspěšně realizovat a efektivně přistupovat k řešení vzniklých problémů.[49]

A konečně posledním popudem ke vzniku koncepce globální výchovy je rozvoj věd o člověku. Významný vliv na pedagogiku mají výsledky vývoje vědeckých disciplín, především pak antropologických, nicméně také psychologických, biologických a sociologických v integraci s filozofií. Nyní proto hovoříme o názorovém pluralismu v oblasti pedagogického působení.[50] *„Pedagogika dnešní doby – to je celá řada existujících, rozvíjejících se i nově vznikajících pedagogických koncepcí, dílčích teorií*

---

[47] HORKÁ, Hana a Alena HRDLIČKOVÁ. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998.s. 9-10

[48] HORKÁ, Hana. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido, 1996. s. 38

[49] HORKÁ, Hana a Alena HRDLIČKOVÁ. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998. s. 11-12

[50] Tamtéž, s. 12-14

i praktických snah, které se od sebe v mnohém liší, ale jež většinou spojuje cíl změnit současnou školu a zejména humanizovat proces vzdělání a výchovy.“[51]

3.3 Charakteristika koncepce globální výchovy

Koncepce globální výchovy je podmíněna společensky i ekologicky. Je reakcí na civilizační výzvu ovlivnit narůstající rozpory mezi člověkem a přírodou, sladit život člověka s přírodou. Svět je chápán jako přírodně-společenský celek, v kterém se odráží společenský život, s tím související hrozby, ale také ochranářské snahy.[52] *„Podstatou globální výchovy je chápání souvislostí tohoto celku a komplexní odpovědnost za svět lokální i globální.“* [53]

Podle názoru hned několika autorů pak globální výchova vychází primárně z teorie globálního chápání světa. Tato teorie se objevila počátkem 20. století společně s myšlenkovým směrem, označovaným jako holismus. Proto se v literatuře můžeme setkat s označením systémový i holistický pohled na svět.

„Systémová povaha světa velice připomíná pavučinu. Dotyk v kterékoli části sítě může vyvolat hrozivé vibrace na jiném, často značně vzdáleném místě.“ [54]

Zmíněná teorie globálního chápání světa pak pracuje se čtyřmi základními vzájemně propojenými dimenzemi:

a) Prostorová globalita – aktuální globální vztahy se od těch minulých liší svou četností, hloubkou (počet zapojených lidí) a šíří (rozpětí a počet činností lidí ovlivněných globalitou).
b) Časový rozměr globality – změny probíhají takovou rychlostí, že další přežití žádá neustálé průběžné posuzování hodnot, potřeb i vzorců chování.
c) Vnitřní - lidský rozměr globality – povaha a existence člověka jsou s povahou a stavem globální společnosti vzájemně propojené. Nejprve se musí o změnu

[51] HORKÁ, Hana a Alena HRDLIČKOVÁ. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998. s. 13

[52] HORKÁ, Hana. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. 1. vyd. Brno: Katedra pedagogikyPedagogickéfakulty MU, 2005. s. 158. ISBN 80-210-3750-4. s. 73

[53] Tamtéž, s. 73

[54] PIKE, Graham a David SELBY. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. s. 22

zasadit dostatečný počet lidí, a teprve poté je možné očekávat změnu vnějšího systému.

d) Globalita problémů – všechny globální problémy vytvářejí systém, jsou vzájemně propojené a mají svoje makro- i mikrodůsledky, které ovlivňují život společnosti i život jednotlivců. Proto je třeba na světové problémy pohlížet v jejich celistvosti v interakci s ostatními, a ne jako na oddělený samostatný jev.[55]

3.4 Historie a rozšíření globální výchovy

Globální výchova se objevila jako pedagogický směr začátkem osmdesátých let 20. století. Jak jsme již naznačili výše, vznikla jako reakce na prudce se měnící povahu světa, ovlivněnou zejména současnou civilizací a jejími technologiemi. Byla to odezva na krizi společnosti i školy, na nedostatečný prostor pro mravní, a s tím související emocionální a estetický vývoj, na rozvoj věd o člověku.

Kolébkou globální výchovy pak můžeme označit anglofonní země (Spojené království, USA), které jsou i nadále jejími hlavními středisky. Nicméně od počátku své existence se globální výchova relativně rychle rozšířila do celého světa. Za nejznámější propagátory a představitele konceptu globální výchovy je pak důležité zmínit Grahama Pika a Davida Selbyho, jejichž knihy nejen v České republice vyvolaly veliký ohlas.[56]

3.5 Směry a přístupy v globální výchově

Globální výchova je směrem rozmanitým, proto je na tomto místě vhodné uvést jednotlivé přístupy a směry, které se v rámci globální výchovy vydělují.

Torontský model

Jak jsme již avizovali výše, v České republice je globální výchova spojována především se jmény G. Pika a D. Selbyho, a tedy s metodikou, rozvíjenou zejména při univerzitách v Yorku a Torontu. Nutno pak podotknout, že i my jsme při vytváření našeho výukového projektu vycházeli především z torontského modelu, který staví

[55] PIKE, Graham a David SELBY. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. s. 19-35

[56] ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. s. 21

na tzv. principu „jedné Země“, tj. zájmy jednotlivých států je třeba vždy vnímat s vědomím potřeb celé planety, a na ústředním postavení dítěte. Uvádí, že děti se nejlépe učí, pokud je podporujeme v jejich vlastním bádání a objevování, stejně jako, pokud na ně pohlížíme jako na rovnocenné osobnosti, které mají své názory, zkušenosti a nadání.[57]

D. Selby globální výchovu vymezuje jako *„promyšlenou ekopedagogickou disciplínu, která zdůrazňuje holistický, systémový pohled na svět, snaží se nestranně rozvíjet a kultivovat osobnost žáka a tím ovlivnit dosavadní nepříznivý vývoj naší planety.“*[58]

Metodika torontského modelu si tedy klade za cíl nikoliv předat žákům pouze určitou sumu znalostí, ale probudit mezi žáky diskuzi o problému, na který poukazuje z různých úhlů pohledu. Metodika usiluje o vyvolání konfrontace jeho různých interpretací, a proto využívá prostředky založené na diskuzi, jako jsou diskusní techniky, simulační hry, hry v rolích či práce s textem. Neopomíjí však přitom význam technik na rozvoj osobnostních kompetencí – vede k týmové spolupráci, sebereflexi i k vytváření pozitivního klimatu ve třídě, k navození důvěry ve skupině. Metodika vychází z přesvědčení, že atmosféra ve třídě má přímý vliv na studijní výsledky žáků. Proto je v hodinách kladen důraz na vztah žáka k sobě i druhým, využívají se principy aktivní a kooperativní výuky a učení prožitkem. Na tvorbě témat se v daném předmětu studenti podílejí společně, a to i na svém vlastním hodnocení. Podle G. Pika i D. Selbyho by měla být globální výchova zaváděna do škol infuzí jednotlivých aktivit do vhodných předmětů či integrací témat přes všechny předměty.[59]

Tmavě zelený přístup

Vedle Torontského modelu začal D. Selby prosazovat také tzv. tmavě zelený přístup. Podle tohoto přístupu by pak měl být uplatňován větší důraz na environmentální dimenzi globální výchovy. Školy by se měli odklonit od tzv. „světlezeleného“ ekologického přístupu, který reflektuje učení se o životním prostředí a přejít k hlubinně

[57] PIKE, Graham a David SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha: Portál, 2000. s. 13

[58] MÁCHAL, Aleš. *Špetka dobromysli: kapitoly z praktické ekologické výchovy*. 1. vyd. Brno: EkoCentrum, 1996. Hrách na zdi (Ekocentrum). s. 41

[59] ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. s. 23-24

ekologické reformě. Studenti by se měli naučit vnímat svoji vnitřní ekologii a kultivovat smysly pomocí jógy, tance, meditací i terapeutického umění rozvíjet vztah k přírodě.[60]

„Školy usilující o tmavozelenou globální výhovu by měly přistoupit k totální reformě školní agendy – uvést do souladu s ekologickými principy energetické toky ve škole, podporovat diversitu, různé formy spolupráce, budovat vztahy s komunitou atd.“[61]

Systémové myšlení

Na systémovém myšlení staví i jiné přístupy globální výchovy, nicméně ve formě aktivit a kurzů je rozvíjeno tzv. Balatonskou skupinou, což jsou mezinárodně působící střediska, jejichž centrem je Laboratoř pro interaktivní výuku při Univerzitě v New Hampshire. Balatonská skupina se zaměřuje především na shromažďování aktivit pro rozvoj týmu a týmového řešení problémů reálného světa. V rámci Balatonské skupiny jsou pak rozšířené simulační hry a drobné aktivity na rozvoj spolupráce. Nutno pak podotknout, že v České republice se tímto přístupem zabývá Milan Caha v knize „Systémy pro všední den“. Pro pochopení souvislostí mezi životním prostředím a systémovým přístupem pak tento přístup využívá tzv. ledovcového modelu, který má tvar pyramidy. Nad hladinou, tedy na vrcholku pyramidy stojí konkrétní události, pod hladinou pak vzorce chování, struktury a nakonec paradigma. Události (problémy), které můžeme nad hladinu vidět, jsou podle tohoto modelu důsledkem dlouhodobých vzorců chování v systému. Takové vzorce jsou pak zase důsledkem ekonomických, politických a sociálních struktur, které jsou výsledkem určitého paradigmatu – souhrnu našich názorů na svět. Člověk uplatňující tento přístup tak nehledá způsoby jak řešit následky problémů nad hladinou, ale noří se pod hladinu a usiluje o změnu paradigmatu (např. o změnu žebříčku hodnot).[62]

Křesťansky orientovaná globální výchova

Globální výchově, přesněji pak výchově k míru a rozvojové výchově se věnují také křesťanské organizace, konkrétně pak Církevní světová služba, která v osmdesátých

---

[60] ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. s. 24-25

[61] Tamtéž, s. 25

[62] Tamtéž, s. 25-26

a devadesátých letech organizovala v USA semináře a dílny pro dospělé, které spojovali globální a křesťanskou tematiku. Cílem seminářů bylo porozumění globalitě, uvědomění si jejího propojení s křesťanskými východisky, posílení empatie a také přijetí různosti jako hodnoty. Využívanými prostředky pak byly např. anekdoty, a komiksy, dále pak příběhy, rozbor textů a obrázků, společné písně a modlitby, filmy a diskuze. Velký důraz byl kladen na emoce účastníků.[63]

Konstruktivismus v globální výchově a rozvojová výchova

Konstruktivismus se stal důležitou inspirací pro globální výchovu v České republice i ve světě. Klade důraz především na aktivní úlohu žáka ve výuce (viz. kapitola Konstruktivistické pojetí výuky).

Rozvojová výchova se pak zaměřuje na seznámení účastníků s životem lidí v rozvojových a rozvinutých zemích. Informuje nás o podobnostech i odlišnostech ve způsobu života lidí na různých kontinentech. V celosvětovém měřítku žákům pomáhá pochopit sociální, kulturní, politické, ekonomické i environmentální procesy, ovlivňující životy lidí. Rozvojová výchova vede člověka k přijetí zodpovědnosti za vytváření udržitelného světa. V rámci metod výuky jsou hojně využívány simulační hry, deskové hry, školní projekty i diskusní techniky.[64]

Dobrodružství ve třídě a kmeny

Koncepce tzv. „dobrodružství ve třídě“ má úzkou souvislost právě s cíli a vůbec koncepcí globální výchovy. Jedná se o jeden z výstupů tzv. prožitkové/zážitkové pedagogiky, ve které se žáci učí reflexí z prožité zkušenosti. Stejně jako prožitková pedagogika, tak také dobrodružné třídy využívají tzv. Kolbova cyklu. Podle tohoto cyklu pak učení probíhá těmito fázemi: konkrétní zkušenost žáka je nejprve reflektována, poté zobecněna a na závěr je vyvozeno poučení pro příště. Do tohoto cyklu je pak možné kdykoliv vstupovat a ovlivnit jeho průběh prostřednictvím vhodně zvolených her a aktivit. Ačkoliv pak prožitkovou pedagogiku nejčastěji uplatníme

[63] ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. s. 27

[64] Tamtéž, s. 28

na školních pobytech v přírodě, v rámci dobrodružných tříd přírodu úspěšně nahradí tělocvična. Hojně využívanými prostředky jsou pak metody kritického myšlení.[65]

Globální perspektiva ve výchově

Podle vymezení globální výchovy rozvíjené v osmdesátých letech ve Spojených státech Kennethem A. Tyem se globální výchova soustřeďuje na problémy, překračující národní hranice a dotýkající se vztahů mezi kulturními, ekonomickými, ekologickými, politickými a technickými systémy. Taková výchova vede k pohlížení na svět jinýma očima, zdůrazňuje potřebu vzájemné národní tolerance. Nutno pak poznamenat, že „Globální perspektiva ve výchově" je úsilím, které bylo prezentováno ještě před samotným vymezením globální výchovy.[66]

3.6 Cíle globální výchovy

Globální výchova směřuje celkem k pěti základním cílům, jejichž naplněním by žák měl získat globální vědomí a současně se naučit žít v globálním světě. Mezi tyto cíle patří:

- **Uvědomění si systému** – studenti by měli zvládnout myslet a jednat systémově, tím pádem pochopit systémovou podstatu světa a osvojit si holistické pojetí vlastních schopností a dovedností.
- **Uvědomění si pohledu** – studenti by si měli uvědomit odlišné podmínky pro život v globálním světě, seznámit se s pojmy jako je spravedlnost, lidská práva a odpovědnost. Žáci by neměli žít pouze přítomností či minulostí, ale měli by se umět dívat také do budoucnosti.
- **Pochopení vlastního vztahu k planetě** – studenti by měli akceptovat globální podmínky a trendy v současném životě; pochopit pojmy spravedlnost, lidská práva a odpovědnost a být schopni použít je v globálním kontextu, chápat důležitost orientovat se na budoucnost ve vztahu k planetě.
- **Vědomí zapojení a připravenosti** - studenti by měli přijít na to, že všechna rozhodnutí, která přijmou nebo odmítnou, budou mít své následky, ať už v globální přítomnosti či budoucnosti. Žáci by proto měli znát způsoby, jak se

[65] ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. s. s. 29-30

[66] Tamtéž, s. 30

aktivně zapojit do života školy i společnosti, měli by být schopni efektivně se účastnit společenského i politického života.

- **Vědomí procesu** – studenti by měli pochopit, že učení a osobní rozvoj je celoživotním procesem.[67]

3.7 Didaktický rozměr globální výchovy

Globální výchovu nelze charakterizovat jako klasický alternativní výchovný systém, nýbrž spíše jako obohacení již existujících výchovných koncepcí. Jak již víme, koncepce globální výchovy se totiž snaží především o odpovědný a citlivý přístup k závažným sociálním i celosvětovým problémům. Jako taková je pak globální výchova zaměřena nejen na aktuální potřeby člověka a světa, ale primárně na budoucnost člověka, společnosti i celého světa.[68]

Centrem zájmu ve výchovně-vzdělávacím procesu je osobnost žáka. Výchova v pojetí globální výchovy pak představuje celoživotní, všestranně aktivní proces s klíčovou úlohou lidské zkušenosti. Základní principy globální výchovy lze definovat následovně:

1. *„Vzdělání pro rozvoj člověka s důrazem na všelidské hodnoty demokracie a humanity.*
2. *Respektování žáka, studenta jako člověka a jeho individuality, úcta k němu, princip vzájemného učení a ovlivňování.*
3. *Centrální úloha zkušenosti.*
4. *Systémové pojetí výchovy vzdělání.*
5. *Nová role učitele a vzdělávacích institucí.*
6. *Svoboda výběru.*
7. *Vzdělání jako anticipace na demokracii.*
8. *Vzdělání pro globální občanství (světoobčanství).*
9. *Vzdělání pro uvědomělou péči o Zemi.*

[67] PIKE, Graham a David SELBY. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. s. 301-303

[68] HORKÁ, Hana a Alena HRDLIČKOVÁ. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998. s. 17

10. Duchovní rozměr ve výchově a vzdělání.“[69]

3.7.1 Učitel v globální výchově

Jak z výše uvedeného vyplývá, role učitele se v globální výchově poněkud liší od jeho role v tradiční škole. Zatímco v tradiční škole je klíčovou osobností výchovně-vzdělávacího procesu učitel, v globální výchově toto místo zastává žák-student. Nicméně i tak, jsou v rámci globální výchovy na učitele kladeny konkrétní požadavky, související s jeho profesionálními i osobnostními kvalitami.

Především by měl učitel rozumět globální povaze světa. Dále by pak měl respektovat biologickou, etnickou a kulturní rozmanitost. Předpokládá se totiž, že učitel dané problematice dostatečně porozumí, ztotožní se s ní, promítne ji do žebříčku svých hodnot a následně ji využije v práci s žáky. Role učitele se tedy v globální výchově mění, nyní se očekává, že učitel se stává více organizátorem a tvůrcem aktivit, než pouhým poskytovatelem informací ve smyslu přednášek a výkladů. I tato funkce samozřejmě přetrvává, nicméně v omezené míře, dominantou výchovně-vzdělávacího procesu jsou aktivity žáků a jejich osobní zkušenost. Učitel je odpovědný za výběr učiva a svobodně rozhoduje o použitých metodách.[70]

G. Pike a D. Selby uvádí požadavky na globálního učitele velice výstižně:

Globální učitel

- *„přistupuje k řešení problémů z globálního, celosvětového hlediska, a nikoli z hledisek národnostních nebo etnických,*
- *umožňuje studentům seznámit se s rozmanitostí a bohatstvím nejrůznějších kultur,*
- *je zaměřen především na budoucnost,*
- *vidí svou úlohu především vtom, že studentům umožňuje, aby samostatně dospěli k znalostem a osobním postojům,*
- *dává svým žákům najevo víru v lidské možnosti,*
- *klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti studentů,*

[69] HORKÁ, Hana a Alena HRDLIČKOVÁ. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998. s. 18

[70] Tamtéž, s. 28-31

- *využívá ve třídě různé formy a metody výuky,*
- *chápe učení jako celoživotní proces,*
- *snaží se, aby informace, kterou studentům předává, byla v souladu s použitou formou a celkovou atmosférou,*
- *respektuje práva druhých,*
- *snaží se svým studentům ukázat vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty,*
- *snaží se začlenit život třídy do života místní komunity.“*[71]

Z uvedeného tedy vyplývá, že globální učitel své žáky vede k prozkoumání světa, stejně jako k pochopení aktuálních celosvětových problémů. Na příkladech žákům často ukazuje to, čím se jako příslušníci odlišných kultur lišíme, ale také to, co nás naopak všechny spojuje. Pod vedením globálního učitele žáci pohlíží na dané problémy, neomezujíc se přitom pouze na konkrétní vyučovací předmět. Globálnímu učiteli jde zejména o to, aby své žáky vedl k životu pro budoucnost, kterou mohou i oni sami ovlivnit. Globální učitel si uvědomuje, že výchova a vzdělávání představují systém ovlivňující komplexní rozvoj jedince, který má ještě před začleněním do výchovně-vzdělávacího procesu své vlastní zkušenosti, znalosti a postoje.

3.7.2 Vybrané didaktické prostředky

Pro globální výchovu je charakteristické, že využívá různé a přitom netradiční metody výuky, jako jsou metody kritického myšlení, simulační hry, modelové situace, filmové projekce, exkurze, diskusní aktivity, kooperativní hry, rituály, imaginace či dramatické metody. Z tohoto důvodu, ač nemůžeme hovořit o pevně dané metodice globální výchovy, můžeme konstatovat, že globální výchova využívá především aktivizující výukové metody.

G. Pike a D. Selby ve své publikaci „Globální výchova“ pak uvádí velice užitečný a přehledný souhrn doporučované metodiky pro globální výchovu společně s konkrétními návrhy herních aktivit:

[71] PIKE, Graham a David SELBY. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. s. 107-110

a) Úvodní a rozehřívací aktivity - jsou důležité pro vzájemné poznání studentů a učitelů, podporují rozvoj spolupráce a lze je využít i pro navození dobré nálady ve skupině (např. hry jako Tečkování, Lovci lidí, Andělská Anděla aj.).
b) Aktivity zaměřené na rozvoj vlastní osobnosti – umožňují žákům poznat svoji hodnotu, podporují vzájemnou toleranci a respekt (např. Strom přátelství, Kruh důvěry aj.).
c) Diskusní aktivity – rozvíjejí verbální vyjadřování vlastních názorů, umění spolupracovat, řešit problémy, vyjednávat a naslouchat (např. Diskuze s mušlí, Mapa diskuze aj.)
d) Cvičení na rozvoj představivosti – jedná se především o cvičení soustředění, vedenou fantazii a tvořivé vize. Často nesou silný citový náboj (např. Vysněná budoucnost aj.)
e) Kooperativní hry – podporují především rozvoj spolupráce ve skupině a jsou opakem soutěživosti. (např. Společné kreslení aj.)
f) Hry s rolemi – aktivity, kdy účastníci obdrží předem předepsané role, ale jak hra dopadne, záleží čistě na nich. Výsledek není dopředu znám. (např. Obchodníci).
g) Simulační hry – jsou rekonstrukcí skutečných událostí a velice náročné na přípravu. Umožňují žákům prožít situace, o kterých se dočítají v tisku. (např. Tropické pralesy)
h) Zpětná vazba a techniky hodnocení – důležitá je zpětná vazba, proto se doporučuje například žáky vyzvat k napsání telegramu, kde popíší, jak se během kursu cítili nebo jednoduše vyjádřili svoji náladu pomocí barvy.[72]

Z výše uvedeného vyplývá, že spektrum metod a herních aktivit, které nabízí globální výchova, je tedy opravdu široké. My osobně, všechny výše uvedené didaktické prostředky globální výchovy považujeme za velice efektivní, a proto jsme se také celou řadou z nich inspirovali i v naší vlastní projektové výuce.

[72] PIKE, Graham a David SELBY. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. s. 153-291

4 ENVIRONMENTÁLNÍ TEMATIKA V RVP ZV

Environmentální tematika byla do RVP ZV zapracována v roce 2005 jako jedno z šesti průřezových témat. Nicméně *„environmentální (ekologická) výchova (EV) má mezi průřezovými tématy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) svým způsobem výsadní postavení. Ve školách začala být systematicky prováděna dlouho před schválením RVP ZV. Důležitý byl Metodický pokyn MŠMT k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě (EVVO), který vstoupil v platnost koncem roku 2001. Díky němu zavedl velký počet škol environmentální nebo ekologickou výchovu do svého tehdejšího školního programu – od jednorázových projektů až po ucelené zpracování environmentální výchovy ve výuce i provozu školy formou dlouhodobého školního programu EVVO a jeho krátkodobého realizačního plánu.“*[73]

V současnosti je „Environmentální výchova, vzdělávání osvěta“ nadřazeným pojmem environmentální výchovy, přičemž průřezové téma Environmentální výchova naplňuje charakteristiky EVVO v kontextu Rámcových vzdělávacích programů.[74]

4.1 Průřezové téma Environmentální výchova

V roce 2005 se tedy Environmentální výchova stala součástí národního kurikulárního dokumentu, a tedy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Povinností každé základní školy pak je do povinného základního vzdělávání toto průřezové téma zařadit. To, jakým způsobem se žák s tímto průřezovým tématem seznámí, pak záleží čistě na vedení jednotlivých škol. Standardně však rozlišujeme tři hlavní způsoby začlenění průřezových témat do vyučování. Je to integrace do vyučovacích předmětů, zavedení nového předmětu či projektové vyučování. Integrace průřezového tématu do klasických vyučovacích předmětů se jeví asi nejčastějším způsobem vypořádání se s touto povinností, nicméně, dle našeho názoru, je nejefektivnějším řešením projektové vyučování či vytvoření nového předmětu.

[73] SOKOLOVIČOVÁ, Júlia, Lenka DAŇKOVÁ a Jiří KULICH. Environmentální (ekologická) výchova a školská reforma. In: *KritickeMysleni.cz: Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. Praha: © Kritické myšlení o. s., 2001 [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23_enviro

[74] KINDLMANNOVÁ, JANA. Co je to environmentální výchova a jaké jsou její cíle?: opáčko pro učitele. In: *Nika: časopis přírodě o životním prostředí* [online]. Praha: Copyright © Nika, 2016 [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: http://www.nika-casopis.cz/getFile.aspx?itemID=957978

Průřezová témata se totiž dotýkají velice důležitých a pro lidskou společnost klíčových témat, a proto pouhá integrace do předmětu nemusí být dostatečnou z důvodu časové tísně.

4.1.1 Charakteristika průřezového tématu Environmentální výchova

Environmentální výchova se zaměřuje na vztah člověka a životního prostředí. Jejím úkolem je žáky vést k uvědomění si své vlastní zodpovědnosti, ale také zodpovědnosti celého lidstva za aktuální stav životního prostředí. Environmentální výchova *„umožňuje sledovat a uvědomovat si dynamicky se vyvíjející vztahy mezi člověkem a prostředím při přímém poznávání aktuálních hledisek ekologických, ekonomických, vědeckotechnických, politických a občanských, hledisek časových (vztahů k budoucnosti) i prostorových (souvislostí mezi lokálními, regionálními a globálními problémy), i možnosti různých variant řešení environmentálních problémů. Vede jedince k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňuje v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků.“*[75]

Dané průřezové téma je zařazeno ve většině vzdělávacích oblastí. Jedná se o oblasti: Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a zdraví, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura a Člověk a svět práce.*„Postupným propojováním, rozšiřováním, upevňováním i systematizací vědomostí a dovedností získávaných v těchto oblastech umožňuje Environmentální výchova utváření integrovaného pohledu. Každá z oblastí má svůj specifický význam v ovlivňování racionální stránky osobnosti i ve vlivu na stránku emocionální a volně aktivní.“*

4.1.2 Přínos průřezového tématu Environmentální výchova

Přínos daného průřezového tématu je bezesporu vysoký. Téma obohacuje a rozvíjí žákovy vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje, ale také návyky ve vztahu k přírodě a životnímu prostředí.

[75] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2015. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT [cit. 2015-05-12]. s. 113 Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani

V dnešní době plné moderních technologií, žáci ztrácejí povědomí o významu přírody pro lidský život. Je tedy obzvláště důležité tento zodpovědný vztah k přírodě u žáků začít pěstovat.

V rámci environmentální výchovy jsou proto žákům poskytnuty informace potřebné pro osvojení si žádoucího jednání občana vůči prostředí. Environmentální výchova rozvíjí porozumění souvislostem v biosféře a vztahům člověka a prostředí. Žáci jsou vedeni k uvědomění si podmínek života, nežádoucích zásahů lidstva do životního prostředí a samotných důsledků těchto činů. Dané průřezové téma v žácích může vyvolat nápady, aktivitu, tolerantnost či ohleduplnost vůči přírodě. Vede žáky k zodpovědnějšímu přístupu k životu, k vnímání života na Zemi jako nejvyšší hodnoty. Podněcuje žáky k podílení se na řešení ekologických problémů.[76]

4.2 Výchova k občanství a Environmentální výchova

Jak jsme již uvedli výše, na realizaci průřezového tématu se podílí vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, do které je zahrnut, vedle Dějepisu, také vzdělávací obor Výchova k občanství. Posláním vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, v rámci environmentální výchovy, pak je poukázat na úzkou spojitost mezi ekologickými, technicko-ekonomickými a sociálními jevy. Apeluje na žáky v souvislosti s významem preventivní opatrnosti v jednání a dalšími principy udržitelnosti rozvoje.[77]

Environmentální výchova je v RVP ZV rozdělena do čtyř tematických okruhů: **ekosystémy, základní podmínky života, lidské aktivity a problémy životního prostředí, vztah člověka k prostředí.** Tyto tematické okruhy slouží k celistvému pochopení interpretace vztahů člověka a přírody, přičemž jsou navrženy tak, aby byla vždy zachována spojitost s některou ze vzdělávacích oblastí.

S Výchovou k občanství souvisí výhradně dva tematické okruhy průřezového tématu Environmentální výchova – lidské aktivity a problémy životního prostředí, vztah člověka k prostředí. Níže uvádíme témata korespondující s učivem Výchovy k občanství.

[76]Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2015. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT [cit. 2015-05-12]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani, s. 113-114
[77]Tamtéž, s. 113

- **Lidské aktivity a problémy životního prostředí** – průmysl a životní prostředí (vliv právních a ekonomických nástrojů na vztahy průmyslu k ochraně životního prostředí); odpady a hospodaření s odpady (odpady a příroda, druhotné hospodaření s odpady; ochrana přírody a kulturních památek (význam ochrany přírody a kulturních památek, právní řešení u nás, v EU a ve světě, příklady z okolí; změny v krajině (krajina dříve a dnes, vliv lidských aktivit, jejich reflexe a perspektivy; dlouhodobé programy zaměřené k růstu ekologického vědomí veřejnosti (Státní program EVVO, Agenda 21 EU) a akce (Den životního prostředí OSN, Den Země apod).
- **Vztah člověka k prostředí** – naše obec (přírodní zdroje, způsoby využívání a řešení odpadového hospodářství, příroda a kultur obce a její ochrana, zajikání ochrany životního prostředí v obci – instituce, nevládní organizace, lidé); náš životní styl (spotřeba věcí, energie, odpady); aktuální (lokální) ekologický problém (příklad problému, jeho příčina, souvislosti, vlastní názor); nerovnoměrnost života na Zemi (rozdílný společenský vývoj, principy udržitelnosti rozvoje, příklady uplatňování).[78]

Z uvedeného výčtu témat tedy vyplývá, že témat, souvisejících s Výchovou k občanství jsme nalezli nespočet. Nicméně pokud nahlédneme do RVP ZV na konkrétní očekávané výstupy jednotlivých vzdělávacích oblastí Výchovy k občanství, záhy zjistíme, že problematiku uvedených témat přímo nereflektují, ačkoliv jisté paralely najdeme v doporučovaném soupisu učiva pod očekávanými výstupy.

Konkrétně, ve vzdělávací oblasti **Člověk ve společnosti** nalezneme tři očekávané výstupy, které můžeme k environmentální tematice vztáhnout:

Žák

- *„zdůvodní nepřijatelnost vandalského chování a aktivně proti němu vystupuje,*
- *kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí,*

[78]Rámcovývzdělávací program pro základnívzdělávání. 2015. *Ministerstvoškolství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT [cit. 2015-05-12]. s. 114-115 Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani, s. 114

- *posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci.“*[79]

V rámci doporučovaného učiva se pak jedná o učivo:

- naše škola – význam a činnost žákovské samosprávy
- naše obec – důležité instituce, zajímavá a památná místa, ochrana kulturních památek, přírodních objektů a majetku
- vztahy mezi lidmi – mezilidská komunikace

Na základě uvedených výstupů a učiva, můžeme konstatovat, že s cílem implementace environmentální výchovy, žáky povedeme k angažovanosti při řešení problémů spojených s ochranou přírody u nich v obci či ve škole. Následně se budeme snažit o to, aby žák dokázal zhodnotit objektivnost a závažnost získaných informací o ekologickém problému a byl si vědom důležitosti komunikace a spolupráce v péči o životní prostředí na lokální úrovni.

Ve vzdělávací oblasti **Člověk, stát a hospodářství** nalézáme také jistou paralelu s environmentální výchovou. Uvádíme následující očekávaný výstup:

Žák

- *„na příkladu chování kupujících a prodávajících vyloží podstatu fungování trhu, objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny.“*[80]

V rámci doporučovaného učiva se pak jedná o učivo:

- principy tržního hospodářství – nabídka, poptávka, trh, podstata fungování trhu.

V souvislosti s uvedeným jde především o vedení žáků k uvědomění, že jsou to také kupující-oni, kteří rozhodují o tom, co se na pultech obchodů prodává a objevuje.

[79] Rámcovývzdělávací program pro základnívzdělávání. 2015. *Ministerstvoškolství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT [cit. 2015-05-12]. s. 114-115 Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani, s. 48

[80] Tamtéž, s. 48-49.

Pokud by totiž nebyla poptávka, vytratí se také nabídka. A proto už jen skutečnost, že si nějaký výrobek koupíme či nekoupíme, se podílí na stavu životního prostředí.

Domníváme se, že ve vzdělávací oblasti **Člověk, stát a právo** jsou z hlediska environmentální výchovy důležité především následující očekávané výstupy:

Žák

- *„…uvede příklady institucí orgánů, které se podílejí na správě obcí, krajů a států,*
- *objasní výhody demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů,*
- *vyloží smysl voleb do zastupitelstev v demokratických státech a uvede příklady, jak mohou výsledky voleb ovlivňovat každodenní život občanů,*
- *přiměřeně uplatňuje svá práva a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí.“*[81]

V rámci doporučovaného učiva se pak jedná o učivo:

- Státní samospráva – orgány a úkoly
- Principy demokracie – význam a formy voleb do zastupitelstev
- Právo v každodenním životě – význam právních vztahů, styk s úřady

Daná vzdělávací oblast je pro nás důležitá především tím, že velice úzce souvisí s možnostmi občanů, a tedy i žáků, jak se podílet na životě v demokratickém státu, a tedy i na ochraně životního prostředí. V rámci vybraného učiva se žák může blíže seznámit s pojmy jako je právo na příznivé životní prostředí, petice, demonstrace, ale také s odborem životního prostředí na obecním úřadě.

Souvislost se vzdělávací oblastí **Mezinárodní vztahy, globální svět** je pak patrná už ze samotného názvu. Nacházíme zde několik očekávaných výstupů, které můžeme spojit s environmentální tematikou:

[81] Rámcovývzdělávací program pro základnívzdělávání. 2015. *Ministerstvoškolství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT [cit. 2015-05-12]. s. 114-115 Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani, s. 49.

Žák

- *„uvede příklady některých projevů globalizace, porovná jejich klady a zápory,*
- *objasní souvislosti globálních a lokálních problémů, uvede příklady možných projevů a způsobů řešení globálních problémů na lokální úrovni – v obci, regionu,*
- *uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky pro život lidstva.“*[82]

V rámci doporučovaného učiva se pak jedná o učivo:

- globalizace – projevy, klady a zápory, významné globální problémy.

V tomto případě se ve výuce Výchovy k občanství můžeme zaměřit na modelové příklady z oblasti lokálních i globálních problémů, poskytnout žákům informace o evropské i mezinárodní spolupráci v této oblasti. Prostřednictvím příkladů z každodenního života ukázat souvislosti mezi lokálními a globálními problémy.

Nikdy bychom však neměli opomíjet, že, a to především, pro environmentální výchovu je důležitý přímý kontakt s přírodou a vlastní zkušenost. Pokud tedy budeme probírat učivo, umožňující nám spojit výuku s pobytem venku, měli bychom toho jako pedagogové náležitě využít. V případě lokálních problémů je dle našeho názoru vhodné opírat se o aktuální příklady z nejbližšího okolí žáků, nikoliv pouze o abstraktní či smyšlené případy. Pokud žáci totiž budou probírané téma vnímat jako jich přímo dotýkající se, budou o ně jevit vyšší zájem. Konkrétně bychom doporučili navštívení obecního úřadu; středisek, věnujících se environmentální problematice (Lipka, Hnutí Brontosaurus, Hnutí Tereza aj); exkurzi do blízké Chráněné krajinné oblasti či návštěvu dalších přírodních i kulturních památek.

Závěrem kapitoly nutno poznamenat, že Výchova k občanství na danou problematiku pohlíží hlavně z pohledu občana. Poskytuje nejen znalosti spojené s environmentální tematikou, ale také prostor k formování postojů nezbytných

[82] Rámcovývzdělávací program pro základnívzdělávání. 2015. *Ministerstvoškolství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT [cit. 2015-05-12]. s. 114-115 Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani, s. 50

pro žádoucí jednání občana vůči prostředí. Vede žáky k zamyšlení se nad svojí vlastní zodpovědností a nad možnostmi svého vlivu při řešení této problematiky.

5 KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ VÝUKY

V následující kapitole se zaměříme na konstruktivismus, resp. konstruktivistické pojetí výuky a s tím úzce související kritické myšlení, které se stalo základem pro náš výukový projekt, jež uvádíme v praktické části této diplomové práce. Nutno pak podotknout, že právě konstruktivismus se stal inspirací pro některé proudy globální výchovy, neboť prostřednictvím konstruktivismu jsou žáci vedeni ke kritickému myšlení, formulování svých názorů a přemýšlení. Je pak potvrzeno, že díky konstruktivismu žáci lépe zvládají úlohy na úrovni vyšších stupňů Bloomovy taxonomie, což především v globální výchově má veliký význam.

Podstata konstruktivismu

Konstruktivistické pojetí výuky je opakem pojetí transmisivního, jinými slovy, tradičního, klasického vyučování. V základech transmisivního vyučování pak leží takové výukové strategie, které žákům a studentům poskytují hotové vědomosti a dovednosti prakticky bez jejich většího úsilí. Jedná se o přístup, který na českých školách převládá. Dominantní úlohu v případě transmisivního vyučování má pedagog a samotná výuka je soustředěna na učební osnovy a obsah vyučování.[83]

Konstruktivistické teorie se snaží o překonání tranmisivního vyučování a zdůrazňují proces konstruování poznatků učícím se subjektem. Důležitou roli v konstruktivismu pak sehrávají prekoncepty, resp. individuální zkušenosti žáků. Předpokládá se, že žák si do vzdělávacího procesu přináší určitou představu o světě, která má vliv na jeho vnímání, porozumění informacím i učení. Tyto prekoncepty jsou tak neustále přetvářeny a každý nový poznatek je integrován do preexistujících struktur, které má žák k dispozici.[84]

„Konstruktivistické pojetí výuky předpokládá nasazení odpovídajících výukových strategií, tj. těch, které aktivizují žákovy poznávací procesy a vedou k rozvoji samostatnosti, představivosti, fantazie, logického myšlení i tvůrčích schopností

[83] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 9

[84] BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. s. 67-70

osobnosti.“[85] Mezi hojně používané výukové metody se tak řadí např. výukový rozhovor, diskuze, brainstorming, didaktické hry, inscenační metody, kritické myšlení, skupinová a kooperativní výuka aj.

5.1 Kritické myšlení

Idea kritického myšlení vychází z konstruktivistického pojetí výuky. Je to označení pro již dřívější snahy o kvalitnější vzdělávací proces, o respektování individuality dětského myšlení, které se vytváří a vyvíjí postupně s vlivem činností, které dítě provádí. Jedním z úsilí, jak přispět ke zlepšení kultury učení, je projekt *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*[86], jenž se rozšířil po celém světě.[87]

J. Maňák a V. Švec kritické myšlení definují takto: *„Kritické myšlení ve výuce je výchovně-vzdělávací aktivita, která zasahuje celou osobnost žáka. Patří k těm edukačním činnostem, které napomáhají převážně racionalistickému, na kognitivní rozvoj žáka zaměřenému školskému systému překonat svá mezení a rozšířit působení školy také na oblast volní, citové a kreativní kultivovat žáka.“*[88]

Důležitou součástí kritického myšlení je pak tzv. **třífázový model učení.**

5.1.1 Třífázový model učení

Třífázový model učení (evokace – uvědomění si významu – reflexe) proniká celým programem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Efektivita vyučovacích hodin, ve kterých se uplatňuje, pak tkví především v tom, že respektuje přirozené pochody, které probíhají v mozku učícího se člověka. Dává mu dost intelektuálních i emocionálních stimulů. Prostřednictvím výukových metod, realizovaných

---

[85] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 12

[86] Program **Čtením a psaním ke kritickému myšlení** (Reading & Writing for Critical Thinking - RWCT) je vzdělávacím programem, který pedagogům přináší praktické metody, techniky a strategie. Program je založen na pedagogickém konstruktivismu a využívá především metody čtení, psaní a diskuse. Cílem programu je rozvoj samostatného myšlení u žáků, tvořivost při řešení problémů a schopnost žáků spolupracovat a respektovat názory druhých. V ČR program realizuje občanské sdružení Kritické myšlení. (dostupné z http://ikaros.cz/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni).

[87] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 159

[88] Tamtéž, s. 160

v jednotlivých fázích, žáci mají příležitost připravit se pro život v demokratické společnosti a osvojit si velké množství informací v souvislostech.[89]

L. Zormanová uvádí, že třífázový model učení je jedním z charakteristických znaků pro metody kritického myšlení a vymezuje následující fáze:

- **Fáze evokace**

V této fázi si žák uvědomuje, co již o tématu ví. Žák odhaluje nejasnosti, formuluje otázky, rekonstruuje předchozí znalosti a začíná jevit zájem o řešení úkolu. V první fázi se využívá nejčastěji následujících výukových metod: brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa, pětilístek, kostka, klíčová slova, zpřeházené věty, V. CH. D (Vím-Chci se dozvědět-Dozvěděl jsem se).[90]

- **Fáze uvědomění si významu**

Posláním fáze je žáka seznámit s novými informacemi, přičemž ale zároveň udržet jeho zájem. Žák hledá nové informace, utváří si své názory a uvědomuje si souvztažnost mezi starými a novými vědomostmi. Pro tuto fázi se doporučují tyto výukové metody: I. N. S. E. R. T., Podvojný deník, Skládankové učení, V. CH. D., Čtení s otázkami, Učíme se navzájem, Pracovní listy a Párové čtení.[91]

- **Fáze reflexe**

Během fáze reflexe si žáci prohlubují učivo. Žáci si třídí, systematizují a upevňují nové vědomosti. Dochází k převádění poznatkových struktur do logického rámce souvislostí a vazeb. Jedná se o proces učení, jehož výsledek je trvalý. Žáci jsou vedeni k vyjádření svých myšlenek a názorů. Nejvhodnějšími metodami jsou: myšlenková

[89] STEELOVÁ, Jeannie. O tom, jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR, a o mnoha dalších věcech přemýšlela. In: *KritickeMysleni: Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. Praha: Kritické myšlení o. s., 2001 [cit. 2016-03-13]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_trifazovy

[90] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 115-116

[91] Tamtéž, s. 115

mapa, pětilístek, kostka, volné psaní, brainstorming, diskuze, I. N. S. E. R. T či Vennův diagram.[92]

[92] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 116-117

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1 PROJEKT „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb „mysli globálně, jednej lokálně““

V praktické části této diplomové práce věnujeme pozornost návrhu vlastní projektové výuky na téma „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb „mysli globálně, jednej lokálně““, přičemž se snažíme o detailní popis, jak při práci s tímto projektem postupovat. Předkládaný projekt zpracovává tematiku jednoho z šesti průřezových témat zařazených do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) – tematiku Environmentální výchovy, přičemž se opíráme o koncepci globální výchovy.

Při tvorbě projektu vycházíme z informací uvedených v předchozí teoretické části, dále pak především z vlastních nápadů a vlastní iniciativy. Vytváření projektu pro nás bylo časově náročné, neboť jsme se snažili o vytvoření několika neobvyklých, přesto motivujících aktivit, jako jsou například simulační hry. Mimo jiné v projektu využíváme metody kritického myšlení a zaměřujeme na práci s pracovními listy, video materiálem, křížovkami, tematickými texty apod.

Se zvolenými aktivitami pak úzce souvisí cíle projektu, kterých realizací vybraných aktivit chceme dosáhnout. Naším největším cílem je u žáků probudit zájem o probíranou problematiku a s tím související rozvoj znalostí z oblasti ochrany a péče o životní prostředí. V projektu vycházíme ze základních znalostí žáka dotýkajících se této problematiky a zaměřujeme se na získání nových znalostí a vědomostí z této oblasti. V rámci projektu je pak naším dalším cílem žáky přimět o daném problému diskutovat, dát žákům možnost utřídit si své myšlenky a názory, případně vytvořit, změnit či utužit své postoje. Součástí cílů projektu je také rozvoj kompetencí žáků, třídní kooperace a komunikace.

K samotnému návrhu předkládaného projektu nás vedla zejména snaha a osobní zodpovědnost žáky blíže seznámit s problémy životního prostředí, a to zejména v jejich blízkém okolí. Tuto problematiku považujeme za stále aktuální a významnou, a proto by neměla být učiteli opomíjena či odsunuta do pozadí. Zejména pak v dnešní době, kdy

je svět zahlcen ekologickými globálními problémy, se tematika životního prostředí dostává do popředí. O neustálém znečišťování pitné vody, o znečišťování ovzduší, ale také o globálním oteplování nás média informují denně, nicméně domníváme se, že ačkoliv se o těchto problémech neustále hovoří, celá řada obyvatelstva si skutečná rizika těchto problémů dostatečně neuvědomuje.

Hlavní myšlenkou tohoto projektu je proto prostřednictvím nejrůznějších výukových metod a aktivit žáky dovést k úctě a pocitu sounáležitosti s přírodou, dovést je k pochopení, že prostředí, ve kterém žijeme, se skládá hned z několika složek (sociální, umělá a přírodní složka), které od sebe nelze oddělit, ba jsou na sobě navzájem závislé a v zájmu nás všech je pečovat o všechny tyto složky se stejným úsilím. Předkládaný projekt by měl žáky vést k pocitu odpovědnosti za aktuální stav životního prostředí v jejich nejbližším okolí, ale také ve světě. Projekt by měl žákům představit možnosti, jak být prostředí, ve kterém žijí nápomocnými, tím pádem poukázat na důsledky lidské činnosti na prostředí.

Formu projektové výuky jsme si pak zvolili z ryze praktických důvodů. Projektové vyučování se totiž vyznačuje především tím, že žákům zprostředkovává nové informace v kontextu životní praxe, soustřeďuje se tak na vlastní zkušenost žáka. Žáci se tedy o téma projektu zajímají, protože vědí, že se jich téma přímo dotýká. Mezi výhody projektové výuky pak patří hlavně různorodost činností, od didaktických her, přes pracovní listy, až po simulační hry. Projektová výuka přináší učiteli jedinečnou možnost, jak u žáků rozvíjet nejen nové vědomosti a dovednosti, ale také formovat postoje. Posláním našeho projektu pak tedy není pouze vybavit žáky znalostmi a dovednostmi, ale také u nich zformovat žádoucí postoje k životnímu prostředí.

1.1 Teorie projektové výuky

Se zrodem projektové výuky a projektové metody je nejčastěji spojována pragmatická pedagogika, jež se koncem 19. a počátkem 20. století objevila v USA jako reformní pedagogické hnutí. Vznikla jako reakce na tzv. herbartismus[93] a tehdejší americké školství. Zakladatelem pragmatické pedagogiky a jejím nejvýznamnějším představitelem byl John Dewey, americký filozof, pedagoga reformátor a William

[93]Herbartismus – pedagogický směr, který staví do centra vzdělávacího procesu osobnost učitele. Vyučující zpravidla nebere ohledy na individuální potřeby žáků. Vychází z myšlenek Johanna Friedricha Herbarta, filozofa a významného pedagoga 19. století.

Heard Kilpatrick, významný americký pedagog, zakladatel projektové metody a žák J. Deweye.[94]

Pragmatická pedagogika, stejně jako projektové vyučování, staví dítě do pozice aktivního účastníka vzdělávání, a nikoliv do pozice pasivního objektu. Vzdělávání vnímá jako prostředek k řešení problémů, se kterými se žák setkává v běžném životě, chce překonávat nedostatky klasického vyučování. Snaží se tak o propojení teorie s praxí, přičemž klíčová je individuální zkušenost dítěte a experiment.[95] *„Dítě má totiž přirozenou dispozici učit se jen tomu, co je spjato s jeho zájmy a pomáhá mu řešit problémy. Znamená to, že dítě se učí, protože to cítí jako potřebu.“*[96] Měřítkem výchovy se tedy z pohledu pragmatické pedagogiky stala užitečnost poznání pro žáka. Role učitele byla přijata jako role průvodce dětí. A právě v těchto myšlenkách můžeme najít kořeny projektové výuky.

S projektovou výukou se velice úzce pojí projektová metoda, jejímž zakladatelem byl W. H. Kilpatrick. Namísto tradičního postupu od teorie k praxi jsou žáci vedeni od praxe k docenění teorie, která jim pomůže provést praktické úkoly.[97] W. H. Kilpatrick projekt definuje jako: *„určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložiti žáku tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“*[98] Nicméně v odborné literatuře se setkáme s jejím nejrůznějším vymezením. My se přikláníme k definici J. Kratochvílové, která na projektovou metodu nahlíží jako na *„uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.“*[99] Projektovou výuku pak definuje jako *„výuku založenou na projektové metodě. “*[100]

---

[94] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 24 - 25

[95] SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995. s. 39-40

[96] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006., s. 26

[97] Tamtéž, s. 28

[98] Tamtéž, s. 30

[99] Tamtéž, s. 37

[100] Tamtéž, s. 40

1.2 Cíle a smysl projektu

Jak už bylo uvedeno výše, ústředním cílem našeho projektu je přivedení žáků na cestu k odpovědnosti ve vztahu k životnímu prostředí. Žáci by prostřednictvím našeho projektu měli být vybaveni dostatkem znalostí a vědomostí o možnostech, jak se mohou spolupodílet na ochraně životního prostředí na lokální úrovni. Měli by si být vědomi vzájemné závislosti lokálních a globálních problémů. V rámci našeho projektu si dále žáci ujasní význam pojmů, jako jsou trvale udržitelný rozvoj, ekologický způsob života, referendum, volby, petice, shromáždění a další. Žáci se lépe zorientují ve svých právech a povinnostech.

Smyslem projektu je tedy dovést žáky k uvědomění si, že i oni sami mohou pomoci k lepšímu životnímu prostředí, a to nejen v jejich obci. Smyslem projektu je poukázat na rizika dosavadního konzumního způsobu života společnosti.

2 NÁVRH PROJEKTU

Název projektu: „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb „mysli globálně, jednej lokálně““

Počet vyučovacích hodin: 10 vyučovacích hodin + celodenní exkurze

2.1 Charakteristika projektu

Projekty je možné třídit podle různých hledisek. Typologie našeho projektu byla provedena na základě knihy „Teorie a praxe projektové výuky“J. Kratochvílové[101]:

› *Podle navrhovatele projektu* se jedná o projekt uměle připravený.

› *Podle účelu projektu* jsme projekt charakterizovali jako hodnotící a problémový.

› *Podle informačního zdroje projektu* se jedná o projekt kombinovaný. Jinými slovy, žákovi je část informačního materiálu poskytnuta vyučujícím, nicméně určitou část informačního materiálu si obstarává žák sám.

› *Z hlediska délky projektu* se jedná o projekt mimořádně dlouhodobý.

› *Podle prostředí projektu* jde o projekt školní, ale také domácí.

[101]KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektovévýuky.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 45-49

› Na projektu se podílí celá třída, tudíž *podle počtu zúčastněných na projektu* hovoříme o projektu společném (třídním).

› Projekt je vytvořen pro vzdělávací obor Výchova k občanství, a proto *podle způsobu organizace projektu* se jedná o projekt jednopředmětový.

2.2 Zařazení projektu v rámci RVP ZV

Při tvorbě projektu jsme vycházeli z RVP ZV. V souvislosti s tím se proto dále zaměříme na charakteristiku našeho projektu z hlediska dosažení klíčových kompetencí uvedených v RVP ZV, poté na vzdělávací obsah a obor, ke kterým se projekt váže, a nakonec uvedeme propojení našeho projektu s průřezovými tématy.

2.2.1 Návaznostna klíčové kompetence

Pod pojmem klíčové kompetence rozumíme „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ [102] V této podkapitole proto uvádíme souhrn klíčových kompetencí, které se k našemu projektu vážou a způsoby vedoucí k jejich dosažení.

a) *kompetence k učení* - žák získá nové znalosti a vědomosti o životním prostředí v jejich okolí; žák si osvojí základní odbornou terminologii vážící se k životnímu prostředí a získá potřebné znalosti o problematice lokálních a globálních problémů;

b) *kompetence k řešení problémů* - žák problém analyzuje, volí efektivní způsoby a postupy pro jeho řešení; žák dokáže efektivně rozdělit úkoly ve skupině a přizpůsobit prostředí k práci ve skupině; žák umí pracovat s textem a vyhledávat potřebné informace v textu i do textu;

c) *kompetence komunikativní* – žák srozumitelně vyjadřuje své názory a myšlenky, adekvátně reaguje na názory druhých; žák dokáže komunikovat se spolužáky; žák pracuje s učebním textem; žák diskutuje na zadané téma;

[102] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. 143 s. [cit. 2016-01-27]. Dostupný z http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani

d) *kompetence sociální a personální* - žák účinně spolupracuje se spolužáky; dokáže s nimi diskutovat a komunikovat, respektujíc správné zásady komunikace;

e) *kompetence občanské* – žák zná práva a povinnosti občana, žák respektuje ostatní žáky a učitele; respektuje názory jiných lidí a jejich hodnoty; váží si druhých lidí;

f) *kompetence pracovní* - žák pracuje s přiděleným písemným materiálem; účelně vybírá vhodné zdroje informací.

2.2.2 Zařazení projektu do vzdělávacích oblastí

V RVP ZV nalezneme celkem devět vzdělávacích oblastí, které se dále dělí do šestnácti vzdělávacích oborů, a to podle jejich blízkého vzájemného vztahu.

Náš projekt „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb „mysli globálně, jednej lokálně““ řadíme do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost,* nicméně jistou souvislost bychom mohli nalézt téměř ve všech vzdělávacích oblastech.

V našem projektu se zaměřujeme na vybavení žáků takovými znalostmi a dovednostmi, které jim umožní a zjednoduší orientaci ve své obci jako plnohodnotného občana, který je schopen uplatňovat svá práva a povinnosti, v našem případě, zejména práva na příznivé životní prostředí. RVP ZV uvádí: *„Vzdělávací oblast Člověk a společnost v základním vzdělávání vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti.“*[103]

Jak jsme již v teoretické části této práce uvedli, do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* jsou zařazeny dva vzdělávací obory – Dějepis a Výchova k občanství. Pro nás je pak stěžejní vzdělávací obor Výchova k občanství, který mimo jiné „*rozvíjí*

[103]Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. 143 s. [cit. 2016-01-27]. Dostupný z http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani, s. 43

občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.“[104]

Vzdělávací obor Výchova k občanství se dále dělí do pěti tematických okruhů (Člověk ve společnosti; Člověk jako jedinec; Člověk, stát a hospodářství; Člověk, stát a právo; Mezinárodní vztahy, globální svět). Níže uvádíme očekávané výstupy z odpovídajících tematických okruhů Výchovy k občanství, těsně souvisejících s koncepcí našeho projektu.

a) Člověk ve společnosti

› „*zdůvodní nepřijatelnost vandalského chování a aktivně proti němu vystupuje.*“[105]

b) Člověk, stát a právo

› „*…uvede příklady institucí orgánů, které se podílejí na správě obcí, krajů a států,*

› *objasní výhody demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů.*

› *vyloží smysl voleb do zastupitelstev v demokratických státech a uvede příklady, jak mohou výsledky voleb ovlivňovat každodenní život občanů,*

› *přiměřeně uplatňuje svá práva a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí.*“[106]

c) Mezinárodní vztahy, globální svět

› „*objasní souvislosti globálních a lokálních problémů, uvede příklady možných projevů a způsobů řešení globálních problémů na lokální úrovni – v obci, regionu.*

---

[104] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. 143 s. [cit. 2016-01-27]. Dostupný z http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani, s. 43

[105] Tamtéž, s. 48

[106] Tamtéž, s. 50

› *uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky pro život lidstva.*“[107]

V rámci projektové výuky žáci samozřejmě mohou čerpat své znalosti také z jiných vzdělávacích obsahů, a tím pádem vzdělávacích oborů (Zeměpis, Informační a komunikační technologie, Přírodopis aj.), zejména pak v souvislosti s globálními problémy, nicméně, nutno podotknout, že tato skutečnost není účelem našeho projektu.

2.2.3 Vazba projektu na průřezová témata

Průřezová témata postihují sféru aktuálních problémů celého světa, jež se postupně staly nedílnou součástí každodenního života lidské společnosti. V pedagogické praxi je pak posláním pedagogů, prostřednictvím průřezových témat, žáky s těmito problémy seznámit a poukázat na způsoby, jak jim předcházet. Žáci následně vůči nim zaujmou své postoje a naučí se ke vzniklým problémům přistupovat uvážlivě a zodpovědně, což se může projevit v životě nejen příštích generací.

Jak už sám název diplomové práce napovídá, v našem projektu jsme se primárně zaměřili na realizaci průřezového tématu Environmentální výchova, nicméně v projektu se odráží realizace také dalších průřezových témat. Níže uvádíme přehled průřezových témat, jejichž realizace se stala součástí našeho projektu.

a) **Osobnostní a sociální výchova** staví do středu svého zájmu osobnost samotného žáka. V našem projektu pak dochází k realizaci následujících tematických okruhů průřezového tématu:
   - › Osobnostní rozvoj – žák dokáže udržet pozornost a soustředit se na svoji práci, podílí se na řešení problémů.
   - › Sociální rozvoj – žák úspěšně komunikuje s ostatními a uvědomuje si výhody vyplývající ze vzájemné spolupráce s druhými lidmi.
   - › Morální rozvoj – žák analyzuje vlastní postoje a je si vědom odpovědnosti za své činy.

[107] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. 143 s. [cit. 2016-01-27]. Dostupný z http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani, s. 51

b) **Výchova demokratického občana**„*má vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti.*“[108] S naším projektem úzce souvisí níže uvedené tematické okruhy průřezového tématu:

› Občan, občanská společnost a stát – žák zná svá práva a povinnosti, vyplývající z role občana, také zná způsoby, jak je uplatnit.

› Formy participace občanů v politickém životě– žák si je vědom významu voleb v demokratické společnosti.

c) **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** především posiluje existenci evropské identity, nezapomíná přitom na identitu národní. Umožňuje žákům poznat okolní svět v širších souvislostech.

› Evropa a svět nás zajímá – žák si prohlubuje základní znalosti o vlivu globálních problémů na politickou, kulturní, sociální a ekonomickou oblast.

d) **Environmentální výchova** se zaměřuje na vztah člověka a životního prostředí. Jejím úkolem je žáky vést k uvědomění si své vlastní zodpovědnosti, ale také zodpovědnosti celého lidstva za aktuální stav životního prostředí. Environmentální výchova podněcuje žáky k podílení se na řešení ekologických problémů.

V našem projektu jsme se zaměřili na realizaci následujících tematických okruhů:

› Lidské aktivity a problémy životního prostředí – žák si je vědom vlivu jednotlivých staveb, průmyslu a způsobů dopravy na životní prostředí, seznamuje se s principy trvale udržitelného rozvoje. Žák si všímá vlivu lidských aktivit na krajinu. Žák je veden k iniciativě v oblasti řešení problémů souvisejících s ochranou životního prostředí.

› Vztah člověka k prostředí - žák rozumí vztahům člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí, uvědomuje si podmínky života a možností jejich ohrožování, je si vědom své vlastní

[108] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. 143 s. [cit. 2016-01-27]. Dostupný z http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani, s. 107

odpovědnosti ve vztahu k prostředí, pěstuje návyky nezbytné pro každodenní žádoucí jednání občana vůči prostředí ve své obci.

e) **Mediální výchova** má žáky vybavit mediální gramotností, což mimo jiné znamená, naučit žáka hledat potřebné informace, analyzovat jednotlivá sdělení a posoudit jejich věrohodnost. V našem projektu se pak setkáváme s aplikací právě tematických okruhů receptivních činností:

› Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení – žák umí využívat internet jako zdroj informací při vyplňování pracovních listů. Žák přistupuje kriticky ke čtení novinového článku.

› Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality – žák rozpozná věrohodný zdroj informací.

2.3 Výukové metody a formy výuky

V souvislosti s výukovými metodami je důležité opět připomenout, že jsme projekt postavili na konstruktivistickém přístupu k učení, který jsme objasnili již v části teoretické. Konkrétně jsme pak upřednostnili třífázový model učení. Z tohoto důvodu jsme v našem projektu využili takové vyučovací metody a formy výuky, které jsou v souladu s konstruktivismem a směřují k aktivnímu zapojení žáka do výuky, a nikoliv k jeho pasivitě. Vždyť také samotná globální výchova, na jejíchž základech je náš projekt postaven, hojně využívá tzv. třífázový model učení, resp. metodu E-U-R.

V závislosti na konkrétní třídě (klima třídy, počet žáků) je pak ale samozřejmě možné jednotlivé metody zvážit a případně je pozměnit.

Dále uvádíme přehled výukových metod zahrnutých v našem projektu. Tyto výukové metody jsme rozdělili do tří skupin, tedy na metody klasické, aktivizující a komplexní, a to podle knihy „Výukové metody“ spoluautorů J. Maňáka a V. Švece:

1. Klasické výukové metody

- *metody slovní* – vysvětlování – metody kritického myšlení, právo na příznivé životní prostředí aj.; práce s textem – principy TUR, novinový článek o příznivém vlivu stromů; rozhovor - heslo projektu, chráněná krajinná oblast, možnosti občanů při podílení se na obecních záležitostech, význam slova ekologický

- *metody názorně-demonstrační* - projekce fotografií z exkurze a filmového zpracování povídky „Muž, který sázel stromy“
- *metody dovednostně-praktické* – produkční metody – výtvarné činnosti při práci na ekologickém desateru

2. Aktivizující metody

- Metody diskusní – diskuze na zadaná témata (globální vs. lokální problémy, výsledky ankety, stavby v obci, člověk jako nepřítel přírody, vzájemná spolupráce, ekologické město aj.)
- Metody inscenační – nestrukturovaná inscenace – aktivita „Městské zastupitelstvo“
- Didaktické hry – „Ekologické bingo“, „Tečkování“

3. Komplexní výukové metody

- Skupinová a kooperativní výuka – pracovní listy č. 1, 2, 3, 5, tvorba ekologického desatera, návrh ekologického města
- Frontální výuka – výukový rozhovor s žáky, vysvětlování
- Kritické myšlení – brainstorming (pojem ekologický), brainwriting (pojem obec), volné psaní (heslo projektu)
- Projektová výuka
- Výuka podporovaná počítačem – informační zdroje k pracovním listům[109]

Metody, které jsme do projektu zařadily, by měly žáky dostatečně podpořit v samostatném přemýšlení o problémech, vést je k iniciativě a návrhům na řešení. Většina aktivit v projektu je pak zaměřena na skupinovou a hromadnou výuku. Samostatná práce žáků je však také součástí projektu. Nutno závěrem podotknout, že naším cílem bylo frontální formu výuky odsunout do pozadí.

2.4 Materiální prostředky k zajištění projektu

Materiální zajištění projektu považujeme za poměrně náročné. Je zapotřebí obstarat několik učebních pomůcek, různorodou didaktickou techniku, ale také naplánovat

[109] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukovémetody*. Brno: Paido, 2003, s. 48-49

odpovídající celodenní exkurzi. Zde proto uvádíme výpis materiálních prostředků k zajištění projektu:

a) učební pomůcky: pracovní listy, čisté papíry, novinový článek, učební texty (principy TUR, petice, referendum atd.), psací potřeby, fixy, lepidlo, papír A3,

b) didaktická technika: počítače, tablety, internet, tabule, tiskárna, fotoaparát, diaprojektor,

c) výukové prostory: vnitřní (učebna), venkovní (exkurze).

2.5 Výstupy projektu

Patřičným výstupem projektu je žákovské portfolio obsahující všechny pracovní listy a další materiály vzniklé po dobu realizace projektu (brainwriting, brainstorming, úvaha), dále pak společně vytvořený plakát ekologického desatera a žákovské návrhy ekologických měst.

Výstupem projektu je též výstupní test, jehož prostřednictvím a porovnáním s testem vstupním získáme cenné informace o úspěšnosti naší projektové výuky.

2.6 Výukové cíle projektu

Předem stanovené výukové cíle projektu jsou zaměřeny na kognitivní, afektivní a psychomotorickou oblast rozvoje žáků.

1. Kognitivní cíle podle B. S. Blooma

- Žák dokáže shrnout základní údaje o své obci.
- Žák objasní souvislost mezi globálními a lokálními problémy
- Žák definuje pojem Trvale udržitelný rozvoj a uvede příklady aplikace jeho principů na úrovni obce.
- Žák objasní pojem Chráněná krajinná oblast a uvede příklady CHKO.
- Žák vyjmenuje základní zásady ekologického způsobu života.
- Žák zná možnosti občana ve vztahu k ochraně ŽP.
- Žák se ve své obci dokáže zorientovat a určí, které stavby se v jeho obci nacházejí.

- Žák uvede příklady staveb, které mohou příznivě nebo nepříznivě ovlivňovat stav životního prostředí, zhodnotí vliv těchto staveb na jeho i širší okolí.
- Žák diskutuje o životě ve vlastní obci a významu zeleně ve městě.
- Žák objasní pojmy jako je petice, referendum, shromáždění a stížnost.
- Žák objasní význam ekologického způsobu života.
- Žák uvede některé z organizací, podílejících se na péči o životní prostředí.

2. *Afektivní cíle podle D. B. Kratwohla*
   - Žák pozorně naslouchá a odpovídá na otázky.
   - Žák se aktivně účastní skupinové práce.
   - Žák pociťuje potřebu angažovat se při řešení lokálních problémů.
   - Žák reaguje na podněty svých spolužáků v diskuzi a formuluje svůj názor na ně.
   - Žák vyjádří svůj názor na probíranou problematiku.
   - Žák si váží přírody a prostředí, ve kterém žije.
3. *Psychomotorické*
   - Žák vyplní pracovní listy.
   - Žák vytvoří plakát ekologického desatera.
   - Žák vyhledává potřebné informace na internetu.
   - Žák účelně využívá obdržené učební materiály.

3 PLÁN PROJEKTU

Projekt „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb „mysli globálně, jednej lokálně““ jsme kvůli nízké hodinové dotaci předmětu Výchova k občanství vymezili jako projekt mimořádně dlouhodobý. K uskutečnění celého projektu je zapotřebí deset vyučovacích hodin Výchovy k občanství a jeden celý den k realizaci projektové exkurze.

Těchto deset vyučovacích hodin i spolu s celodenní exkurzí jsme rozdělili do osmi projektových témat, která na sebe navazují, a jejichž časová náročnost je u každého tématu upřesněna.

V prvním projektovém tématu je naše pozornost primárně věnována správnému výkladu hesla projektu, dále je orientována na globální a lokální problematiku. V rámci prvního projektového tématu se počítá také s realizací vstupního testu. Ve druhém projektovém tématu žáky prostřednictvím pracovních listů seznámíme se základními údaji o obci jako samosprávné jednotce, dále je seznámíme s definicí životního prostředí a trvale udržitelným rozvojem. Ve třetím projektovém tématu žáky vedeme k orientaci ve svém městě a k reflexi vlivu místních staveb na životní prostředí. Žáci taktéž pracují s pracovním listem. V rámci čtvrtého projektového tématu se s žáky vydáme na celodenní exkurzi do přírody v blízkém okolí. Žáci reflektují své pocity z okolí, povídáme si o významu CHKO. V pátém projektovém tématu žákům představíme způsoby, jakými se mohou aktivně zapojovat do dění v obci. Řeč bude o referendu, petici, stížnosti, volbách i shromáždění. Následně si na hodině některé z těchto způsobů žáci prakticky vyzkouší. V rámci šestého projektového tématu budou mít žáci možnost vžít se do rolí zastupitelů. Ocitnou se na zasedání městského zastupitelstva a budou postaveni před řešení klíčového problému. V sedmém projektovém tématu žáky seznámíme s příběhem novely francouzského spisovatele Jeana Giona – „Muž, který sázel stromy“, žáci zjistí, jakými způsoby mohou být přírodě nápomocnými i jako jednotlivci. Poslední, osmé projektové téma bude vyvrcholením celého projektu, kdy žáci na základě získaných znalostí projeví svoji iniciativu a navrhnou své vlastní ekologické město, které posléze ostatním spolužákům představí. Do této poslední hodiny jsme zařadili také realizaci výstupního testu.

Na následující straně uvádíme přehledné schéma znázornění průběhu projektu včetně potřebného času k jednotlivým projektovým tématům.

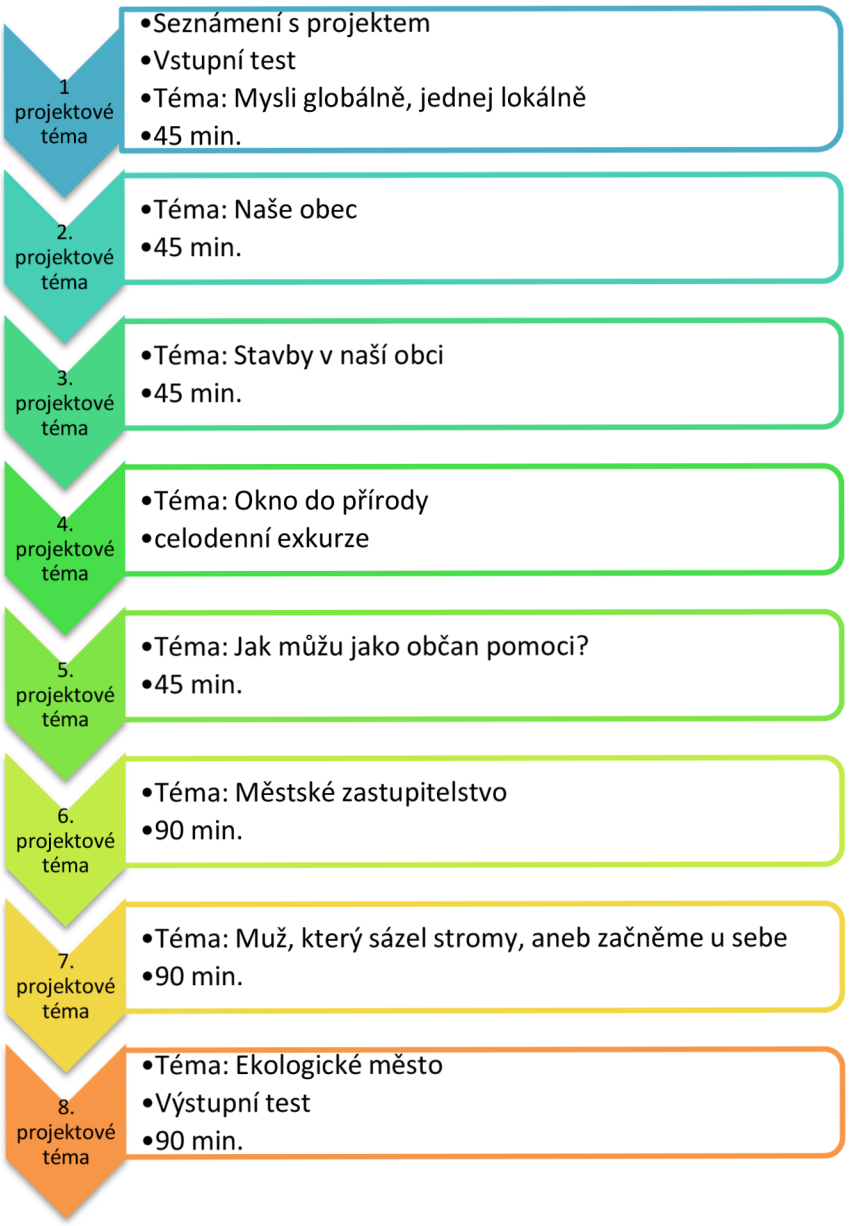


Schéma 1 - Rozvržení projektových témat

4 PŘÍPRAVA PROJEKTU

Samotné realizaci projektu „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb „mysli globálně, jednej lokálně““ předcházela celá řada dílčích činností a příprav (zajišťování potřebných informací, obstarání pomůcek do hodin), potřebných pro úspěšné vedení, naplnění a dokončení zmiňovaného projektu. Je to právě pečlivé plánování a příprava, které jsou mnohými považovány za nejdůležitější fázi celého projektového cyklu. Pouze důkladné promyšlení všech projektových kroků může být slibným předpokladem pro zdárné dokončení onoho projektu, a to včetně naplnění všech námi stanovených cílů. V této kapitole nejprve stanovíme hypotézy pro výzkumné šetření, provedeme charakteristiku vstupního a výstupního testu a důkladně popíšeme jednotlivá projektová témata.

4.1 Stanovení hypotéz

Součástí naší práce je mimo jiné výzkumné šetření, které bude provedeno prostřednictvím námi vytvořeného vstupního a výstupního testu, jež jsou oba součástí projektu. V rámci tohoto výzkumného šetření je proto důležité, nejprve stanovit hypotézy, které posléze buď potvrdíme či vyvrátíme, neboť „*nejprve se stanovují hypotézy a potom se empiricky ověřují. Ne naopak*.“ [110]

H1: *„Průměrný výsledek vstupního testu bude horší než průměrný výsledek testu výstupního.“*

V první námi stanovené hypotéze se tedy opíráme o nedokonalé prekoncepty žáků, kdy předpokládáme, že až v průběhu projektové výuky je přetvoří a doplní o nové znalosti a vědomosti.

H2: *„Projektová výuka je efektivním způsobem, jak u žáků v dané oblasti dosáhnout lepších studijních výsledků, než měli doposud.“*

Zde vycházíme z přesvědčení, že projektová výuka i konstruktivismus žákům, i přes netradiční výuku, dokážou poskytnout dostatečný soubor nových informací a znalostí.

[110] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. s. 65 (vlastní překlad)

4.2 Vstupní a výstupní test

O vstupním a výstupním testu jsme se v souvislosti s přípravou projektu zmínili již výše. M. Chráska ve své knize tyto testy charakterizuje následovně: „*Vstupní didaktické testy se zadávají na začátku výuky určitého celku učební látky a jejich cílem je postihnout úroveň vědomostí a dovedností, které jsou pro úspěšné zvládnutí daného celku učiva důležité. Výstupní didaktické testy se zadávají buď na konci výukového období, nebo a konci určitého celku a většinou poskytují informace potřebné pro hodnocení žáků. Bývají také označovány jako testy sumativní.* “[111]

Zařazení těchto typů testů do naší projektové výuky považujeme za jeden z efektivních způsobů, jak snadno a rychle ověřit dosažení námi předem stanovených hypotéz a výukových cílů, dále nám tento způsob testování umožní porovnání dosažených kognitivních cílů u jednotlivých žáků. Respektive můžeme zhodnotit, co žáci o dané problematice věděli před zahájením projektové výuky a na kolik jejich znalosti a vědomosti o tématu vzrostly s dokončením projektové výuky. Pro tento výukový projekt jsme proto sestavili jeden písemný test, který plní funkci jak testu vstupního, tak také toho výstupního.

Nutno podotknout, že tyto testy spolu s naší projektovou výukou však mohou posloužit také jako pomůcka při zavádění experimentálního vyučování, které velice úzce souvisí se samotným experimentem.

Podstatou takového experimentálního vyučování, stejně jako u experimentu, pak je existence několika základních prvků. Musí v něm být přítomny nejméně dvě složením blízké skupiny osob, které se nacházejí v různých podmínkách. Tyto podmínky jsou přísně kontrolovány a po dokončení experimentu se jejich vliv v obou skupinách vyhodnotí.[112] Jinými slovy, prostřednictvím projektové výuky a námi vytvořeného didaktického testu bychom mohli dospět ke zhodnocení přínosu projektové výuky v porovnání s výukou klasickou, a to tím způsobem, že bychom vytvořili experimentální a kontrolní skupinu. P. Gavora uvádí: „*Experimentální skupina je*

[111] CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999. s. 16

[112] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. s. 153 (vlastní překlad)

skupina subjektů, ve které se uskutečňuje experimentální působení. Kontrolní skupina je skupina subjektů, ve které se neuskutečňuje experimentální působení."[113] Z uvedeného vyplývá, že pro takové experimentální vyučování musí být předem vytvořeny určité podmínky. Konkrétně pro realizaci experimentálního vyučování v rámci našeho projektu by daný tematický celek – Místo, kde žiju, který tento projekt zpracovává, musel být paralelně probírán také v jiné třídě, ale formou klasických vyučovacích metod. Teprve poté by bylo možné dosáhnout zjištění, jak efektivní/neefektivní je projektová výuka v porovnání s tou klasickou, a tedy frontální výukou.

Nicméně nám tato možnost v rámci realizace projektu na základní škole nebyla umožněna, a proto v našem případě didaktický test zhodnotí pouze kognitivní úroveň znalostí žáků před zahájením a po dokončení projektové výuky.

Charakteristika testu

Námi vytvořený didaktický test, stejně jako většina existujících didaktických testů, se snaží o „*objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva určité skupiny osob. Je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých, předem stanovených pravidel*."[114]

V učitelské praxi se můžeme setkat hned s několika druhy didaktických testů, které se od sebe navzájem odlišují nejen svými specifickými vlastnostmi, ale především tím, jaké informace nám tyto testy poskytují.[115]

Didaktický test vytvořený v rámci tohoto projektu lze klasifikovat jako test:

- Nestandardizovaný – neproběhlo u něj testování na větším vzorku žáků, tudíž nemohou být známé všechny jeho vlastnosti. Test je výsledkem práce učitele.
- Kognitivní – test měří úroveň znalostí u žáků
- Výsledků výuky – měří znalosti žáků z určité oblasti

[113] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. s. 154 (vlastní překlad)

[114] CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999. s. 13

[115] Tamtéž, s. 13

› Vstupní a výstupní

› Polytematický – zaměřen na učivo několika tematických celků

› Objektivně skórovatelný – opak tzv. esej testů. Můžeme objektivně rozhodnout, zda uváděná odpověď je správná či chybná.[116]

Testové otázky v testu lze klasifikovat jako otázky:

› Otevřené se stručnou odpovědí (produkční)

› Uzavřené dichotomické

› Uzavřené s výběrem odpovědí[117]

Vstupní i výstupní test sestává celkem z 18 otázek, přičemž všechny otázky jsou zaměřeny na výsledky kognitivního učení. Test se nezaměřuje na výsledky učení afektivního, jinými slovy, na měření postojů žáků vůči životnímu prostředí, neboť „*výsledky učení afektivního se didaktickými testy nezjišťují (k tomuto účelu se používají např. dotazníky, různé škály apod.).*“[118] Nutno však konstatovat, že postoje žáků jsou velice obtížně měřitelné a pro jejich ovlivnění je třeba dlouhodobé působení na žáky ze strany učitele. Test uvádíme v Příloze č. 1.

4.3 První projektové téma: „Mysli globálně, jednej lokálně“

První projektové téma počítá s hodinovou časovou dotací. Jelikož se však jedná o úplně první vyučovací hodinu z celého cyklu plánovaných hodin, a více než polovina z této hodiny je věnována představení projektu a vstupnímu testu, nerozdělujeme tuto vyučovací hodinu do tří fází: fáze evokace, uvědomění si významu a evokace.

Na první vyučovací hodině nejdříve žáky seznámíme s celým projektem. Vysvětlíme žákům, co je cílem tohoto projektu, a proč je pro nás důležité, aby se právě oni problematikou, zpracovanou projektem zabývali. Shrneme, jaký přínos pro ně práce na projektu bude mít. Máme přitom na vědomí, že projekt jim umožní nahlédnout do oné problematiky podrobněji, zformovat vůči ní své postoje a názory, získat nové

[116] CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999. s. 13-17

[117] Tamtéž, s. 26-32

[118] Tamtéž, s. 15

znalosti. Zejména pak napoví, jak se v případě zájmu zasloužit o lepší, především život neohrožující budoucnost.

Na této hodině dáme žákům také vyplnit vstupní test, který po dokončení projektové výuky poslouží ke zjištění, zda výuka byla efektivní. V souvislosti s tím zdůrazníme, že je důležité, aby žáci na testu pracovali samostatně.

Jelikož se však jedná o úvodní hodinu celého cyklu plánovaných vyučovacích hodin, potřebných k dokončení projektu, po napsání vstupního testu se zaměříme na navození důvěry ve skupině. Pro naši potřebu zvolíme časově nenáročnou hru s názvem „*Tečkování*"[119]. V této herní aktivitě, trvající asi 5 minut, se žáci rozestaví do kruhu, zavřou oči a vyučující jim na čelo, případně na záda nalepí různobarevné štítky. A to vždy tak, aby dvě barvy nezůstávaly vedle sebe. Žáci otevřou oči a jejich úkolem je bez mluvení vytvořit skupinky podle jednotlivých barev. Skupinky, které tímto způsobem vzniknou, dále můžeme využít při projektových aktivitách.

Cílem této hodiny je žáky dostatečně motivovat, proto druhou aktivitou této vyučovací hodiny bude jedna z brainstormingových metod, a to metoda volného psaní. Tématem pro práci bude samotné heslo tohoto projektu: „mysli globálně, jednej lokálně". V této aktivitě budou žáci vyzváni, aby po dobu 5 minut psali v souvislých větách vše, co je k danému tématu napadne. Neohlížejí se přitom na gramatické chyby ani slovosled vět. Předtím, než však žáci začnou pracovat, nesmíme zapomenout je upozornit, že pokud nebudou chtít, nebudou muset své práce číst nahlas. Žáci si v následujících pěti minutách vybavují již známé poznatky, ale také vlastní zkušenosti s tímto tématem. Po uplynutí vyhraněných pěti minut se žáků zeptáme, zda má někdo zájem svůj text přečíst, v případě zájmu žákům dáme prostor, nikoho však do čtení nenutíme. Poté žákům sdělíme základní myšlenku onoho hesla a navážeme diskusní technikou. Na tabuli napíšeme nápis globální problémy a žáků se zeptáme, zda již někdy o globálních problémech lidstva slyšeli, a zda by nějaký takový problém uměli pojmenovat. Návrhy žáků napíšeme na tabuli. Předpokládáme, že z nahlášených problému vytvoříme dvě skupiny problémů: globální ekologické problémy a globální společenské problémy. Naše další otázka na žáky bude, zda může být některý z uvedených ekologických problémů také lokálním problémem a jak se projevuje.

[119] PIKE, Graham a David SELBY. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994, s. 166

S žáky si dále povídáme o problémech v naší obci, jak tyto problémy mohou ovlivnit život v naší obci a zda je v našich silách takovým problémům zamezovat.

Na závěr hodiny žákům zadáme nenáročný domácí úkol. Jejich úkolem bude provést ve své rodině anketu. Nejlépe s rodiči, prarodiči či s tetičkou/strýčkem, zkrátka nejlépe s někým komu bude více než 35 let. Anketní otázky můžeme žákům poskytnout vytisknuté nebo je žákům pouze nadiktovat. Měli by mít vyplněné alespoň dva anketní lístky. Anketu uvádíme v Příloze č. 2.

Tab. 1 Průběh výuky první projektové hodiny

AKTIVITA	VÝUKOVÁ METODA	FORMA VÝUKY	PŘEDPOKLÁ-DANÝ ČAS	POMŮCKY, TECHNIKA
Úvodní řeč k projektu	Slovní - vysvětlování	Frontální	5 minut	Tabule, fixy
Vstupní test	Didaktický test	Samostatná práce	20 minut	Vytištěné testy
Tečkování	Didaktická hra	Hromadná	5 minut	Různobarevné samolepící papírky
Volné psaní	Motivační,	Samostatná práce	5 minut	Čistý papír, psací potřeby
Diskuze	Slovní – diskuze, výukový rozhovor	Hromadná	10 minut	-

Výukové cíle první projektové hodiny

Pro výuku tématu jsme si stanovili níže uvedené výukové cíle.

1. *Kognitivní cíle podle B. S. Blooma*

- Žák vysvětlí pojmy globální a lokální problémy, objasní jejich spojitost.
- Žák vlastními slovy vyjádří, co označuje heslo „mysli globálně, jednej lokálně.“
- Žák diskutuje na téma globální problémy lidstva a obhájí svůj názor.

2. *Afektivní cíle podle D. B. Kratwohla*

- Žák pozorně naslouchá učiteli a spolužákům.
- Žák se aktivně účastní skupinové práce.
- Žák reaguje na podněty svých spolužáků v diskuzi o globálních problémech a jejich projevech na lokální úrovni, formuluje svůj názor na ně.

3. *Psychomotorické cíle*

- Žák prostřednictvím metody volného psaní písemně formuluje své názory či myšlenky na téma „mysli globálně, jednej lokálně".

4.4 Druhé projektové téma: Naše obec

Druhé projektové téma počítá s hodinovou časovou dotací.

Fáze evokace

Jak jsme již avizovali výše, naše projektová výuka staví na konstruktivistickém přístupu k učení, jinými slovy třífázovém modelu učení. V první fázi hodiny - evokaci, se proto budeme věnovat domácímu úkolu z první vyučovací hodiny. Žáci budou vyzváni, aby sdělili své poznatky a doplnili je o svůj názor. Neměli bychom opomenout otázku, zda se v získaných odpovědích objevila ta, která by je ať už příjemně či nepříjemně překvapila.

Tato anketa zpracovává pohledy občanů na okolí vlastní obce. Nutno podotknout, že právě díky této anketě si žáci uvědomí, jak rychle se krajina okolo nás mění, a jak je proto důležité o ni pečovat a věnovat ji pozornost ve všech oblastech lidské činnosti.

Po vyhodnocení ankety dále využijeme metodu brainwritingu na téma obec. Žáci pracují samostatně a během tří minut si zapíší všechny své nápady, které je k tématu napadnou. Po uplynutí časového intervalu práce od žáků vybereme a některé z jejich nápadů před třídou v anonymitě přečteme.

Fáze uvědomění si významu

V této části žákům rozdáme připravené pracovní listy. Pracovní list je rozdělen do tří částí. První část zpracovává primární údaje o obci jako o základní územní

samosprávné jednotce, druhá část je zaměřena na faktické údaje o městě Blansko, třetí část se věnuje pojmu životní prostředí a trvale udržitelný rozvoj. Nutno podotknout, že na těchto pracovních listech žáci pracují ve skupinkách (přibližně po čtyřech). A jak jsme již zmínili výše, pro toto rozčlenění do skupin můžeme využít úvodní aktivity „*Tečkování*".

V rámci první části pracovního listu považujeme za důležité, aby se žáci nejprve seznámili s tím, jakou roli obec ve státě hraje a jaké má pole působnosti, teprve poté pochopili souvislost mezi ŽP a obcí. Po dokončení první a druhé části pracovní list s žáky zkontrolujeme, případně doplníme. Teprve poté žáci začínají pracovat na třetí části listu, ke kterému obdrží od vyučující dále soupis všech principů udržitelného rozvoje. Žáci si nejprve principy přečtou a poté přechází k vypracování úkolu. Pracovní list č. 1 uvádíme v Příloze č. 3.

Nesmíme opomíjet, že učitel po celou dobu práce s pracovními listy plní roli facilitátora, jinými slovy poradce, přičemž pouze dohlíží na práci žáků a organizuje sled aktivit.

Reflexe:

Na závěr hodiny jsme zařadili hojně využívanou metodu kritického myšlení, „Pětilístek". Prostřednictvím této metody si žáci dále rozvíjí, ale také přetváří své vědomosti o klíčovém tématu, snaží se na téma nahlížet z různých úhlů pohledu.

Průběh aktivity bude následující. Nejprve vyučující nakreslí na tabuli vzorové schéma a žáci si toto schéma překreslí na druhou stranu pracovního listu. Pro inspiraci uvádíme vzor:

Naše město

_____ _____

_____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

Můj domov

Dále, do prvního řádku žáci napíší podstatné jméno, v našem případě slovní spojení Naše město, do druhého řádku dvě přídavná jména, která město charakterizují, do třetího řádku tři slovesa (ptáme se otázkou: Co město dělá?). Do čtvrtého řádku žáci napíšou čtyř slovnou větu a do posledního řádku synonymum pro dané slovní spojení.

Tabulka č. 2 Průběh výuky projektového tématu Naše obec

AKTIVITA	VÝUKOVÁ METODA	FORMA VÝUKY	PŘEDPOKLÁ-DANÝ ČAS	POMŮCKY, TECHNIKA
Sdělení výsledků ankety	Motivační, Slovní	Hromadná	5 minut	Tabule, fixy
Brainwriting	Metoda kritického myšlení	Samostatná práce	5 minut	Čistý papír A5
Pracovní list č. 1	Metoda práce s textem, výukový rozhovor	Skupinová, Hromadná	25 minut	Pracovní listy, psací potřeby, tablet/PC, reklamní materiály o Blansku
Společná kontrola třetí části pracovního list				
Pětilístek	Metoda kritického myšlení	Samostatná práce	10 minut	Papír A5 s brainwritingem, tabule, fixy

Výukové cíle tématu Naše obec

Pro výuku tématu jsme si stanovili níže uvedené výukové cíle.

1. *Kognitivní cíle podle B. S. Blooma*
   - Žák definuje pojmy obec a obecní samospráva.
   - Žák doplní orgány obce do příslušné tabulky.
   - Žák dokáže shrnout základní údaje o své obci.
   - Žák vysvětlí, co je to životní prostředí, trvale udržitelný rozvoj a rozliší aplikaci principů TUR na konkrétních příkladech.
2. *Afektivní cíle podle D. B. Kratwohla*
   - Žák pozorně naslouchá a odpovídá na otázky.
   - Žák se aktivně účastní skupinové práce.
   - Žák reaguje na podněty svých spolužáků v diskuzi o globálních problémech a jejich projevech na lokální úrovni, formuluje svůj názor na ně.

3. Psychomotorické cíle

- Žák pracuje s pracovními listy.
- Žák vyhledává potřebné informace na internetu.

4.5 Třetí projektové téma: Stavby v naší obci

Třetí projektové téma počítá s hodinovou časovou dotací.

Fáze evokace

Na předchozí hodině se žáci seznámili s klíčovými pojmy jako je životní prostředí a trvale udržitelný rozvoj. Nyní, na úvod hodiny s žáky povedeme diskuzi o tom, co si myslí o životním prostředí v jejich městě. Na tabuli tedy napíšeme téma dnešní diskuze: Životní prostředí v naší obci.

Fáze uvědomění si významu

Ve druhé části hodiny žáci budou pracovat s pracovním listem, který se zaměřuje na stavby, které se mohou nacházet i v jejich obci a mohou mít nepříznivý vliv na životní prostředí. Žáci pracují s pracovním listem samostatně. V pracovním listě je uveden soupis nejrůznějších staveb, které se obyčejně v blízkosti měst nacházejí. Úkolem žáků je nejprve podtrhnout stavby, které se v jejich městě nachází, poté všechny stavby, uvedené v soupisu označit příslušným tvarem podle míry jejich účasti na stavu životního prostředí v obci. Poté, co žáci svoji práci dokončí, měli by s pracovními listy chodit po třídě a konzultovat se spolužáky svá stanoviska. Při každém setkání by měla daná dvojice hovořit pouze o jednom z vlivů (pozitivní, neutrální, negativní) a tudíž si vzájemně říci o všech stavbách, které s daným vlivem spojují. Sdělit si komentáře k nim. Každý žák tedy bude konzultovat se třemi různými spolužáky. Nutno podotknout, že názory žáků na stavby a jejich vliv se mohou samozřejmě lišit, proto má žák pod soupisem staveb na pracovním listě prostor k poznámkám, kde si zapisuje všechny odlišnosti, na které v průběhu konzultace narazí. Následuje společná kontrola pracovního listu, kdy žáci odůvodňují svá rozhodnutí. Pracovní list č. 2 uvádíme v Příloze č. 4.

Po společné kontrole na žáky čeká ještě jeden úkol, každému žákovi dáme vytisknutý krátký článek o příznivém působení stromů na lidské zdraví. Využijeme

přitom další metodu kritického myšlení, a to metodu I.N.S.E.R.T. Jedná se o interaktivní značkovací systém pro efektivní čtení a myšlení. Tak tedy, každý žák si tento článek přečte a označí v něm jednotlivé části příslušnou značkou. Rozlišujeme 4 značky. Znaménko v podobě háčku (✓) žák napíše tam, kde v textu narazí na informaci, která potvrzuje to, co už zná. Znaménko mínus (-) tam, kde se nachází informace v rozporu s tím, co si myslí, že ví. Znaménkem plus (+) označí zajímavou či novou informaci. Otazníkem (?) pak označí místo, kde je uvedena informace, které nerozumí nebo o ní chce vědět více. Novinový článek uvádíme v Příloze č. 5.

Fáze reflexe

Poté co žáci dokončí práci s článkem, si pod tento text nakreslí tabulku. Tato tabulka bude mít 4 sloupce. V každém sloupečku bude uvedena jedna ze značek. Žáci si do každého sloupečku k příslušné značce dopíší informace podle toho, jak je označili v textu. Poté ve dvojici své poznámky zkonzultují, dovysvětlí si navzájem to, co nevěděli. Následuje společná reflexe článku, kdy s žáky jejich poznámky projdeme a ujasníme jim přetrvávající nepřesnosti. V úplném závěru hodiny se vrátíme k pracovnímu listu a zadáme žákům, aby ze staveb, které označili jako ty s negativním vlivem na prostředí, vybrali 3, s jejichž umístěním by ve svém okolí nesouhlasili. Svá stanoviska zdůvodní.

Tabulka č. 3 Průběh výuky projektového tématu Stavby v naší obci

AKTIVITA	VÝUKOVÁ METODA	FORMA VÝUKY	PŘEDPOKLÁ-DANÝ ČAS	POMŮCKY, TECHNIKA
Diskuze	Motivační, Slovní	Hromadná	5 minut	Tabule, fixy
Pracovní list č. 2	Žákovský rozhovor	Hromadná	15 minut	Pracovní listy, psací potřeby
Práce s novinovým článkem	Metoda práce s textem	Samostatná práce	15 minut	Vytisknutý novinový článek, psací potřeby
Reflexe k článku a pracovnímu listu	Metoda práce s textem, výukový rozhovor	Samostatná práce, Skupinová práce	10 minut	Čistý papír, psací potřeby

Výukové cíle tématu Stavby v naší obci

Pro výuku tématu jsme si stanovili níže uvedené výukové cíle.

1. *Kognitivní cíle podle B. S. Blooma*
   - Žák se ve své obci dokáže zorientovat a určí, které stavby se v jeho obci nacházejí.
   - Žák uvede příklady staveb, které mohou příznivě nebo nepříznivě ovlivňovat stav životního prostředí.
   - Žák zhodnotí vliv těchto staveb na jeho i širší okolí.
   - Žák diskutuje o životě ve vlastní obci a významu zeleně ve městě.
2. *Afektivní cíle podle D.B. Kratwohla*
   - Žák pozorně poslouchá pokyny učitele.
   - Žák vyjádří svůj názor na probíranou problematiku.
   - Žák přijímá názory spolužáků a přiměřeně na ně reaguje.
   - Žák se aktivně účastní skupinové práce.
3. *Psychomotorické cíle*
   - Žák pracuje s pracovními listy.
   - Žák vhodně pracuje s novinovým článkem.

4.6 Čtvrté projektové téma: Okno do přírody

Čtvrté projektové téma je naplánováno na celý den. Podstatou takového dne pak je, aby se žáci na vlastní kůži seznámili se svým okolím. S okolím své obce a její přírodou. Záleží pouze na samotném vyučujícím či žácích, kam tento výlet povede. V našem případě, tedy pro ZŠ v Blansku bychom doporučovali pěší výlet na rozhlednu ve Veselici, která se nachází asi 2 hodiny chůze od Blanska. Na místo vede turistická stezka. Z rozhledny je výhled na celé území CHKO Moravský kras, po cestě na rozhlednu se otevírá krásný výhled na celé město Blansko.

Fáze evokace

Domníváme se, že už samotný výlet je jakousi motivací pro žáky. Nicméně se v této fázi žáků zeptáme, zda už někdy na místě, kam jdeme, byli. Bude nás také zajímat, jak často žáci chodí do přírody a zda v přírodě tráví čas rádi. Žákům dále vysvětlíme, jak mohou být při dnešním výletu přírodě nápomocní. Žáky do ničeho nenutíme, ale většina z nich by měla společně s vyučující cestě na rozhlednu sbírat do igelitových pytlíků veškeré odpadky, na které narazí. Vybraní žáci pak mohou fotograficky (i prostřednictvím mobilních telefonů) zdokumentovat vše, co je v průběhu výletu zaujme. Nemusí jít pouze o to negativní, čili o odpadky, ale také o pozitivní aspekty přírody – samotný les, různé rostliny či zvířata. Dobrovolníkům nezapomeneme rozdat igelitové pytlíky a rukavice pro sběr.

Fáze uvědomění si významu

V této fázi si žáci uvědomují význam a krásu přírody ve svém blízkém okolí. Po cestě na místo určení žáci s pomocí fotoaparátu dokumentují vše, co je nějakým způsobem zaujalo. Z rozhledny pak pozorují, jak vypadá jejich nejbližší okolí z ptačí perspektivy. Žákům se z rozhledny nabízí pohled na rozrůstající se vesnice, pokácené lesy, sítě pozemních komunikací, ale také na louky, lesní školky, rybníky, lomy a území CHKO Moravský kras. Žáci si do sešitů zaznamenávají vše, co jim pohled na okolí nabízí a také to, co v nich tento pohled vyvolává, veškeré své emoce a pocity.

Po sestupu z rozhledny se s žáky posadíme do kroužku a vytvoříme komunitní kruh. Prodiskutujeme, co žákům onen pohled z rozhledny poskytl. Slovo má vždy jen jeden a slov dalšímu předává prostřednictvím nějakého předmětu. Může to být například kámen. Tímto způsobem s žáky hovoříme o všem, co je při pohledu shora zaujalo. Dále pak, jestli pro ně sbírání odpadků z přírody mělo nějaký význam, co je nejvíce při fotografování zaujalo. Plynule pak navážeme na problematiku chráněných krajinných oblastí. Zeptáme se žáků, co vědí o Moravském krasu, na jehož území se nám naskytl krásný výhled, zeptáme se, zda žáci vědí, proč u nás taková území existují.

Dále žáci mohou popřemýšlet o tom, koho nebo co považují za nepřítele přírody. Opět si vytáhnou své sešity, napíší svůj názor a pokusí se vymyslet alespoň 3 důvody, které je k jejich rozhodnutí vedly. Následuje diskuze.

Pro návrat do Blanska z časových důvodů využijeme autobusovou dopravu.

Fáze reflexe

Ve fázi reflexe, která je zaměřena na dojmy z výletu, bude úkol pro žáky následující. Všichni žáci by měli popřemýšlet nad smyslem uskutečněného výletu. Měli by si být vědomi významu přírody v jejich okolí a důležitosti její ochrany. Naším požadavkem bude, aby žáci napsali krátkou úvahu (formát A5) na téma: *Co pro mě znamená příroda. Proč mám/nemám rád svoji obec.* Na úvod příští hodiny si žáci přichystají prezentaci v PowerPointu z pořízených fotografií.

Tabulka č. 4 Průběh výuky projektového tématu Okno do přírody

AKTIVITA	VÝUKOVÁ METODA	FORMA VÝUKY	PŘEDPOKLÁ-DANÝ ČAS	POMŮCKY, TECHNIKA
Rozhovor	Motivační, Slovní	Hromadná	10 minut	-
Cesta na rozhlednu	-	-	3 hodiny	Fotoaparáty, igelitové pytle, rukavice
Pohled z rozhledny	Metoda názorně demonstrační, slovní	Samostatná práce	15 minut	sešit, psací potřeby
Komunitní kruh	Slovní	Samostatná práce, Skupinová práce	25 minut	sešit, psací potřeby, kolující předmět
Cesta do školy	-	-	45 minut	Autobusová doprava

Výukové cíle tématu Okno do přírody

Pro výuku tématu jsme si stanovili níže uvedené výukové cíle.

1. Kognitivní cíle podle B. S. Blooma

- Žák vysvětlí pojem Chráněná krajinná oblast a uvede příklady CHKO.
- Žák objasní potřebu nebýt lhostejným k životnímu prostředí ve svém okolí.

- Žák diskutuje na téma Nepřítel přírody.

2. *Afektivní cíle podle D.B. Kratwohla*

- Žák pozorně poslouchá pokyny učitele.
- Žák vyjádří svůj názor na probíranou problematiku, přijímá názory spolužáků a přiměřeně na ně reaguje.
- Žák si váží přírody a prostředí, ve kterém žije.
- Žák si uvědomuje závažnost znečišťování životního prostředí a jeho dopady na společnost.
- Žák se aktivně účastní skupinové práce a dalších společných aktivit.

3. *Psychomotorické cíle*

- Žák se aktivně podílí na sběru odpadků či pořizování fotozáznamů z výletu.

4.7 Páté projektové téma: Jak může občan pomoci?

Páté projektové téma počítá s hodinovou časovou dotací.

Fáze evokace

Na předchozích hodinách žáci diskutovali o stavu životního prostředí u nich v obci, seznámili se stavbami, které životní prostředí výrazně ovlivňují, na vlastní oči se měli možnost seznámit s nedokonalostmi, nacházejícími se v přírodě. Měli tedy možnost načerpat inspiraci pro dnešní hodinu.

Projektové téma proto uvedeme následovně. Žákům povíme o tom, že stejně jako mají občané ČR právo na život, svobodu či soukromí, mají právo také na příznivé životní prostředí, což samozřejmě úzce souvisí s právem na informace o stavu životního prostředí. V souvislosti s tím neopomeneme otázku, kdo v obci tyto informace zprostředkovává (Městský úřad – odbor životního prostředí). Poté žákům položíme otázku „Jak si myslí, že mohou jako občané ovlivnit zajišťování ochrany životního prostředí u nich v obci?“ Dáme žákům cca 3 minuty na rozmyšlenou či napsání poznámek a vyzveme celou třídu k vlastním návrhům. Pokud žáci budou vyjmenovávat pouze dílčí činnosti ve svém osobním životě, jako je např. třídění odpadu či šetření

energií, můžeme zmíněnou otázku doplnit a zeptat se, zda znají nějaký oficiální způsob, jak vyjádřit svůj souhlas/nesouhlas s tím, co se v jejich okolí děje nebo případně, jak upozornit na stávající nelibou situaci. Můžeme uvést příklad – např. plánovaná výstavba spalovny odpadů v blízkosti jejich bydliště.

Fáze uvědomění si významu

Vedeme s žáky výukový rozhovor na téma účast občana na ochraně ŽP v obci. Hovoříme s žáky o nejčastějších způsobech uplatňovaných při vyjadřování souhlasu či nesouhlasu občanů s místními záležitostmi (účast na zasedání zastupitelstva obce, členství v občanském sdružení, demonstrace, podávání žádostí, návrhů atd.).

V dalším kroku žákům rozdáme pracovní listy, zabývající se základními pojmy jako je *shromáždění*, *petice, stížnost a referendum.* Pro práci s tímto pracovním listem se nám nabízí dvě možnosti. Žáci si pracovní list buď samostatně doplní s pomocí internetu, nebo v průběhu našeho krátkého výkladu. Pracovní list č. 3 uvádíme v příloze č. 6. Následovat bude praktický úkol.

Žáky rozdělíme do skupin asi po 6 lidech. Vysvětlíme, že nyní bude jejich úkolem buď sepsat petici, anebo vyhlásit referendum, týkající se aktuálního lokálního problému. Pokud žáci o žádném reálném problému nevědí, můžeme jim poradit nebo říci, že si mohou vymyslet fiktivní problém. Zástupci každé skupiny si vysolují, kterému z témat se bude jejich skupina věnovat. Tato skupina si prostřednictvím internetu samostatně vyhledá podrobné informace k tématu. Práce ve skupině pak probíhá následujícím způsobem. Nejprve se žáci ve skupině pokusí vymyslet problém, na který se zaměří. Dále svůj výběr odůvodní. Poté skupiny, které zpracovávají téma petice, sestaví vlastní petici se všemi jejími náležitostmi a skupiny, zabývající se tématem referenda, sestaví otázku do referenda s jejími náležitostmi (otázka dotýkající se daného problému, na níž lze odpovědět jednoslovnou odpovědí ANO/NE).

Po dokončení práce si každá skupina zvolí svého mluvčího, který se podělí s ostatními o podstatu své práce. Spolužákům vysvětlí, co podstatného se o tomto pojmu dále dozvěděli, představí svoji petici či referendum. Referendum či podepsání petice ve třídě prakticky vyzkoušíme.

Fáze reflexe

Na závěr s žáky prodiskutujeme, jak se jim ve skupinách pracovalo a co si z hodiny odnesli. Pro správné utřídění pojmů pak žákům rozdáme krátkou křížovku sestávající z nových pojmů. Křížovku uvádíme v Příloze č. 7.

Tabulka č. 5 Průběh výuky projektového tématu Jak může občan pomoci?

AKTIVITA	VÝUKOVÁ METODA	FORMA VÝUKY	PŘEDPOKLÁ-DANÝ ČAS	POMŮCKY, TECHNIKA
Otázky a odpovědi	Motivační, výukový rozhovor	Hromadná	5 minut	Tabule, fixy
Rozhovor na téma: Účast občana na ochraně ŽP v obci	Výukový rozhovor	Frontální	5 minut	Tabule, fixy
Pracovní list č. 3	Metoda práce s textem	Skupinová práce	10 minut	Pracovní listy, psací potřeby
Referendum, petice	Metoda práce s textem, didaktická hra	Skupinová práce	18 minut	Text o referendu, o petici; psací potřeby
Křížovka, Reflexe	Samostatná práce, popis	Samostatná práce, hromadná	7 minut	Křížovky, psací potřeby

Výukové cíle tématu Jak může občan pomoci

Pro výuku tématu jsme si stanovili níže uvedené výukové cíle.

1. *Kognitivní cíle podle B. S. Blooma*

- Žák dokáže vyjmenovat nejčastější způsoby uplatňované občany při vyjadřování souhlasu či nesouhlasu s místními záležitostmi.
- Žák objasní pojmy jako je petice, referendum, shromáždění a stížnost.
- Žák zhodnotí vliv těchto způsobů podílení se na řešení místních záležitostí na celkovém výsledku řešení daného problému.

- Žák uvede příklady případných lokálních problémů.

2. *Afektivní cíle podle D. B. Kratwohla*
   - Žák pozorně poslouchá pokyny učitele.
   - Žák si uvědomuje význam možnosti občanů podílet se na záležitostech v obci.
   - Žák se dokáže vcítit do situace občanů usilujících o adekvátní řešení lokálního problému.
   - Žák se aktivně účastní skupinové práce.

3. *Psychomotorické cíle*
   - Žák zodpovědně pracuje s přiděleným materiálem.
   - Žák dokáže třídit potřebné informace a následně je předat svým spolužákům.
   - Žák dokáže účelně rozdělit práci ve skupině.

4.8 Šesté projektové téma: Městské zastupitelstvo

Šesté projektové téma počítá s dvouhodinovou časovou dotací.

Evokace

Na úvod hodiny rozdáme do dvojic žákům obálky s rozstříhanými lístečky, na kterých jsou uvedeny základní údaje o obecním zastupitelstvu, obecní radě a starostovi. Úkolem žáků bude ve čtveřicích tyto lístečky správně přiřadit. Potřebný materiál k této aktivitě přikládáme v Příloze č. 8.

Fáze uvědomění si významu

V hlavní části hodiny se žáci budou věnovat simulační hře „*Městské zastupitelstvo*“, prostřednictvím které se alespoň na malou chvíli vžijí do rolí samotných zastupitelů města Blanska a jejich odpovědnosti. Každému žákovi proto rozdáme příslušný pracovní list, kde si v tichosti přečte zadání. Tento pracovní list obsahuje úvodní informace k dané simulační hře, také mapku příslušného katastrálního území a jednotlivé návrhy na jeho využití. V závěru pracovního listu je také prostor pro reflexi simulační hry. Pracovní list č. 4 uvádíme v Příloze č. 9.

Po uvedení simulační hry dáme žákům prostor na promyšlení jednotlivých návrhů, pro zhodnocení výhod a nevýhod těchto plánů. Žáci si zapisují poznámky k jednotlivým návrhům přímo do pracovních listů. Vždy je potřeba uvést klady a zápory návrhu. Poté můžeme přejít k zahájení zasedání, které zahájí starosta města (roli zastává vyučující nebo některý z žáků). Starosta řídí hlasování, zjišťuje výsledky a také zasedání ukončuje. K nahlédnutí můžeme mít pro žáky připravený program zasedání zastupitelstva.

Reflexe

V rámci reflexe s žáky prodiskutujeme jednotlivé možnosti, jejich pocity, jak se v roli zastupitelů cítili, zda bylo těžké se pro některý z návrhů rozhodnout. Zda se jejich osobní návrh shodoval se závěrečným usnesením.

Tabulka č. 6 Průběh výuky projektového tématu Městské zastupitelstvo

AKTIVITA	VÝUKOVÁ METODA	FORMA VÝUKY	PŘEDPOKLÁ-DANÝ ČAS	POMŮCKY, TECHNIKA
Přiřazování lístečků	Motivační	Skupinová	10 minut	Obálky s lístečky
Pracovní list č. 4	Samostatná práce	Hromadná	10 minut	Pracovní listy, psací potřeby
Simulační hra	Situační metoda	Hromadná	60 minut	-
Reflexe	diskuze	hromadná	10 minut	Čistý papír, psací potřeby

Výukové cíle tématu Městské zastupitelstvo

Pro výuku tématu jsme si stanovili níže uvedené výukové cíle.

1. *Kognitivní cíle podle B. S. Blooma*
   - Žák přiřadí odpovídající údaje k obecnímu zastupitelstvu, obecní radě a starostovi.

- Žák vyjádří vlastními slovy základní informace o obecním zastupitelstvu, obecní radě i starostovi.
- Žák diskutuje o jednotlivých návrzích na využití zemědělské půdy a uvede jejich klady a zápory.
- Žák dokáže svůj názor obhájit.

2. *Afektivní cíle podle D. B. Kratwohla*

- Žák zaujme postoj vůči všem návrhům na využití zemědělské půdy, přijímá názory spolužáků a přiměřeně na ně reaguje.
- Žák se dokáže vcítit do role zastupitele města Blanska, přijímá jeho zodpovědnost a je aktivním účastníkem simulační hry.

3. *Psychomotorické cíle*

- Žák pracuje s pracovním listem.

4.9 Sedmé projektové téma: Muž, který sázel stromy, aneb začněme u sebe

Sedmé projektové téma počítá s dvouhodinovou časovou dotací.

Evokace

Na úvod této hodiny jsme zařadili herní aktivitu, kterou jsme nazvali „Ekologické bingo“. Prostřednictvím této aktivity žáci budou pracovat s různými způsoby, jakými, ať už pozitivně či negativně, denně ovlivňují životní prostředí, a to nejen ve své obci. Aktivita žákům formou hry představí možné varianty toho, jak se mohou stát každý den životnímu prostředí nápomocnými.

Žáci obdrží tabulku, kde je v tabulce v 12 polích sepsáno několik druhů činností, úkolem třídy je chodit mezi spolužáky, ptát se a najít ty, pro něž jsou tyto činnosti typické. Do každého políčka dále vždy napsat jméno daného spolužáka. Avšak nutno zdůraznit, že každému spolužákovi mohou žáci položit pouze jednu otázku. Kdo jako první bude mít tabulku vyplněnou, zvolá: „BINGO“. Poté s žáky probereme, která políčka jim dělalo největší problém zaplnit. Zadáme úkol, aby vybrali jednu z činností a okomentovali, zda si myslí, že má či nemá význam a proč. Žákům názory nevyvracíme. „Ekologicé bingo“ uvádíme v Příloze č. 10.

Fáze uvědomění si významu

V další fázi žákům pustíme filmové zpracování povídky francouzského spisovatele Jeana Giona s názvem „Muž, který sázel stromy“ (30 min.). Vypráví Marek Eben. Žáci pozorně sledují příběh. Neměli bychom však zapomenout, a to ještě před promítáním filmu, napsat na tabuli šest kontrolních otázek. Tyto otázky by měly zajistit větší pozornost žáků. Otázky jsou následující: 1. Kudy putoval vypravěč? 2. Koho tam vypravěč potkal? 3. Jak trávil pastýř své dny? 4. Proč se pastýř zbavil ovcí? Za co je vyměnil? 5. Co se stalo s lesem po příjezdu úřední komise? 6. Co se stalo s pastýřem?

Po zhlédnutí filmu se žáků na dané kontrolní otázky zeptáme, posléze je však doplníme otázkami: Proč pastýř sázel stromy, když pozemek nevlastnil? Dokážete shrnout, jaké je tedy poslání filmu? Jaké moudro si z příběhu můžeme odnést?

Fáze reflexe

Ve fázi reflexe plynule navážeme na předcházející otázky. Chceme, aby se žáci sami dobádali poslání tohoto úctyhodného příběhu. Diskutujeme s žáky o této povídce. Diskutujeme o významu stromů. Následně se pak vrátíme k ekologickému bingu a poukážeme opět na význam těchto individuálních činností. Respektive poukážeme na to, že i my sami můžeme leccos změnit k lepšímu, stejně jako jsme to viděli na videu.

Na závěr žáci vypracují ekologické desatero vlastní třídy. Žáky rozdělíme do skupin asi po 5 členech. Každá skupina vymyslí min. 6 tzv. ekozásad, kterými by byli ochotní se všichni ve skupině řídit. Poté společně u tabule dáváme dohromady ekologické desatero celé třídy. O jednotlivých návrzích hlasujeme, žáci komentují návrhy a uvádí důvody proč konkrétní návrh ano, proč ne.

Toto desatero doporučujeme nejlépe zpracovat výtvarně a následně tento plakát ve třídě vylepit. V jiném případě jej můžeme navrhnout v grafické podobě a vytisknout. Posléze plakát pověsit na nástěnku ve třídě.

Tabulka č. 7 Průběh výuky projektového tématu Muž, který sázel stromy, aneb začněme u sebe

AKTIVITA	VÝUKOVÁ METODA	FORMA VÝUKY	PŘEDPOKLÁ-DANÝ ČAS	POMŮCKY, TECHNIKA
Ekologické bingo	Motivační, didaktická hra	Hromadná	10 minut	Bingo tabulku, psací potřeby
Projekce filmu	Metoda názorně demonstrační	Hromadná	30 minut	Video projektor, připojení k internetu a film, psací potřeby, papír
Kontrolní otázky	Výukový rozhovor	Frontální	10 minut	-
Diskuze o muži, který sázel stromy	Diskuze	Hromadná	10 minut	-
Ekologické desatero třídy	Popis, grafické a výtvarné činnosti	Skupinová, hromadná	30 minut	Fixy, barvy, papír A2, psací potřeby

Výukové cíle tématu Muž, který sázel stromy, aneb začněme u sebe

Pro výuku tématu jsme si stanovili níže uvedené výukové cíle.

1. *Kognitivní cíle podle B. S. Blooma*
   - Žák vyjmenuje případy, v kterých, ať už pozitivně či negativně denně ovlivňuje životní prostředí.
   - Žák objasní význam ekologického způsobu života.
   - Žák vlastními slovy vyjádří poslání příběhu s názvem Muž, který sázel stromy.
   - Žák navrhne ekologické zásady uplatnitelné v osobním životě.
2. *Afektivní cíle podle D. B. Kratwohla*
   - Žák uplatňuje alespoň část navržených ekologických zásad ve svém osobním životě.
   - Žák se aktivně účastní skupinové práce a dalších společných aktivit.

3. Psychomotorické cíle

- Žák pozorně sleduje projekci filmu a průběžně zpracovává odpovědi na kontrolní otázky.
- Žák pracuje na výrobě plakátu s ekologickým desaterem třídy.

4.10 Osmé projektové téma: Ekologická obec

Osmé projektové téma počítá s dvouhodinovou časovou dotací.

Evokace

Důležitou aktivitou, kterou je třeba na úvod této vyučovací hodiny zařadit je brainstorming. Využitím zmíněné metody totiž s žáky zopakujeme význam klíčového slova pro tuto aktivitu, a to přídavného jména *ekologický*. Napíšeme tedy doprostřed tabule dané slovíčko a vyzveme žáky k reprodukci jejich nápadů. Žáci poté vyučujícímu diktují vše, co je k danému slovíčku napadne. Jde nám především o kvantitu žákovských nápadů, a proto do průběhu aktivity nijak nezasahujeme a v žádném případě nápady žáků nehodnotíme. Po vyřčení všech myšlenek aktivitu ukončíme. Zápisy na tabuli společně okomentujeme a objasníme, proč se na tabuli vyskytují. Po dokončení tabuli nemažeme. Informace na tabuli mohou žákům sloužit jako inspirace pro následující práci.

Uvědomění si významu

Nyní žákům rozdáme pracovní listy a vysvětlíme, v čem spočívá práce s pracovním listem. Daný pracovní list je zaměřen na vlastní návrhy žáků pro výstavbu ekologické obce. Úkolem žáků je tedy ve dvojicích navrhnout plán na výstavbu ekologického města. Žáci nejprve musí vymyslet vhodný název a motto pro své město. Poté je jejich úkolem navrhnout několik základních pravidel pro život v daném městě, které však současně musí být odrazem šetrného způsobu života k přírodě. Žáci by se tedy měli zaměřit především na oblast volnočasových aktivit, na oblast zemědělství a obchodu, na způsob likvidace odpadů, na řešení a využívání dopravního systému. Mohou vypsat některé organizace, které ve městě budou působit (hnutí Brontosaurus, hnutí Duha atd.), dále nejrůznější stavby či zařízení. Při práci by žáci měli mít možnost využít počítač či tablet s připojením k internetu pro vyhledávání potřebných informací. Pracovní list č. 5 uvádíme v Příloze č. 11.

Reflexe

Jednotlivé dvojice prezentují svá města. Žáci spolu diskutují. Na závěr je dobré vyhodnotit nejlepší návrh, a to například formou tajného hlasování. Z důvodu časového omezení doporučujeme tento návrh výtvarně či graficky zpracovat, například v hodině výtvarné výchovy.

Výstupní test

Výstupní test, ač je částí osmého projektového tématu, není jeho stěžejní součástí. Výstupní test může být realizován také na začátku další vyučovací hodiny výchovy k občanství. Pro reflexi postojů žáků a zhodnocení projektu z jejich úhlu pohledu doporučujeme písemné zpracování formou úvahy v rozsahu strany A5 na téma: Co mi projekt dal/vzal.

Tabulka č. 8 Průběh výuky projektového tématu Ekologické město

AKTIVITA	VÝUKOVÁ METODA	FORMA VÝUKY	PŘEDPOKLÁ-DANÝ ČAS	POMŮCKY, TECHNIKA
Brainstorming	Metoda kritického myšlení	Hromadná	5 minut	Tabule, fixy
Pracovní list č. 5	Popis	Skupinová	25 minut	Pracovní listy, psací potřeby, tablety, internet
Prezentace ekologických měst	Přednáška	Frontální	30 minut	-
Reflexe, hlasování	Diskuze	Hromadná	10 minut	psací potřeby, lístky pro hlasování
Výstupní test	Didaktický test	Samostatná práce	20 minut	Vytištěné testy

Výukové cíle tématu Ekologická obec

Pro výuku tématu jsme si stanovili níže uvedené výukové cíle.

1. *Kognitivní cíle podle B. S. Blooma*
    - Žák objasní význam cizího slova ekologický.
    - Žák formuluje příklady vhodného způsobu chování z hlediska životního prostředí v obci a svůj názor obhájí
    - Žák uvede některé z organizací, podílejících se na péči o životní prostředí.
2. *Afektivní cíle podle D. B. Kratwohla*
    - Žák pozorně poslouchá pokyny učitele.
    - Žák vyjádří svůj názor na probíranou problematiku, přijímá názory spolužáků a přiměřeně na ně reaguje.
    - Žák si váží přírody a prostředí, ve kterém žije.
    - Žák si uvědomuje závažnost znečišťování životního prostředí a jeho dopady na společnost.
    - Žák se aktivně účastní práce ve dvojicích.
3. *Psychomotorické cíle*
    - Žák účelně vyplňuje pracovní list.

5 REALIZACE A REFLEXE PROJEKTU

Realizace projektu „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb „mysli globálně, jednej lokálně““ proběhla na Základní škole Blansko, Erbenova 13. Projekt nám bylo umožněno uskutečnit v sedmém ročníku, který navštěvuje 20 žáků. Nutno však podotknout, že na škole byla realizována pouze část navrhovaného projektu. K dispozici nám byly poskytnuty pouze čtyři vyučovací hodiny Výchovy k občanství, a to v průběhu čtyř týdnů. Ačkoliv jsme se původně snažili o realizaci projektu také v rámci jiných vyučovacích předmětů, naší žádosti vyhověno nebylo. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni některá projektová témata vynechat a některá částečně upravit tak, aby vyhovovala našim časovým možnostem. Následně jsme také poupravili podobu vstupního a výstupního testu, ze kterých jsme vynechali otázky, týkající se neuskutečněných projektových témat. Upravený test uvádíme v Příloze č. 12.

Zahájení projektu proběhlo v pátek 19. února 2016 šestou vyučovací hodinu, jeho ukončení pak také v pátek šestou vyučovací hodinu, a to 18. března 2016.

V následujících podkapitolách podrobně popíšeme realizaci vybraných projektových témat a reflexi zrealizovaných hodin.

5.1 Realizace vybraných projektových témat

5.1.1 Projektové téma: Naše obec

Pro naši první společnou vyučovací hodinu jsme zvolili projektové téma Naše obec. Výuka tohoto tématu byla uskutečněna v pátek 19. února 2016 a ve třídě bylo v tento den přítomno všech 20 žáků. Nutno však podotknout, že tuto hodinu jsme zahájili o 10 minut dříve, než jak je uvedeno v rozvrhu, tím pádem jsme k dispozici měli celých 55 minut. Pan učitel byl ochotný a dopředu zajistil, aby žáci v daný čas, konkrétně v 12:30, již byli připraveni k výuce.

Na úvod hodiny jsme žáky nejprve seznámili s celým projektem, objasnili jsme jim klíčové heslo našeho projektu - „mysli globálně, jednej lokálně“, čímž jsme v krátkosti shrnuli základní informace o globální problematice. Zjistili jsme, co žáci o této problematice vědí a nevědí. Poté jsme žákům sdělili, že součástí projektu je také realizace vstupního a výstupního testu. Z obavy, že by žáci tento test nevyplňovali

svědomitě a odpovědně, jsme žáky také upozornili na to, že tento test bude zcela normálně ohodnocen známkou, se kterou pan učitel může naložit dle svého uvážení. Poté jsme žákům také sdělili, že zcela totožný test budou psát ještě jednou, a to na poslední společné vyučovací hodině, dále, že díky těmto testům budeme schopni určit, jak velkého pokroku ve svých znalostech žáci dosáhli.

Následovalo rozdání vstupních testů. Na vypracování žáci měli 10 minut. Nutno však podotknout, že se jednalo o již zmíněnou upravenou verzi vstupního testu, který obsahoval na místo původních 18 otázek, otázek pouze 13, a proto bylo pro vyplnění tohoto testu dostačujících i námi nově zvolených 10 minut. Po dopsání testů jsme přešli k první aktivitě našeho projektového tématu. Test uvádíme v Příloze č. 12.

Fáze evokace

V úvodní aktivitě k tomuto tématu jsme využili metodu kritického myšlení – metodu brainwritingu. Žáci však tuto metodu neznali, a proto jsme nejprve v krátkosti žákům vysvětlili, jak taková aktivita probíhá a co je její podstatou. Pro lepší pochopení jsme využili konkrétního příkladu, zvolili jsme téma globální problémy. Teprve poté jsme žákům sdělili naše téma brainwritingu. Naším tématem byla obec a na práci žáci měli tři minuty čistého času. Jejich úkolem bylo tedy pracovat samostatně a v předem stanoveném čase si zapsat co nejvíce slov, vážících se k onomu tématu. Po uplynutí časového intervalu si žáci spočítali počet zapsaných slov, dobrovolníci přečetli své práce před třídou. Můžeme konstatovat, že žáci se opravdu snažili, ve svých poznámkách měli někteří i desítky slov, což nás samozřejmě potěšilo. Jednalo se o slova jako například starosta, rybník, třídění odpadů, obecní rada, sdružení občanů, hřiště, hospoda, stromy, silnice, pole či parky.

Fáze uvědomění si významu

Následovalo rozdělení do skupin, čímž nám vzniklo 5 skupin po čtyřech žácích. Žákům jsme tentokrát vyšli vstříc a dovolili jsme jim vytvořit skupiny podle vlastního zvážení, nicméně kdybychom třídu lépe znali, jistě bychom vzali v úvahu studijní výsledky jednotlivých žáků a skupiny vytvořili sami či prostřednictvím již zmiňované aktivity s názvem „Tečkování“, čímž bychom se vyhnuli vzniku slabších a silnějších skupin, které tímto způsobem vznikly.

Následně jsme žákům rozdali pracovní list č. 1, vytištěné principy TUR a zdůraznili, ať si práci ve skupině efektivně rozdělí. Každá skupina měla k dispozici dva tablety s připojením k internetu a reklamní letáčky o Blansku. Na práci měli žáci vyhrazeno 25 minut. V průběhu těchto 25 minut jsme na práci žáků dohlíželi a plnili tak roli facilitátora. Nutno podotknout, že vytvořené skupiny žáků byly ve většině případů znalostně vyrovnané, samostatné a plnění úkolů pro ně nepředstavovalo větší obtíže, nicméně nám vznikla také skupina, která byla o poznání slabší, a tudíž pro ni plnění úkolů představovalo jisté obtíže. To je také důvodem, proč jsem této skupině věnovala nejvíce pozornosti.

Po uplynutí stanoveného času proběhla společná kontrola, a to pouze třetí části pracovního listu, neboť správné řešení této části je těžko dohádatelné, a právě tato část pracovního listu je pro nás stěžejní. V této části se žáci zabývali problematikou životního prostředí a trvale udržitelného rozvoje. Pracovní list č. 1 uvádíme v Příloze č. 3.

Fáze reflexe

Poslední aktivitou této hodiny byla opět jedna z metod kritického myšlení – metoda „Pětilístek“. Ani s touto metodou se žáci nikdy dříve nesetkali, nicméně i této činnosti se úspěšně zhostili. Nejprve jsme na tabuli nakreslili schéma, které si žáci překreslili do pracovního listu, poté jsme žákům vysvětlili, co do jednotlivých políček mají zapisovat. Žáci pracovali samostatně. Po jednotlivých řádcích probíhala kontrola a pouze dobrovolníci své varianty četli nahlas. Na tabuli jsme zapisovali přečtené nápady. V případě přídavných jmen žáci uváděli přídavná jména jako „hezké, bohaté, krásné, turistické, čisté, otevřené, vlivné, malé, rodné, živé“. Co se týká sloves, zazněla slovesa jako „zajišťuje, pečuje, poskytuje, ignoruje, pořádá, prodává, kupuje, ignoruje“. Ve větách se často objevovali věty z pracovního listu: „Město má vlastní majetek.“ „Blansko má 21 000 obyvatel.“ „Město má hezký park.“ „Blansko dodržuje principy TUR“. V roli synonym vystupovala slova jako „zázemí, rodina, obec, domov/domovina, ostrov, brána Moravského krasu“. Můžeme konstatovat, že žáci se zaměřili spíše na pozitivní jevy, dá se tedy říci, že ve městě se jim líbí a jsou s ním spokojeni. Díky vyskytujícím se větám z pracovního listu pak vidíme, že stanovených kognitivních cílů jsme zjevně alespoň u části žáků dosáhli.

První projektovou hodinu tak hodnotíme pozitivně, ačkoliv pracovní list se všem žákům ve stanoveném časovém limitu vyplnit nepodařilo. V budoucnu tedy určitě budeme přemýšlet nad zkrácením tohoto pracovního listu či poskytnutím většího časového limitu. Závěrem nutno podotknout, že práce žáky evidentně bavila a bylo znát, že na takový způsob práce v hodině nejsou absolutně navyklí.

5.1.2 Projektové téma: Stavby v naší obci

Pro naši druhou společnou vyučovací hodinu jsme zvolili projektové téma Stavby v naší obci. Tato vyučovací hodina se konala v pátek před jarními prázdninami, a tedy dne 26. 2. 2016. Ve výuce bylo opět přítomno všech 20 žáků.

Fáze evokace

Na úvod hodiny jsme žáky nejprve vyzvali k zamyšlení se nad životním prostředím v Blansku. Po krátké chvíli jsme zahájili diskuzi. Naše otázka do diskuze byla následující: „Jste spokojení s životním prostředím v Blansku?“. Po vyslovení této otázky se ve třídě strhla bouřlivá diskuze, proto jsme museli zasáhnout a diskuzi na chvíli přerušit. Stanovili jsme tři základní pravidla naší diskuze, která jsme napsali na tabuli: **1.** Pokud chci něco říct, přihlásím se. **2.** Mluvím pouze k tématu. **3.** Nepřekřikuju ostatní. Poté se situace ve třídě mírně uklidnila, nicméně jistá nekázeň žáků stále přetrvávala. I přes tyto překážky se však v diskuzi objevily zajímavé argumenty. Někteří žáci byli přesvědčení o tom, že zámecký park ve městě je krásný, udržovaný a je dominantou města, že je v parku čisto a v létě se zde dá příjemně posedět při cestě z nákupů. Nicméně se nám ve třídě vytvořila také skupina oponentů, kdy žáci tvrdili, že v parku není v žádném případě čisto, a že se tudy bojí chodit, neboť je park centrem bezdomovců a povalečů. Dalším ústředním tématem této diskuze byla dopravní situace ve městě. V souvislosti s tím se nám opět vytvořily dvě skupiny žáků. Jedna skupina zastávala názor, že aut ve městě příliš nejezdí, pro porovnání uváděli město Brno, a naopak druhá skupina žáků mluvila o znečištěném ovzduší, o tom, že v současné době má téměř každý plnoletý člen rodiny vlastní automobil.

Můžeme konstatovat, že žáci se do diskuze zapojovali opravdu aktivně, a to s nutkavou potřebou ostatním sdělit, co oni si o dané věci myslí. To je také důvodem, proč jsme namísto původních 5 minut protáhly tuto diskuzi na bezmála 10 minut.

Fáze uvědomění si významu

Ve druhé části hodiny jsme žákům rozdali pracovní listy č. 2 a vysvětlili podstatu jejich práce. Na pracovních listech žáci pracovali samostatně. Jak již jsme uváděli v rámci návrhu jednotlivých projektových témat, v tomto pracovním listu žáci nejprve podtrhali stavby, které se v jejich městě nachází, poté příslušným symbolem, reflektujícím vliv na životní prostředí, označili všechny stavby v pracovním listu. Poté, asi po pěti minutách samostatné práce, žáci vytvořili první konzultační dvojice, které v průběhu deseti minut vytvořili tři. Nejprve ve dvojici konzultovali stavby s pozitivním vlivem na životní prostředí, poté s neutrálním, a na závěr ty s negativním vlivem na životní prostředí. Následovala společná kontrola pracovního listu, kdy žáci nejdříve vyjmenovali stavby nacházející se v Blansku, poté odůvodnili svá rozhodnutí. Pracovní list č. 2 uvádíme v Příloze č. 4.

Po společné kontrole jsme žákům rozdali novinový článek o příznivém působení stromů na lidské zdraví. Pro práci s článkem jsme využili metodu I.N.S.E.R.T. Ani tuto metodu kritického myšlení žáci neznali, a proto jsme museli žákům tuto metodu nejdříve řádně vysvětlit. Poté jsme na tabuli překreslili značkovací systém. Žáci s tímto úkolem zpočátku poněkud bojovali, proto jsme se rozhodli pro praktickou ukázku, kdy jsme využili prvního odstavce tohoto článku. Teprve poté žáci prozřeli a práci dokončili po plánovaných 15 minutách. Nicméně do konce hodiny nám scházelo asi 6 minut, což se odrazilo ve fázi reflexe.

Fáze reflexe

Společně s žáky jsme se tak rozhodli, na místo kreslení tabulky a práce ve dvojicích, reflexi článku provést ústně a hromadně po jednotlivých odstavcích. Za domácí úkol žáci dostali poslední plánovanou aktivitu této hodiny, a to vybrat z pracovního listu č. 2 tři stavby, které by v okolí svého bydliště v žádném případě nechtěli a jednu, kterou by naopak uvítali.

Tato výuka byla poněkud chaotičtější než naše první společná hodina, což nás samotné překvapilo. Důvodem však zřejmě budou nadcházející prázdniny, poslední páteční vyučovací hodina, ale také neznalost metody I.N.S.E.R.T., která s sebou

přinesla také pěkně pozdvižení. Dále nesmíme zapomenout podotknout, že pro třídní diskuzi je třeba pro příště počítat s větší časovou rezervou, a ne naopak.

5.1.3 Projektové téma: Jak může občan pomoci?

Naši třetí společnou vyučovací hodinu jsme zasvětili projektovému tématu: Jak může občan pomoci?. Vyučovací hodina proběhla opět v pátek, a to 11. 3. 2016. Ve výuce bylo přítomno 19 žáků, čili jeden žák byl nepřítomen.

Fáze evokace

Na úvod této hodiny jsme se žáků zeptali, zda znají některá svá práva. Žáci začali ostýchavě jednotlivá práva jmenovat a my jsme je postupně zapisovali na tabuli. Mezi žákovskými nápady byla např. lidská práva, dále pak právo na svobodu, právo na vzdělání, právo na život či právo na majetek. Žádného z žáků však nenapadlo právo na příznivé životní prostředí. Proto jsme žákům toto právo na tabuli připsali sami. Žáci dostali chviličku na zamyšlenou, aby si mezi sebou pověděli, co si pod tímto právem představují, poté se žáci přihlásili a řekli svoji odpověď. Odpovědi byly následující: čisté ovzduší, park ve městě, stromy ve městě, čistá a kvalitní voda, vlastní zahrádka aj.

V souvislosti s tím jsme se dále zeptali, kdo konkrétně v obci informace občanům zprostředkovává. Dále jsme jim položili již poslední otázku: „Jak si myslí, že mohou jako občané ovlivnit zajišťování ochrany životního prostředí u nich v obci?“ Chtěli jsme dát žákům chvíli prostor na rozmyšlenou, ale žáci se ihned hlásili. Mezi odpověďmi se objevila jako první petice, poté třídění odpadů, demonstrace, stávky a dokonce i hladovka.

Fáze uvědomění si významu

Jelikož však žáci byli poněkud rozverní, zvolila jsem pro následující aktivitu práci ve dvojicích. Žáci si měli samostatně vyhledat co nejvíce způsobů, jak se na záležitostech v obci mohou občané podílet, jak mohou věci v obci ovlivnit, především ve vztahu k životnímu prostředí. Žáci měli na práci 5 minut. Po pěti minutách žáci četli své zápisky: referendum, volby, stížnost, žádost, založení ekologické skupiny atd. Překvapilo nás, že žáci uvedli i konkrétní nedávný příklad v Blansku. Jednalo se o referendum ke zbourání/nezbourání hotelu, přičemž v případě zbourání

bylo řečeno, že se na místě postaví park. Nutno pak podotknout, že v případě této aktivity, žáci pouze jmenovitě vypsali způsoby, ale bez bližší charakteristiky.

V dalším kroku proto žáci zpracovali pracovní listy, zabývající se základními způsoby jako je *shromáždění*, *petice, stížnost a referendum.* Žáci si pracovní list doplnili opět ve dvojicích s pomocí internetu. Práci měli hotovou do pěti minut. Žáky jsem během práce obcházela, a tak společná kontrola nebyla nutná.

Následovalo rozdělení žáků do skupin. Jelikož bylo žáků 19, vytvořili jsme 4 skupiny (3 sk. po 5; 1 sk. po 4). Tentokrát jsem však žáky do skupin rozdělila sama. Nejprve měli žáci za úkol vzpomenout si na nějaký lokální problém, případně nějaký věrohodný vymyslet. K tomuto problému měli dále vymyslet jeho klady a zápory (min. 3 a 3). Teprve poté, na základě vylosovaného úkolu, zpracovat petici či otázku do referenda žáci na základě informací, které již získali nebo si dále na internetu vyhledali. Každá skupina obdržela vzorovou petici a otázku do referenda.

Po dokončení práce si každá skupina zvolila svého mluvčího, který ostatním odprezentoval společnou skupinovou práci.

Fáze reflexe

Na závěr jsme s žáky závažnost daných problémů prodiskovali. Pro správné utřídění pojmů jsme pak žákům rozdali krátkou křížovku sestávající z nových pojmů. Křížovku uvádíme v Příloze č. 7. Bohužel jsme na hodině nestihli referendum vyzkoušet.

Tuto projektovou hodinu hodnotíme úspěšně, žáci si pochvalovali, že už konečně vědí, jaký je rozdíl mezi referendem a peticí. Jen jim bylo líto, že jsme referendum nestihli uspořádat, nicméně se nedalo nic dělat. Líbilo se nám, že žáci spolu dokázali komunikovat, a to dokonce i ti, kteří se spolu nikdy moc nekomunikovali. Myslíme si proto, že projektová výuka je bezesporu úspěšnou cestou ke stmelování kolektivu.

5.1.4 Projektové téma: Muž, který sázel stromy, aneb začněme u sebe

Pro naši poslední společnou hodinu jsme vybrali projektové téma Muž, který sázel stromy, aneb začněme u sebe. Výuka tohoto tématu byla uskutečněna v pátek 18. března 2016 a ve třídě jsme se v tento den sešli s kompletní třídou. Nutno však poznamenat, že

stejně jako první společnou hodinu, tak také tuto závěrečnou hodinu jsme po předchozí domluvě s vyučujícím zahájili o 10 minut dříve, než jak bylo uvedeno v rozvrhu. Měli jsme tak k dispozici celých 55 minut, aby žáci měli dostatek času na vyplnění výstupního testu. Dále nesmíme opomenout zmínit, že dané projektové téma jsme museli mírně poupravit, abychom se vešli do časového limitu 45 minut.

Fáze evokace

První aktivitou této hodiny bylo ekologické bingo. Rozdali jsme žákům tabulky a vysvětlili, co bude jejich úkolem. Žáci se úkolu zhostili s nadšením a třída rázem ožila. Ač jsme měli trochu obavy z reakce vyučujícího, vypadal spokojeně, že se žáci pro něco nadchli. Poté, co měli všichni žáci po cca. 7 minutách skoro všechna pole vyplněná, sami se hlásili a povídali o tom, ke kterému políčku bylo nejtěžší najít spolužáka. Shodli se na tom, že to bylo pole týkající se používání plátěných kapesníků a upřednostňování nejednorázových tašek na nákup. Následně si měli vybrat jedno z polí a říci, zda má daná činnost dle jejich uvážení pro lepší životní prostředí význam, případně proč si myslí opak. Z žákovských odpovědí stojí za zmínku názor, že např. pokud on-žák nebude používat igelitové tašky, nic to nezmění, protože v obchodech jednorázové igelitové tašky prodávají stále a ve velkém množství. Lidé si je pak koupí, i když je zrovna nutně nepotřebují. Smysl by to mělo, pouze kdyby je řetězce nenabízeli a nahradili taškami papírovými. My sami nic nezmůžeme. Většina třídy se pak k tomu názoru přikláněla. My jsme žákům jejich názory nevyvraceli. „Ekologické bingo“ uvádíme v Příloze č. 10.

Fáze uvědomění si významu

Jelikož jsme měli na příběh o Muži, který sázel stromy pouze 15 minut, byli jsme nuceni upustit od filmového zpracování povídky a připravili jsme si na tuto hodinu onen příběh ke čtení. Rozdělili jsme ho na 10 částí a tyto části jsme žákům rozdali do dvojic. Každá dvojice žáků tedy obdržela text příběhu asi na půl strany formátu A4. Pro práci s textem jsme využili metodu párového čtení. Úkolem žáků ve dvojici bylo rozdělit si text nejprve na dvě poloviny. Poté si dohodnout role – zpravodaj a tazatel. Oba žáci si přečtou nejprve první polovinu z této části příběhu a zpravodaj tazateli tuto část

převypráví, tazatel mu klade otázky, pokud něčemu neporozuměl. Poté si při čtení druhé části role vymění. K dispozici žáci měli 8 minut. Poté každá dvojice podle návaznosti úryvků z příběhu ve stručnosti shrnula, co se z textu dozvěděli.

Ústně jsme žákům položili také několik otázek: 1. Kudy putoval vypravěč? 2. Koho tam vypravěč potkal a čím byl tento člověk zvláštní? 4. Proč sázel pastýř stromy na cizím území? Proč to nikomu neřekl? 5. Co se stalo s lesem po příjezdu úřední komise? 6. Dokážete shrnout, jaké je tedy poslání filmu? Jaké moudro si z příběhu můžeme odnést?

Žáci odpověděli na všechny otázky, nicméně největší problémy měli s otázkami: Proč pastýř sázel stromy na cizím území? A jaké moudro si z příběhu můžeme odnést? Nakonec však i na tyto otázky někteří žáci nalezli odpověď. Jedna žákyně to shrnula slovy, že není pravda, že něco nemá cenu, protože jeden člověk sám nic nezmůže.

Fáze reflexe

Ve fázi reflexe jsme plynule navázali na předcházející názor žákyně a otevřeli jsme prostor pro diskuzi o tom, co se jim na příběhu líbilo a co nelíbilo. Žáci se však do této diskuze nechtěli moc zapojovat. Nakonec se shodli na tom, že se všichni přiklání k názoru své spolužačky.

Poslední aktivitou této hodiny pak byla práce na ekologickém desateru třídy. Zbývalo nám asi 25 minut do zvonění, tudíž jsme na práci měli 15 minut. Nejprve žáci ve skupinách (po pěti) vymysleli pět návrhů a poté jsme společně toto desatero dali dohromady. Z důvodu nedostatku času jsme situaci s vytvářením společného desatera vyřešili následovně. U počítače jsme jednotlivá pravidla sepsali sami, a to v programu Microsoft Word podle pokynů žáků. Všichni žáci náš postup práce sledovali na tabuli díky datapojektoru. Ekologické desatero uvádíme v Příloze č. 13.

Pan učitel slíbil, že na příští hodinu ekologické desatero vytiskne a připne ho žákům ve třídě na nástěnku.

Výstupní test

V posledních deseti minutách žáci psali výstupní test. Spousta žáků test odevzdalo, ještě před vypršením stanoveného časového limitu.

Závěrečná hodina byla asi tou nejpovedenější ze všech. Jak už jsme jednou zmiňovali, žáci byli na výsost spokojeni ihned s úvodní aktivitou této hodiny – „Ekologické bingo“, což jisto jistě přispělo k pozitivní atmosféře ve třídě až po zbytek vyučovací hodiny. Se všemi žáky se nám pracovalo nadprůměrně dobře. Žáci spolu také velmi dobře spolupracovali. Ve třídě se neobjevily ani problémy s kázní. Jen jediné, na co si musíme dát příště pozor, je fakt, že ne všichni žáci stejně rychle čtou, a tak mohou vzniknout větší časové prodlevy mezi tím, kdy práci s textem jednotliví žáci dokončí. Z tohoto důvodu je třeba žákům s pomalejším tempem čtení dávat kratší texty či jejich zkrácené varianty, abychom se vyhnuli nepříjemným neplánovaným situacím. Nám se tak stalo v případě jedné dvojice, kdy rozdíl činil necelé 3 minuty. Situaci jsme vyřešili tím, že jsme ostatním žákům dali kolovat dva originály knihy „Muž, který sázel stromy“, které jsme do hodiny přinesli a kde si žáci mohli prohlédnout originální ilustraci k příběhu.

6 HODNOCENÍ PROJEKTU

V této kapitole vyhodnotíme vstupní a výstupní test. K vyhodnocení vstupního i výstupního testu jsme vždy vypracovali přehlednou tabulku znázorňující celkový výsledek vstupního i výstupního testu, dále jejich průměrný výsledek a graf s procentuálním vyjádřením výsledků testů. Na základě porovnání těchto tabulek a grafů pak provedeme verifikaci či falzifikaci předem stanovených hypotéz.

6.1 Klasifikace testů

Pro potřeby našeho výzkumného šetření jsme oba testy klasifikovali známkou. Známka ze vstupního testu měla pouze orientační charakter a nebyla žákům zapsána do žákovské knížky, nicméně známku z výstupního testu pan učitel uvítal a stala se tak součástí klasifikace žáků z Výchovy k občanství. Zde však nutno podotknout, že žáci psali upravenou (zkrácenou) verzi testu, tudíž naše výzkumné šetření se bude týkat výhradně tohoto testu.

Níže uvádíme tabulku, kde uvádíme potřebný časový limit, počet otázek a maximální počet bodů pro upravenou variantu testu.

Tabulka 8 Základní informace k testu

Časový limit	10 minut
Počet otázek	13 otázek
Maximální počet bodů	15 bodů

V tomto testu tedy žáci měli možnost dosáhnout maximálně patnácti bodů, což je o pět bodů méně, než ve verzi původní.

V testu je většina otázek ohodnocena jedním bodem, nicméně u některých otázek je možné získat také 0,5 bodu. Týká se to otázek, kdy požadujeme po žácích, aby vyjmenovali nějaké konkrétní jevy anebo svoji odpověď zdůvodnili. Tehdy je každý jev ohodnocen 0,5 bodem. Jedná se o otázky s číslem 2, 8, 9, 10 a 12. Dále se v testu vyskytují dvě otázky ohodnocené maximálním počtem bodů 2. Jsou to otázky s číslem 7 a 9. Je to z toho důvodu, že tyto otázky obsahují vždy dvě podotázky.

Podle maximálního počtu dosažitelných bodů v testu jsme sestavili klasifikační tabulku, podle které jsme oba testy klasifikovali.

Tabulka 9 Klasifikační tabulka k vstupnímu a výstupnímu testu

Klasifikace	Počet dosažených bodů
1	15 – 12,1
2	12 – 9,1
3	9 – 6,1
4	6 – 3,1
5	3 - 0

6.2 Vstupní test

Vstupní test žáci psali na první společné projektové hodině dne 19. 2. 2016. Test vyplnilo všech přítomných dvacet žáků sedmé třídy ZŠ. Žákům byly předem ústně poskytnuty všechny instrukce, týkající se vyplnění testu.

Níže uvádíme tabulku, která zachycuje výsledky vstupního testu. Z této tabulky pak můžeme jednoduše zjistit počet bodů, kterého žáci v testu dosáhli, dále kolik žáků takového počtu bodů dosáhlo, a které klasifikační známce tyto body odpovídají. Tabulka byla vytvořena na základě klasifikace pro vstupní i výstupní test.

Tabulka č. 11 Výsledky vstupního testu

Počet bodů dosažených v testu	Počet žáků, kteří tento počet bodů získali	Klasifikace	Počet žáků podle klasifikačního stupně
11	1	**2**	4
9,5	3		
8	1	**3**	8
7,5	2		
7	5		
5,5	1	**4**	5
5	1		
4,5	1		
4	2		
3	2	**5**	3
1	1		

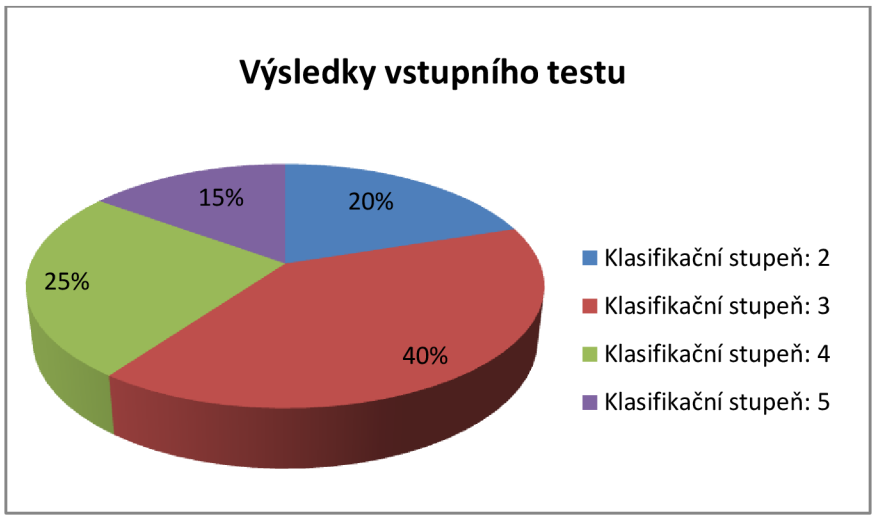
Na základě výsledků vstupního testu musíme konstatovat, že valná většina žáků o dané problematice nemá mnoho informací. V převážné většině odpovědí na otevřené otázky se jednalo o improvizaci žáků a neúplné odpovědi. Jinými slovy, pokud žáci neznali úplně správnou odpověď, alespoň se snažili volná políčka nějakým způsobem zaplnit. Správné odpovědi byli nejčastěji u úloh s výběrem ANO – NE, dále u úloh s výběrem odpovědí z možností a), b), c). Ani jeden žák však neodpověděl na otázku týkající se udržitelného rozvoje. Žádný z žáků nevěděl, co zkratka TUR znamená. Nutno pak poznamenat, že nejvíce žáků, konkrétně osm, bylo ohodnoceno klasifikačním stupněm 3 – dobrý. Druhým nejčastějším klasifikačním stupněm byla 4 - dostatečný, kterou obdrželo pět žáků, následoval klasifikační stupeň 2 - chvalitebný, který obdrželi čtyři žáci. Bohužel své místo v naší klasifikaci měl také klasifikační stupeň 5 – nedostatečný, který získali 3 žáci.

Průměrný počet bodů, a tím pádem průměrný výsledek celé třídy uvádíme níže v tabulce.

Tabulka č. 12 Průměrné výsledky vstupního testu

Průměrný počet dosažených bodů[120]	Průměrná klasifikace[121]
6,8	**3,4**

Pro větší názornost výsledků vstupního testu jsme dále vytvořili graf, zachycující procentuální zastoupení jednotlivých klasifikačních stupňů ve třídě.



Graf č. 1 Procentuální vyjádření výsledků vstupního testu

6.3 Výstupní test

Výstupní test jsme realizovali v pátek 18. března 2016 na naší poslední projektové hodině. Měli jsme štěstí a na hodině byli opět přítomni všichni žáci. Získali jsme tak od všech žáků vyplněný výstupní test, který nám posléze posloužil k výzkumnému šetření.

Nutno připomenout, že výstupní test se ničím nelišil od toho vstupního a časový limit byl tedy opět stanoven na 10 minut. Před zahájením testu jsme žákům také znovu zopakovaly všechny instrukce, týkající se vyplnění testu.

Níže uvádíme tabulku, která zachycuje výsledky výstupního testu. Z této tabulky pak můžeme jednoduše zjistit počet bodů, kterého žáci v testu dosáhli, dále kolik žáků takového počtu bodů dosáhlo, a které klasifikační známce tyto body odpovídají. Tabulka byla vytvořena podle námi vytvořené klasifikace pro výstupní a vstupní test.

[120] Číslo je zaokrouhleno na desetiny.
[121] Číslo je zaokrouhleno na desetiny

Tabulka č. 13 Výsledky výstupního testu

Počet bodů dosažených v testu	Počet žáků, kteří tento počet bodů získali	Klasifikace	Počet žáků podle klasifikačního stupně
14	2	**1**	6
13	1		
12,5	3		
11	3	**2**	7
10	1		
9,5	3		
8,5	1	**3**	5
8	1		
7,5	1		
7	2		
4,5	1	**4**	2
3,5	1		

Na základě výše uvedené tabulky můžeme konstatovat, že výsledky výstupního testy dopadly o poznání lépe než výsledky testu vstupního. Zatímco ve vstupním testu nebyl ani jeden žák ohodnocen klasifikačním stupněm 1, v testu výstupním se ho podařilo dosáhnout celkem šesti žákům. Naopak klasifikační stupeň 5 tentokrát zůstal ve třídě nezastoupený.

Dovolíme si tvrdit, že žáci po absolvování našich čtyř projektových hodin získali dostatek informací k tomu, aby se do ochrany životního prostředí mohli aktivně zapojit. Načerpali nové znalosti a dovednosti. Velice příjemně nás pak potěšilo, že tentokrát již většina žáků zodpověděla otázku č. 7, a tedy „Jaký název se skrývá pod zkratkou TUR?“, a dokonce, že někteří z žáků dokázali vlastními slovy vysvětlit, co tento pojem znamená.

Podle tabulky dále vidíme, že nejvíce žáků, konkrétně sedm, obdrželo klasifikační stupeň 2 – chvalitebný. V těsném závěsu za ním se pak umístil klasifikační stupeň 1 –

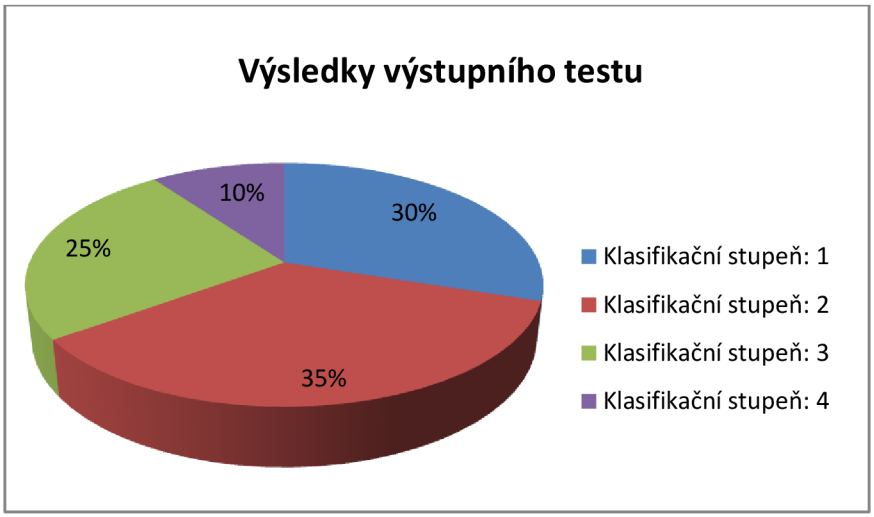
výborný, kterým bylo ohodnoceno šest žáků a klasifikační stupeň 3 – dobrý, který obdrželo pět žáků. Pouze dva žáci získali klasifikační stupeň 4 – dostatečný.

Průměrný počet bodů a průměrný výsledek celé třídy byl tedy výrazně lepší. Tentokrát žáci získali průměrně o 3 body více než v testu vstupním, kde dosáhli na 6,8 bodů, na klasifikační stupnici tak popostoupili o jeden celý klasifikační stupeň výše. Průměrné výsledky výstupního testu uvádíme v tabulce níže.

Tabulka č. 14 Průměrné výsledky výstupního testu

Průměrný počet dosažených bodů[122]	Průměrná klasifikace[123]
9,8	**2,2**

Pro větší názornost výsledků výstupního testu jsme také vytvořili graf, zachycující procentuální zastoupení jednotlivých klasifikačních stupňů ve třídě.



Graf č. 2 Procentuální vyjádření výsledků vstupního test

6.4 Ověření hypotéz

Po vyhodnocení obou testů tedy přecházíme k ověření námi stanovených hypotéz.

První hypotéza, kterou jsme stanovily, zněla: *„Průměrný výsledek vstupního testu bude horší než průměrný výsledek testu výstupního.“*

[122]Číslo je zaokrouhleno na desetiny.
[123]Číslo je zaokrouhleno na desetiny.

Pro ověření této hypotézy nám poslouží průměrné výsledky obou testů. Jelikož se pak vstupního i výstupního testu zúčastnilo stejných 20 žáků, považujeme tyto výsledky za nezpochybnitelné.

Porovnání průměrných výsledků obou testů uvádíme v tabulce níže.

Tabulka č. 15 Srovnání průměrných výsledků testů

	Vstupní test	**Výstupní test**
Průměrný počet dosažených bodů[124]	**6,8**	**9,8**
Průměrná klasifikace[125]	**3,4**	**2,2**

Z údajů v tabulce tedy jasně vyplývá, že naše první hypotéza byla potvrzena. Průměrný počet dosažených bodů v testu výstupním byl o celé tři body vyšší než v testu vstupním, což se také odrazilo na průměrné klasifikaci, kdy si žáci po projektové výuce polepšili o jeden klasifikační stupeň, a tedy na stupeň chvalitebný.

Naše druhá hypotéza byla následující: *„Projektová výuka je efektivním způsobem, jak u žáků v dané oblasti dosáhnout lepších studijních výsledků, než měli doposud.“*

Na základě srovnání průměrných výsledků z obou testů můžeme již nyní konstatovat, že u žáků během projektové výuky bylo dosaženo jistého zlepšení ve studijních výsledcích z probíraného učiva. Nicméně, jedná se pouze o průměrný výsledek, proto jsme pro lepší a výstižnější představu o tom, jak razantní toto zlepšení bylo, vytvořili tabulku, která obsahuje porovnání jednotlivých známek z obou testů.

[124] Číslo je zaokrouhleno na desetiny.
[125] Číslo je zaokrouhleno na desetiny

Tabulka č. 16 Porovnání jednotlivých známek z obou testů

Vstupní test		Výstupní test	
Klasifikace	Počet žáků	Klasifikace	Počet žáků
1	0	**1**	6
2	4	**2**	7
3	8	**3**	5
4	5	**4**	2
5	3	**5**	0

Na základě vytvořené tabulky tak můžeme vidět, že během realizace projektové výuky došlo ke zlepšení studijních výsledků nejméně o jeden klasifikační stupeň, přičemž v některých případech je evidentní, že se muselo jednat o zlepšení až o dva klasifikační stupně. Z tohoto důvodu si tedy dovolujeme tvrdit, že i naše druhá hypotéza byla potvrzena.

Obě námi stanovené hypotézy byly tedy na základě vyhodnocení a porovnání vstupních a výstupních testů verifikovány. Závěrem kapitoly tedy můžeme konstatovat, že naše projektová výuka byla úspěšná.

7 SIMULAČNÍ HRA: Firma TANGERINE

V rámci praktické části předkládané diplomové práce jsme vytvořili také dílčí aktivitu pro začlenění environmentální tematiky do hodin Výchovy k občanství. Jedná se o jednu ze simulačních her, konkrétně o hru v rolích, která nese název „Firma TANGERINE“. Nutno podotknout, že hry s rolemi jsou pak typickými a hojně užívanými prostředky právě globální výchovy.

7.1 Hry s rolemi

Podle G. Pikeho a D. Selbyho se jedná o aktivity, kdy žáci obdrží předepsané, ale ne zcela specifikované, role. Prostřednictvím hry pak u žáka dochází k rozvoji celé řady schopností a dovedností mezi které řadíme například schopnost komunikovat a naslouchat, umění řešit problémy, formulovat své myšlenky a názory.[126] *„Jsou výborným nástrojem umožňujícím různé pohledy na otázky a problémy a podporují hledání alternativních strategií a řešení.“*[127]

7.2 Charakteristika simulační hry „Firma TANGERINE“

Předkládaná hra s rolemi je navržena pro vzdělávací oblast Výchova k občanství. Hra se zaměřuje na rozšíření učiva tematického okruhu Člověk, stát a hospodářství o dimenzi environmentální výchovy. V předkládané hře s rolemi se zabýváme vlivem tržního hospodářství na životní prostředí. Cílem této hry je ukázat žákům na konkrétním příkladě podstatu fungování trhu, dále pak vliv tržního hospodářství a potravinářského průmyslu na životní prostředí. V žácích má tato aktivita probudit zodpovědný přístup k přírodě, která je odrazem každodenního způsobu života společnosti.

K úspěšnému dokončení hry je potřeba minimálně hodinová časová dotace, tedy 45 minut. Minimální počet žáků ve třídě jsme stanovili na číslo osm, maximální počet na číslo třicet. Popis simulační hry uvádíme v Příloze č. 13.

---

[126]PIKE, Graham a David SELBY. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. s. 257

[127]Tamtéž, s. 257

7.3 Zařazení simulační hry v rámci RVP ZV

7.3.1 Návaznost na klíčové kompetence

Námi navržená hra s rolemi směřuje k rozvíjení následujících klíčových kompetencí:

a) *kompetence k učení* - žák získá nové znalosti a vědomosti z oblasti tržního hospodářství, získá nové vědomosti o hnutí DUHA;

b) *kompetence k řešení problémů* – žák volí efektivní způsoby a postupy pro řešení problému;

c) *kompetence komunikativní* – žák srozumitelně vyjadřuje své názory a myšlenky; žák diskutuje na zadané téma a reaguje na názory druhých;

d) *kompetence občanské* – žák respektuje požadavky na příznivé životní prostředí, činí svá rozhodnutí v zájmu ochrany zdraví všech lidí; váží si druhých lidí;

7.3.2 Zařazení do vzdělávacích oblastí RVP ZV

Jak již jsme v charakteristice této hry uvedli, jedná se o hru s rolemi, která se řadí do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, v rámci které se dále váže ke vzdělávacímu oboru Výchova k občanství.

Ve výchově k občanství naše hra navazuje na tematický okruh **Člověk, stát a právo**, přičemž zde uvádíme odpovídající očekávané výstupy:

› *„na příkladu chování kupujících a prodávajících vyloží podstatu fungování trhu, objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny.“*[128]

[128] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. 143 s. [cit. 2016-01-27]. Dostupný z http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani, s. 50

7.3.3 Vazba na průřezová témata

Hra s rolemi „Firma TANGERINE“ se podílí na realizaci průřezového tématu Environmentální výchova. V souvislosti s tím se váže na tematický okruh Lidské aktivity a problémy životního prostředí:

› *Průmysl a životní prostředí* – žák podporuje péči o životní prostředí na místní i regionální úrovni, uvědomuje si vliv potravinářského průmyslu na prostředí, racionálně obhajuje své názory a angažuje se v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí.[129]

7.3.4 Výukové cíle

1. *Kognitivní cíle podle B. S. Blooma*
   - Žák objasní pojmy jako je trh, nabídka a poptávka
   - Žák zhodnotí vliv potravinářského průmyslu na prostředí.
   - Žák uvede příklady ekologických organizací.
2. *Afektivní cíle podle D. B. Kratwohla*
   - Žák pozorně poslouchá pokyny učitele.
   - Žák si uvědomuje význam možnosti občanů podílet se na záležitostech v obci.
   - Žák se dokáže vcítit do situace kupujících i prodávajících usilujících o vyřešení daného problému.
   - Žák si formuje své postoje a otevřeně vyjadřuj svoje názory v otázce skleněných a plastových obalů, uvede jejich výhody a nevýhody.
   - Žák se aktivně účastní simulační hry.
3. *Psychomotorické cíle*
   - Žák zodpovědně pracuje s přiděleným materiálem.

[129] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. 143 s. [cit. 2016-01-27]. Dostupný z http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani, s. 114

ZÁVĚR

V naší diplomové práci jsme se zabývali environmentální tematikou a jejím začleněním do hodin Výchovy k občanství. Z tohoto důvodu jsme v praktické části vypracovali návrh výukového projektu, do kterého jsme začlenili několik různorodých činností a aktivit pracujících s environmentální tématikou na úrovni obce, dále jsme zpracovali návrh simulační hry, která se dotýká fungování tržního hospodářství.

V práci jsme kladli veliký důraz na teoretickou část, ze které jsme v praktické části čerpali. Teoretická část pak byla věnována vymezení základních pojmů: životní prostředí a jeho ochrana, trvale udržitelný rozvoj, globální problémy, ekologie a environmentalistika. Dále jsme se zabývali environmentální výchovou, důvody jejího vzniku, jejími cíli, pojmovou nejednotností a didaktickou dimenzí environmentální výchovy. Také jsme nastínili koncepci globální výchovy, její směry a cíle. Neopomenuli jsme zmínit metodické principy, kterými se globální výchova řídí. Dále jsme popsali environmentální tematiku v rámci RVP ZV a objasnili konstruktivistické pojetí výuky.

Stěžejní částí naší práce se stala část praktická, ve které jsme zpracovali již zmíněný návrh projektové výuky a simulační hry. Nutno pak podotknout, že část z tohoto výukového projektu se nám podařilo i zrealizovat, a to na základní škole v Blansku, kde jsme také ověřili jeho úspěšnost. K tomuto ověření úspěšnosti projektu jsme pak využili vstupního a výstupního testu, které reflektovali obsah všech zrealizovaných projektových témat. Vstupní test žáci psali na první vyučovací hodině, test výstupní pak na poslední. Na základě porovnání výsledků z obou testů jsme posléze dospěli k názoru, že naše projektová výuka byla úspěšná. Obě námi stanovené hypotézy tak byly verifikovány. Nutno pak poznamenat, že přesto, že jsme postoje u žáků neměřili, na základě pozorování žáků a z formulací jejich otázek, jsme dospěli k přesvědčení, že jsme je pozitivně ovlivnili a někteří se snad začnou o problematiku životního prostředí zajímat.

Pevně věříme, že naše práce poslouží jako vzor či inspirace pro řadu dalších pedagogů. Jsme přesvědčeni o tom, že téma je to aktuální a může být pro žáky zajímavé, pokud bude zprostředkováno právě netradiční formou výuky, jako je projektové vyučování či simulační hry.

RESUMÉ

Diplomová práce se zaměřuje na zařazení environmentální tematiky do hodin Výchovy k občanství, a to prostřednictvím projektové výuky i speciálně navržené simulační hry. V teoretické části nejprve definujeme výchozí pojmy jako je životní prostředí, ochrana životního prostředí, trvale udržitelný rozvoj, globální problémy, ekologie a environmentalistika. Dále se věnujeme environmentální výchově, jejímu vzniku, vymezení i cílům. Upozorňujeme na nejednotnost v názvosloví environmentální/ekologické výchovy. Věnujeme se také didaktickému rozměru environmentální výchovy. V následující kapitole pak popisujeme globální výchovu a souvislosti jejího vzniku. Zaměřujeme se na charakteristiku globální výchovy, vydělení jejich jednotlivých směrů a také její didaktický rozměr. Následně se zaobíráme environmentální problematikou v RVP ZV. Uvádíme charakteristiku průřezového tématu – Environmentální výchova a integrujeme její výstupy do Výchovy k občanství. V poslední kapitole teoretické části čtenáře seznamujeme s konstruktivistickým pojetím výuky a tzv. třífázovým modelem učení. V praktické části již navrhujeme vlastní projekt a vlastní simulační hru, přičemž se snažíme reflektovat environmentální problematiku s ohledem na globální perspektivu. Náš projekt „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb „mysli globálně, jednej lokálně““ se pak skládá z osmi projektových témat, přičemž úspěšnost realizace alespoň čtyř z těchto témat ověřujeme prostřednictvím vstupního a výstupního testu.

SUMMARY

The diploma thesis focuses on incorporating environmental themes into lessons of civics through project-based learning as well as a specially designed simulation game. The theoretical part first define default concepts such as environment, environmental protection, sustainable development, global issues, Ecology and Environmental. Furthermore, we deal with Environmental Education, its origin, definition and goals. Please note inconsistencies in the terminology of environmental/ecological education. We deals with didactic dimension of environmental education. The next chapter describes the global education and the context of its creation. We focus on the characteristics of global education, divided by their individual directions and its didactic dimension. Subsequently, we focused on environmental issues in the FEP. Here are the characteristics of cross-cutting theme - Environmental education and we integrate the outputs into Civics. In the last chapter of the theoretical part we acquaint readers with a constructivist approaches to teaching and the so called three-phase model of learning. In the practical part of our thesis we suggest project and own simulation game, where we try to reflect on environmental issues with regard to the global outlook. Our project "The environment in which we live, or" think globally, act locally " then consists of eight project themes, and the success of the implementation of at least four of these themes is checked through the input and output test.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Tištěné zdroje:

1. BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

2. ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7315-147-8.

3. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

4. HORKÁ, Hana a Alena HRDLIČKOVÁ. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998. 101 s. ISBN 80-85931-54-0.

5. HORKÁ, Hana. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. 1. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2005. 158 s. ISBN 80-210-3750-4.

6. HORKÁ, Hana. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido, 1996. 75 s. ISBN 80-85931-33-8.

7. CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. 89 s. ISBN 80-85931-68-0.

8. JAKRLOVÁ, Jana a Jaroslav PELIKÁN. *Ekologický slovník terminologický a výkladový*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. 144 s. ISBN 80-7168-644-1.

9. JEMELKA, Petr. *Úvod do ekologické problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1478-4.

10. KOHÁK, Erazim. *Zelená svatozář: kapitoly z ekologické etiky*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. 203 s. ISBN 80-85850-63-X.

11. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

12. LAŠTŮVKA, Zdeněk a Pavla KREJČOVÁ. *Ekologie*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2000. 183 s. ISBN 80-856-1593-2.

13. MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: [metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy]*. Brno: Rezekvítek, 2000. 205 s. ISBN 80-902-9540-1.

14. MÁCHAL, Aleš. *Špetka dobromysli: kapitoly z praktické ekologické výchovy*. 1. vyd. Brno: EkoCentrum, 1996. Hrách na zdi (Ekocentrum). 153 s. ISBN 80-901668-6-5.

15. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 213 s. ISBN 80-7315-039-5.

16. PIKE, Graham a David SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha: Portál, 2000. 251 s. ISBN 80-7178-369-2.

17. PIKE, Graham a David SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 235 s. ISBN 80-7178-474-5.

18. PIKE, Graham a David SELBY. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. 322 s. ISBN 80-85623-98-6.

19. POLÁŠKOVÁ, Anna. *Úvod do ekologie a ochrany životního prostředí*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011. 300 s. ISBN 978-80-246-1927-9.

20. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

21. SKÁCELOVÁ, Jana a Lenka MRÁZOVÁ KRAJÍČKOVÁ. *Výchova k občanství: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 3. vyd. Brno: Nová škola, 2012. Duhová řada. 76 s. ISBN 978-80-7289-367-6.

22. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999. 288 s. ISBN 80 85866-33-1.

23. SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.

24. STORCH, David a Stanislav MIHULKA. *Úvod do současné ekologie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2000. 160 s. ISBN 80-7178-462-1.

25. Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí. § 6. In: *Sbírka zákonů*. 5. 12. 1991

26. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje:

1. BLAŽKOVÁ, Božena. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Ikaros* [online]. 2005, ročník 9, číslo 11 [cit. 2016-03-26]. urn:nbn:cz:ik-11935. ISSN 1212-5075. Dostupné z: http://ikaros.cz/node/11935

2. Envi web. Envi web [online]. ČR: Envi web, 2008 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: http://www.enviweb.cz/eslovnik/269řek

3. KINDLMANNOVÁ, JANA. Co je to environmentální výchova a jaké jsou její cíle?: opáčko pro učitele. In: *Nika: časopis přírodě o životním prostředí* [online]. Praha: Copyright © Nika, 2016 [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: http://www.nika-casopis.cz/getFile.aspx?itemID=957978

4. SOKOLOVIČOVÁ, Júlia, Lenka DAŇKOVÁ a Jiří KULICH. Environmentální (ekologická) výchova a školská reforma. In: *KritickeMysleni: Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. Praha: © Kritické myšlení o. s., 2001 [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23_enviro

5. STEELOVÁ, Jeannie. O tom, jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR, a o mnoha dalších věcech přemýšlela. In: *KritickeMysleni: Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. Praha: © Kritické myšlení o. s., 2001 [cit. 2016-03-13]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_trifazovy

6. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2015. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT [cit. 2015-05-12]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Vstupní a výstupní test

Příloha č. 2 – Anketa

Příloha č. 3 - Pracovní list č. 1: Naše obec

Příloha č. 4 – Pracovní list č. 2: Stavby v naší obci

Příloha č. 5 – Novinový článek

Příloha č. 6 – Pracovní list č. 3: Jak může občan pomoci?

Příloha č. 7 – Křížovka

Příloha č. 8 – Přiřazovací lístečky

Příloha č. 9 – Pracovní list č. 4: Městské zastupitelstvo

Příloha č. 10 – Ekologické bingo

Příloha č. 11 – Pracovní list č. 5 – Ekologická obec

Příloha č. 12 – Vstupní a výstupní test: upravená verze

Příloha č. 13 – Ekologické desatero

Příloha č. 14 – Simulační hra: Firma TANGERINE

Příloha č. 1 – Vstupní a výstupní test

PROJEKT „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb „Mysli globálně, jednej lokálně““ – TEST

Pokus se zodpovědět správně na všechny otázky. Vždy pouze jedna odpověď je správná. U úloh s výběrem opovědí správnou odpověď zakroužkuj, stejně jako u otázek s výběrem ANO-NE. U otázek otevřených odpověz stručně a výstižně.

1. Co jsou to globální problémy? Co je pro ně charakteristické?

2. Proč války, narůstající terorismus a epidemie označujeme jako globální společenské problémy?

3. Pojmenuj dva ekologické globální problémy.

4. **Obec má právo na samosprávu.**

ANO – NE

5. Co znamená obecní samospráva?

6. Rozhodni, kde jsou uvedeny orgány obce správně:

a) Obecní zastupitelstvo, starosta a obecní úřad
b) Obecní zastupitelstvo, starosta, obecní rada a obecní úřad
c) Obecní zastupitelstvo, starosta a obecní rada

7. Jednou ze složek životního prostředí je složka sociální (lidé, rodina, občané).

ANO – NE

8. Jaký název se skrývá pod zkratkou TUR?

T_____ u_____ r_____

Vlastními slovy vysvětli, co tento pojem znamená.

9. Tvrzení: „Znečišťování životního prostředí nepodléhá žádným omezením“ – je v souladu s principy TUR. Své rozhodnutí zdůvodni.

ANO – NE

10. Navrhni dva příklady staveb s příznivým vlivem na ŽP (životní prostředí) v obci a dva příklady staveb s nepříznivým vlivem na ŽP v obci.

\+ _____

\- _____

11. Rozhodni, které tvrzení je pravdivé. CHKO (Chráněná krajinná oblast) je:

a) Je chráněné území s nižším stupněm ochrany, kde je dovolen volný pohyb osob
b) Je chráněné území s vyšším stupněm ochrany, kde je omezen volný pohyb osob

12. Uveď 1 příklad CHKO.

13. Jaké způsoby uplatňované při vyjadřování souhlasu či nesouhlasu občanů s místními záležitostmi považuješ za vhodné? Uveď dva.

14. Přímé vyjádření souhlasu či nesouhlasu občanů s určitou otázkou, tzv. lidové hlasování, se nazývá petice?

ANO - NE

15. Mezi kompetence obecního zastupitelstva nepatří:

a) Rozhoduje o nejdůležitějších otázkách obce
b) Zastupuje obec navenek
c) Rozhoduje o vyhlášení místního referenda

16. Navrhni dva způsoby, jak můžeš mít ty sám příznivý vliv na ŽP.

17. **Jaké znáš synonymum ke slovu ekologický?**

18. Uveď některou z ekologických organizací zabývající se ochranou ŽP.

Tabulka č. 17 Klasifikace pro vstupní a výstupní test

Klasifikace	Počet dosažených bodů
1	20 – 17,1
2	17 – 13,1
3	13 – 9,1
4	9 – 5,1
5	5 - 0

V testu je většina otázek ohodnocena jedním bodem, nicméně u některých otázek je možné získat také 0,5 bodu. Jedná se o otázky č. 3, 9, 10, 13 a 16., kdy po žácích požadujeme, aby vyjmenovali nějaké konkrétní jevy nebo svoji odpověď stručně odůvodnili. Tehdy je každý jev ohodnocen 0,5 bodem. Dále se v testu vyskytují dvě otázky ohodnocené dvěma body. Jsou to otázky s číslem 8 a 10. Je to z toho důvodu, že tyto otázky obsahují vždy dvě podotázky.

Příloha č. 2 - Anketa

ANKETA

1. Líbí se vám ve vaší obci?
2. Myslíte si, že se okolí vaší obce za posledních 20 let výrazně změnilo?
3. Pokud ano, co konkrétně? Je to podle vás změna k lepšímu?
4. Považujete svoji obec za čistou?
5. Pokud ne, co vám vadí?
6. Pozorujete ve vaší obci nějaký aktuální lokální problém? Pojmenujte ho.

Příloha č. 3 – Pracovní list č. 1: Naše obec

Pracovní list č. 1 – Naše obec

I. OBEC

a) Co tvoří obec?

domy, stromy, lidé, starosta, silnice, škola

b) Co je to obec?

Obec je územním společenstvím občanů, které má právo na ~~úřad~~ samosprávu. Podle velikosti a počtu obyvatel rozlišujeme následující typy obcí: město, statutární město, hl. město, městys, vesnice.

c) Co je to obecní samospráva?

Obecní samospráva je zřízená v každé obci pro potřebu dohodnout se s občany na záležitostech týkajících se obce. Zajišťuje všestranný rozvoj obce, pečuje o uspokojování potřeb svých občanů. Orgány, které obec spravují, jsou: obecní/městské zastupitelstvo, obecní/městská rada, starosta/primátor, obecní/městský úřad//magistrát.

Dokážeš do tabulky správně doplnit orgány vybraných obcí?

VESNICE	MĚSTO	STATUTÁRNÍ MĚSTO
obec. zastupitelstvo	měst. zastupitelstvo	měst. zastupitelstvo
obec. rada	měst. rada	měst. rada
ó starosta	starosta	primátor
obecní úřad	měst. úřad	magistrát

II. MĚSTO BLANSKO

Co vím o Blansku?

Doplň na vynechaná místa v textu vhodná slova.

Moje základní škola se nachází v Blansku. Blansko má asi 21 tisíc obyvatel, je právem považováno za „vstupní bránu" do Moravského krasu, nejvýznamnější krápníkové oblasti ve střední Evropě.

Město Blansko navenek zastupuje starosta. Jeho jméno je Ivo Polák, v roce 2013 byl zvolen do funkce měst. zastupitelstvem (kým?). Městské zastupitelstvo je základním orgánem obce, je voleno na 4 roky občany (kým?). Sčítá 25 členů.

Pracovní list č. 1 – Naše obec

Město Blansko má vlastní majetek a hospodaří s vlastním rozpočtem.

Občanem Blanska je český státní občan, který má trvalé bydliště v obci. Každý občan má svá práva a ~~povinnosti~~. Může volit a být volen do obč. zastupitelstva, hlasovat v místním referendu, účastnit se schůzí zastupitelstva a vyjadřovat se k projednávaným otázkám.

Pokud jsem s něčím v obci nespokojený/á, obrátím se na úřad, ten má několik odborů, např. odbor sociálních věcí, odbor školství, kultury, mládeže a tělovýchovy, odbor komunální údržby, odbor životního prostředí atd. Výkonným pracovníkem úřadu je tajemník úřadu.

III. ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ V BLANSKU

a) Co je to životní prostředí?

Prostředí, které umožňuje základní životní pochody a funkce organismu.

Jsou tři složky životního prostředí, uveď k nim konkrétní příklady

PŘÍRODNÍ SLOŽKA	UMĚLÁ SLOŽKA	SOCIÁLNÍ SLOŽKA
voda, vzduch, půda,	domy, silnice	lidé

b) Trvale udržitelný rozvoj (TUR)

Jedná se o koncept navržený environmentalisty a ekonomy zabývajícími se problematikou ŽP. Dnes se jeho principy uplatňují téměř ve všech tzv. vyspělých státech světa. Jeho hlavním úsilím je udržovat rovnováhu mezi hospodářským (ekonomickým) a společenským (sociálním) pokrokem, a to s ohledem na životní prostředí, které je nutno v co nejlepší podobě zachovat budoucím generacím. Za nejznámější a nejhojněji používanou definici TUR můžeme považovat tuto: *„Trvale udržitelný rozvoj je takový rozvoj, který zajistí potřeby současných generací, aniž by bylo ohroženo splnění potřeb generací příštích."*

1) **Prodiskutujte ve skupině, jak následující definici rozumíte, přečtěte si principy TUR a rozhodněte, co z uvedeného těmto principům odpovídá/neodpovídá?**

- ~~snižování plochy orné půdy~~
- lidská sídla i krajina jsou harmonicky rozvíjena ✓

Pracovní list č. 1 – Naše obec

- zdraví člověka je chráněno vytvářením bezpečného, zdravého a příjemného životního prostředí ✓
- ~~nekontrolovatelný populační růst~~
- kulturní rozmanitost a místní zvláštnosti jsou ceněny a chráněny ✓
- zdroje jsou využívány efektivně ✓
- ~~přírodní zdroje nemají žádnou finanční hodnotu a jsou neomezené~~
- třídění a recyklace odpadů ✓
- ~~znečišťování životního prostředí nepodléhá omezením~~

2) Vypište principy týkající se tematiky životního prostředí

1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9

3) Jednou větou charakterizuj životní prostředí v Blansku

V Blansku se mi líbí a je tu hezky.

Pětilístek:

Naše město

hezké širé

pracuje rozhoduje zajišťuje

Blansko má 21000 obyvatel

Zázemí

Příloha č. 4 – Pracovní list č. 2: Stavby v naší obci

Pracovní list č. 2 – Stavby v naší obci **Jméno a příjmení:**

Jak dobře znáš město, ve kterém se nachází tvoje škola? Dokážeš určit, které z uvedených staveb se zde nachází.

Nejprve podtrhni názvy staveb, které se ve městě nacházejí, dále do každého políčka doplň tvary podle toho, jaký mají vliv na ŽP ve městě. pozitivní neutrální negativní

Poliklinika		*Sluneční elektrárna*	
Městský park		*Rybník*	
Sídliště		*Pivovar*	
Ovocný sad		*Průmyslová zóna*	
Přírodní koupaliště		*Sběrný dvůr*	
Rodinné domy		*Pěší stezky*	
Čistička odpadních vod		*Obchodní centrum*	
Spalovna komunálního odpadu		*Zahrádkářská kolonie*	
Černá skládka		*Automobilka*	
Chemička		*Jaderná elektrárna*	
Ekofarma		*Botanická zahrada*	
Zámek		*Stromové aleje*	
ZOO		*Muniční továrna a sklad*	

Příloha č. 5 – Novinový článek

Stromy působí pozitivně na lidské zdraví, délku života i bohatství

Život v místech s větším počtem stromů má prospěšný vliv na lidské zdraví, délku i kvalitu života. Prokázala to rozsáhlá studie vědeckého týmu v čele s psychologem Omidem Kardanem z Chicagské univerzity.

Jak uvedl deník The Washington Post, studie navazuje na starší výzkumy, které se soustředily na pozitivní vliv zeleně na stav člověka. Nejnovější analýza pak prokázala kladné působení stromů již na samotnou fyzickou kondici lidí.

Vědecký tým pracoval s obrovským množstvím dat, která zahrnovala například počty a kontroly stavu veškerých veřejně rostoucích stromů v kanadském Torontu. Jejich počet 530 tisíc byl následně ještě roztříděn podle druhů jednotlivých stromů, míst jejich růstu a průměrů jejich kmenů.

Tato statistika byla navíc ještě doplněna o zeleň rostoucí na neveřejných místech, jako jsou zahrady a dvorky jednotlivých domů. Přesný počet těchto stromů bylo možné zjistit díky satelitním snímkům města. Odborníci měli k dispozici také zdravotní záznamy více než 30 tisíc obyvatel Toronta, ve kterých byly uvedeny například srdeční choroby, případy rakoviny, cukrovky, psychických problémů, ale i jejich osobní pocity.

Stromy mohou mít podle výzkumu pozitivní vliv na zdraví, ale i délku lidského života a bohatství. Podle spoluautora studie, psychologa Marca Bermana mají přitom silnější účinky stromy rostoucí na veřejném prostranství.

Každých 10 stromů v jednom městském bloku navíc může mít podle expertů stejný efekt na vnímání vlastního zdravotního stavu, jako zvýšení ročního příjmu fyzické osoby o 10 tisíc dolarů (242 tisíc korun), nebo omládnutí o 7 let. V případě kardio-metabolického stavu, do kterého jsou zahrnuty například srdeční choroby, cukrovka nebo obezita, by vysazení 11 stromů do jednoho městského bloku bylo srovnatelné s nárůstem ročního příjmu o 20 tisíc dolarů (484 tisíc korun) nebo omládnutím o 1,4 roku.

Vědci však nejsou schopni zcela přesně identifikovat to, jakým způsobem stromy k zlepšení zdraví přispívají. Částečně by to mělo být dáno tím, že se díky nim zlepšuje kvalita ovzduší, neboť pohlcují ozon a nejrůznější znečišťující látky.

Důležitý je však také psychologický efekt, neboť větší množství zeleně snižuje stres obyvatel.

Zdroj: Stromy působí pozitivně na lidské zdraví, délku života i bohatství. *Svobodný monitor: nezávislý deník* [online]. ©2014, 2015-11-21, **2**(16): 1 [cit. 2015-11-21]. Dostupné z: http://www.svobodnymonitor.cz/zpravy/stromy-pusobi-pozitivne-na-lidske-zdravi-delku-zivota-i-bohatstvi/

Příloha č. 6 – Pracovní list č. 3: Jak může občan pomoci?

Pracovní list č. 3 – **Jak může občan pomoci?** Jméno a příjmení

Možnosti občanů, uplatňované při vyjadřování souhlasu či nesouhlasu s místními záležitostmi

Každý z nás má právo vyjádřit svůj názor na problematiku, která se nás nějakým způsobem týká. Může to být připravovaná výstavba spalovny odpadů v blízkosti našeho bydliště, ale také připravovaný obchvat vedoucí přímo skrze naše zahrádky. Možností, jak vyjádřit svůj názor na připravované změny je několik. Mezi základní možnosti patří:

Stížnost – je _____ nebo _____ žádost, ve které se občané domáhají ochrany svého práva nebo právem chráněného zájmu. Stížnost může podat každý sám.

Příklady: stížnost na hluk, _____

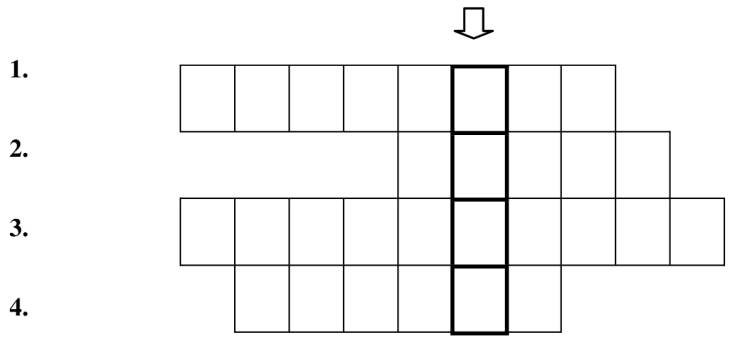
Shromáždění – shromáždění občanů většinou slouží k výměně informací a názorů o problémech, které považují za důležité. Souhrnně shromážděním můžeme označit i různé happeningy či demonstrace. Shromáždění může svolat osoba starší _____ let nebo skupina osob. Důležité je, že shromáždění musí být včas oznámeno _____.

Petice – písemná žádost občanů ve věci společného zájmu, podaná státnímu orgánu (ministerstva, kraj, obec – např. odbor životního prostředí obecního úřadu).
_____
_____
_____
_____

Referendum
_____
_____
_____
_____

Příloha č. 7 - Křížovka

Křížovka



1. žádost, jejímž prostřednictvím se občané domáhají ochrany svého práva nebo právem chráněného zájmu

2. státní občan ČR, který je v obci hlášen k trvalému pobytu

3. přímé vyjádření souhlasu či nesouhlasu občanů s určitou otázkou, tzv. lidové hlasování

4. písemná žádost občanů k řešení veřejné věci s podpisy co nejvyššího počtu občanů

Příloha č. 8 – Přiřazovací lístečky

Starosta
Do funkce volí zastupitelé obce.
Zastupuje obec navenek.
Stojí v čele obecního úřadu.
Má odpovědnost za informování veřejnosti o činnosti obce.
Svolává a řídí zasedání zastupitelstva obce.
Jmenuje a odvolává tajemníka obecního úřadu a stanoví jeho plat.
Má kompetence k žádosti o spolupráci s Policii České republiky při zabezpečení veřejného pořádku.
Obecní rada
Do funkce volí zastupitelé obce
Vykonává rozhodnutí obecního zastupitelstva
Kontroluje úkoly plněné pracovním úřadem
Odpovídá za hospodaření obce podle schváleného rozpočtu
Vydává nařízení obce
Obecní zastupitelstvo
Do funkce volí občané obce
Rozhoduje o nejdůležitějších otázkách obce
Základní orgán obce
Schvaluje rozpočet obce
Rozhoduje o vyhlášení místního referenda
Zastupuje občany
Vydává obecně závazné vyhlášky obce

Příloha č. 9 – Pracovní list č. 4: Městské zastupitelstvo

Pracovní list č. 4 – Městské zastupitelstvo Jméno a příjmení:

Městské zastupitelstvo (simulační hra)

Město Blansko se rozhoduje o využití zemědělské půdy o rozloze cca 11 000 m². Jedná se o úrodnou půdu. Město obdrželo několik návrhů od různých firem, které by měli zájem o pronájem či koupi uvedené plochy, avšak samotná obec by našla pro danou plochu také jistá uplatnění. Zmiňovaná katastrální parcela je vyznačena na přiložené mapě města Blansko. Nachází se na okraji města v blízkosti panelového sídliště.

Ty jsi teď členem zastupitelstva města Blansko a tvým úkolem je společně s ostatními zastupiteli rozhodnout, jak bude s touto plochou naloženo. Při rozhodování vycházej ze skutečné podoby města.

Nápověda. **Jaké máte možnosti?** Můžete se rozhodnout pro vyhlášení místního referenda či odhlasovat jednu z možností v rámci samotného zastupitelstva. K přijetí některého z návrhů je potřeba nadpoloviční většiny hlasů. *Pozn. Při svém rozhodování se pokus zohlednit principy udržitelného rozvoje.*

Předložené návrhy

Sluneční elektrárna Jednou z možností, jak plochu využít je pronajmout ji místní akciové společnosti SEB (Solární energetika Blansko) a umístit na toto území sluneční panely. Město Blansko by tak získalo ročně několik tisíc korun za pronájem zmíněné plochy. + -
Zahrádky Další možností je plochu rozdělit na několik menších parcel a pronajímat tyto parcely místním občanům, kteří by zde měli vlastní zahrádky (asi 20 parcel). Město by získalo ročně asi 20 000 korun z pronájmu těchto zahrádek. Pozn. několik občanů už o tuto možnost vyslovilo zájem. + -

Park

Možnost výstavby parku se zdá být také reálnou. Mohlo by se jednat o větší park, kde by bylo vysázeno několik stromů, vybudováno menší jezírko, dostatek prostoru pro aktivní i pasivní odpočinek.
Pozn. Městu se přihlásilo již několik sponzorů, kteří by výstavbu parku ze dvou třetin zaplatili, tudíž by to pro město nepředstavovalo tak obrovskou finanční zátěž.

+

-

Nákupní centrum

S možností zástavby této zemědělské půdy za účelem výstavby prostor k pronájmu ve věci vybudování nákupního centra se také uvažuje. Pronájem těchto prostor by pak v budoucnu mohl znamenat roční zisk v řádu několika set tisíc korun.

Pozn. Městu se přihlásilo také již několik sponzorů, kteří by výstavbu tohoto centra min. z poloviny hradili, tudíž by ani tato varianta nepředstavovala nereálnou finanční zátěž.

+

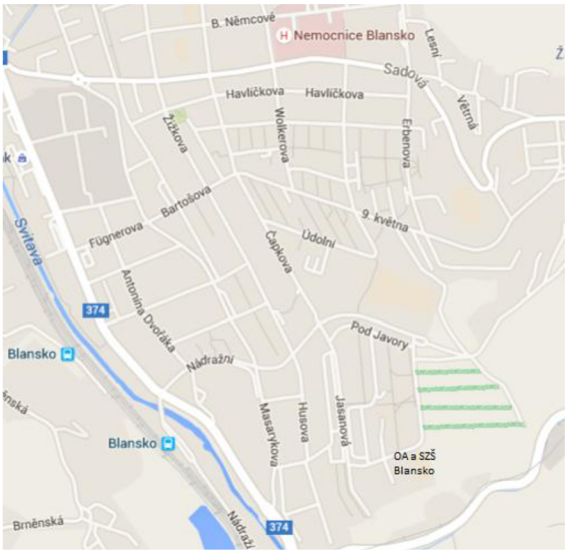
-

Parkoviště

Vybudování bezplatného parkoviště pro občany města Blansko. Pro ostatní, primárně v letní sezóně, případně v den konání kulturních a jiných akcí – poplatek cca 50 Kč/den.

+

-



Mapa města Blansko. Zeleně vyšrafovaná plocha.

Příloha č. 10 – Ekologické bingo

Jezdím do školy autobusem. Jméno:_____	Po odchodu místnosti zhasínám světla. Jméno: _____	Venku neodhazuji odpadky na zem. Jméno:_____
Neusínám při zapnuté TV. Jméno:_____	Dávám přednost sprchování. Jméno:_____	Raději používám plátěné kapesníky. Jméno:_____
Rád trávím čas v přírodě. Jméno:_____	Třídím odpady. Jméno:_____	Pomáhám na zahradě. Jméno:_____
Nepoužívám tašky na jedno použití. Jméno:_____	Chodím do školy pěšky. Jméno:_____	Nekouřím. Jméno:_____

Příloha č. 11 – Pracovní list č. 5: Ekologická obec

Třída Šk. rok:	Jméno a příjmení:

Název aktivity: **EKOLOGICKÉ MĚSTO**

Zadání

Tvým úkolem bude navrhnout plán na výstavbu ekologického města, proto nezapomeň nejprve vymyslet vhodný název a motto pro svoje město.

Tvým zájmem samozřejmě je, aby tento plán byl realizovaný, a proto se musíš na práci dostatečně soustředit, neboť více nápadů = větší šance na úspěch. V okolí je přeci spousta konkurence. Ovšem podmínkou pro připuštění plánu na výstavbu města je zaručení se za skutečnost, že toto město bude žít životem šetrným k přírodě.

Tvým úkolem tedy bude:

1. navrhnout několik základních pravidel pro život v daném městě (zaměř se především na oblast volnočasových aktivit, na oblast zemědělství a obchodu, na odpady, na dopravu ve městě).

2. vyjmenovat zařízení, budovy, organizace související s šetrným přístupem k přírodě (můžeš např. zmínit ekologické organizace, které znáš, a ve městě by mohly působit)

Co myslíš? Co by tedy obyvatelé takového města měli podporovat a bez čeho by se naopak měli umět obejít? Jaké budovy či zařízení by neměly ve městě chybět?

NÁZEV MĚSTA:

Motto:

Základní pravidla pro život v daném městě, aneb jak se lidé ve městě chovají:

Zařízení, budovy a organizace nacházející se ve městě:

Příloha č.12: Vstupní a výstupní test: upravená verze

Jméno: _____

PROJEKT „Prostředí, ve kterém žijeme, aneb „Mysli globálně, jednej lokálně““ – TEST

Pokus se zodpovědět správně na všechny otázky. Vždy pouze jedna odpověď je správná. U úloh s výběrem opovědí správnou odpověď zakroužkuj, stejně jako u otázek s výběrem ANO-NE. U otázek otevřených odpověz stručně a výstižně.

1. Co jsou to globální problémy? Co je pro ně charakteristické?

problémy, které ohrožují celý svět 1

2. Pojmenuj dva ekologické globální problémy.

znečišťování vody
ničení ozonové vrstvy 1

3. Obec má právo na samosprávu.

(ANO) - NE 1

4. Co znamená pojem obecní samospráva?

město rozhoduje o některých věcech samo 1

5. Rozhodni, kde jsou uvedeny orgány obce správně:

a) Obecní zastupitelstvo, starosta a obecní úřad
(b) Obecní zastupitelstvo, starosta, obecní rada a obecní úřad
c) Obecní zastupitelstvo, starosta a obecní rada 1

6. Jednou ze složek životního prostředí je složka sociální (lidé, rodina, občané).

(ANO) - NE 1

7. Jaký název se skrývá pod zkratkou TUR?

T trvale u udržitelný r rozvoj

Vlastními slovy vysvětli, co tento pojem znamená.

✗ 1

8. Tvrzení: „Znečišťování životního prostředí nepodléhá žádným omezením“ – je v souladu s principy TUR. Své rozhodnutí zdůvodni.

ANO - (NE) 1

musí podléhat, aby se dalo žít v budoucnu ✓

9. Navrhni dva příklady staveb s příznivým vlivem na ŽP (životní prostředí) v obci a dva příklady staveb s nepříznivým vlivem na ŽP v obci.

\+ park ✓
\- továrna ✓, přehrada ✓ 1,5

10. Jaké způsoby uplatňované při vyjadřování souhlasu či nesouhlasu občanů s místními záležitostmi považuješ za vhodné? Uveď dva.

volby, petice 1

11. Přímé vyjádření souhlasu či nesouhlasu občanů s určitou otázkou, tzv. lidové hlasování, se nazývá jako petice.

(ANO) - NE 0

12. Navrhni dva způsoby, jak můžeš mít ty sám příznivý vliv na ŽP.

třídit odpadky a nevyhazovat zasazovat stromy 1

13. Jaké znáš synonymum ke slovu ekologický?

šetrný / šetrný 1

12,5b.

1

Příloha č. 13 – Ekologické desatero

Ekologické desatero naší třídy

1. Třídíme odpad

2. Neodhazujeme odpadky na zem

3. Šetříme vodou

4. Chodíme pěšky

5. Pěstujeme rostliny

6. Kupujeme české výrobky

7. Zhasínáme světla

8. Sázíme stromy

9. Nekouříme

10. Chráníme přírodu

Příloha č. 14 – Simulační hra: Firma TANGERINE

Text pro učitele

Jedná se o simulační hru, která se dotýká smyšlené firmy TANGERINE. Úkolem jednotlivých žáků (min. 7) proto bude vžít se na 45 minut do rolí ve vedení dané firmy, ale také do rolí jejich spotřebitelů. Žáci však budou mít hru v roli o něco obtížnější než klasičtí herci. Kartičky rolí totiž neobsahují úplný scénář dané role, nýbrž jen základní stanoviska obsazované role. Žáci tedy musí svým způsobem v roli improvizovat. Hra je u konce v momentě, kdy se žák v roli ředitele rozhodne pro nějaké řešení. Jeho rozhodnutí však může padnout teprve až po vyslechnutí všech účastníků veřejné debaty!

Pozn. Hra nemá správné řešení, nýbrž má vyústit v diskuzi. (možný je i kompromis). Důležitá je role učitele, který hru pozoruje a případně do ní zasahuje. Pokud pak máme dostatek času, můžeme s žáky probrat i další varianty smyšlené situace a její dopady na ŽP.

Popis průběhu aktivity

I. Stručně s žáky zopakujeme pojmy: *trh, nabídka, poptávka, roční obrat, marketingové oddělen, průmysl*. Zeptáme se žáků na hnutí DUHA. Poté žákům vysvětlíme, jak bude hra probíhat a co je jejím cílem.

II. Vybereme dobrovolníky do obsazení jednotlivých rolí (bereme přitom na vědomí, že role ředitele firmy je tou nejobtížnější) a třídu vhodně uspořádáme.

Doporučení: Žáka v roli ředitele posadíme za učitelský stůl, žáky v roli obchodního manažera a zástupce marketingového oddělení pak do lavice umístěné těsně vedle učitelského stolu. Ostatní žáky v rolích rozsadíme do prvních lavic před tabulí.

Poznámka: Je možné do role Spotřebitelů 1-3 obsadit i více žáků. Záleží na uvážení učitele.

III. Přečteme úvodní zadání (informace o firmě) a následně jej rozdáme každému do lavice společně s přiloženými informacemi o hnutí DUHA.

IV. Dobrovolníci se ujmou svých rolí a veřejná debata začíná. Žák v roli ředitele firmy debatu zahájí. Ostatní žáci debatu pozorně sledují a dělají si poznámky pro závěrečnou diskuzi.

V. Poté, co žák v roli ředitele sdělí své rozhodnutí, třída diskutuje o jeho rozhodnutí, o jeho dopadech na prosperitu firmy či ŽP. Učitel tuto diskuzi řídí.

Text pro žáky

Firma TANGERINE

Česká firma TANGERINE, orientující se na výrobky z mandarinek, je známá svými kvalitními výrobky v celém jihomoravském kraji. Její popularita je spojena především s produkcí kvalitních nápojů z mandarinek, které svým zákazníkům nabízí ve skleněných zálohovaných lahvích. Firma prosperuje, a tak může být se svým ročním obratem spokojená. Nicméně zaměstnanci marketingového oddělení stále přemýšlí nad tím, jak poptávku po nápojích zvýšit a navrhují zrušení vratných obalů a jejich nahrazení nevratnými PET lahvemi. Ředitel si s rozhodnutím není jistý a váhá. Je tu také možnost zálohovaných PET lahví.

O tomto kroku se však dozvěděli zástupci hnutí DUHA (- pravidelný odběratel výrobků této firmy) a proti návrhu manažera otevřeně a veřejně protestují. Ředitel firmy tak uspořádal veřejnou debatu a o tomto tématu je ochoten se spotřebiteli diskutovat, neboť požadavky poptávajících jsou pro něj důležité.

1l nápoje z mandarinek ve skle = 40 Kč + 3 Kč vratná záloha, roční obrat = 10 000 000 Kč

1l nápoje z mandarinek v PET lahvi = 36 Kč, předpokládaný roční obrat = 11 500 000 Kč

Hnutí DUHA - patří mezi přední ekologické organizace. Zasazuje se za účinná a přitom realistická opatření, jež omezí znečištění a produkci odpadů, umožní chránit bohatství druhů rostlin a živočichů i přírodních biotopů, zachovat krajinný ráz, snížit kontaminaci potravin, vody i ovzduší toxickými látkami a předejít riziku změn klimatu. Metody jeho práce sahají od jednání s úřady a politiky, přes legislativní návrhy, informování a zapojování veřejnosti, působení na spotřebitele i průmysl.

Kartičky s rolemi

Ředitel firmy - jsi ředitelem firmy TANGERINE. Tvoji zaměstnanci z marketingového oddělení se stále snaží o modernizaci a zvýšení firemních zisků, a proto na tebe permanentně tlačí s vyslovením souhlasu s jejich návrhem. Chtějí vyřadit zálohované obaly a nahradit je nezálohovanými PET obaly. Uvědomuješ si, že využívání vratných lahví je šetrnější k přírodě, na druhou stranu tě však také láká vidina vyššího zisku. Jsi však nerozhodný, a proto jsi otevřený všem názorům. Záleží jen na tobě, k čemu se přikloníš.

Veřejnou debatu zahájíš právě ty. Nejprve můžeš zúčastněné přivítat; poté se představit a vysvětlit, co tě k uspořádání veřejné debaty vedlo.

Obchodní manažer – jsi obchodní manažer výše uvedené firmy. Toužíš po větším zisku, a proto si jdeš za svým i bez ohledu na životní prostředí. Vždyť příroda si nějak poradí a PET lahve lidé mohou třídit podle vlastního svědomí a vědomí. Jsi toho názoru, že zákazníků nikdy není dost, a proto je třeba jim konzumaci co nejvíce zjednodušit. Navíc se domníváš, že čištění vratných obalů stojí firmu zbytečné peníze.
Spotřebitel 1 – vratné obaly ti vyhovují. Nevidíš v tom problém, vždyť pivo také nepřestal nikdo kupovat jen proto, že za láhev platíme zálohu. Odpadů je už tak v přírodě dost, proč tedy přidávat další. Navíc, ze skla je nápoj chutnější.
Spotřebitel 2 – nápoje dané firmy kupuješ jen výjimečně, jsou výborné, ale cena je poměrně vysoká a navíc ti příliš nevyhovují vratné zálohované lahve. Podle tvého názoru je PET lahev praktičtější, především znovu uzavíratelná. Po konzumaci nápoje ji zmáčkneš a vyhodíš do koše. Určitě podporuješ návrh obchodního manažera.
Spotřebitel 3 – uvědomuješ si, že příroda se musí chránit, a proto pokud PET lahve, tak také zálohované, aby se zaručila jejich návratnost! V opačném případě si už od firmy nic nekoupíš.
Zástupci hnutí DUHA (2 žáci) – jste zástupci hnutí DUHA, které je pravidelným odběratelem nápojů dané firmy. Vadí vám plánovaný krok firmy týkající se změny obalu u nápojů. Podle průzkumů hnutí je využívání vratných lahví šetrnější k přírodě. Díky záloze jsou totiž vratné lahve vysbírány od spotřebitelů v mnohem větší míře než lahve nezálohované, což vede ke snížení množství černých skládek.