



Západočeská Univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Centrum biologie, geověd a envigogiky

Kontroverzní témata ve výuce zeměpisu

Bakalářská práce

Barbora Červenková

Přírodovědná studia, obor Geografie se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: RNDr. Klára Vočadlová, Ph.D.

Plzeň 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 14. července 2021

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Zejména bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce paní RNDr. Kláře Vočadlové, Ph.D. za její ochotu, obrovskou trpělivost a za odborné rady. Dále bych chtěla poděkovat učitelům zeměpisu 2. stupně ZŠ, kteří se na mém výzkumu podíleli. Velký dík také patří nejen mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala, ale i mým přátelům.

Obsah

Obsah	4
Abstrakt	6
Abstract	7
Seznam zkratek	8
1. Úvod	9
1.1 Úvod	9
1.2 Cíle práce.....	10
1.3 Výzkumné otázky a hypotézy	10
2. Teoretická východiska práce	11
2.1 Kontroverze	11
2.1.1 Obecné definice	11
2.1.2 Význam ve školství.....	13
2.2 Kontroverze v ČR x zahraničí	13
2.2.1 Česká republika.....	13
2.2.2 Anglie.....	17
2.2.3 Amerika	19
2.3 Kurikulum zeměpisu	21
2.3.1 RVP- definice	21
2.3.2 RVP pro základní školy	21
2.3.3 RVP ZV zeměpis	22
2.3.4 ŠVP	25
2.4 Funkce učitele ve výuce	26
2.4.1 Vybrané učitelské kompetence pro výuku kontroverzních témat.....	27
2.4.1.1 Sebereflexe	28

2.4.1.2	Dobrá znalost kolektivu třídy.....	28
2.4.1.3	Navození příjemné atmosféry, objektivnost	28
2.4.1.4	Správné užití výukových metod.....	28
2.5	Metody výuky uplatňovaných při výuce kontroverzních témat	29
2.5.1	Diskuze	29
2.5.2	Sněhová koule.....	30
2.5.3	Brainstorming	30
2.5.4	Metoda World Café	31
2.5.5	Metoda Divadlo fórum.....	31
2.6	Kvalitativní výzkum	32
2.6.1	Postup kvalitativního výzkumu	32
2.6.2	Přístupy kvalitativní analýzy textů	33
2.6.3	Polostrukturovaný rozhovor	34
3.	Metodika	35
3.1	Předvýzkum.....	35
3.2	Sběr dat.....	35
3.3	Analýza.....	37
3.4	Otevřené kódování.....	37
4.	Výsledky	38
5.	Diskuze	44
6.	Závěr.....	49
7.	Seznam literatury	50
8.	Seznam tabulek.....	55

Abstrakt

V této bakalářské práci se zaměřuji na výzkum kontroverzních témat ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ.

Teoretická část se zabývá definicí pojmu kontroverze, rozebírá jednotlivá kontroverzní témata v rámci kurikula zeměpisu typická pro ČR a zahraničí (Anglie, Amerika), porovnává kontroverzní témata v ŠVP v rámci vybraných škol. Dále rozebírá jednotlivé metody, které jsou často užívány během výuky.

Praktická část je zaměřena na výzkum kontroverzních témat z pohledu učitelů 2. stupně ZŠ, jejich přístupu ve výuce. Pro výzkum byla použita metoda kvalitativní zaměřená na polostrukturovaný rozhovor. Výzkum byl zanalyzován formou otevřeného kódování.

V závěru práce jsou uvedeny výsledky výzkumu, zodpovězeny výzkumné otázky a zhodnoceny tři stanovené hypotézy.

Klíčová slova

Kontroverze, kurikulum, zeměpis, rozhovor, výzkum, metody

Abstract

In this bachelor's thesis I focus on the research of controversial topics in the teaching of geography at the 2nd level of elementary school.

The theoretical part deals with the definition of the concept of controversy, discusses various controversial topics in the curriculum of geography typical of the Czech Republic and abroad (England, America) and the theoretical part compares controversial topics in SEP within selected schools. It also discusses the various methods that are often used during teaching.

The practical part is focused on the research of controversial topics from the perspective of primary school teachers, their approach in teaching. A qualitative method focused on a semi-structured interview was used for the research. The research was analyzed in the form of open coding.

At the end of the thesis, the research results are presented, research questions are answered and three established hypotheses are evaluated.

Keywords

Controversy, curriculum, geography, interview, research, methods

Seznam zkratek

ZŠ= základní škola

ČR= Česká republika

EU= Evropská Unie

RVP= rámcově vzdělávací program

ŠVP= školní vzdělávací program

ZVO= základní výzkumné otázky

SVO= specifické výzkumné otázky

TO= tazatelské otázky

1. Úvod

1.1 Úvod

V mé bakalářské práci se budu dopodrobna věnovat kontroverzním tématům ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ.

Kontroverzní témata jsou často součástí aktuálních problémů dnešní doby. Jedná se o „témata, která vyvolávají silné emoce a názorově rozdělují komunitu a společnost“ (Papamichael et al., 2017).

Výukou kontroverzních témat dáváme studentům příležitost zapojit se do dění, pomáháme jim správně pochopit jednotlivá témata. Součástí výuky by mělo být vedení studentů k respektu vůči různorodosti. A dále by měla být žákům umožněna diskuze, která je učí porozumět názorům druhých a respektovat je (Papamichael et al., 2017). Výuka kontroverzních témat žákům umožňuje rozvíjet kritické myšlení, ale také schopnost vyvolat větší zájem o politické dění, či větší důvěru v sebe samých a to, že jsou schopni ovlivnit veřejné dění a podílet se na něm. Je tedy velmi důležité zvolit správný přístup k výuce kontroverzních témat (Švaříček et al., 2007).

Každý učitel má své metody, které používá. A mým úkolem bude zjistit, jaké metody učitelé využívají, a které se osvědčily jako nejideálnější.

V první části mé bakalářské práce se zaměřím na teoretickou stránku dané problematiky. Vysvětlím pojem kontroverze, a provedu analýzu kontroverzních témat. Zhodnotím ústřední témata probíraná v rámci ČR a zahraničí. Zaměřím se na předem vytyčené cíle výuky ve světle jednotlivých výukových forem. Dále popíši způsob, jakým jsou kontroverzní témata zařazena do českého kurikula, zejména do RVP a ŠVP vybraných základních škol.

Druhá část mé bakalářské práce – praktická část, bude více aplikační. Zaměřím se v ní na kontroverzní témata z pohledu konkrétních učitelů. Použiji metodu kvalitativního výzkumu, konkrétně polostrukturovaného rozhovoru, který povedu s učiteli zeměpisu 2. stupně ZŠ, jehož cílem bude získat detailní a komplexní informace o daném tématu, a tím tak dosáhnout odpovědí na mé výzkumné otázky (Švaříček et al., 2007). Následně rozhovory zanalyzuji a shrnu.

Vypracováním bakalářské práce bych ráda poukázala na problematiku výuky kontroverzních témat na 2. stupni ZŠ. Poskytnu tak informace nynějším i budoucím učitelům

o tom, jak nejvhodněji tyto témata vyučovat. Má práce se tak může stát podkladem pro výukové postupy na základních školách.

1.2 Cíle práce

Cílem mé bakalářské práce bude zjistit, která kontroverzní témata jsou součástí kurikula zeměpisu v českém prostředí, kterými z těchto témat se učitelé na 2. stupni ZŠ zabývají.

Dále budu zjišťovat, jaké metody se k výuce kontroverzních témat používají.

1.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky:

1. Která témata považují učitelé zeměpisu na 2. stupni ZŠ za kontroverzní a proč?
2. Jak učitelé přistupují k výuce těchto témat?
3. S jakými zpětnými vazbami (od svých žáků) se učitelé setkávají?

Hypotézy:

1. Hypotéza: Náboženství, rasy, migrace patří k nejčastěji vnímaným jako kontroverzní ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ.
2. Hypotéza: Učitelé pro výuku kontroverzních témat nejčastěji využívají metodu diskuze.
3. Hypotéza: Studenti se do diskuzí zapojují zřídka.

Dle mého názoru, tato tři témata ve společnosti velmi často vyvolávají debatu, proto si myslím, že tomu tak bude i mezi žáky 2. stupně základních škol. Usuzuji tak i ze své zkušenosti.

Myslím si, že diskuze patří mezi hlavní prostředky komunikace, zejména pokud se jedná o témata, na která má každý rozdílný názor.

Domnívám se, že učitelé musejí své žáky více motivovat, aby k diskuzi vůbec došlo. Vycházím i ze svých zkušeností.

2. Teoretická východiska práce

2.1 Kontroverze

2.1.1 Obecné definice

Pojem kontroverze slýcháváme často, ale ne všichni si dokáží představit, co přesně tento pojem znamená, zahrnuje a jak důležité je se jím zabývat. Přesný význam slova kontroverze je definován dle nového akademického slovníku cizích slov jako spor, prudká výměna názorů, slovní utkání, či hádka (Kraus, 2005).

Definicí kontroverze se zabývá mnoho autorů, z čehož lze vyvodit, že pro daný pojem neexistuje jednotná definice. Například autoři publikace „Dokumentární film ve výuce“, popisují kontroverzi poměrně rozsáhle a detailně. Podle nich jde o „*témata, která jsou obvykle vnímána jako kontroverzní, mají politický, sociální nebo osobní význam, vyvolávají emoce nebo se zabývají otázkami hodnot a víry. Jsou obvykle komplikovaná a odpovědi na otázky s nimi související se nehledají lehko. Téměř každé téma se může stát kontroverzním, pokud skupina, která se jím zabývá, předestře protikladná vysvětlení událostí s ním spojených, protichůdné návrhy řešení stávající situace nebo pokud je názor jedné části skupiny prezentován tak, že u oponentů vzbudí silnou emocionální odezvu*“ (Vyčichlová et al., 2015, 58 s.).

Podobně také Stradling (1984) mezi kontroverzní témata řadí především politické, sociální a ekonomické problémy, tedy takové problémy, kterýchž posouzení nemáme dostatek důkazů, což vzbuzuje hněv, podezření, či znepokojení veřejnosti.

Dle Wellingtona (Wellingtona in Papamichael, 2017) se kontroverzní problémy nedají jednoznačně vyřešit prostřednictvím prostých faktů nebo experimentů, neboť lze nad nimi ve velké míře polemizovat. Za kontroverzní jsou považovány takové problémy, které vyvolají rozruch u co největšího počtu lidí ve společnosti.

Také Richardson (2004) se ve své definici zabývá kontroverzí jako něčím, co rozděluje společnost. Podle něj by se názorově rozdílná společnost měla snažit nejprve zjistit příčinu vzniku problému, a v návaznosti by se dále měla zabývat řešením samotné podstaty problému.

Kontroverzi dále můžeme rozlišit z pohledu času na dlouhodobou a současnou (Claire et al., 2007). Oba druhy je důležité správně vyložit. Dlouhotrvající kontroverzi musí učitel

vysvětlit od úplného začátku, při nejlepším přidat informace nové, ale bez ovlivňování jedné či druhé skupiny (Claire et al., 2007). U kontroverzních témat spadajících do současnosti je pravděpodobné, že se s nimi žáci již setkali a mají tedy o nich nashromážděné určité informace z různých zdrojů (rodiče, kamarádi, trenéři). A proto je důležité, aby učitel správně reagoval na diskuzi mezi žáky, aby byl vybaven důvěryhodnými informacemi k danému tématu, a tím tak zaujal vhodnou pozici v rámci diskuze. Mezi dlouhotrvající kontroverzi řadíme například rasové rozdíly a mezi současné kyberšikanu (Papamichael et al., 2017).

Lidé ze všech koutů světa se s kontroverzí setkávají dennodenně. Z čehož lze vyvodit, že se každá země potýká s jinými kontroverzními tématy. To, co vyvolává spor v USA, u nás nemusí. Rozdíly se také ale mohou objevit v prostředí jedné školy. Například pokud se v jedné třídě potkají děti odlišných ras, s rozdílnými vzorci chování, pravděpodobnost vzniku sporu je zde větší. (Claire et al., 2007).

Existuje tedy hned několik argumentů, proč kontroverzní témata vyučovat. Britský politický teoretik Bernard Crick (1998, 57 s.) ve své zprávě uvedl „... *Kontroverze jsou samy o sobě důležité, a nebudou-li o nich mladí lidé informováni, a nebude-li se s nimi o nich diskutovat, zůstane jim velká a hluboká mezeira ve vzdělání*“.

V příručce pro učitele Scarratt a Davison (2011) uvádí „*Vývoj masmédií vede k tomu, že jsou děti stále více vystavovány citlivým záležitostem, což si žádá, abychom je demystifikovali a hovořili o nich*“.

Jediný, kdo se pokusil kontroverzi kategorizovat, je Robert Stradling (1984). Stradling provedl kategorizaci na základě skutečností, které se staly v minulosti, a porovnal je se současnými příčinami kontroverzních skutečností. Také ji kategorizoval dle vhodného postupu a pravděpodobných důsledků takového postupu. Na základě jeho zkoumání rozlišil danou problematiku na povrchně kontroverzní a na problémy kontroverzní ze své podstaty (Papamichael et al., 2017).

2.1.2 Význam ve školství

Jedním z dalších argumentů, proč vyučovat kontroverzní témata v rámci výuky, je také skutečnost, že škola má žáky učit schopnosti nahlížet na dané problematiku z více úhlů. Tím tak má být dosaženo mnohem větší míry objektivnosti pohledu žáků na daná témata, což jim umožňuje více porozumět postojům ostatních spolužáků a zároveň vést mezi sebou obohacující debaty. Z výše uvedeného lze vyvodit, že je žákům umožněno hlouběji se nad aktuálními problémy zamyslet, vzájemně porovnat své názory a vytvořit si co možná nejobjektivnější pohled na věc.

Z uvedených definic tedy vyplývá, že výuka kontroverzních témat na školách může podporovat a rozvíjet určité dovednosti žáků. Mezi tyto dovednosti lze zařadit kompetenci komunikativní, pomocí čehož se žáci mohou naučit respektu k druhým. Dále kompetenci k řešení problému, díky které se mohou naučit správně argumentovat, diskutovat, či obhajovat své výroky. Výuka kontroverzních témat může také vést k podpoře kompetence občanské a rozvíjet kompetenci k učení.

2.2 Kontroverze v ČR x zahraničí

V této kapitole se zaměřím na kontroverzní témata v České republice a v zahraničí. Popíši zde, ve kterých tématech se jednotlivé státy liší, a ve kterých naopak shodují.

Kontroverzní témata obklopují celý svět a z podstaty věci představují nevyčerpatelný zdroj společenských sporů, u kterých je velmi těžké shodnout se na jednotném východisku. Každá země se potýká s kontroverzí, avšak pro každou zemi je aktuální kontroverzní téma v určitém časovém okamžiku rozdílné. Různost kontroverzí se odvíjí především od politické, ekonomické a sociální situace panující v dané zemi.

2.2.1 Česká republika

České kurikulum zeměpisu se skládá ze sedmi základních okruhů, do kterých spadají témata jako například migrace, náboženství, postavení ČR v EU a přínos EU pro ČR.

Prvním tématem, které značně hýbe dnešní českou společností, je migrace. V minulosti, konkrétně v roce 2015, kdy se v Evropě výrazně zvýšily migrační vlny, a započala jedna z hlavních migračních krizí, vzrostla vlna nepokojů i v rámci České republiky. Je tedy jasné,

že otázka migrace nesmí zůstat bez povšimnutí v souvislosti s výukou zeměpisu. Daná problematika se v převážné většině promítá i do ŠVP v rámci jednotlivých škol jako samostatné téma. Avšak k podrobnějšímu probrání problému dochází v souvislosti s výukou o konkrétních regionech ČR, neboť v tuzemském kontextu se migrace odráží i v jiných sociogeografických oblastech jako například v otázkách urbanizace a suburbanizace jednotlivých částí ČR (Daňková, 2020).

Otázkou však je, proč patří migrace mezi jedno z kontroverzních témat v rámci výuky. Z pramenné literatury a dosud uskutečněných výzkumů na dané téma vychází, že pravděpodobně největší roli hraje medializace onoho problému. Neboť z podstaty věci se žáci primárně musejí o dané téma zajímat, jelikož u nich musí nastat určitá míra zájmu danou problematiku řešit, čemuž napomáhá značně právě medializace (Vyčichlová et al., 2015). Žáci v návaznosti sami v některých případech iniciují otevření diskuzí o jednotlivých aspektech spojených s otázkou migrace a jsou schopni lépe argumentovat na základě získaných informací ve svém volném čase.

Dalším velmi probíraným tématem je otázka rasové rozdílnosti. Klíčové pro pochopení kontroverze, kterou budí tato problematika, je nezbytné vymezení základních pojmů, jako je rasa, etnikum a rasismus.

Pod pojmem rasa je primárně chápána vizuální odlišnost skupiny jedinců ve společnosti. Velké množství odborníků se zabývalo a stále zabývá rasovou teorií. Francouzský lékař Francois Bernier (Budil, 2016) patří mezi odborníky, kteří jako první klasifikovali lidstvo do čtyř rasových skupin na základě typických fyzických rysů, které se odvíjely od biologického vývoje, který odvisel od schopnosti jedince přežít v daných klimatických podmínkách. Avšak za zakladatele vědecké rasové teorie je považován lékař Johann Friedrich Blumenbach. Ten v základu lidstvo rozděluje do pěti lidských ras: kavkazskou, americkou, mongolskou, malajskou a etiopskou (Budil, 2016).

V souvislosti s rasou se do povědomí široké veřejnosti dostal i pojem rasismus. Jedná se o termín, který popisuje nesnášenlivost určité rasy. Přírozený zdroj rasismu představuje střetávání a soupeření navzájem odlišných ras. Rasismus nespočívá pouze v biologických odlišnostech ras, ale zejména v předsudcích o určité rase. Primárně ve světě je zažitý předsudek o nadřazenosti bílé rasy, která je předurčena k nadvládě nad ostatními rasami (Žufníček et al., 2021).

S pojmem rasa úzce souvisí i pojem etnické skupiny, který představuje historicky vzniklé skupiny jedinců, které spojuje společný původ, jazyk, materiální a duchovní hodnoty. Od sociologických skupin se etnické skupiny liší právě antropologickým složením, což znamená, že jednotliví příslušníci dané etnické skupiny náleží k určitému typu rasy (Wolf, 2018). Pro etnické skupiny je dále charakteristické určité území, ve kterém se v průběhu historie vyvíjely. Proto v dnešní době lze tyto skupiny rozdělit dle kontinentů na - Slovanské skupiny, Románské skupiny, Germánské skupiny, Turecké skupiny, Americké skupiny apod. (Wolf, 2018).

V současnosti v České republice žijí nejčastěji etnické skupiny Romů, Vietnamců a Ukrajinců, které patří mezi nejutlačovanější. Hlavním důvodem, proč se s rasismem setkáváme, je strach z odlišnosti, cizosti. Častým jevem, který podněcuje k zesměšnění osob jednotlivých etnických skupin, je jejich vzhled. Mezi další odlišnosti pak patří i například jazyk. Velmi často se stává, že cizinci nerozumí česky, na své děti mluví ve svém rodném jazyce, a děti se poté stávají ve třídách utlačovanými (Šišková, 2008).

Celkově jiné kulturní návyky, hodnoty, historie a zejména odlišný styl života, zdůrazňují jejich odlišnost.

Problematikou rasové otázky se také ve svém výzkumu zabývá Průcha (2007). Jeho výzkumy cílí na postoj české populace k menšinám v ČR. Z výzkumu lze vyčlenit výsledek týkající se dětí ve věku 10-15 let, které odpovídaly na výzkumné otázky. Ze sběru a vyhodnocení dat od dětí došel Průcha (2007) k zajímavým výsledkům, které poukazují na to, že děti nejvíce negativně vnímají přítomnost Romů. Své postoje obhajují vlastními zkušenostmi s touto menšinou z reálného života, což se odráží i v rovině integrace romských jedinců v rámci kolektivu třídy.

S problematikou rasové otázky úzce souvisí i téma náboženství. Jedná se o téma, které je probíráno v rámci různých vzdělávacích oblastí jako například Člověk a společnost nebo Člověk a příroda (MŠMT, 2017). Součástí těchto oblastí jsou různé obory, kterými téma náboženství přirozeně prolíná. Jedním z těchto oborů je právě i zeměpis, jenž se náboženstvím zabývá jak v celosvětovém měřítku, tak i v měřítku regionálním. Religionistika je klíčovým tématem pro pochopení historických a geopolitických souvislostí, které přispěly k utvoření dnešního světa.

Česká republika je řazena mezi nejvíce ateistické státy Evropy. Dle posledních výzkumů opět svou dominanci potvrdila (Bullivant, 2018). Už jen kvůli takovým výsledkům je důležité o náboženství ve školách mluvit.

V zásadě se na 2. stupních základních škol vyučují tři hlavní náboženství, kterými jsou Křesťanství, Židovství a Islám (Vlažná, 2015). Výklad jednotlivých druhů je učiteli podán poměrně zjednodušeně a obecně, jelikož se učitelé snaží předcházet vzniku konfliktu v rámci tříd, které se skládají mnohdy z dětí pocházejících z odlišných rodin, zastávajících různé názory a vyznávajících různá náboženství. Z výše uvedeného tedy vychází, že je náboženství celospolečensky kontroverzní téma, a proto tomu není jinak ani ve třídních kolektivech. Avšak míra informovanosti ze strany pedagogů a pravděpodobnosti výskytu diskuze ohledně kontroverzních témat náboženství se odvíjí od typu školy. V církevních školách pedagogové věnují v rámci zeměpisu náboženství více času, avšak ke kontroverzi ve většině případů v daných třídách nedochází, jelikož jsou kolektivy složeny z žáků pocházejících z podobných sociálních sfér, vyznávajících stejné hodnoty (Vlažná, 2015).

Dalšími kontroverzními otázkami, které vystávají nejen v rámci výuky zeměpisu, ale i v rámci celé české společnosti, se týkají členství České republiky v mezinárodních uskupeních států, jako jsou například EU a NATO. Kontroverzi vyvolávají především již otázky vstupu, či výstupu do a z těchto organizací. S tímto se pojí i otázka smyslu a významu existence jednotlivých uskupení států a jejich přínos pro Českou republiku. Ve výuce zeměpisu se žáci konfrontují právě s touto problematikou a zároveň v současné době řeší konkrétně specifický problém přijetí Eura jako národní měny. Z výzkumu Matěje Sainera (2017) 84 % z dotazovaných nesouhlasí s přijetím Eura, zbylých 16 % je pro jeho přijetí. Jako hlavní důvod respondenti uvádějí nejen nedůvěru v eurozónu, nechuť vzdát se koruny z důvodu vlastenectví, ale také se obávají zvýšení cen a zhoršení životní úrovně. Tyto důvody udává většina české populace, které jsou součástí i žáci (Sainer, 2017). Učitelé se pak v hodinách mnohdy setkávají s těmito konkrétními postoji studentů, kteří čerpají informace z různých diskuzí, které probíhají na sociálních sítích nebo se objevují v médiích. A jako většina kontroverzních témat probíraných v hodinách, nemají přesné východisko.

V souvislosti s tématem členství v jednotlivých uskupeních států se pojí témata spojená s ochranou životního prostředí, klimatických změn a udržitelného rozvoje. Česká republika jakožto člen EU prosazuje unijní politiku životního prostředí. Mezi obecné zásady ochrany životního prostředí patří například zásada obezřetnosti a prevence znečištění životního

prostředí (Kurrer, 2021). Na základě těchto zásad je Česká republika povinna implementovat často kontroverzní právní předpisy, které jsou v rámci výuky žáky zpochybňovány. Spory se objevují především v tom, zda právně prosazované prostředky jsou dostatečně účinné v boji za ochranu životního prostředí. Takovým příkladem je implementace Směrnice EU č. 2015/720, prostřednictvím které je Česká republika nucena snížit spotřebu plastových nákupních tašek (Srbecký et al., 2017). V mnoha obchodních řetězcích jsou plastové tašky nahrazeny papírovými, což způsobilo zvýšení spotřeby dřeva, a tím tak dochází k vyššímu procentu kácení lesů (Zpravodaj Agrobases, 2021). A přesně tyto rozpory vyvolávají kontroverzi v třídních kolektivech.

Z výše uvedeného vyplývá, že otázky, na které nelze ve výuce jasně a jednoznačně odpovědět, vyvolávají u žáků určitou míru kontroverze. Přítomnost takových témat v hodinách zeměpisu se také neodmyslitelně odvíjí od celkového dění ve světě, které ovlivňuje nejen širokou veřejnost, ale také žáky. Souhrn těchto témat znázorňuje tabulka č. 1.

2.2.2 Anglie

Jedním ze základních problémů kurikula zeměpisu v Anglii je mlčení o rasismu. Ve školách dávají větší prostor učivu o bílých rasách. Diskriminace ras si lze povšimnout jak v učitelském sboru, tak v jednotlivých třídách, kde velmi zřídka narazíte na pedagoga či studenta jiné etnické skupiny, zejména se zde téměř nesetkáte s Černochy a Asiaty (Puttick, Murrey, 2020). V Britském časopise *Geography* se Steve Puttick a Amber Murrey (2020) právě touto problematikou zabývají. Narážejí zde na otázku nutnosti odbourání mlčenlivosti o rasách.

Britské ministerstvo školství ve svých kurikulárních dokumentech slovo „rasa“ vůbec neuvádí, tudíž se neobjevuje ani v osnovách GCSE (Obecný certifikát středního vzdělání). GCSE obsahuje sadu zkoušek, které se konají v Anglii, Walesu, Severním Irsku a na dalších britských územích. Skládají je studenti ve věku 15-16let.

O problematice rasové nevyváženosti mlčí také britský časopis *Geographical Association*, který slouží učitelům, studentům, pedagogům zeměpisu a poskytuje informace o celkovém vývoji zeměpisného vzdělávání ve Velké Británii i na celém světě (Stanek, 2019).

Autoři článku *Confronting the deafening silence on race in geography education in England* otevírají tento zásadní problém (Puttick, Murrey, 2020). Ve školství se stále potýkají

s nerovností ras. Projevuje se to například v publikacích, ve výuce, v sylabech, ale také při náboru studentů do anglických škol. Dokonce se kultura bílé nadvlády objevuje i na vysokých školách a nejvíce v rámci geografie (Puttick, Murrey, 2020).

Za posledních několik let vzniklo v Anglii spousta hnutí, která se zaměřují především na dekolonizaci vzdělávání a to nejen v zeměpise. Jedním z hnutí je například *Why is My Curriculum White?* (Proč jsou mé osnovy bělošské?) nebo *Why Is Not My Professor Black?* (Proč není můj profesor černoch?), (Stanek, 2019). Tato hnutí a mnohá další bojují o dekolonizaci a demokratizaci univerzit. Jde především o to, aby se více zpřístupnily osnovy pro černošské a další etnické skupiny. Cílem těchto hnutí je zmírnit, nejlépe zahubit diskriminaci menšin.

Geografové se zaměřují zejména na dekolonizaci zeměpisných znalostí a zeměpisného vzdělávání a žádají, aby se rovnost ras projevila i v rámci akademického vzdělávání. Požadují vnímavý přístup k černošským studentům i kolegům a také se zasazují o vytvoření učebnic, které by obsahovaly témata rasy (Stanek, 2019).

Aby se dekolonizace zeměpisu povedla, je potřeba přesvědčit a zapojit větší počet studentů a pedagogů.

Mezi další geografická kontroverzní témata v Anglii patří změny klimatu, udržitelnost a sociální vyloučení, tzn. vyloučení části obyvatelstva na okraj společnosti, především trhu práce. V důsledku těchto problémů vznikají v Anglii debaty, jakým nejlepším způsobem začít tyto problémy řešit (Healey, 2012).

Doktorka Ruth Healey (2012) zorganizovala několik debat na kontroverzní geografická témata. Při těchto diskuzích se snažila studenty přimět přemýšlet kriticky. Chtěla, aby každý student, který vystuduje vysokou školu, byl schopen kriticky analyzovat důkazy o kontroverzních tématech z různých úhlů pohledu, a aby uměl vyjádřit své myšlenky a názory. Debaty se uskutečnily mezi studenty geografie. Lektorka, která diskuze usměrňovala, po celou dobu zůstala neutrální k oběma stranám, až k závěru svůj postoj vyjádřila.

Studenti byli z debat nadšení, většina z nich své názory nezměnila, ale diskuze jim pomohly kriticky se nad svými názory zamyslet a obhájit si je. Geografové s touto metodou výuky plánují pokračovat. Chtějí, aby se geografická kontroverzní témata dostala do podvědomí širší veřejnosti (Healey, 2012).

2.2.3 Amerika

Pro koncepci kurikula zeměpisu v Americe je specifické především to, že americké školství koncipuje výukové standardy v celé šíři základního a středního vzdělávání dohromady (Vávra, 2009). Takto koncipované výukové standardy vnášejí do celého systému výuky určitou záruku konzistence, která je v rámci českého vzdělávání poněkud oslabená, neboť český přístup k výuce je v základu rozčleněn na základní a střední vzdělávání. Na rozdíl od amerického jednotného kurikula zeměpisu český přístup zavdává možnosti výskytu takových jevů, jako je například výskyt nejednoznačných názvů vzdělávacího „sociálního/humánního“ obsahu: pro základní vzdělávání je to „Společenské a hospodářské prostředí“, pro vyšší gymnaziální vzdělávání „Sociální prostředí“ (Vávra, 2009).

Rozdílnost amerického a českého vzdělávání neleží pouze v koncepci výukových standardů, neboť stěžejní odlišnosti můžeme sledovat i ve skladbě jednotlivých tříd. Americké třídy jsou v porovnání se složením tříd v českých podmínkách mnohem rozmanitější. Různorodost žáků na amerických školách je dána z velké části historickým podtextem, neboť se v jednotlivých třídách nenacházejí převážně původní američtí občané, ale třídy jsou z velké části složeny z žáků z přistěhovaleckých rodin (Haynes, 2004). Tato skutečnost se odráží nejen v rasové rozmanitosti, ale i rozmanitosti náboženské. Dle mnohých amerických učitelů, kontroverzní otázky v rámci výuky geografie nabývají nového rozměru. Obecně je kladen důraz na roli učitele jako významného spojujícího a usměrňujícího elementu v rámci diskuze o problémových otázkách, zejména pak rasismu a náboženství, jelikož se ve třídách nacházejí příslušníci různých náboženských skupin, které se od sebe odlišují různou mírou ortodoxnosti. Více ortodoxní žáci jsou z principu méně otevření konstruktivní diskuzi, jelikož mají pevně vyhraněné názory. Dle prvního dodatku Americké ústavy jsou učitelé povinni vystupovat nestranně a nezaujatě a vést žáky ke vzájemnému respektu, i přes jejich vyhraněné názory (Haynes, 2004).

Další významnou problematickou otázkou jsou klimatické změny, které budí kontroverzi nejen v americkém školství. Hlavním zdrojem kontroverze jsou u americké populace informace zlehčující problematiku klimatických změn, které často pocházejí od velkých korporátních společností, které mnohdy sami škodlivě působí na životní prostředí (Clean, 2021). Tyto velké společnosti často cílí svá tvrzení na mladou generaci, která se v kontextu doby jeví jako významný hybatel v této oblasti. Z tohoto důvodu se klimatické změny stávají

terčem sporů v rámci výuky. Americká skupina CLEAN (2021), která se skládá z pedagogů a vědců, doporučuje učitelům ve výuce otevírat diskuze a užívat vědecky podložená fakta.

Tabulka 1: Kontroverzní témata v ČR x zahraničí.

Česká republika	Anglie	Amerika
Migrace	Rasismus	Rasismus
Rasismus	Etnické skupiny	Náboženství
Národy, jazyky	Změny klimatu	Klimatické změny
Náboženství	Udržitelnost	
EU, NATO, EURO	Sociální vyloučení	
Ochrana životního prostředí		
Globalizace		
Klimatické změny		
Udržitelný rozvoj		

V tab. č. 1 jsou zaznamenány kontroverzní témata v rámci České republiky, Anglie a Ameriky, která jsou považována ve výuce zeměpisu za nejvíce problematická. Z tabulky je patrné, že s otázkou rasismu se potýkají ve všech zemích, avšak z kapitol 2.2.1, 2.2.2 a 2.2.3 vyplývá, že problém rasismu se v jednotlivých zemích pohybuje na různých úrovních. Zatímco v USA je kvůli obrovské rasové rozmanitosti ve třídách kladen důraz na roli učitele ve výuce, tak v anglickém kurikulu zeměpisu o rasové různorodosti mlčí a vyzdvihují nejvíce bílou rasu. Dalšími společnými tématy jsou klimatické změny a náboženství.

2.3 Kurikulum zeměpisu

Pojem kurikulum vychází z latinského slova curriculum, které dříve znamenalo běh. V pedagogice tento pojem chápeme jako pohyb ve vzdělání, či učební plán, který by se měl vyvíjet a modernizovat. Ke snaze modernizovat učební plán pomáhají rámcově vzdělávací programy a školní vzdělávací programy (Řezníčková, 2017). Obecně lze kurikulum definovat jako soubor všech znalostí, které by si měl každý jedinec jakožto entita náležící k určité sociokulturní sféře osvojit (Maňák et al., 2008).

Zeměpis se v českém školství začal vyučovat nejprve na gymnáziích a živnostensko-obchodních školách a to od roku 1809 (Hoffman et al., 2017). O 60 let později se rozšířil do všech obecných a měšťanských škol, o dalších pár let i na většinu středních škol. Zpočátku se podoba výuky zeměpisu jevila poměrně jednotvárně, zahrnovala seznamy měst, řek, hor, zemí, významných bitev. Postupně se začal zeměpis měnit, vyvíjet. Lze ho rozdělit do několika období, které provází dlouhý historický vývoj (Řezníčková, 2017).

Od roku 2004 prochází zeměpis neustálým vývojem.

2.3.1 RVP- definice

Pod pojem RVP podřazujeme centrálně zpracované pedagogické dokumenty. RVP schvaluje a vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Každý obor vzdělání má svůj samostatný rámcově vzdělávací plán, který stanovuje požadavky na vzdělání v rámci jednotlivých oborů. Na základě zadaných vzdělávacích cílů určují, co by se žáci v konkrétním oboru měli naučit a jakých osnov by se učitelé při výuce a tvorbě ŠVP měli držet (MŠMT, 2017).

Jak již bylo zmíněno výše, jednotlivé školy si volí na základě RVP svůj vlastní ŠVP (školní vzdělávací program), kterého se při koncepci výuky drží. Každá škola na základě různých oborů může program obohatit o své specifické cíle a zaměření. Avšak každé ŠVP musí být v souladu s RVP. Garantem harmonizace obou programů je vždy ředitel školy, který zároveň odpovídá i za případný nesoulad (Pasch et al., 1998).

2.3.2 RVP pro základní školy

Základní vzdělání umožňuje žákům zdokonalovat se ve všech směrech jejich vývoje a vzdělání. Učitelé proto v základním vzdělání usilují o naplnění hned několika cílů. Například

umožňují žákům osvojit si strategie učení a motivují je pro celoživotní učení. Dále žáky podněcují k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Snaží se vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci. Pomáhají žákům poznávat, rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi, dovednostmi a naučenými návyky při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (MŠMT, 2017).

2.3.3 RVP ZV zeměpis

Vzdělávací obsah zeměpisného RVP 2. stupně ZŠ od žáků očekává znalosti a výstupy z oblasti geografických informací, zdrojů dat, kartografie, topografie, přírodních obrazů Země, regionů světa, společenského a hospodářského prostředí, životního prostředí, České republiky a terénní geografické výuky (MŠMT, 2017). Z jednotlivých oblastí zeměpis očekává vysvětlení a pochopení. Žák by měl v oblasti geografické informace, zdrojů dat, kartografie a topografie například být schopen zorganizovat a přiměřeně zhodnotit geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů, elaborátů, z grafů a dalších informačních zdrojů. Dále by měl být schopen používat geografickou, topografickou a kartografickou terminologii.

Z druhého tematického okruhu – Přírodní obraz Země (viz Tab. 3), by měl žák umět správně rozlišit a porovnat jednotlivé složky, prvky přírodní sféry, dále pojmenovat a klasifikovat tvary zemského povrchu a zhodnotit důsledky pohybů Země, které se odrážejí i na životě lidí a organismů. Od studentů je vyžadována schopnost lokalizovat světadíly a oceány na mapách. Nezbytnou schopností je také umět porovnat různé krajiny jakožto součást pevninské části krajinné sféry, či například lokalizovat na mapách jednotlivé kraje České republiky a hlavní jádrové a periferní oblasti z hlediska osídlení a hospodářských aktivit (MŠMT, 2017).

Nelze však opomenout ani praktickou výuku, která je pro zeměpis zvláště důležitá. Učitelé například s žáky jezdí na různé geografické exkurze, které žákům pomáhají si rozšířit znalosti a aplikovat je do reálného života.

Z RVP ZV je patrné, že v něm na přesně formulovaná kontroverzní témata nenarazíme. Z výše uvedeného vyplývá, že RVP ZV obsahuje tematické okruhy (viz Tab. 3), dále popisuje očekávané výstupy žáka a v závěru každého tematického celku obsahuje učivo, kde

jsou popsána témata v obecné rovině (viz Tab. 2). Přesně definovaná témata nalezneme až v ŠVP jednotlivých škol.

Tabulka č. 2 znázorňuje jeden vybraný tematický okruh, očekávaný výstup žáka a obsah učiva, přesně tak, jak je to popsáno v kapitole RVP ZV zeměpis. V tabulce číslo 3 jsou pak k jednotlivým tematickým okruhům přiřazeny konkrétní kontroverzní témata vycházející z vybraného ŠVP.

Tabulka 2: Společenské a hospodářské prostředí.

Očekávané výstupy žák	Učivo
Posoudí na přiměřené úrovni prostorovou organizaci světové populace, její rozložení, strukturu, růst, pohyby a dynamiku růstu a pohybů, zhodnotí na vybraných příkladech mozaiku multikulturního světa.	Obyvatelstvo světa – základní kvantitativní a kvalitativní geografické, demografické, hospodářské a kulturní charakteristiky.
Porovnává státy světa a zájmové integrace států světa na základě podobných a odlišných znaků.	Globalizační společenské, politické a hospodářské procesy – aktuální společenské, sídelní, politické a hospodářské poměry současného světa, sídelní systémy, urbanizace, suburbanizace.
Lokalizuje na mapách jednotlivých světadílů hlavní aktuální geopolitické změny a politické problémy v konkrétních světových regionech.	Světové hospodářství – sektorová a odvětvová struktura, územní dělba práce, ukazatele hospodářského rozvoje a životní úrovně.

(MŠMT, 2017)

Tabulka 3: Tematické okruhy RVP pro ZV zeměpis a jednotlivá kontroverzní témata.

1. Okruh	Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie	
2. Okruh	Přírodní obraz Země	
3. Okruh	Regiony světa	Rasy, národy, jazyky. Změny v krajině, způsobené hospodářskou aktivitou v jednotlivých světadílech.
4. Okruh	Společenské a hospodářské prostředí	Jazyky, národy, náboženství, migrace obyvatel, ohniska napětí ve světě.
5. Okruh	Životní prostředí	Krajina a životní prostředí, udržitelný rozvoj. Globální změny životního prostředí.
6. Okruh	Česká republika	Přírodní podmínky, EU, NATO, EURO.
7. Okruh	Terénní geografická výuka, praxe a aplikace	

(MŠMT, 2017)

V tab. č. 3 jsou vypsány tematické okruhy zeměpisu vyskytující se v RVP ZV. K jednotlivým okruhům jsem přiřadila kontroverzní témata, která jsou takto definována ve vybraném ŠVP. V prvním, druhém a posledním okruhu jsem na základě rešerše neshledala žádná témata kontroverzními.

2.3.4 ŠVP

Školní vzdělávací program si zpracovává sama škola pro každý obor vzdělání na základě RVP. Jedná se o pedagogické dokumenty, které zohledňují vzdělávací podmínky jednotlivých škol. ŠVP schvaluje ředitel školy, který zároveň zodpovídá za soulad ŠVP s příslušným RVP, následné naplnění programu kontroluje Česká školní inspekce (Kratochvílová, 2006). Žáci o ŠVP musejí být školou informováni a seznámeni.

V rámci svého výzkumu jsem prostudovala pět školních vzdělávacích programů od svých respondentů a následně porovnála, v čem se jednotlivé školy liší a jaká kontroverzní témata obsahuje jejich ŠVP (viz Tab. 4).

Tabulka 4: Kontroverzní témata součástí ŠVP jednotlivých škol.

Škola č. 1	Škola č. 2	Škola č. 3	Škola č. 4	Škola č. 5
Rasy	Obyvatelstvo na Zemi- rasy	Náboženství	Environmentální problémy	Rasy
Národy	EU	Členství ČR v mezinárodních organizacích	Rasy	Globální problémy
Náboženství	Globální změny klimatu	Migrace	Národy	EU- význam, postavení ve světovém hospodářství a politice
Migrace obyvatel	Mezinárodní migrace	Globální a ekologické problémy lidstva	Náboženství	Náboženství
Udržitelný rozvoj	Kulturní rozmanitosti lidstva-	Udržitelný rozvoj	Trvale udržitelný rozvoj	Globální změny klimatu

	národnostní menšiny, náboženství			
Globální změny životního prostředí		Ochrana ŽP	Ochrana životního prostředí	Trvale udržitelný rozvoj
			Globalizace	
			Členství v EU	

Z tab. č. 4 je patrná podobnost jednotlivých kontroverzních témat v rámci zkoumaných základních škol. Avšak strukturu ŠVP má každá škola vytvořenou dle svých preferencí. V některých ŠVP je rozděleno učivo na základě tematických okruhů (viz. Tab. 3). Jiné školy ve svém ŠVP zmiňují výstupy RVP, z kterých vytvořily své vlastní výstupy ŠVP a následně jej propojují s učivem. Všechny školy mají ŠVP rozdělený dle jednotlivých ročníků.

2.4 Funkce učitele ve výuce

Učitel ve výuce zaujímá důležitou roli. Je důležité, aby byl na každou hodinu připraven, čím více, tím lépe, zejména když se jedná o kontroverzní témata. To jak hodinu povede, jaké použije metody, od toho se bude odvíjet nejen celá hodina, ale i hodiny následující, týkající se podobně citlivých témat. Učitel svou třídu zná, takže by sám měl nejlépe vědět, kam v této oblasti může zajít. Je důležité, aby si učitel zachoval objektivnost, měl by dbát na nestrannost, schopnost komunikace, schopnost vypořádat se s případnými spory mezi žáky, a také schopnost sebereflexe (Hess, 2004). Existuje několik zásad, které by měly být během výuky dodrženy. Pokud se jich učitel bude držet, neměla by se hodina vyvinout špatným směrem.

Často se stává, že kontroverzní témata nejsou mnohdy dostatečně vysvětlena. Nedostává se jim prostor, který by se jim dostat měl. Důvodů je mnoho. Jeden z nejčastějších je čas, jelikož metody, které se doporučují, zabírají opravdu hodně času, například diskuse mezi celou třídou či mezi jednotlivými skupinkami. Učitel by si ale měl pro tyto témata vyhradit pár hodin, nebo alespoň část hodiny (Oulton et al., 2004).

Dalším z důvodů, proč se kontroverzním tématům nedostává přílišné pozornosti, je strach. Učitelé se bojí konfrontace s žáky, bojí se, že své žáky až moc ovlivní svými názory nebo se učitelům do těchto témat jednoduše nechce. Právě citlivá témata vyvolávají v dětech největší zájem. Například environmentální problémy, migrace, rasová rozdílnost, či náboženství. Děti názory na tyto témata a mnohé další slýchávají doma od svých rodičů nebo na kroužcích. Problémy vnímají a chtějí se o ně zajímat (Myhill, 2007). Často ale z logických důvodů přebírají názory od svých rodičů. Což patří i k důvodům proč se o tématech bavit ve škole. Dát dětem příležitost zjistit co nejvíce informací, aby si mohly utvořit vlastní názor, a to již na prvním stupni ZŠ. Učitel by se měl odpoutat od názorů společnosti, že jsou žáci ještě mladí a není důvod je stresovat kontroverzními tématy. Například anglická profesorka Cathie Holden (2002) zastává názor, že by se děti měly o kontroverzních tématech učit již od útlého věku, pokud chceme mít informované, aktivní voliče, kteří se zajímají o situaci ve své zemi i po celém světě. Podle dalších znalců je výuka těchto témat vhodnou přípravou pro život, například při účasti v demokratických procesech (Holden, 2002).

Proto je postoj učitelů k výuce kontroverzních témat podstatný. Existuje mnoho praktických návrhů v různých odborných publikacích, které učitelům doporučují, čeho by se měli držet a na co si naopak dávat pozor. Centrum občanského balíčku (2017) například doporučuje, že by si učitel měl být vědom sám sebe a měl by být schopen vlastní sebereflexe, měl by rozpoznat povahu kontroverzních témat a uvědomit si, jaké problémy představují, také by měl svou třídu dobře znát a být schopen správně využít metody k výuce kontroverzních témat. Neměl by hodnotit své žáky. Jeho úkolem je pro výuku problémových témat vytvořit příjemnou atmosféru, vést žáky k objektivnosti, povzbuzovat je ke kritickému myšlení (Papamichael et al., 2017).

2.4.1 Vybrané učitelké kompetence pro výuku kontroverzních témat

Tato část je věnována vybraným kompetencím učitele, jejichž dodržení může vést k úspěšnému předání informací žákům. Klíčovými aspekty jsou na straně učitele především:

- 1) Sebereflexe
- 2) Dobrá znalost kolektivu třídy
- 3) Navození příjemné atmosféry, objektivnost
- 4) Správné užití výukových metod

2.4.1.1 Sebereflexe

Sebereflexe neboli být si vědom sám sebe, vlastních hodnot a přesvědčení je důležitou součástí pro výuku problémových témat. Učitel svým pohledem na citlivé téma může značně ovlivnit smyšlení žáků a jejich celkový náhled na problém. Proto je důležité, aby si učitel uvědomil své hranice. Otevřeně mluvit o svém pohledu na dané téma či o zkušenostech může napomocť k větší otevřenosti i ze strany žáků (Skalková, 2007).

2.4.1.2 Dobrá znalost kolektivu třídy

Pokud je učitel připraven s žáky na svých hodinách rozebírat kontroverzní témata, měl by nejen znát svou třídu, ale také by měl umět odhadnout, jaká ve třídě bude při výuce náročných témat pravděpodobně panovat atmosféra.

Na reakce žáků se nedá stoprocentně připravit, ale pokud učitel svou třídu zná, může alespoň předpokládat, k jakým neshodám by mohlo dojít a připravit se na ně (Červenková, 2013).

2.4.1.3 Navození příjemné atmosféry, objektivnost

Pro výuku kontroverzních témat hraje důležitou roli atmosféra ve třídě. Ve velké míře ji může ovlivnit právě učitel. Měl by pro žáky připravit příjemné prostředí, vyzvat je k otevřenosti a k respektování názoru druhých. K tomu by mohlo napomocť nastolení si základních pravidel, kterých se všichni během hodiny, například v rámci diskuze, budou řídit. Například když mluví jeden, ostatní poslouchají, nezasahují a vyčkávají, až žák domluví. Tento vzájemný respekt, kdy si žáci sdělují své postoje k daným tématům, je pro navození příjemné atmosféry klíčový. Je důležité, aby měli na paměti, že pokud se neztotožňují s názorem druhých, měli by se snažit jednat v klidu a neodsuzovat druhé za jejich názor (Skalková, 2007).

2.4.1.4 Správné užití výukových metod

Speciálních metod pro výuku kontroverzních témat existuje celá řada. Některé metody si představíme v dalších kapitolách a podkapitolách.

2.5 Metody výuky uplatňovaných při výuce kontroverzních témat

V této kapitole bych se ráda zabývala metodami, které se při výuce kontroverzních témat využívají nebo které jsou pro výuku doporučovány. Jak jsem již psala v úvodu, jeden z cílů mé bakalářské práce je zjistit, které metody k výuce kontroverzních témat využívají učitelé v zeměpisu na 2. stupni ZŠ. V této části bych se zabývala metodami, které obecně platí a využívají se a následně v praktické části bych zhodnotila, zdali se zjištěné metody již s vytvořenými a využívanými metodami shodují, nebo naopak v čem se liší.

Nejprve by se žákům mělo vysvětlit, co vlastně kontroverzní témata jsou, proč bychom se jimi měli ve škole zabývat. K tomu má učitel k dispozici hned několik technik. Jedná se o techniky, které se zaměřují na vzájemnou komunikaci mezi učitelem a žákem nebo navzájem mezi žáky. Tyto techniky obecně nazýváme dialogické metody, kde už nás samotný název upozorňuje, že klíčovým bodem je komunikace (Červenková, 2013). Dialogických technik existuje celá řada. Učitel mezi nimi může vybírat, avšak je důležité dodržovat určitá pravidla. Hodina by měla mít svůj řád. Učitel žákům dává volnost, ale zároveň musí hodinu usměrňovat. Může začít tím, že o kontroverzních tématech vytvoří powerpointovou prezentaci, kde žákům vysvětlí obecnou definici, důvody proč se tématy zabývat a poté pozvolně přejít k dalším metodám (Červenková, 2013).

2.5.1 Diskuze

Velmi častou metodou je diskuze, která probíhá mezi učitelem a žákem nebo navzájem mezi žáky. Diskuze jako forma komunikace by měla ve škole patřit mezi základní užívané metody. Žáci mohou diskutovat jako celá třída nebo mohou být rozděleny do dvojic, či malých skupin a diskutovat v rámci skupiny. Žákům se zde dostává možnost mezi sebou diskutovat o kontroverzním tématu (Skalková, 2007). Každý dostává příležitost se k tématu vyjádřit, zároveň vyslechnout názory druhých. Díky diskuzi si žáci také mohou uvědomit, jaký mají jednotlivá témata dopad na společnost, jaké vyvolávají emoce. Učitel na diskutování mezi žáky dohlíží, směřuje diskuzi stále k hlavnímu problému, udržuje přátelskou atmosféru mezi žáky, snaží se, aby nedošlo k narušení sociálních vazeb mezi žáky. V závěru hodiny učitel s žáky diskuzi zhodnotí, zopakuje hlavní body, ke kterým se dopracovali (Bauman, 2016).

Během diskuze by se všichni zúčastnění měli cítit příjemně, komfortně, na nikoho by neměl být vyvíjen tlak.

2.5.2 Sněhová koule

Metoda sněhové koule je nejčastější formou diskuze používající se v rámci malých skupin. Nejprve si každý žák připraví o probíraném tématu co nejvíce informací, které následně sdělí své skupině a ostatní ze skupinky zase sdělí své informace, které zjistili. Proto metoda sněhové koule, informace se na sebe nabalují (Kudlíková, 2019).

Úplně na začátku si každý žák sám zjišťuje fakta o zadaném tématu. Následně učitel vytvoří dvojice a žáci si mezi sebou sdělují informace, které zjistili. Mají na to omezený čas, přibližně 3-5 minut. Po 5 minutách učitel spojí dvojice do čtveřic a žáci si opět sdělují informace v širším kruhu. Jeden ze čtveřice zapisuje všechny poznatky. Po další uplynuté době učitel čtveřice spojí po 8, kde se celý proces opakuje. Závěrem této metody je například prezentace jednotlivých skupin u tabule (Sitná, 2009). Dva z každé skupiny přečtou, k čemu ve své skupině došli a poté učitel shrne a zhodnotí veškeré výsledky. Tento postup je stejný u obecných témat, ke kterým mají žáci fakta, znalosti o daném tématu a snaží se k nim vytvořit souhrnné informace. U kontroverzních témat se žáci snaží dojít k jednomu řešení. Postup je tedy podobný. Nejprve si každý žák sepíše své argumenty k řešenému problému, následně ve dvojicích spolu žáci argumentují a snaží se v klidu přesvědčit jeden druhého. Po čase spojí učitel dvojice ve čtveřice a po další době může ze čtveřic udělat skupinky po osmi. Po výsledné diskuzi učitel opět celou hodinu shrne a zhodnotí (Sitná, 2009).

2.5.3 Brainstorming

Brainstorming neboli burza nápadů je další metodou, která je založena na diskuzi. Je vhodnější spíše pro menší skupiny, ale pokud je správně vysvětlena a provedena, lze ji aplikovat i v celé třídě. Brainstorming pomáhá ke kreativě, rozvíjí tvořivé myšlení, ale zároveň žáky nabádá k racionálnímu a logickému myšlení. V první části učitel sdělí téma, které má být řešeno, zvolí zapisovatele a žáci vykřikují své nápady, myšlenky, vše, co je k danému tématu napadne (Čapek, 2015). Nikdo z žáků se nesmí druhým za nápady posmívat, pouze se jednotlivé věty, myšlenky zapisují. Většinou na začátku žáci myslí spíše logicky, později, se ale uvolní a začnou vymýšlet různé náměty, ať jsou jakkoliv vtipné,

nepochopitelné, či nesmyslné. Dokud žáci přicházejí s dalšími a dalšími nápady, brainstorming pokračuje. Po vyčerpání nápadů učitel žáky pobídne ke vzájemné diskuzi nad jednotlivými tipy a žáci se snaží vybrat. Postupně jsou vylučovány nesmyslné, neuchopitelné nápady. Cílem je dojít ke společnému řešení (Kudlíková, 2019). U kontroverzních témat může být tato metoda složitější, ale pokud je správně vedena, žáci jsou schopni dopátrat se společného výsledku.

2.5.4 Metoda World Café

Tato metoda se aplikuje u středních a větších skupin, kde si žáci navzájem sdílejí své názory a zkušenosti o zadaném tématu. Žáci jsou seznámeni s tématem a následně je učitel rozdělí do početnějších skupin přibližně po 4-6 lidech. Pod vedením učitele si každý ve skupině zvolí svého vedoucího. Učitel poté sdělí téma, o kterém se bude diskutovat, pustí jim k debatování hudbu, která vymezuje čas určený k diskuzi. Žáci ve skupině píšou a kreslí vzkazy na papír a vedoucí každé skupiny zaznamenává závěry z diskuze (Papamichael et al., 2017). Po uplynutí doby, přibližně 30 min, si žáci mění svá místa a přesouvají se k jinému stolu. Na svém místě zůstávají pouze vedoucí skupiny, kteří následně seznamují nové příchozí s dosavadními výsledky, a poté následuje další diskuzní otázka. Žáci se mění po každé otázce. Po poslední diskuzi sepíše vedoucí společně se zbytkem skupiny závěr ke všem prodiskutovaným tématům a následně je prezentuje zbytku třídy. Učitel na konci hodiny diskuzi shrne. Cílem této metody je, aby se žáci naučili nakládat s tématy nestranně i bez hlubokých znalostí, a aby si osvojili techniky kolektivního řešení problému (Papamichael et al., 2017).

2.5.5 Metoda Divadlo fórum

Další metodou, kterou v publikaci *Život s kontroverzí* odborníci učitelům doporučují, je tzv. metoda Divadlo fórum. Základem této metody je zaměření se na silně problémová, kontroverzní témata, jejímž cílem je vzbudit negativní emoce. Podstatou je hraní role, kterou ve třídě zaujímá učitel. Žáci dostávají možnost, ptát se svého učitele na necitlivé otázky v rámci probíraného tématu a učitel musí odpovídat. Následně se role prohodí a na necitlivé otázky odpovídají žáci. Cílem této metody je snaha vypořádat se s negativními poznámkami pozitivně a proměnit tyto poznámky v poučení žáka (Papamichael et al., 2017).

2.6 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum patří mezi metody sběru dat. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, jehož nástrojem je např. dotazník, kvalitativní výzkum při sběru dat dává přednost rozhovorům s menším počtem respondentů (Švaříček et al., 2007). Úkolem kvalitativního výzkumu, ale není pouze sběr dat, zahrnuje také metodu indukce, která je založena na principu opakování, tudíž napomáhá k přijetí obecně platných tvrzení. Dalšími důležitými postupy kvalitativního výzkumu jsou metody abdukce, spojující jednotlivost s celkem a dedukce, díky které dospíváme k jasnému tvrzení (Eger et al., 2017).

Podle amerického sociologa doktora Blaueho při použití kvantitativního výzkumu docházíme k výsledku, který jsme kvalitativně předem věděli, jen jsme přesně nevěděli, kde a jak je daný problém v naší populaci rozšířen (Švaříček et al., 2007).

2.6.1 Postup kvalitativního výzkumu

Na začátku výzkumu je důležité vytvořit si plán, dle kterého se budeme držet. Plán by měl být podrobný, měl by obsahovat základní informace o zkoumaném tématu (Mišovič et al., 2019). Výzkumník se zpočátku orientuje na oblasti, které mu jsou blízké, kterým rozumí a využívá data lehce dostupná. Nejprve je tedy důležité, zjistit si o zkoumaném tématu co nejvíce informací, využít ověřené výzkumné postupy, případně se inspirovat z jiných odborných prací a na základě nich si vypracovat vlastní metodický postup (Hendl, 2005).

Na začátku každého výzkumu jsou stanoveny hypotézy, či výzkumné otázky, od kterých se odvíjí jednotlivé přístupy k řešení tématu. Výzkumník zkoumá jeden problém, který na základě výzkumných otázek následně rozvádí (Silverman in Mišovič et al., 2019). Důležitým aspektem výzkumu je také komplexnost dat. Námi stanovené výzkumné otázky jsou během kvalitativního výzkumu občas znovu formulovány, především představují pracovní pomůcku. Jejich formulace hraje důležitou roli při přípravě výzkumu a sběru dat (Silverman in Mišovič et al., 2019).

Autoři publikace *Základy metodologie výzkumu* (Eger et al., 2017) rozlišují pět úrovní formulovaných otázek, které se od sebe navzájem liší v rámci induktivně-deduktivní hierarchie. Začínáme dedukcí, tedy postupujeme od obecného k nejkonkrétnějšímu. Na začátku se zabýváme výzkumnou oblastí, dále rozebíráme výzkumné téma, jako další obecné výzkumné otázky, specifické výzkumné otázky, a nakonec otázky tazatelské, získané při

sběru dat. U induktivního přístupu začínáme naopak, tedy od nejkonkrétnějšího k nejobecnějšímu (Eger et al., 2017).

2.6.2 Přístupy kvalitativní analýzy textů

Existují čtyři hlavní přístupy kvalitativní analýzy textů – interpretativní fenomenologická analýza, metoda zakotvené teorie, narativní analýza a metoda diskurzivní analýzy (Řiháček et al., 2013). Interpretativní fenomenologická analýza byla dříve spojována s psychologií zdraví, v dnešní době se aplikuje i na další výzkumná témata. Zaměřuje se především na vnímání fenoménů účastníky výzkumu, jejich osobité myšlení, dále také na motivaci a způsoby, na základě kterých jedinci vytvářejí své identity a plánují svá rozhodnutí (Řiháček a et al., 2013). Svou teoretickou pozici zaměřuje a propojuje ve třech zdrojích. Součástí zdrojů je fenomenologie, dalším hermeneutika a posledním zdrojem je idiografický přístup. Fenomenologie je spojována s jedinečnou zkušeností člověka, související se způsobem, jak svět zažívají určití lidé v určitém čase. V rámci hermeneutiky, nauky o metodách správného chápání a výklady textů, se výzkumník i dotazovaný snaží navzájem porozumět svým sdělením o zkoumaném problému (Miovský, 2006).

Specifičností jedince a jeho individuálnímu přístupu k jednotlivým událostem v jeho životě se zabývá ideografický přístup. Tento přístup prozkoumává jeden případ do doby, než dosáhne uspokojujícího stupně porozumění, až poté se zaměřuje na analýzu dalšího případu (Hendl, 2005).

Dalším přístupem kvalitativního výzkumu je metoda zakotvené teorie, jedná se o jeden z nejrozšířenějších přístupů. Zabývá se strategií, usilující o vytvoření teorie zakotvené v datech, což znamená, že odmítá teorie, které své strategie zakládají na intuitivních a ničím nepodložených datech (Miovský, 2006). Základem metody, je vybudovat takovou teorii zkoumaného jevu, díky které zkoumanému jevu lépe porozumíme, která nám pomůže pochopit jeho podstatu a umožní nám jev ovlivňovat. Metoda zakotvené teorie je vhodná pro studium chování jednotlivce, ale i vztahů mezi lidmi a jejich vzájemném působení (Hendl, 2005).

Třetím přístupem kvalitativní analýzy textů je narativní analýza, která analyzuje nejen různé typy příběhů, jejichž výsledkem jsou určité modely, či typologie, ale také se zaměřuje

na analýzu rozmanitých datových zdrojů, tedy například rozhovorů, jejichž výsledky jsou zaznamenány formou vyprávění (Šed'ová, 2013).

Posledním přístupem kvalitativního výzkumu je metoda diskurzivní analýzy. Součástí analýzy není jedna metoda, ale představuje velkou řadu mezioborových přístupů, které se navzájem liší, jak z pohledu analytických procesů, návrhů, tak z pohledu teoretických základů (Řiháček et al., 2013).

2.6.3 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor společně se strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem patří mezi kvalitativní metody. Já jsem pro svůj výzkum zvolila polostrukturovaný rozhovor, který v rámci kvalitativního výzkumu patří mezi nejvyužívanější techniky, a to nejen díky své flexibilitě a dostupnosti (Alvesson in Mišovič et al., 2019). Drží se předem připravených otázek, které pomocí detailních odpovědí vedou k rozpoznání výzkumných témat. I u polostrukturovaného rozhovoru se musíme držet předem stanovených zásad, avšak ne tak striktně jako například u strukturovaného rozhovoru (Mišovič et al., 2019). Mezi nejdůležitější část patří jádro rozhovoru skládající se z témat a otázek, kterých se výzkumník musí držet a všechny stanovené otázky probrat. Následně připravené otázky může výzkumník rozšířit o otázky doplňkové, které vznikají na základě odpovědí respondenta a rozšiřují původní záměr. Díky doplňkovým otázkám můžeme lépe uchopit problém, o který se zajímáme, jelikož doplňkové otázky přinášejí informace spojené s kontextem (Miovský, 2006).

Základem rozhovoru je konverzace a ta nám dovoluje měnit rychlost a pořadí otázek. U tohoto typu rozhovoru je kladen důraz především na srozumitelnost otázky a také na rovnost mezi výzkumníkem a respondentem. Dotazovaný má možnost odpovídat dle vlastního přesvědčení i s využitím hovorového jazyka (Hendl, 2005).

Na základě výzkumu vede výzkumník několik rozhovorů s různými respondenty, kteří se pohybují v prostředí, na které se výzkum vztahuje. Po každém rozhovoru je výzkumník schopen ohodnotit výsledek a při následujících rozhovorech může otázky ovlivnit (Dumay in Mišovič et al., 2019). Rozhovor by měl dávat po celou dobu smysl. V případě změny směru rozhovoru, který by se objevil v průběhu, může výzkumník na danou změnu reagovat.

Struktura je sice stanovena, ale některé části se můžou během rozhovoru měnit. Určité pasáže ale musejí být striktně dodržovány a od toho je tu právě výzkumník, který celý

rozhovor usměrňuje, snaží se ho vést, ale zároveň se stále snaží dát respondentovi dostatečnou volnost (Miovský, 2006).

3. Metodika

3.1 Předvýzkum

V počáteční fázi jsem nashromáždila pramennou literaturu, ze které vychází teoretická část této práce. Z té jsem následně vybrala tři základní okruhy, které jsem označila jako:

- 1) Kontroverzní témata z pohledu učitelů
- 2) Kompozice výuky s využitím kontroverzních témat
- 3) Odezvy žáků na kontroverzní témata

Na základě těchto okruhů jsem vytvořila ke každému tématu jednu základní výzkumnou otázku, která udávala směr rozhovoru. Pro přiblížení tematické oblasti jsem koncipovala specifické výzkumné otázky, kterými jsem zacílila na strukturovanost rozhovoru. V neposlední řadě jsem vytvořila různý počet tazatelských otázek k jednotlivým okruhům.

3.2 Sběr dat

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu kvalitativní zaměřenou na **polostrukturovaný rozhovor**. Nejprve jsem provedla důkladnou rešerši, abych věděla, na co se v rozhovoru zaměřit. Pro svůj výzkum jsem potřebovala minimálně tři rozhovory s učiteli zeměpisu základních škol na 2. stupni.

Formou e-mailu jsem oslovila všechny základní školy, na které jsem měla kontakty. Na e-mail mi následně odpovědělo pět potencionálních respondentů. Všichni byli ochotní a s uskutečněním rozhovoru souhlasili. S každým z účastníků jsem si domluvila schůzku na konkrétní dny a požádala je, zda by u sebe mohli mít ŠVP. Kvůli situaci, která v tomto roce panovala, rozhovory probíhaly v online podobě na různých platformách, tj. Google Meet, Microsoft Teams, či Zoom. Výzkum byl zahájen v polovině měsíce duben tohoto roku a probíhal do konce května letošního roku.

Na začátku každého rozhovoru jsem se vždy nejprve představila, zopakovala respondentům téma své bakalářské práce a poprosila je, zda by jim nevadilo, že si naši schůzku budu nahrávat. Nahrávky jsem následně přepsala do textového dokumentu, později mi posloužily pro kompletní analýzu.

Rozhovor byl předem strukturovaný, avšak délka odpovědi respondentů se v každém individuálním případě lišila. Většina rozhovorů trvala přibližně 40 minut, jeden rozhovor trval 60 minut.

Každý z dotazujících odpovídal na otázky podle svých zkušeností. Obsáhlost jejich odpovědí se lišila v souvislosti s jejich zkušenostmi a délkou praxe jednotlivých vyučujících.

V závěru jsem se každého z respondentů dotázala, zda by chtěli rozhovor doplnit o jejich poznatky, které považují v souvislosti s danou tematikou za stěžejní, a které nebyly během rozhovoru zmíněny.

Během rozhovorů panovala přátelská atmosféra. Všichni učitelé nad mými otázkami přemýšleli, o mé téma se zajímali. Většina z nich na konci projevila zájem o celou práci a její výsledek. Po skončení rozhovorů jsem i s některými učiteli chvíli o probíraných tématech debatovala.

Zvolila jsem metodu polostrukturovaného rozhovoru, jelikož se k mému výzkumu hodil nejvíce a zároveň patří k nejpoužívanější formě rozhovoru (Skalová et al., 1983). Vychází z předem připravených výzkumných otázek (Švaříček et al., 2007). Otázky byly rozděleny na základní výzkumné otázky (ZVO), které určily hlavní směr rozhovoru, dále se členily na specifické výzkumné otázky (SVO), které držely strukturu rozhovoru a přiblížily tematickou oblast a na tazatelské otázky (TO) na které respondent odpovídal.

(ZVO1) Která témata považují učitelé zeměpisu na 2. stupni ZŠ za kontroverzní a jakou mají zkušenost s jejich výukou?

1. (SVO1) Která kontroverzní témata jsou součástí kurikula zeměpisu?

- (TO1) Jak chápete pojem kontroverzní téma?
- (TO2) Jaká kontroverzní témata jsou součástí Vašeho ŠVP?
- (TO3) Náboženství, rasová rozdílnost, jazyky, národy, migrace, politické problémy- EU, NATO, EURO, udržitelný rozvoj, klimatické změny, ochrana životního prostředí. Která témata podle Vás patří mezi kontroverzní a která nikoli? Případně doplň/a byste seznam o nějaká další témata?
- (TO4) Která témata považujete za nejdůležitější a proč, na jaké oblasti je potřeba se zaměřit?

2. (SVO2) Zajímají se učitelé, jakým směrem výuku kontroverzních témat vést?

- (TO5) Jaké výukové metody k výuce kontroverzních témat využíváte?
- (TO6) Zabýváte se otázkou, jak správně pojmout výuku těchto témat?
- (TO7) Jaké možnosti Vám Vaše škola poskytuje?
- Máte možnost s dětmi navštěvovat výukové programy zaměřené na některé z kontroverzních témat? Nebo Vám škola umožňuje návštěvy kurzů, jak témata učit?

3. (SVO3) S jakými zpětnými vazbami (od svých žáků) se učitelé setkávají?

- (TO8) Vedete diskuze se svými žáky ohledně těchto témat (náboženství, rasismus, životního prostředí a tak dále)?
- (TO9) S jakými reakcemi se od žáků setkáváte? (jestli se nestydí o tématech mluvit, jestli mají názor a jaký, zúčastňují se žáci těchto diskuzí ochotněji, než u jiných témat?)
- (TO10) Setkáváte se s nesouhlasem rodičů o metodách, které ve výuce využíváte?

Doplňující otázky

Napadá Vás ještě něco důležitého k tématu, cokoliv, co nebylo zmíněno a podle Vás by mělo být?

3.3 Analýza

Po přepsání rozhovorů z audionahrávek do textového souboru jsem je začala analyzovat dle technik zakotvené teorie, konkrétně podle otevřeného kódování (Strauss et al., 1999).

3.4 Otevřené kódování

Pro analýzu dat z rozhovorů jsem použila metodu otevřeného kódování v kvalitativním výzkumu. Existují 2 druhy kódování, induktivní a deduktivní. Induktivní kódování probíhá již při analýze dat, kdy si je samy vytváříme (Strauss et al., 1999). Deduktivní kódování se používá před analýzou dat, kdy samotné kódy odvodíme z teorie. Oba druhy se dají navzájem kombinovat. Při analýze kvalitativních dat postupujeme chronologicky. Nejprve se zaměříme na otevřené kódování, následně kategorizaci dat, v dalším kroku mezi jednotlivými kategoriemi vytváříme spojení a na závěr data interpretujeme (Matoušek, 2006).

V první fázi otevřeného kódování jsem si přepsané rozhovory několikrát přečetla a z otázek, které byly respondentům položeny, jsem se zaměřila na části odpovědí, které obsahovaly konkrétní názor, myšlenku k probíranému tématu. Těmto pasážím jsem přiřadila příslušné kódy, zpočátku jsem označovala více kódů delšími spojeními. Pro lepší orientaci jsem kódy později zobecnila (Strauss et al., 1999).

Např.: „...*témata, která nejsou úplně jednoznačná, jasná, hlavně z pozice dětí, ale i pro nás pro dospělé, měly by vést k diskuzi...*“ K tomuto tématu jsem přiřadila kód **vyvolávající diskuzi**. Témata, která měla stejný význam, jsem označila totožným kódem, což mi v další fázi kódování usnadnilo se v nich vyznat.

V další fázi jsem se zaměřila na kategorizaci dat. Každá kategorie obsahuje jednotlivé jevy, které musí být správně pojmenovány, abychom mohli určit, které skupiny kódů patří pod určitou kategorii (Strauss et al., 1999). Je důležité propojit data s významem a jednotlivé kódy musí sumarizovat podstatu označené části textu. Počet kategorií závisí na množství materiálu získaného z rozhovorů a na množství označených pojmů (Pluháčková et al., 2019). Po zanalyzování každého rozhovoru, respektive po dokončení kódování, jsem jednotlivé kódy logicky uspořádala a následně vložila do jedné tabulky, kde byly opět hierarchicky uspořádány dle jednotlivých úrovní. V mém případě jsem použila tři úrovně kódování (viz Tab. 5, 6 a 7).

4. Výsledky

Po zanalyzování všech rozhovorů a hierarchického uspořádání kódů do tabulky jsem došla k následujícím výsledkům. V rámci první výzkumné otázky, která se zaměřovala na kontroverzní témata a jejich pojetí ze strany učitelů zeměpisu na 2. stupni ZŠ, se všichni učitelé shodli, že kontroverze vyvolává diskuzi, a jedná se o témata, na která má každý člověk rozdílný názor a je potřeba o nich mluvit.

Každý z učitelů nejdříve vyjmenoval témata, která podle něj patří mezi kontroverzní, a poté zhodnotil, jaké otázky vyvolávají kontroverzi v jejich hodinách zeměpisu. Mezi nejvíce zmiňované okruhy patřily migrace, rasy, náboženství a válečné konflikty. Naopak nejméně zmiňovaná témata byly ochrana půd, hospodářská krize, trvale udržitelné zdroje, placatá Země (viz Tab. 5).

Na otázku, na které oblasti je potřeba se nejvíce zaměřit, většina učitelů odpovídala migrace, rasy, konkrétně přístup k jednotlivým menšinám ve třídách.

„Náboženství, migrace, rasy, ve třídě máme děti z Mongolska, z Vietnamu, Muslimy- dávat si pozor, jak se o tom bavít. Rozdíly mezi lidmi. Myslím si, že to na základce stačí.“
(Respondent 1)

Mezi nejpoužívanější metodu při výuce kontroverzních témat patří různé formy diskuze, což se potvrdilo i v mém výzkumu (viz Tab. 6). Všichni učitelé zmínili, že k vysvětlení kontroverzních témat nejčastěji přistupují právě formou diskuze. Žáci jsou rozděleni do několika skupin, ve kterých následně diskutují, po několika minutách své výsledky prezentují před třídou, a poté již následuje společná diskuze. Učitelé se snaží diskuzi usměrňovat, ale nijak výrazně nezasahovat.

Pouze dva dotázaní učitelé podotkli, že k diskuzi používají metodu brainstormingu, kdy si nejprve k určitému tématu sepíší všechny myšlenky, které děti napadnou a následně z nich vycházejí a diskutují. *„Určitě je důležité začínat diskuzí. Začínáme hodinu brainstormingem, zapisujeme si myšlenky a z toho potom vycházíme. Poté, co se třída rozdělí na dva tábory, jsou zde hlavní mluvčí, kteří se během diskuze vytvoří.“* (Respondent 3)

„Někdy to řeším pomocí brainstormingu, děti mi hodí myšlenky, já je píšu na tabuli, něco vybereme a sepíšeme závěr. Také tvořím skupinky, ale kvůli času to není tak časté, např. práce s atlasem, s učebnicí, práce s videem, rozebírají ho, poté skupinka téma interpretuje.“
(Respondent 4)

Někteří učitelé také k výuce využívají prezentace, díky kterým dětem problémová témata přiblíží. Část učitelů s dětmi probírá kontroverzní témata na základě obrázků, videí, grafů nebo pomocí učebnic, či atlasů. *„Klasická frontální výuka, výklad. Někdy je i názorná ukázka videa, grafů, map, což žákům pomáhá jejich představě. Samozřejmě i diskuze, stačí jedna, dvě otázky a začne diskuze.“* (Respondent 4)

Další formou, jak se k jednotlivým tématům přiblížit jsou různé školní akce. Podle respondentů jsou jejich školy k takovým možnostem otevřeny. Během roku navštěvují s dětmi různé zeměpisné programy, například program Planeta Země 3000, jejichž součástí jsou také kontroverznější témata. Jiní zmiňují možnosti školení, které jim škola poskytuje, nebo si sami mohou příslušný program najít a škola jim ho schválí. *„Chodí nám nabídky na školení, které nám jsou přeposílány, a pak je to na nás, jestli se na to přihlásíme. Není v tom problém. Např. Minulý týden ve středu jsem měl hezké školení, jak využít různé metody na hodině zeměpisu.“* (Respondent 2)

Na otázku s jakými reakcemi se od svých žáků setkávají, se většina z nich shodla, že velmi záleží na složení třídy a atmosféře, která ve třídě panuje. Pokud učitel nestihne včas zareagovat, stává se, že v některých třídách se témata tak vyhrotí, že je nezbytné neprodleně diskusi ukončit v zájmu zachování pospolitosti třídy (viz Tab. 7).

Avšak existují i určitá témata, která nelze v určitých kolektivech vůbec otevírat. Mezi tyto okruhy nejčastěji patří migrace, rasy a vztahy mezi Západem a Východem, kdy děti přicházejí s určitým postojem z domova (viz Tab. 7). *„Někdy diskuze stopují. Jde vidět i u rodičů, kdo je proruský a kdo pro západ. Názor na Romy je jedno z nejproblematictějších témat. Objevují se ve třídě občas znaky šikany. Ve třídách, kde je problém s rasami, diskusi nerozjždím.“* (Respondent 1)

S vyhrocenými reakcemi se ale setkávají učitelé minimálně. Pokud je třída na diskuze zvyklá z nižších ročníků, poté debata probíhá v klidu, žáci se vyslechnou a respektují se.

V závěru jsem se respondentů ptala, zdali se setkávají s nesouhlasem rodičů s metodami, které ve výuce využívají. Čtyři z pěti odpověděli, že se s nesouhlasem rodičů, jak postupují při výuce kontroverzních témat, nesešli. Jeden vyučující zmínil, že takovou zkušenost měl pouze jednou. *„Nesešla jsem se. Jen jedna žačka mi v hodině řekla, že jí doma řekli, že bychom neměli používat slovo rasa, že se to nehodí, prostě nepoužívat, že je někdo mongoloidní, ekvatoriální atd.“* (Respondent 1)

Tabulka 5: Četnost zmiňovaných kódů za všechny rozhovory.

Úroveň 1	Četnost	Úroveň 2	Četnost	Úroveň 3	Četnost		
Problémová témata	5	Fyzicko-geografické problémy	5	Klimatické změny	3		
				Životní prostředí	3		
				Ochrana půd	2		
		Socio-ekonomické problémy	5			EU, NATO, EURO	3
						Migrace	5
						Náboženství	5
						Rasová rozdílnost	5
						Válečné konflikty	4
						Působení člověka v krajině	3
						Hospodářská krize	2
						Globalizace	3
						Trvale udržitelné zdroje	2
						Vztahy Západ x Východ	3
		Ostatní	1	Placatá Země	1		

Tabulka 6: Četnost zmiňovaných kódů za všechny rozhovory.

Úroveň 1	Četnost	Úroveň 2	Četnost	Úroveň 3	Četnost
Metody	5	Výklad	2	Prezentace	2
		Skupinové práce	5	Videa	3
				Grafy	2
				Mapy	2
				Práce s atlasem a s učebnicí	4
		Diskuze	5	Brainstorming	2
				Ve skupinkách	5
				Zaujímání rolí	1
		Příprava na výuku	3	Rozpis skupin	2
Seznam témat	1				
Výukové programy	5	Školní besídky	3	PLANETA ZEMĚ 3000	3
		Školení	4	Konference	1
				APIV	3
				SYPO	3

Tabulka 7: Četnost zmiňovaných kódů za všechny rozhovory.

Úroveň 1	Četnost	Úroveň 2	Četnost	Úroveň 3	Četnost
Atmosféra třídy	5	Vyhrocené reakce	3	Migrace	3
				Rasy	3
				Vztahy Západ X Východ	1
		Klidné reakce/diskuze	5		

Tabulky č. 5, 6 a 7 obsahují kódy hierarchicky uspořádané na základě jednotlivých úrovní a zároveň znázorňují četnost zmiňovaných kódů respondenty.

Tab. č. 5 shrnuje kódy z okruhu první SVO, lze z ní tedy vyčíst jednotlivá kontroverzní témata z pohledu učitelů a počet jejich zmínění.

Tabulka č. 6 se vztahuje ke druhé SVO a obsahuje metody, které učitelé pro výuku problémových témat využívají, dále zahrnuje přípravu učitelů na výuku a výukové programy, které učitelé se svými žáky v rámci školy navštěvují.

Poslední tabulka (č. 7) se týká třetí SVO a zpětných reakcí žáků na daná témata.

5. Diskuze

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila kontroverzní témata ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ. Hlavním záměrem celé práce bylo zjistit, která kontroverzní témata jsou součástí kurikula zeměpisu, a jakým způsobem učitelé zeměpisu přistupují k výuce těchto témat a jaké volí výukové metody.

Praktickou část jsem realizovala za pomoci kvalitativního výzkumu, konkrétně polostrukturovaného rozhovoru. Po následném přepisu reálného dialogu jsem posuzovala poznatky prostřednictvím metody otevřeného kódování. Díky této metodě jsem získala komplexní data, z kterých bylo možné jasně vyčíst výsledek. Zhodnocené poznatky odpovídaly cíli mého výzkumu. Zároveň mi prostřednictvím těchto získaných informací bylo umožněno komplexně zodpovědět výzkumné otázky a zhodnotit mnou předem zvolené hypotézy.

Jelikož jsem rozhovor vedla s pěti naprosto rozdílnými učiteli zeměpisu, kteří navíc pocházejí z odlišných základních škol, nemohu, vzhledem k nízkému počtu provedených rozhovorů, výsledky generalizovaně vztáhnout na všechny učitele vyučující zeměpis v České republice. Tudíž mé výsledky poskytují náhled na danou problematiku, avšak nepředstavují obecný názor a stav v českém školství.

Všechny rozhovory vedené s vybraným vzorkem učitelů se nesly v přátelském duchu. Učitelé byli velmi ochotní, o mé téma jevíli zájem, a zároveň mi i poskytli pro mou práci autentické názory a poznatky z praxe ve výuce, jež jsou stěžejními pilíři pro mou práci.

Jak jsem již zmínila výše, ve své práci jsem si stanovila tři výzkumné otázky a tři hypotézy. První výzkumná otázka zněla: „Která témata považují učitelé zeměpisu na 2. stupni ZŠ za kontroverzní a proč.“ Zároveň se k této výzkumné otázce vztahuje i první hypotéza: „Náboženství, rasy, migrace patří k nejčastěji vnímaným jako kontroverzní ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ.“

Učitelé řadí mezi kontroverzní témata klimatické změny, životní prostředí, ochranu půd, naše působení v EU, NATO, také přijetí Eura, dále migraci, náboženství, rasovou rozdílnost, válečné konflikty, působení člověka v krajině, hospodářskou krizi, globalizaci, trvale udržitelné zdroje, vztahy mezi Západem a Východem a v neposlední řadě také otázku o placatosti Země. Mezi nejzmiňovanější témata pak patří: migrace, náboženství, rasová rozdílnost a válečné konflikty.

Z dosud uskutečněných výzkumů o problematice migrace víme, že hlavní roli povětšinou hraje medializace onoho problému.

U otázky rasové rozdílnosti se učitelé shodují, že většinou na problémy s kontroverzí narážejí ve třídách, které jsou složeny z různých etnických skupin, nejčastěji pak Romů a Ukrajinců. Toto tvrzení potvrzují i jiné publikované odborné studie, které k Romům a Ukrajincům řadí navíc i Vietnamce, jako hlavní důvod utlačování uvádějí strach z odlišného, odlišnou barvu pleti, jiný mateřský jazyk (Šišková 2008). Průcha (2007) provedl několik výzkumů, kterých se zúčastnily děti ve věku 10-15 let. Jeho výzkumy byly zaměřeny na postoj k menšinám v ČR. Jelikož se dotazoval také žáků základních škol, považují jeho výzkum za relevantní pro srovnání s mou studií.

Ze všech zmíněných rasových menšin žáci zaujímali největší negativní postoj zejména k Romům. Jako důvody pak uváděli vlastní zkušenosti s dalšími příslušníky daného etnika a na základě těchto vjemů následně popsali strach a odpor, který pociťují vůči jedincům romského původu. Změna didaktického působení zatím problém k lepšímu neposunula (Průcha, 2007).

S problematikou rasismu se školství setkává i v jiných zemích. Například anglické školství v kurikulu zeměpisu vůbec nedbá na rasovou rozmanitost a naopak ve výuce prosazuje zejména bílou rasu. Na základě rasové diskriminace vznikají různá hnutí na podporu začlenění černošských žáků či profesorů do školství. Jednotlivá hnutí a jejich smysl je popsán ve studii geografa Stanka (2019), který i s ostatními geografy požaduje vnímavý přístup k menšinám. Také americké školství se potýká s otázkou rasismu. Oproti ČR se třídy v Americe skládají zejména z žáků z přistěhovaleckých rodin, tudíž citlivost tohoto tématu je ještě větší. S tím se pojí i téma náboženství, jelikož díky rozmanitosti žáků se ve třídách setkávají studenti vyznávající různá náboženství.

Avšak v souvislosti s regionem České republiky neodmyslitelně souvisí i otázka, proč náboženství u nás vyvolává značnou vlnu kontroverzí. Česká republika je řazena mezi nejvíce ateistické státy střední Evropy, a proto není divu, že toto téma vyšlo i v mém výzkumu za jedno z nejvíce probíraných, neboť zde panuje obecná skepse vůči primárnímu smyslu jednotlivých náboženství.

Mezi témata, která byla zmiňována nejméně, patří ochrana půd, hospodářská krize a placatá Země. I přesto, že orné půdy v České republice ubývá velmi rychle a jedná se o

závažné téma, žáci se tímto problémem tolik nezabývají, neboť jsou to pro ně jen informace, které přijímají, ale kontroverzi to v nich samých dle poznatků učitelů nevyvolává.

To samé platí o tématu hospodářské krize. Pouze jeden učitel zmínil, že v jeho třídě probíhají vzletné diskuze na téma placatá Země. I přestože tyto teorie byly vyvráceny již několikrát v historii lidstva, stále se v jeho třídě najdou žáci, kteří elipsoidní tvar Země zpochybňují. Velký podíl na obhajobě tvrzení, že je Země placatá, mají bezpochyby sociální sítě. Jelikož však v rámci mého výzkumu tuto problematiku zmínil pouze jeden z učitelů, můžeme i právě na základě potvrzených studií konstatovat, že téma placatá Země kontroverzi ve třídách téměř nevyvolává. Proto bych jej tedy za kontroverzní nepovažovala ani já.

Většina učitelů se také shoduje, že skutečnosti a poznatky, které ve třídě vyvolávají spor, velmi často pocházejí z diskuzních fór, které aktuálně probíhají na různých sociálních sítích.

Hypotéza 1 byla potvrzena. Jak již bylo zmíněno výše, mezi nejzmiňovanějšími se objevila témata, jako jsou náboženství, rasy a migrace. I přesto, že se dva učitelé shodli, že migrace v jejich třídách vyvolávala vlnu diskuzí více v minulosti než v současnosti, aktuálnost těchto témat stále vyzdvihují.

Ke druhé výzkumné otázce, která zněla: „Jak učitelé přistupují k výuce těchto témat?“, se vztahuje i druhá hypotéza, která tvrdí, že učitelé pro výuku kontroverzních témat nejčastěji využívají metodu diskuze.

Tato hypotéza se potvrdila. Všichni učitelé k výuce problémových témat užívají právě metodu diskuze. Žáci jsou rozděleni do skupin, v rámci kterých diskutují na předem dané téma. Jedná se o formu komunikace, ve které se žákům dostává prostoru vyslovit svůj názor. Učitel by měl zároveň na diskuzi dohlížet a usměrňovat ji. Zejména by pak měl být objektivní a neovlivňovat názory dětí (Bauman, 2016). Dva učitelé zmínili, že v rámci diskuze používají metodu brainstormingu. Tato metoda napomáhá ke kreativě a rozvíjí kritické myšlení dětí (Červenková, 2013).

Pouze jeden učitel během výuky problémových témat využívá postupu tzv. zaujímání rolí. Tuto formu diskuze bychom mohli přirovnat k metodě „Divadlo fórum“. Každý ve třídě zaujímá roli, která mu je na začátku přidělena. Nejprve žáci pokládají nepřijemné otázky svému vyučujícímu, poté si však role prohodí (Papamichael et al., 2017).

Diskuze je brána jakožto nejpoužívanější forma rozhovoru nejen u sporných témat. Toto tvrzení vychází i z většiny studií. Doktorka Healey (2012) uskutečnila několik debat, týkající

se kontroverzních otázek v rámci geografie, aby studenty přiměla ke kritickému myšlení a vzájemnému respektu. Výsledek její studie potvrdil důležitost diskuze zejména u témat, u kterých se názory lidí rozcházejí.

V rámci diskuze mají děti možnost sdělit svůj názor, vyslechnout si své spolužáky a případně na jejich odpovědi reagovat. Z těchto důvodů většina učitelů volí právě tuto formu rozhovoru.

Druhou nejzmiňovanější metodou byly skupinové práce, které jsou zaměřeny především na vyhledávání informací k probíraným tématům za pomoci různých videí, grafů a map. Prostřednictvím skupinové práce vyučující primárně chtějí žáky naučit pracovat s atlasy, učebnicemi tak, aby se v nich naučili samostatně orientovat a vyhledávat informace.

Prezentace jako jedna z možných metod výuky byla dotázanými učiteli zmíněna pouze dvakrát, přestože je obecně doporučována jako první logický krok pro seznámení třídy s probíraným tématem (Červenková, 2013).

V rámci dialogu jsem jednotlivým vyučujícím kladla otázky týkající se nejen metod, které aplikují během výuky, ale také zda se připravují na témata, u kterých předem tuší, že pravděpodobně vyvolají ve třídě debatu.

Odpovědi mě celkem překvapily. Přípravu na specifické hodiny si dělají tři učitelé. Někteří z nich si doma předem rozdělí žáky do skupin, v kterých chtějí, aby společně pracovali, či diskutovali. Jeden z učitelů zmínil, že si připravuje seznam kontroverzních témat, která chce v hodině probrat. Sestaví si případné otázky, na které se bude žáků ptát, a také si na ně sám zkusí odpovídat. Po každé hodině si výsledky porovnává a sám pro sebe si hodnotí, zda žáci odpovídali dle jeho predikce a zda se hodina vyvíjela směrem, který odhadoval.

Zbytek respondentů si přípravy nedělá. Tito vyučující buď předem vědí, která výuková videa související s kontroverzním tématem chtějí při výuce žákům pustit nebo je hledají přímo v průběhu hodiny.

Osobně zastávám názor, že příprava na hodiny takto náročných témat je důležitá, zejména pokud třídy, ve kterých vyučujete, ještě tolik neznáte. Věřím, že moji respondenti své žáky znají a vědí, s čím do hodiny mohou přijít a s čím nikoli. Zároveň nikdy nelze přesně odhadnout, jak budou žáci na daná témata reagovat, a proto se domnívám, že je lepší mít vždy připraveno i více možných variant.

Také mě zajímalo, zda učitelům jejich škola umožňuje zapojit se do různých vzdělávacích programů, nebo realizovat různé školní akce zaměřené na danou problematiku. Všichni učitelé podotkli, že možnosti mají a také je hojně využívají. Někteří jezdí na školení od různých organizací zaměřující se na profesní rozvoj učitelů (APIV, SYPO), jiní se zase účastní konferencí nebo na nich sami vystupují. Společně se studenty pak navštěvují školní besídky, během kterých je kladen zvýšený důraz i na kontroverzní témata v rámci výuky zeměpisu.

„Studenti se do diskuzí zapojují zřídka“. Tato hypotéza spojená s třetí výzkumnou otázkou, která zněla: „S jakými zpětnými vazbami (od svých žáků) se učitelé setkávají?“, byla vyvrácena. Dotázaní se v této části shodují, že průběh diskuzí se odvíjí od celkové atmosféry třídy, která ve třídě panuje. Dle jejich názoru není většinou nijak problematické žáky do debaty zapojit. Občas se stává, zejména u témat jako migrace, rasy, či vztahy mezi Západem a Východem, že žáci reagují útočně. Zde je pak úkolem učitelů, aby zakročili včas. Pokud se stane, že situace nelze uklidnit jinak, než ukončením celé diskuze, učitel tak učiní. V některých třídách, zejména pak těch, kde je složení třídy různorodé, učitelé daná témata vůbec neotvírají.

U některých témat žáci reagují přehnaně agresivně. Domnívám se, že k přehnané agresivitě žáků v rámci diskuze dochází hlavně z důvodu přebírání názorů od druhých, zejména pak od svých rodičů nebo ze sociálních sítí. Tuto teorii potvrzují i učitelé.

Z mého výzkumu vyplývá, že to, jaká témata budou ve třídě vyvolávat kontroverzi, záleží nejen na přístupu učitele, ale také na žácích a jejich schopnostech respektovat jeden druhého. K čemuž ve velké míře přispívají i právě učitelé.

Z provedeného výzkumu se také ukázalo, že se vyučující snaží svým žákům kontroverzní témata prostřednictvím různých metod co nejlépe přiblížit. Avšak zastávám názor, že by učitelé mohli používat i jiné formy diskuze, které by se více zaměřovaly na techniky kolektivního řešení problému, jako například metoda „World Café“, či metoda „Divadlo fórum“.

6. Závěr

Hlavním záměrem této bakalářské práce je přispět k problematice výuky kontroverzních témat na 2. stupni základních škol. Nejprve jsem porovnávala dominanci kontroverzních témat v ČR a v zahraničí, poté jsem se zaměřila na problémová témata v českém kurikulu.

Výzkum jsem prováděla kvalitativní metodou formou polostrukturovaného rozhovoru.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, která kontroverzní témata jsou součástí kurikula zeměpisu v českém prostředí, kterými z těchto témat se učitelé na 2. stupni ZŠ zabývají, a jaké metody se k výuce kontroverzních témat používají. Tyto cíle byly naplněny, zodpovězeny byly všechny výzkumné otázky a ověřeny stanovené hypotézy. Učitelé považují za nejvíce kontroverzní témata jako migrace, náboženství, rasy.

Hypotéza 1: Tato hypotéza byla potvrzena. Ano, většina dotazovaných učitelů považuje témata náboženství, rasy, migrace za nejkontroverznější, ale opět se shodují, že velmi záleží na složení třídy a atmosféře ve třídě.

Hypotéza 2: Ano, tato hypotéza byla mým výzkumem potvrzena. Učitelé většinou používají právě diskuzi jako hlavní nástroj pro komunikaci kontroverzních témat.

Hypotéza 3: Není pravda. Studenty obvykle není těžké do diskuzí zapojit, diskutují rádi, avšak celkový průběh se odvíjí od toho, jaká ve třídě panuje atmosféra a zdali jsou studenti zvyklí diskutovat již z nižších ročníků.

Výsledky jsou omezeny počtem provedených rozhovorů, tudíž nepředstavují obecný názor učitelů v českém školství, ale i přesto si myslím, že mohou být výsledky užitečné.

7. Seznam literatury

- 1) BAUMAN, Petr, 2016. *Jak co nejlépe využít metodu diskuse ve výuce*. [online]. České Budějovice: Teologická fakulta JU. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: [2016-11-18 Jak co nejlépe využít metodu diskuse ve výuce \(jcu.cz\)](http://2016-11-18_Jak_co_nejlépe_využit_metodu_diskuse_ve_výuce_(jcu.cz))
- 2) BUDIL, Ivo, 2016. *Lidské rasy: Teorie, imaginace a politika*. [online]. Živa: Academia. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: <https://ziva.avcr.cz/files/ziva/pdf/lidske-rasy-teorie-imaginace-a-politika.pdf>
- 3) BULLIVANT, Stephen, 2018. *Europe's Young Adults and Religion*. [online]. London: Benedict XVI Centre for Religion and Society 2018. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.stmarys.ac.uk/research/centres/benedict-xvi/docs/2018-mar-europe-young-people-report-eng.pdf>
- 4) CLAIRE, Hilary, HOLDEN Cathie, 2007. *The challenge of teaching controversial issues*. UK: Trentham Books. ISBN 9781858564159.
- 5) CLEAN, 2021. *Controversy in the Classroom: Strategies for managing climate change discourse*. [online]. USA: Committed to Climate and Energy Education. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: https://cleanet.org/clean/literacy/tools/controversy.html?fbclid=IwAR3DguWCUIX8odzV4xv9sVmy73zFJe_vKnLmmX8wedBUljT8EkwX5JLuAkc
- 6) CRICK, Bernard, 1998. *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. [online]. Londýn: QCA. 57 s. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: <https://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>
- 7) ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. 42 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- 8) ČERVENKOVÁ, Iva, 2013. *VÝUKOVÉ METODY A ORGANIZACE VYUČOVÁNÍ*. [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>
- 9) DAŇKOVÁ, Kristýna, 2020. *Imigranti a uprchlíci v českém geografickém kurikulu*. [online]. Brno: Masarykova Univerzita. Diplomová práce. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/xjml1/oboustranne2_O_DP_Imigranti_a_uprchlici_v_cekem_geografickem_kurikulu_ymxp.pdf

- 10) EGER, Ludvík, EGEROVÁ Dana, 2017. *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0735-4.
- 11) HAYNES, C. Charles, 2004. *A Teacher's Guide to Religion in the Public Schools*. Nashville: First Amendment Center, 10 s. ISBN B00469FIFS.
- 12) HEALEY, L. Ruth, 2012. *The Power of Debate: Reflections on the Potential of Debates for Engaging Students in Critical Thinking about Controversial Geographical Topics*. *Journal of Geography in Higher Education*: Taylor & Francis. 239-257 s.
- 13) HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- 14) HESS, E. Diana, 2004. *Controversies about Controversial Issues in Democratic Education*. UK: Cambridge University Press.
- 15) HOLDEN, Cathie, 2002. *Teaching about democracy, democratic processes and controversial issues: dilemmas and possibilities*. London: CiCe. ISBN 978-020-3962-770.
- 16) KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2006. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4063-7
- 17) KRAUS, Jiří, 2005. *Nový akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1415-3.
- 18) KUDLÍKOVÁ, Martina, 2019. *Práce s kontroverzními tématy v občanské výchově*. [online]. Brno: Masarykova Univerzita. Diplomová práce. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/cc8xv/>
- 19) KURRER, Christian, 2021. *Politika životního prostředí: obecné zásady a základní rámec* [online]. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: https://www.europarl.europa.eu/factsheets/cs/sheet/71/politika-zivotniho-prostredi-obecne-zasady-a-zakladni-ramec?fbclid=IwAR3hnIY5h7Ya9xGelEclWoZEB9_GwcEequoLNWGCPcwp21Lj-xZ-KLYEAn4
- 20) MAŇÁK, Josef, JANÍK Tomáš, ŠVEC Vlastimil, 2008. *Kurikulum v současné škole*. Paido. ISBN 9788073151751.
- 21) MATOUŠEK, Radomil, 2006. *Metody kódování*. [online]. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.uai.fme.vutbr.cz/~matousek/TIK/TIKv19.pdf>
- 22) MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.

- 23) MIŠOVIČ, Ján, BROŽ, Luděk, HAVELKA, Miloš, 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polo-strukturovaný rozhovor*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-285-2.
- 24) MŠMT, 2017. *RVP PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ*. [online]. Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- 25) MYHILL, Debra, 2007. *Reading the world: using children's literature to explore controversial issues*. UK: Trentham Books.
- 26) OULTON, Christopher, DAY, Vanessa, DILLON Justin, 2004. *Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education*. [online]. 1. vyd. UK: Taylor & Francis. [cit. 20. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/journal/oxforevieduc?refreqid=fastly-default%3A699f9f82e24ed516a4cafded2d9b19b2>.
- 27) PAPAMICHAEL, Elena, GANNON, Mary, DJUKANOVIC, Bojka, FERNANDÉZ, R. Garvín, HUDDLESTON, Ted, 2017. *Jak vyučovat kontroverzní témata: ŽIVOT S KONTROVERZÍ*. [online]. FHS UK: Centrum občanského vzdělávání. [cit. 20. 6. 2021]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/jak-vyučovat-kontroverzni-temata/16809375e2>
- 28) PASCH, Marvin et al., 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Praha: Portál. 424 s. ISBN 80-7178-127-4.
- 29) PLUHÁČKOVÁ, M., DUFFEK, V., STACKE, V., MENTLÍK, P., 2019. *Kritická místa kurikula zeměpisu na 2. stupni základní školy*. [online]. 1. vyd. Plzeň: Arnica. 15-30 s. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: http://didaktika.zcu.cz/export/sites/didaktika/cz/dokumenty/Monografie/monografie_geografie.pdf
- 30) PRŮCHA, Jan, 2007. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton. ISBN 8072548662.
- 31) PUTTICK, Steve, MURREY, Amber, 2020. *Confronting the deafening silence on race in geography education in England: learning from anti-racist, decolonial and Black geographies*. [online]. Geography: Taylor & Francis. 126-134 s. [cit. 20. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00167487.2020.12106474>
- 32) RICHARDSON, Robin, 2004. *Insted*. [online]. UK: Brockley. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <http://www.insted.co.uk/>

- 33) ŘEZNÍČKOVÁ, Dana, 2017. *GEOGRAFICKÉ KURIKULUM: ZAMÝŠLENÁ, REALIZOVANÁ A DOSAŽENÁ PODOBA*. [online]. Praha: Univerzita Karlova. Habilitační práce. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/98649>
- 34) ŘIHÁČEK, Tomáš, ČERMÁK, Ivo, HYTYCH, Roman, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. BRNO: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
- 35) SAINER, Matěj, 2017. *Vstup České republiky do eurozóny*. [online]. Ústí nad Labem: Obchodní akademie a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Středoškolská odborná činnost. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://socv2.nidv.cz/archiv39/getWork/hash/8932bed8-081d-11e7-8e2c-005056bd6e49>
- 36) SCARRATT, Elaine, DAVISON, Jon, 2011. *The Media Teacher's Handbook*. 1. vyd. Anglie: Routledge. ISBN 9780415499941.
- 37) SITNÁ, Dagmar, 2009. *Metody aktivního vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál. 150 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
- 38) SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. 181 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- 39) SRBECKÝ, Lukáš, MACEK, Adam, 2017. *Povinné zpoplatnění plastových tašek od 1. 1. 2018*. [online]. Právní prostor. [cit. 4. 7. 2021]. Dostupné z: <https://www.pravniprostor.cz/clanky/ostatni-pravo/povinne-zpoplatneni-plastovych-tasek-od-1-1-2018?fbclid=IwAR270N-jWpl-71rThADFZXjyPiyYYAcUhLSHoEI7LMizPDNwCDxdhMOstbU>
- 40) STANEK, B. Marcin, 2019. *Decolonial education and geography: Beyond the 2017 Royal Geographical Society with the Institute of British Geographers annual conference*. [online]. 12. vyd. Geography Compass. ISSN 1749-8198. Dostupné z: [doi:10.1111/gec3.12472](https://doi.org/10.1111/gec3.12472)
- 41) STRADLING, Robert, 1984. *The Teaching of Controversial Issues: an Evaluation*. [online]. 2. vyd. Educational Review: Taylor & Francis. 121-129 s. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013191840360202>
- 42) STRAUSS, L. Anselm, CORBIN, Juliet, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno: Sdružení Podané ruce. 196 s. ISBN 808583460X.
- 43) ŠEĐOVÁ, Klára, 2013. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. 55-72 s. ISBN 978-80-210-8222-9.

- 44) ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. 2. vyd. Praha: Portál. 273 s. ISBN 80-7367-182-4.
- 45) ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s.r.p. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 46) VÁVRA, Jaroslav, 2009. *Revize amerických standardů geografického vzdělávání v roce 2009. Může české učitele zeměpisu inspirovat?*. [online]. Metodický portál: Články. [cit. 4. 7. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6375/REVIZE-AMERICKYCH-STANDARDU-GEOGRAFICKEHO-VZDELAVANI-V-ROCE-2009-MUZE-CESKE-UCITELE-ZEMEPISU-INSPIROVAT.html/>
- 47) VLAŽNÁ, Denisa, 2015. *Problematika geografie náboženství ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ*. [online]. České Budějovice: JU. Diplomová práce. [cit. 4. 7. 2021]. Dostupné z: https://theses.cz/id/9801zc/DP_Vla_n.pdf?fbclid=IwAR1d71qBzxPKLYxiyGeTYDWOahpyK_ha4eL78wyZX2GRvzwolmf3a9X3wd0
- 48) VYČICHLOVÁ, Vlasta, ŠNOKHOUSOVÁ, Vendula, ROZUM, František, VALOUCH, David, SOUČKOVÁ, Ludmila, 2015. *Dokumentární film ve výuce: Jeden svět na školách: VŠ skripta*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni. 58-60 s. ISBN 978-80-87456-65-1.
- 49) WOLF, Josef, 2018. *Skupiny etnické*. [online]. Sociologická encyklopedie. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Skupiny_etnick%C3%A9_\(MSgS\)?fbclid=IwAR2HrDRqtdOH7kIkZH2_wGoWNSKlbYu8fzXz-i1SahyzqDAUK2G-zeJo_HY](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Skupiny_etnick%C3%A9_(MSgS)?fbclid=IwAR2HrDRqtdOH7kIkZH2_wGoWNSKlbYu8fzXz-i1SahyzqDAUK2G-zeJo_HY)
- 50) Zpravodaj Agrobaze, 2021: *Mělo-li lidstvo dosud vůbec nějaký plán, přestává být funkční. BILLA proto aktivuje PLÁN B*. [online]. Praha: Agrární komora ČR. [cit. 4. 7. 2021]. Dostupné z: http://www.akcr.cz/data_ak/21/a/AGRObase2105.pdf?fbclid=IwAR2-kpykQkIFGGM5rFQs9CKkxt8Zv_QU-uZavqUe83K6sAZ9_6Brf0auxlc
- 51) ŽUFNÍČEK, Jan et al., 2021. *Co je rasismus, homofobie, extremismus...*. [online]. Pražské centrum primární prevence. Praha. [cit. 10. 6. 2021]. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/index.php/rasismus-homofobie-extremismus.html?fbclid=IwAR3FUFFimJUcgec7mbT0OUiiI0m6nb4DUrAaIyRqH9iG3adC0D72uBUXIWY>

8. Seznam tabulek

Tabulka 1: Kontroverzní témata v ČR x zahraničí.....	20
Tabulka 2: Společenské a hospodářské prostředí.....	23
Tabulka 3: Tematické okruhy RVP pro ZV zeměpis a jednotlivá kontroverzní témata.	24
Tabulka 4: Kontroverzní témata součástí ŠVP jednotlivých škol.....	25
Tabulka 5: Četnost zmiňovaných kódů za všechny rozhovory.....	41
Tabulka 6: Četnost zmiňovaných kódů za všechny rozhovory.....	42
Tabulka 7: Četnost zmiňovaných kódů za všechny rozhovory.....	43