

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra geografie

Bc. Kateřina PIPKOVÁ

Konfliktní regiony světa pohledem žáků základních škol

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Petr ŠIMÁČEK, Ph.D.

Olomouc 2021

Bibliografický záznam

Autor (osobní číslo): Bc. Kateřina Pipková (D180191)

Studijní obor: Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání a geografie

Název práce: Konfliktní regiony světa pohledem žáků základních škol

Title of thesis: Conflict regions of the world according to students of primary and lower secondary schools

Vedoucí práce: Mgr. Petr Šimáček, Ph.D.

Rozsah práce: 53 stran, 1 vázaná příloha, 2 volné přílohy

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá prostorovým vymezením konfliktních regionů světa pohledem žáků základních škol. Tyto lokality byly vymezeny na základě dotazníkového šetření. Výsledky těchto analýz jsou názorné mapy a grafy s vysvětlením. Zohledněno je i pohlaví a vztah žáků k zeměpisu. Součástí práce je také teoretický rámec zabývající se konfliktními regiony, mentálním mapováním a Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

Klíčová slova: konfliktní regiony, mentální mapy, percepce místa, základní škola

Abstract:

The bachelor thesis is focused on a spatial localisation of conflict regions of the world from the perspective of primary and lower secondary school students. These locations were identified based on a questionnaire survey. Results of the analysis are presented in a form of illustrative maps and graphs with explanations. The thesis also contains a theoretical framework that deals with conflict regions, mental mapping and Framework Education Programme for Elementary Education.

Keywords: conflict regions, mental maps, perception of space, primary and lower secondary school

Prohlašuji, že jsem předloženou práci vypracovala samostatně pod vedením
Mgr. Petra Šimáčka, Ph.D. s využitím všech zdrojů, které jsou uvedeny
v seznamu.

V Olomouci, dne 28. dubna 2021

.....
Bc. Kateřina Pipková

Poděkování

Mé velké poděkování patří vedoucímu mé práce, kterým se už podruhé stal Mgr. Petr Šimáček, Ph.D. Moc si vážím jeho cenných připomínek a rad, vstřícného přístupu, podpory a zejména množství času, který této práci věnoval. Obzvlášť musím vyzdvihnout velkou pomoc při vytvoření online podoby dotazníku, která byla stěžejní pro dokončení této bakalářské práce.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina PIPKOVÁ**
Osobní číslo: **D180191**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
Geografie**
Téma práce: **Konfliktní regiony světa pohledem žáků základních škol**
Zadávací katedra: **Katedra geografie**

Zásady pro vypracování

Práce se bude zabývat identifikací geografického rozmístění konfliktních regionů ve světě pohledem žáků základních škol. Práce se zaměří na pocit vnímaného nebezpečí vyvolaný konflikty uvnitř lidské společnosti (váleky, terorismus atp.). V teoretické části bude provedena rešerše relevantních informačních zdrojů, v rámci praktické části pak bude realizováno šetření mezi žáky ZŠ za účelem získání dostatečné datové základny pro zjištění odpovědí na hlavní výzkumné otázky. V závěru dojde k syntéze poznatků ze všech dílčích částí práce.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

Beconyté, G., Alekna, V., Ročiūtė, I., Adomaitė, A., Baikauskas, M., Ranonis, A. (2011): A Map of 21st Century Conflicts in Europe. Journal of Maps.
Gould, P., White, R. (2005): Mental Maps. Second Edition. Londýn: Routledge.
Huntington, S. P. (2011): The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. Simon & Schuster.
Kaplan, R. D. (2015): Pomsta geografie. Bourdon, a.s.
Polonský, F., Novotný, J., Lysák, J. (2010): Cognitive Mapping of Major World Regions among Czech Geography Students. Journal of Maps.
Siwek, T. (2011): Percepce geografického prostoru. Praha: ČGS.
<https://www.crisisgroup.org/crisiswatch>

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Petr Šimáček, Ph.D.**
Katedra geografie

Datum zadání bakalářské práce: 27. ledna 2020
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2021

L.S.

doc. RNDr. Martin Kubala, Ph.D.
děkan

prof. RNDr. Marián Halás, Ph.D.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 3. listopadu 2020

OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	8
1 ÚVOD	9
2 CÍLE PRÁCE	10
3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	11
3.1 Konfliktní regiony	11
3.1.1 Zdroje věnující se lokalizaci konfliktních regionů	13
3.1.2 Hlavní světová konfliktní ohniska.....	17
3.2 Mentální mapy.....	18
3.2.1 Typy mentálních map.....	19
3.2.2 Faktory ovlivňující tvorbu a kvalitu mentálních map	19
3.3 Rámcový vzdělávací program.....	21
4 METODY A POSTUP PRÁCE.....	24
4.1 Dotazníkové šetření	24
4.1.1 Cílová skupina	24
4.1.2 Forma a distribuce dotazníkového šetření	25
4.1.3 Obsah dotazníkového šetření	27
4.2 Rozhovory	28
4.3 Metody zpracování sesbíraných dat.....	28
5 VÝSLEDKY	29
5.1 Konfliktní regiony světa pohledem žáků základních škol.....	29
5.1.1 Konfliktní regiony světa s ohledem na pohlaví žáků	33
5.1.2 Konfliktní regiony světa s ohledem na vztah žáků k zeměpisu	35
5.2 Téma hlavních světových konfliktů na základní škole.....	38
6 DISKUZE A ZÁVĚR.....	39
SUMMARY	41
ZDROJE	43
Seznam použitých zdrojů.....	43
Datové zdroje.....	46
PŘÍLOHY.....	47

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

HIHK	Heidelberský institut pro mezinárodní výzkum konfliktů
IISS	Mezinárodní institut pro strategická studia
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSN	Organizace spojených národů
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program

1 ÚVOD

Téma hlavních světových konfliktů by mělo být součástí výuky na základních školách, konkrétně zeměpisu, ovšem ne vždy tomu tak je. Důvodem je zejména značné množství témat, které mají žáci do konce jejich školní docházky probrat. Přesto se jedná o téma, kterému je třeba věnovat pozornost, jelikož tyto konflikty ovlivňují nejen dění ve světě, ale i životy obyčejných lidí. Zejména na každodenní životy civilistů žijících v těchto oblastech mají tyto konflikty výrazný vliv. Kromě lokálních obyvatel jsou ovšem ovlivněny i životy lidí žijících stovky kilometrů od těchto konfliktů. Do těchto regionů jsou například vysíláni vojáci na zahraniční mise. Ovlivnit ale mohou i výběr naší letní dovolené, kdy je dobré vědět, kterým místům se vyhnout. Na druhou stranu do tohoto rozhodování mohou zasáhnout předsudky, kdy lidé označují určitá místa jako konfliktní, i když tomu tak ve skutečnosti není. Určitým regionům ve světě se takto může vyhýbat řada lidí i přesto, že jejich strach je neopodstatněný.

Existuje řada výzkumů, které se věnují tomu, jak děti vnímají svět. Nejčastěji je zkoumána schopnost graficky znázornit určité oblasti, zejména pak světové regiony. Výzkumy mentálních map žáků odhalují odlišné schopnosti, které odrážejí například jejich věk, získané zkušenosti, vztah k samotnému zeměpisu nebo jejich pohlaví. Otázkou ale zůstává, jestli tyto faktory mají vliv i na přesnost znázornění konkrétnějších jevů v prostoru – například znázornění konfliktních regionů světa. S mapou světa se žáci setkávají relativně často, což ale nelze říct o mapě konfliktních regionů. Lokalizace právě těchto regionů tak pro žáky může být náročnější než nakreslit například kontinenty světa.

Tato práce se věnuje lokalizaci konfliktních regionů pohledem žáků základních škol. Právě to může ovlivnit jejich rozhodování a myšlení nejen ve vzdálené budoucnosti. Pozornost je věnována také tomu, jaký vliv mají faktory, zejména pak pohlaví a vztah k zeměpisu, na tvorbu mentálních map zaměřených na konkrétní téma, tedy na lokalizaci konfliktních regionů světa.

2 CÍLE PRÁCE

Hlavním cílem této bakalářské práce je identifikace a analýza geografického rozmístění aktuálních konfliktních regionů ve světě pohledem žáků základních škol. Pozornost je věnována zejména typům konfliktů uvnitř lidské společnosti, jako jsou například války či terorismus. Vedlejšími cíli jsou pak zjištění, zda existují rozdíly ve vnímání aktuálních konfliktních regionů světa mezi dívkami a chlapci a zda vztah žáků k zeměpisu má vliv na jejich výsledky v souvislosti s přesnějším zakreslováním těchto regionů do mapy.

S ohledem na vytyčené cíle bylo stanoveno několik výzkumných otázek:

1. Lze ve světě identifikovat region, který žáci základních škol vnímají jako konfliktní výrazně častěji než jiné? Pokud ano, kde, a co je důvodem?
2. Ovlivňuje pohlaví žáků vnímání aktuálních konfliktních regionů světa?
3. Má vztah žáků k zeměpisu vliv na lokalizaci aktuálních konfliktních regionů světa?

3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Pro orientaci v problematice konfliktních regionů světa pohledem žáků základních škol je nejprve třeba seznámit se se souvisejícími tématy. Jedná se zejména o lokalizaci aktuálních konfliktních regionů ve světě. Pozornost je dále věnována mentálním mapám, a to včetně faktorů, které ovlivňují jejich tvorbu a kvalitu. V neposlední řadě je zde představen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který je výchozím bodem pro vytvoření školních vzdělávacích plánů (dále jen ŠVP), a tedy i pro výuku zeměpisu a dalších předmětů, v rámci nichž lze na téma konfliktních regionů narazit.

3.1 Konfliktní regiony

Nejprve je třeba vymežit si základní pojem související s tímto tématem, tedy konflikt. Tento pojem definuje řada autorů v rámci různých společenskovedních oborů (politologie, sociologie, psychologie apod.), lze proto narazit i na řadu jeho definic. V rámci tématu mezinárodních vztahů tento pojem definuje Waisová (2011, 38), kdy se podle ní jedná o *„sociální situaci, kdy v tomtéž okamžiku minimálně dva aktéři usilují o získání téhož statku – tohoto statku není dostatek, aby uspokojil poptávku obou/všech aktérů.“* Obsáhlejší definici uvádí Krejčí (2007, 139–140), který konflikt označuje jako situaci, *„kdy určitá skupina – například kmen, etnická skupina, ideologické uskupení či stát – nebo jednotlivec je v cílevědomém sporu s jednou či více skupinami či jednotlivci. Konflikt je zápasem o hodnoty týkající se zachování nebo zvýšení sociálních jistot, statusu či moci. Odpůrci se prostřednictvím konfliktu snaží neutralizovat, zranit či odstranit rivala nebo rivaly.“* Stručnou definici uvádějí i Bercovitch a Jackson (2009, 20), kteří konflikt definují jako *„nekompatibilitu mezi dvěma nebo více aktéry, kteří v souvislosti s tím nějak jednají“*. Z uvedených definic konfliktu tedy vyplývá, že se jedná o situaci, která zahrnuje minimálně dva aktéry, kteří mezi sebou mají cílevědomý spor, jenž může mít řadu příčin od snahy získat určitý statek po snahu odstranit rivala.

V souvislosti s konflikty se většinou objevuje pojem válka, jelikož každá válka je konfliktem. Důležité je si ale uvědomit, že ne každý konflikt je však válkou (Krejčí, 2010).

Ne všechny konflikty jsou nutně ozbrojené a zahrnují prvky násilí. Do této druhé kategorie lze podle Krejčího (2010) zařadit například propagandu, soudní pře, sankce atd. Heidelberský institut pro mezinárodní výzkum konfliktů (dále jen HIIK) takto konflikty dělí na pětistupňové škále, kdy první dva stupně, spor a nenásilná krize, jsou nenásilné povahy, a to oproti třem zbylým – násilná krize, omezená válka a válka (HIIK, 2021).

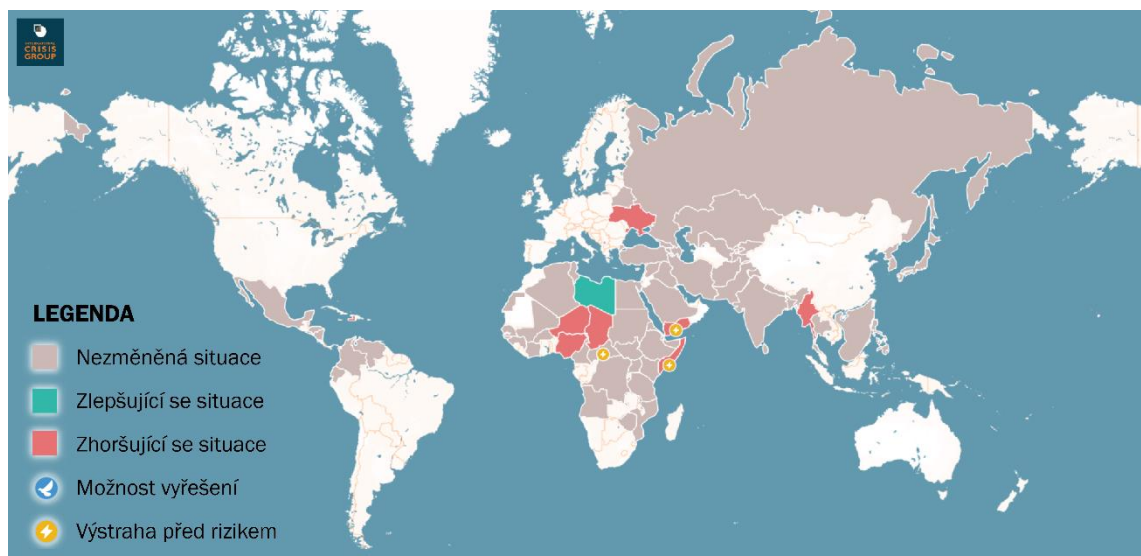
Existují ale i další dělení konfliktů než na násilné a nenásilné. Příkladem kategorizace může být dělení konfliktů podle příčin, které pro svůj výzkum vytvořil Beconyté a kol. (2011). Konflikty zde byly rozděleny do pěti kategorií, na politické, ekonomické, etnické, náboženské a sociální. Politický konflikt je podle nich konfliktem o hodnoty, ideje či moc mezi různými státy, politickými stranami či veřejnými skupinami. Ekonomický konflikt je pak obvykle soutěží o zdroje nebo snaha řešit ekonomickou nespravedlnost vůči skupině, regionu nebo zemi. Etnický konflikt definují Caselli a Coleman (2006), kdy se jedná o konflikt mezi dvěma etnickými skupinami, který často odkazuje na identitu či historii dané skupiny a v některých případech bývá spojen s náboženstvím, jazykem nebo etnickým původem. Náboženský konflikt je důsledkem náboženských rozdílů, kdy se jedna skupina snaží šířit svou víru násilím, případně utlačuje jinou skupinu právě kvůli jejich víře či náboženským praktikám (Beconyté a kol., 2011). Sociální konflikt je charakteristický úsilím o změnu ve společnosti, ať už politické moci, ekonomiky, povahy státu nebo dominantního ideologického zaměření společenského života (Himes, 2008). Tyto konflikty jsou dle Beconyté a kol. (2011) obvykle omezeny na jeden stát a jejich běžným projevem, zejména v Evropě, jsou demonstrace a organizovaný občanský odpor vůči určité státní politice. Beconyté a kol. (2011, 4) uvádějí dále definice ozbrojeného konfliktu a teroristického incidentu. Ozbrojený konflikt je dle nich taková „*událost, při které jsou použity zbraně nebo vojenská síla*“. Teroristický incident je pak použití nebo hrozba nezákonného násilí, a to zejména proti neozbrojeným civilistům, kdy hlavním záměrem je vyvolání strachu, jenž má přinutit nebo zastrašit vlády či společnost ve snaze o dosažení vlastních cílů.

Konflikty mají často velmi vážné důsledky a neovlivňují jen jeho aktéry, ale i civilisty a celkově globální dění. Dle The International Crisis Group je

v současnosti (rok 2021) více než 68 milionů lidí vysídleno kvůli konfliktům a pronásledování, což je nejvyšší historicky zaznamenaná hodnota. Podle této organizace většina uprchlíků pochází ze tří zemí zničených válkou, a to Sýrie, Afghánistánu a Somálska. Dále také uvádí, že jen za rok 2017 bylo v důsledku konfliktů odhadem zabito více než 90 tisíc lidí. Navíc za posledních několik let došlo ke zhoršení trendů napříč ukazateli konfliktů – objevuje se více válek, více v konfliktech zabitých či zraněných lidí a stále častěji dochází k útokům na civilisty. Dramatický nárůst konfliktů má za následek větší náklady, které je třeba vynakládat na humanitární, sociální a ekonomickou pomoc. (The International Crisis Group, 2020)

3.1.1 Zdroje věnující se lokalizaci konfliktních regionů

K 1. březnu 2021 ve světě probíhá řada konfliktů, jejichž lokalizaci se věnuje několik zdrojů. Jedním z nich je nezávislá organizace The International Crisis Group, která se snaží „předcházet válkám a formovat politiky, které budují mírumilovnější svět“ (The International Crisis Group, 2020). Tato organizace prostřednictvím vlastního nástroje CrisisWatch průběžně informuje o vývoji více než 70 konfliktů. V březnu roku 2021 jde konkrétně o 75 konfliktů, které jsou lokalizovány do 74 států a do Jihočínského moře, jak je patrné z obrázku 1.

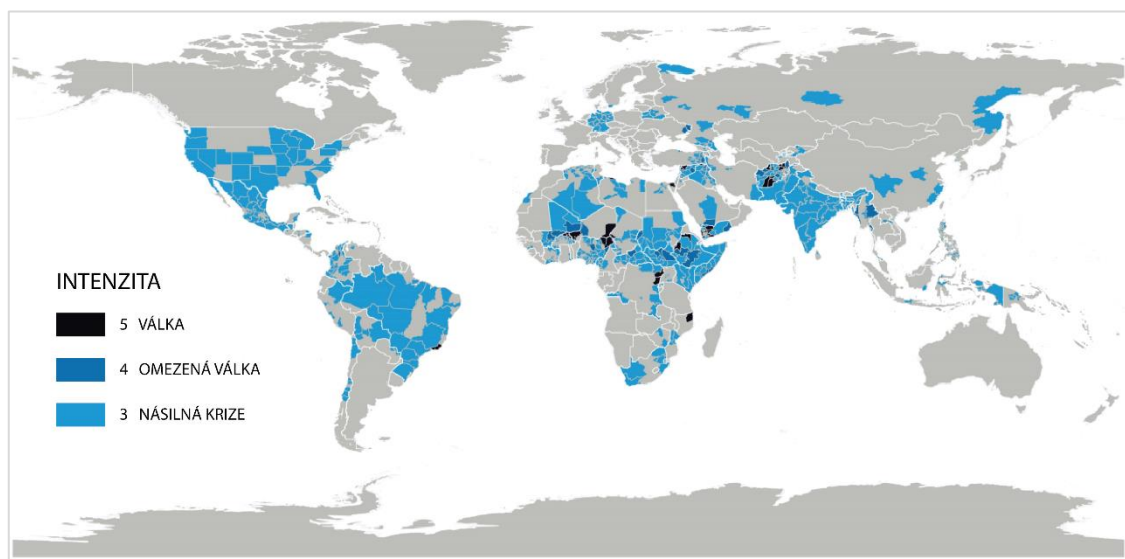


Obr. 1: Konflikty ve světě v nástroji CrisisWatch v březnu 2021

Zdroj: CrisisWatch, The International Crisis Group, 2021

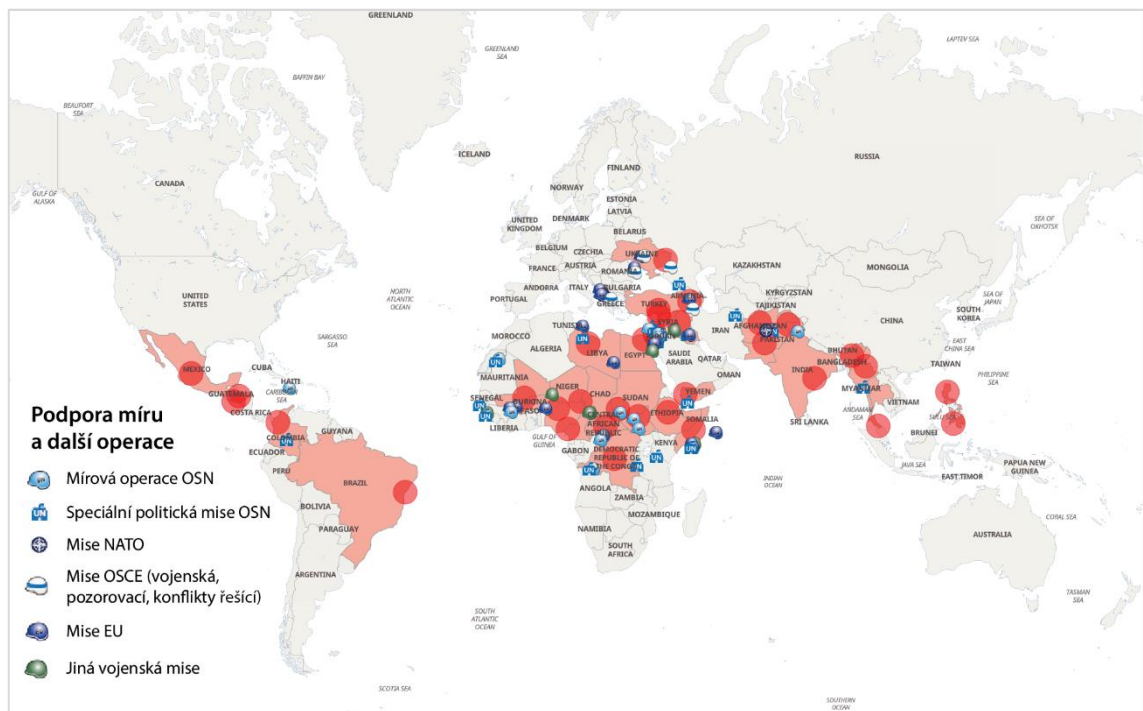
V osmi sledovaných státech je situace definována jako zhoršující se. Tyto státy, konkrétně Čad, Haiti, Jemen, Myanmar, Niger, Nigérie, Somálsko a Ukrajina, jsou na obrázku 1 znázorněny červenou barvou. V Myanmaru proběhl 1. února vojenský puč, který spustil závažnou politickou krizi. Desítky lidí umírali při zásazích proti prodemokratickým protestům. Politický podtext má i krize na Haiti, kde jsou násilně potlačovány protesty vyzývající prezidenta Moïse k odstoupení z úřadu. V Nigérii, Nigeru a Čadu probíhají únosy stovek lidí ozbrojenými skupinami, za kterými s největší pravděpodobností stojí islamistická povstalecká skupina Boko Haram. V Nigérii se navíc zhoršuje konflikt mezi farmáři a pastevci na jihu země. Na druhou stranu se situace zlepšuje v Libyi, kdy libyjští představitelé na jednáních pod vedením Organizace spojených národů (dále jen OSN) zvolili přechodnou vládu, která má zemi vést k prosincovým všeobecným volbám. Somálsko, Středoafrická republika a Jemen jsou pak označeny jako místa potenciálního zhoršení konfliktu. (The International Crisis Group, 2021)

Druhým zdrojem, který obsahuje aktuální informace o konfliktech ve světě je Conflict Barometer, který každoročně vydává HIIK. Dle této zprávy z roku 2021 ve světě roku 2020 probíhalo 359 konfliktů, kdy zhruba 60 % z nich neslo prvky násilí (obr. 2). Z 21 válek, které v tomto roce probíhaly, jich nejvíce bylo lokalizováno v Subsaharské Africe. Většina těchto konfliktů, ať už násilných, či nenásilných, nebyla ukončena a pokračuje do současnosti (březen 2021).



Obr. 2: Násilné konflikty v roce 2020 dle Conflict Barometer
Zdroj: Conflict Barometer, HIIK, 2021

Dalším zdrojem, který se věnuje konfliktům je Armed Conflict Database. Za touto databází stojí Mezinárodní institut pro strategická studia (dále jen IISS). V druhé polovině prosince roku 2019 byly pozastaveny aktualizace této databáze, a to kvůli přeměrování zdrojů na vývoj nových nástrojů a výstupů. Přesto jsou v IISS Armed conflict map zahrnuty i dlouhotrvající konflikty, které mají přesah do současnosti. Na obrázku 3 můžeme vidět lokalizaci konfliktů, ke kterým došlo od konce 2. světové války do prosince roku 2019. Na rozdíl od CrisisWatch jsou zde konflikty přesněji lokalizovány, na druhou stranu některé již neprobíhají. Mimo konfliktů, které jsou na obrázku 3 znázorněny jako červené kruhové oblasti, jsou v mapě lokalizovány i jednotlivé mise a operace pod záštitou OSN, Severoatlantické aliance, Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě a Evropské unie.

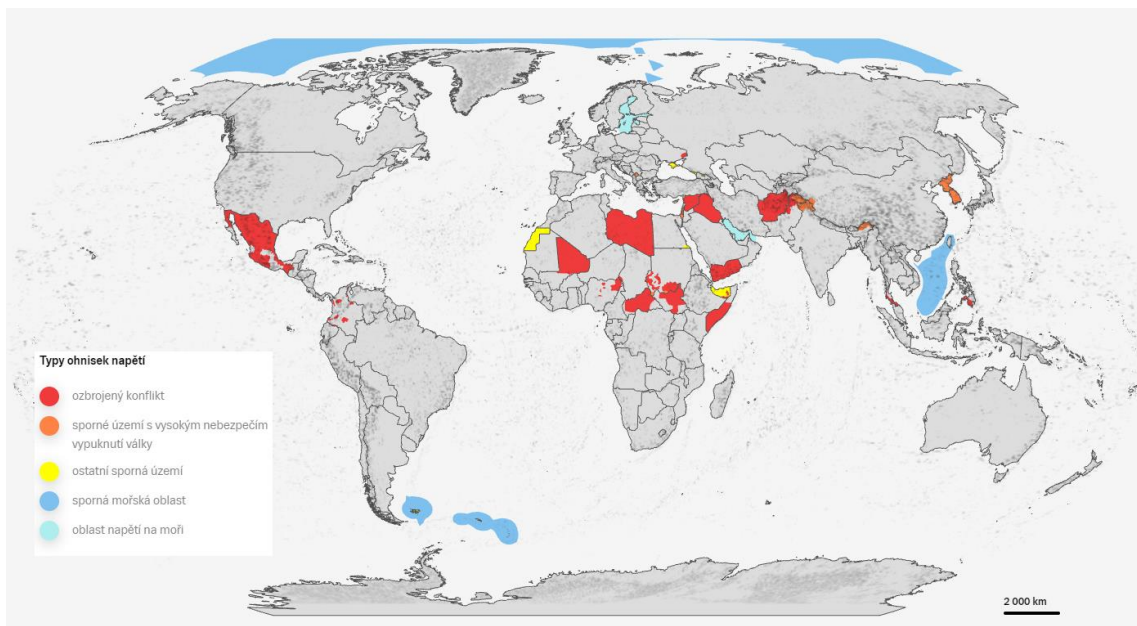


Obr. 3: Konfliktní regiony světa v nástroji IISS Armed conflict map po roce 1945 do prosince roku 2019
Zdroj: IISS Armed conflict map, IISS, 2019

Posledním rozebíraným zahraničním zdrojem je GlobalSecurity.org. Ten vznikl roku 2000 a jeho snahou je poskytovat komplexní a aktuální informace v několika oblastech, a to včetně oblasti obrany a bezpečnosti. V rámci této oblasti se věnuje aktuálním válkám a jiným konfliktům. Podle tohoto zdroje ke konci roku 2020 probíhalo 39 válečných konfliktů a 30 dalších. Tento zdroj neobsahuje komplexní mapový výstup

se všemi těmito konflikty, na druhou stranu ale poskytuje velmi obsáhlý popis každého z nich.

I v českém prostředí lze nalézt zdroje k lokalizaci konfliktních regionů. Jedním z nich je Atlas, který připravují Mapy.cz se svými dodavateli. Tento Atlas je dominantně vytvářen pro potřeby výuky, proto se s těmito mapami mohou žáci často setkávat. Součástí je i mapa s ohnisky napětí (obr. 4) obsahující data za rok 2017, kde lze nalézt ozbrojené konflikty, sporná území s vysokým nebezpečím vypuknutí války, ostatní sporná území, sporné mořské oblasti a oblasti napětí na moři. V tomto mapovém zdroji se také setkáváme s daleko přesnější lokalizací jednotlivých konfliktů, než je tomu u nástrojů CrisisWatch a IISS Armed conflict map. Na druhou stranu je to ale nejstručnější zdroj obsahující celkově pouze 20 ozbrojených konfliktů.



Obr. 4: Ohniska napětí k roku 2017

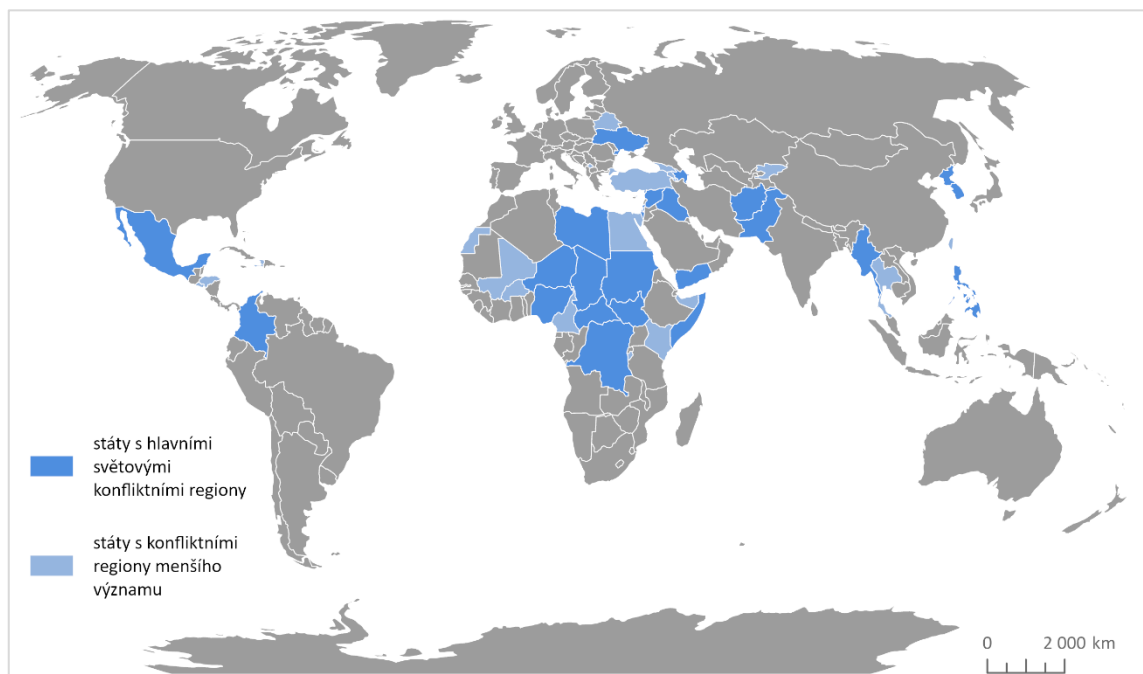
Zdroj: Atlas, Mapy.cz, 2017

Při porovnání zdrojů věnujících se lokalizaci konfliktních regionů lze narazit na jejich nekompatibilitu. Rozdíly jsou zejména v počtu sledovaných a uváděných konfliktů. Tento fakt je pravděpodobně dán tím, že jednotlivé zdroje se konfliktům věnují pro odlišná časová období. Zatímco HIIK, uvádějící 359 konfliktů, pracuje s celým rokem 2020, CrisisWatch sleduje 75 konfliktních regionů, jejichž vývoj ale aktualizuje každý měsíc. CrisisWatch také na rozdíl od HIIK pracuje s celými státy a nečlení je na menší jednotky – například Libye je brána jako jeden konflikt v CrisisWatch, ale HIIK

zde za rok 2020 uvádí konfliktů devět. U IISS Armed conflict map zase není možné sledovat konflikty, které jsou aktuální, ale zahrnuty jsou například i konflikty několik desítek let ukončené. Atlas od Mapy.cz uvádí nejméně konfliktních regionů, na druhou stranu jsou to ale ty nejdéle trvající.

3.1.2 Hlavní světová konfliktní ohniska

Ve světě v současnosti (březen 2021) dochází k řadě konfliktů, kdy na obrázku 5 jsou znázorněny ty státy, ve kterých dochází k těm významnějším. V případě hlavních světových konfliktních regionů jsou to ty, na kterých se shodla většina výše zmíněných zdrojů a většinou trvají delší časové období. Zařazeny jsou sem ale i ty, které jsou zmíněny zpravidla jen v jednom, případně dvou zdrojích, ale to jen z toho důvodu, že vygradovaly v poslední době. Tyto konflikty, například v Myanmaru, jsou také často řešeny v médiích a dostávají se tak do povědomí lidí. Znázorněny jsou ale i některé významově menší konflikty. Zpravidla se jedná o ty, na kterých se zdroje shodovaly méně často a situace se v nich příliš nezhoršuje, a někdy také naopak zlepšuje.



Obr. 5: Státy, na jejichž území se odehrávají konflikty většího rozsahu k březnu 2021

Zdroje: *Ohniska napětí*, Atlas.Mapy.cz, 2017; *CrisisWatch*, The International Crisis Group, 2021; *Conflict Barometer*, HIIK, 2021; *The World at War*, GlobalSecurity.org, 2020; *Countries – 1 : 110 m Cultural Vectors*, Natural Earth, 2018; vlastní zpracování

3.2 Mentální mapy

Mentální mapy jako předmět a nástroj výzkumu se v geografii objevují zhruba v 60. letech 20. století, a to v podání amerického urbanisty Kevina Lynche (Siwek, 2011; Novotná a kol., 2017). V rámci geografie se s nimi setkáváme nejčastěji v souvislosti s geografii behaviorální (Voženílek, 1997), která mentální mapy využívá zejména jako nástroj ke zjišťování chování člověka v prostoru (Siwek, 2011). Nezabývá se jimi ovšem jen geografie, ale i další obory, a to kartografie, psychologie, sociologie a pedagogika (Novotná a kol., 2017).

Skutečnost, že se této problematice věnuje řada oborů, komplikuje přesnou definici mentálních map. V prostředí české geografické školy se nejčastěji setkáváme s definicí od Drbohlava (1991, 164), který tvrdí, že „*mentální mapa je grafickým (kartografickým či schématickým) vyjádřením představ člověka o geografickém prostoru*“. V geografickém vzdělávání pak mentální mapy mohou sloužit jako prostředek pro osvojení nových a rozšíření starších znalostí a místopisných pojmů, včetně získání povědomí o uspořádání prostoru (Novotná a kol., 2017). Curtis (2016) mentální mapy považuje také jako nástroj hodnocení znalostí, dovedností a postojů žáků. V pedagogice se pojem mentální mapa (někdy také označována jako pojmová nebo myšlenková mapa) vyskytuje ale i v souvislosti s vnější mentální reprezentací poznatků, nikoliv prostoru (Novotná a kol., 2017), kdy se pracuje s klíčovými pojmy, myšlenkami a jejich vzájemnými vztahy (Fisher, 2011). V tomto pojetí tedy hovoříme o schématu, nikoliv mapě z kartografického hlediska.

Mentální mapy nereprezentují stálý obraz představy jedince o okolním světě. Jsou uloženy ve vědomí člověka, kde jsou doplňovány a zpřesňovány, na druhou stranu ale i zapomínány a deformovány. Každý člověk má ve své mysli mentální mapu. Jelikož se na jejich formování podílí řada faktorů, jsou často velmi subjektivní a představují obraz reality, který se od ní téměř vždy více či méně liší. (Siwek, 2011)

3.2.1 Typy mentálních map

Běžně jsou vymezovány dva typy mentálních map, a to z hlediska vyšetřovaného jevu k objektivní realitě (Siwek, 2011). Prvním typem jsou komparativní mentální mapy, které Drbohlav (1991) označuje jako *lynchovský typ*, podle již zmiňovaného Kevina Lynche. U tohoto typu lze výsledek vztažený k realitě porovnávat se skutečností, díky čemuž lze zjistit míru znalosti daného geografického prostoru (Siwek, 2011).

Druhým typem jsou preferenční mentální mapy (Siwek, 2011), které jsou označovány jako *gouldovské*, podle geografa Petera Goulda z Pensylvánské univerzity (Drbohlav, 1991). Preferenční mapy nelze na rozdíl od komparativních porovnávat se skutečností, ale na druhou stranu obsahují hodnotící kvalitativní soudy (Siwek, 2011). Tyto mapy jsou pak chápány jako obraz atraktivity či prostorových preferencí (Kolesárová, 2018).

3.2.2 Faktory ovlivňující tvorbu a kvalitu mentálních map

Na utváření jednotlivých mentálních map se podílí řada faktorů, které mohou ovlivnit jejich výslednou kvalitativní stránku. Hartl a Hartlová (2010) kategorizují tři základní skupiny faktorů, které ovlivňují percepci, a to fyziologické, psychické a sociální. Siwek (2011) pak vymezuje skupiny faktorů pouze dvě – psychologickou a kulturní. Voženílek (1997) kategorie faktorů nevytváří, ale uvádí konkrétní faktory, jako například vliv vzdělávací instituce, sdělovací prostředky, osobní zkušenosti a názory a zkušenosti okolí.

Pro potřeby školního prostředí lze z kulturních a společenských faktorů vyčlenit dva typy faktorů – obecné pedagogicko-didaktické faktory a specifické oborově-didaktické dovednosti (Novotná a kol., 2017). Do obecných pedagogicko-didaktických faktorů patří edukační materiály společně s výukovými metodami a formami (Maňák, Švec, 2003), případně styly učení a vyučování (Sikorová, 2010). Druhá skupina faktorů zohledňuje specifika vyučovacích předmětů, v případě geografie, resp. zeměpisu, jde o geografické znalosti a dovednosti (Řezníčková, 2013) a mapové dovednosti (Hanus, Marada, 2013).

Mezi další faktory uváděné v dostupné literatuře patří věk (Matthews, 1984; Piaget, Inhelder, 2010, Šimáček a kol., 2020), pohlaví (Matthews, 1984; Kitchin, 1996, Šimáček a kol., 2020) a vztah jedince ke geografii, resp. zeměpisu (Hátle, 2010). Právě posledním zmiňovaným dvěma faktorům je v této práci věnována zvýšená pozornost.

Několik studií dospělo k závěru, že muži dosahují lepších geografických výsledků než ženy (Schmeicková, Thurston, 2007). Podle Kitchina (1996) výzkumy nejen geografů, ale i psychologů poukazují na to, že existují rozdíly v prostorovém vnímání a v geografických znalostech mezi muži a ženami, přičemž tyto rozdíly jsou přičítány biologickým (hormonálním) rozdílům. Huynh a kol. (2010) uvádí, že množství odborníků, například Matthews (1984), mezi hlavní rozdíly v tomto ohledu označuje množství a typ zakreslených mapových prvků, přičemž ale vlastním výzkumem tuto myšlenku vyvrátili. Stejně tak významnější rozdíly neobjevil ani Blades (1990). Na druhou stranu ale u výzkumu Schmeickové a Thurstona (2007) docházelo k lepším výsledkům ve schopnosti kreslit mapu u mužů než u žen. Tyto rozdíly vysvětlují nerovnými příležitostmi k průzkumu okolí a menšími cestovatelskými zkušenostmi žen. Matthews (1984) tyto rozdíly taktéž přisuzuje rozdílným zkušenostem než základům v genetice. Rozdíly v pohlaví ve schopnosti kreslit mapu se navíc podle Matthewse (1984) i Schmeickové a Thurstona (2007) nevyskytují u mladších dětí.

Neopomenutelným faktorem ve schopnosti vytvářet mentální mapy je i vztah jedince ke geografii, resp. zeměpisu. Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že pokud má žák k určitému předmětu kladný vztah, je potřebami poznávání a společenského uznání veden k soustavnému studiu tohoto předmětu a neustálé snaze se v něm zlepšovat. O kladném vztahu k zeměpisu může podle Kolesárové (2018) vypovídat například dobrá známka z tohoto předmětu. Na souvislost mezi četností zakreslených prvků v mentální mapě a dobrou známkou ze zeměpisu poukazuje i Hátle (2010).

3.3 Rámcový vzdělávací program

Dle MŠMT představují Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) hlavní kurikulární dokumenty. Ty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují právě RVP, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy. Školní úroveň pak představují ŠVP, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Podle Národního ústavu pro vzdělávání byly RVP do vzdělávání v České republice zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

RVP ZV platný od 1. září 2017 je postavený na několika principech:

- *„Navazuje svým pojetím a obsahem na RVP pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro koncepci RVP pro střední vzdělávání;*
- *vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol;*
- *specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání;*
- *vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo;*
- *zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formacioními funkcemi;*
- *stanovuje standardy pro základní vzdělávání, jejichž smyslem je účinně napomáhat při dosahování cílů stanovených v RVP ZV;*
- *podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných;*
- *je podkladem pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.“ (MŠMT, 2017, 6)*

Počátkem roku 2021 došlo k revizi tohoto RVP, kdy byl jeden princip poupraven. Důraz je nově kladen na individuální potřeby všech žáků, a to nejen těch nadaných a mimořádně nadaných. Pro tyto jedince, společně s žáky se speciálními potřebami, byl

oddělen samostatný princip, který tvrdí, že RVP ZV „umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných“. (MŠMT, 2021b, 6).

Významnými pojmy, se kterými RVP pracuje, jsou očekávané výstupy a učivo. Očekávané výstupy vymezují, jaké praktické znalosti a dovednosti pro běžný život a praktické situace jsou od žáků očekávány na konci pátého a devátého ročníku. ŠVP s těmito očekávanými výstupy musí dále pracovat, jelikož představují závaznou úroveň pro formulování výstupů v učebních osnovách. Prostředkem k dosažení očekávaných výstupů je pak učivo, které je nezbytnou součástí vzdělávacího obsahu, a to zejména díky jeho informativní a formativní funkci. Učivo v rámci RVP ZV ale není pro školy závazné, nicméně je doporučeno k dalšímu rozpracování, kdy na úrovni ŠVP se závazným stává. (MŠMT, 2017, 2021b)

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Učivo týkající se hlavních světových konfliktních ohnisek, které je doporučeno pro devátý ročník, se pak nachází ve vzdělávacím oboru Zeměpis (MŠMT, 2017, 2021b), který spadá do vzdělávací oblasti Člověk a příroda (MŠMT, 2017, 2021b).

Jak již bylo zmíněno, na začátku roku 2021 došlo ke zveřejnění revidovaného RVP ZV, na který ovšem musí všechny základní školy povinně přejít až nejpozději 1. září roku 2023 pro první stupeň a roku 2024 pro stupeň druhý. Nejzásadnější změnou tohoto RVP je zrušení vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie, která se zaměřovala na rozvoj schopnosti pracovat s digitálními technologiemi a informacemi. Nově byla formulována nová klíčová kompetence, a to digitální, společně s přidáním nové vzdělávací oblasti – Informatiky. Ta se soustředí na rozvoj informatického myšlení a na porozumění základním principům digitálních technologií – jejich fungování, porozumění zákonitostem digitálního světa a k efektivnímu, bezpečnému a etickému užívání. Této nové vzdělávací oblasti byla vyhrazena větší časová dotace, a to na úkor jiným. Na druhém stupni byla snížena časová dotace oblastem Člověk a společnost, Člověk a příroda a Umění a kultura. Za následek to mělo i zredukování jejich vzdělávacího obsahu. (MŠMT, 2021a)

I přes revizi RVP ZV ale učivo soustředěné na hlavní světová konfliktní ohniska bylo zachováno. Stejně tak očekávaný výstup, kdy se předpokládá, že na konci základního vzdělávání žák *„lokalizuje na mapách jednotlivých světadílů hlavní aktuální geopolitické změny a politické problémy v konkrétních světových regionech“* (MŠMT, 2021b, 77). Na druhou stranu byl zrušen očekávaný výstup, kdy žák *„vytváří a využívá osobní (myšlenková) mentální schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytvoření postojů k okolnímu světu“* (MŠMT, 2021c, 81). Mizí také očekávané výstupy a učivo týkající se terorismu (MŠMT, 2021c).

4 METODY A POSTUP PRÁCE

Pro dosažení cílů a zodpovězení výzkumných otázek této bakalářské práce bylo stanoveno několik metodických postupů, které jsou popsány níže. Tyto metody sloužily k samotnému sběru dat a jejich následnému zpracování.

4.1 Dotazníkové šetření

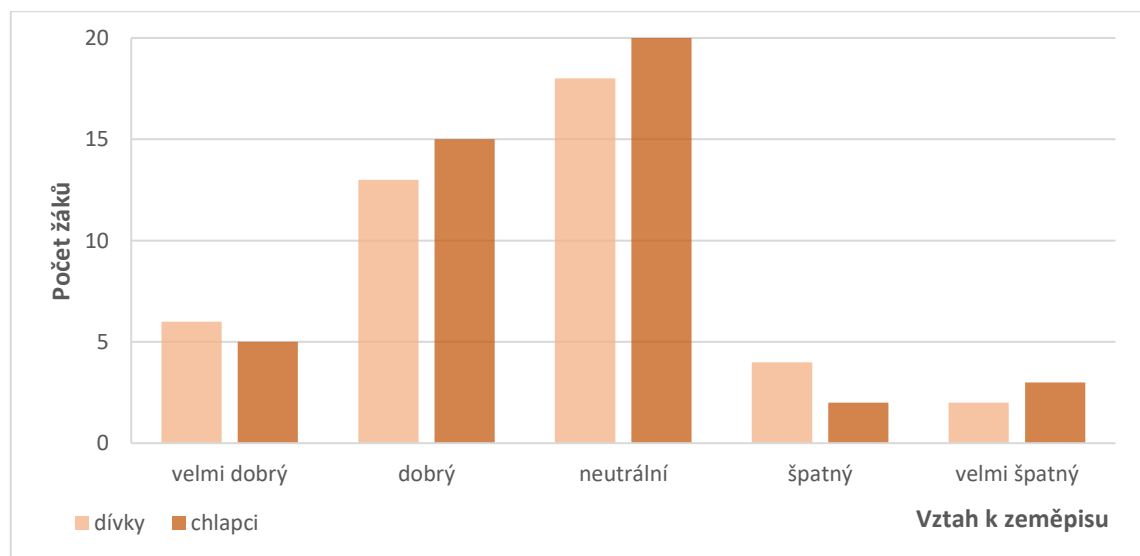
Pro získání dostatečné datové základny pro výzkum bylo zvoleno dotazníkové šetření. Dle Juřeníkové (2019) má právě tato metoda řadu výhod, mezi které patří velmi rychlá a levná distribuce, a to i na velké vzdálenosti, zajištění anonymity respondentů a poskytnutí dostatečného časového prostoru při odpovídání na jednotlivé otázky. Setkáváme se zde ale i s nevýhodami, které uvádí například Ferjenčík (2000), a to nemožnost pokládat doplňující otázky či možnost nepochopení otázky některými z respondentů. Ve snaze minimalizovat tyto nevýhody byl dotazník před samotnou distribucí cílové skupině předán několika osobám, které k němu poskytli zpětnou vazbu, na základě níž mohl být dotazník poupraven. Odpovědi těchto respondentů nejsou do hlavního výzkumu zahrnuty.

4.1.1 Cílová skupina

Respondenty pro toto dotazníkové šetření se stali žáci základních škol, konkrétně devátých tříd. Tato skupina byla vybírána s přihlédnutím k tomu, že RVP ZV závazně neurčuje, ve kterém ročníku se učivo hlavních světových konfliktních ohnisek má probírat. Proto jsou vybráni právě žáci devátých tříd, u kterých lze předpokládat, že téměř ke konci jejich studia na základní škole již bylo toto téma zařazeno do výuky, proto by určité znalosti těchto regionů měli ovládat. Žáci základní školy by také dle Foltýnové a Mrázkové (2010) měli ovládat práci s mapou. Dle těchto autorek v prostředí českých škol žáci s mapou začínají pracovat ve čtvrté třídě v rámci předmětu vlastivěda, intenzivněji pak na druhém stupni při výuce zeměpisu, kdy pracují nejen s mapami, ale i atlasem. Pro žáky devátých tříd by tak práce s mapami a atlasem měla být běžnou a lze tedy předpokládat, že tuto dovednost alespoň částečně ovládají. Co se týče samotného

znázorňování jevů pomocí map, dle Foltýnové a Mrázkové (2010) už od jedenácti let dokážou děti z mapy vyčíst informace a znázornit prostorové uspořádání objektů z paměti a v případě mapy světa si vybavují a zakreslují země a kontinenty, které nikdy nenavštívili a vědí o nich jen zprostředkovaně, ať už od rodičů nebo spolužáků a učitelů. V deváté třídě by proto pro ně zakreslování specifických regionů nemělo představovat problém.

Dotazníků bylo od žáků sesbíráno celkem 94. Šest dotazníků muselo být následně vyřazeno, kdy dva respondenti byli žáky nižšího gymnázia, a nikoliv základní školy, a další čtyři z důvodu irelevantních odpovědí. Po očištění dat bylo pracováno s 88 dotazníky žáků z devíti základních škol, kdy 43 jich pocházelo od dívek a zbylých 45 od chlapců. Na obrázku 6 pak můžeme vidět vztah těchto žáků k zeměpisu, který je významný pro zodpovězení třetí výzkumné otázky. Téměř polovina žáků má k zeměpisu vztah neutrální, zbytek pak spíše pozitivní, kdy jen 12,5 % žáků uvedlo, že mají tento vztah špatný či dokonce velmi špatný.



Obr. 6: Vztah žáků k zeměpisu s ohledem na jejich pohlaví

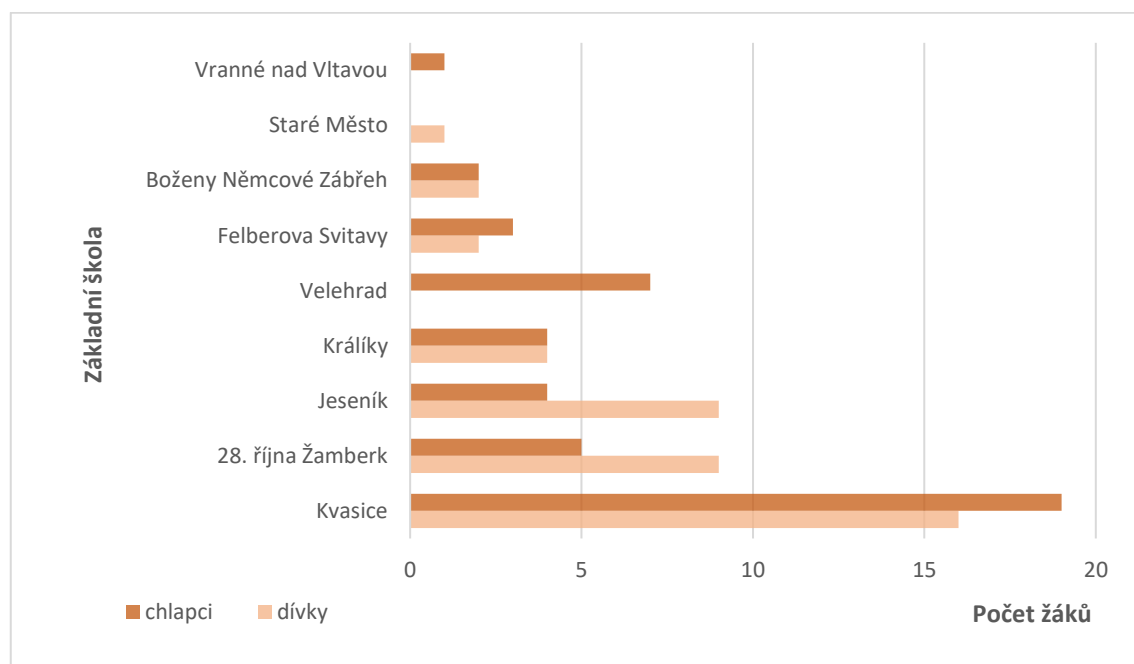
Zdroj: vlastní dotazníkové šetření

4.1.2 Forma a distribuce dotazníkového šetření

Původním záměrem byla distribuce dotazníků v papírové podobě metodou *face to face*. Jedním z důvodů, proč byla plánována právě tato metoda je, že mentální mapy od žáků a studentů jsou nejčastěji získávány právě v papírové podobě. S touto formou se

setkáváme například ve výzkumu Polonského a kol. z roku 2010, kteří nechali 107 studentů geografie na Karlově univerzitě zakreslovat hlavní světové regiony. Tyto mapy následně naskenovali a vektorizovali v prostředí ArcGIS. Ve stejném roce papírovou formu při svém výzkumu volily Foltýnová a Mrázková, kdy žáci z 6. a 9. třídy měli nakreslit mapu světa. Zakreslování mentálních map na list A4 společně s přiloženým dotazníkem využili ve svém výzkumu i Šimáček a kol. (2020), kteří pracovali se 174 žáky základní školy. Výhodou této metody by byla možnost nastolení co nejpodobnějších podmínek pro všechny respondenty, ať už s ohledem na poskytnutí totožného zadání či časovou dotaci. Forma papírového dotazníku ale nakonec musela být pro účely této práce vyloučena vzhledem k vládním opatřením souvisejících s dlouhotrvající epidemiologickou situací v zemi, kdy žáci nejen základních škol museli přejít na distanční formu výuky. Na základě toho byl dotazník převeden do online podoby v prostředí ArcGIS Survey123, který je zároveň přílohou 1.

Tento dotazník byl následně v průběhu března roku 2021 distribuován do několika základních škol. Osloveno bylo více než 30 učitelů, a to zejména zeměpisu, s prosbou o pomoc se sběrem dotazníků a případného rozhovoru přímo s nimi. Pouze necelá třetina oslovených učitelů se do výzkumu zapojila a jen dva z nich si našli čas na poskytnutí rozhovoru. Dotazníky jsou tak sesbírány z devíti základních škol (obr. 7).



Obr. 7: Počet žáků z devíti základních škol s ohledem na jejich pohlaví

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření

4.1.3 Obsah dotazníkového šetření

Hned na začátku tohoto dotazníku, který je zcela anonymní, se žáci věnují jeho nejpodstatnější části vzhledem k vytyčeným cílům této práce, tedy zakreslování oblastí do mapy světa, ve kterých dle žáků v současnosti dochází ke konfliktům. Oproti papírové formě měli žáci určitou výhodu, jelikož v prostředí ArcGIS Survey123 mohli podkladovou mapu nejen měnit, ale i přibližovat a oddalovat. Nezakreslovali tedy pouze do obrysové mapy obsahující jen hranice kontinentů, která měla být součástí papírového dotazníku, ale mohli zakreslovat do podkladové topografické nebo dokonce politické mapy. Díky přibližování pak žáci mohli dané regiony zakreslit daleko přesněji. Nevýhodou této formy je mimo jiné to, že žáci k vyplnění dotazníku potřebují ideálně počítač či notebook, což pro některé může být limitující. Pro některé žáky může být také náročnější vytvářet samotné polygony. Na druhou stranu další výhodou této formy je jednodušší zpracování těchto dat, jelikož není třeba je po skončení šetření digitalizovat.

Součástí tohoto dotazníku je i několik otázek týkajících se vnímání konfliktních regionů. Pro případ, že žáci nedokážou určité státy zakreslit do mapy, je zde zahrnuta otázka, která zjišťuje, zda by se respondenti báli některý stát navštívit. Pokud ano, slovně vyjadřují, o jaký stát jde a z jakého důvodu se jedná právě o tento stát. V další části věnující se konfliktům mají žáci seřadit světadíly podle míry postižení konflikty. Jelikož jde o šetření mezi žáky základních škol, další část dotazníku otázkami směřuje tímto směrem. Zjišťováno je to, zda se žáci ve výuce vůbec věnovali tomuto tématu, případně v jakých předmětech. Jedna z otázek také zkoumá četnost práce s mapami ve výuce, jelikož i to může mít vliv na výsledky žáků v zakreslování regionů do mapy světa. S ohledem na třetí cíl této bakalářské práce je zjišťován vztah žáků k zeměpisu společně s jejich známkou z tohoto předmětu. Zjišťováno je také odkud žáci čerpají informace o aktuálním dění ve světě, jelikož znalosti konfliktních regionů nemusí nutně získávat jen ve školním prostředí. Také je zde zahrnuta otázka týkající se četnosti cest žáků do zahraničí, které mohou mít dle Schmeincové a Thurstona (2007) také vliv na jejich znalosti světa. V neposlední řadě je zahrnuta otázka zjišťující pohlaví, která je nutná k zodpovězení druhé výzkumné otázky této práce.

4.2 Rozhovory

I přesto, že bylo osloveno více než 30 učitelů zeměpisu, pouze dva si našli čas na poskytnutí krátkého polořízeného rozhovoru. Pro zachování anonymity v práci nejsou uváděny identifikační informace k těmto učitelům. Rozhovor byl zaměřen na skutečnost, v jaké třídě a v jaké míře je téma hlavních světových konfliktních ohnisek součástí jejich výuky a proč tomu tak je. Doplnujícími otázkami pak bylo, jak často v hodinách pracují s mapami, a zda používají Atlas od Mapy.cz, kde by žáci mohli narazit na toto téma. Oba rozhovory proběhly v online prostředí v březnu a začátkem dubna roku 2021 a nezabraly více než pět minut. S některými odpověďmi z těchto rozhovorů je pracováno v rámci kapitoly 5.2 Téma hlavních světových konfliktů na základních školách.

4.3 Metody zpracování sesbíraných dat

Data z dotazníkového šetření byla zpracovávána dvěma metodami. Grafy byly vytvořeny v programu Excel z balíku Microsoft Office. Polygonová vrstva konfliktních regionů, která byla zakreslena žáky, byla zpracována v prostředí geografického informačního systému, konkrétně pak v softwaru ArcGIS Pro.

Použitím funkce *Count Overlapping Features* pro vrstvu žáky zakreslených konfliktních regionů vznikla polygonová vrstva znázorňující celkový počet respondentů, kteří danou oblast zakreslili. Tato vrstva byla následně převedena do rastrové podoby pro lepší vizualizaci. Pro vizualizaci byla zvolena metoda *Classify* společně s rozdělením četností pomocí metody *Natural Breaks*. Takto nebylo postupováno pouze u mapy znázorňující konfliktní regiony světa pohledem pouze chlapců, kdy četnosti byly rozděleny nikoli pomocí metody *Natural Breaks*, ale manuálně, pro lepší porovnání s obdobnou mapou pro dívky. Všechny tyto mapy jsou v plné kvalitě součástí přílohy 3 na přiloženém CD-ROMu.

5 VÝSLEDKY

Na základě analýzy výsledků dotazníkového šetření byly ve světě identifikovány regiony, kde dle žáků základních škol v současnosti probíhá, či v nedávné minulosti probíhal konflikt. Vyhodnocení výsledků bylo zpracováno také s ohledem na pohlaví a vztah k zeměpisu žáků. Data z dotazníkového šetření bez názvů škol se nacházejí na přiloženém CD-ROMu jako příloha 2.

5.1 Konfliktní regiony světa pohledem žáků základních škol

Více než 78 % dotázaných žáků, konkrétně 34 dívek a 35 chlapců, uvedlo, že se dle jejich názoru ve světě nachází region, kde v současnosti probíhá, případně v nedávné minulosti probíhal, konflikt. Žáky bylo do mapy zakresleno téměř 80 polygonů znázorňujících místa, kde dle nich dochází ke konfliktu. Po očištění dat bylo pracováno se 72 polygony.

Z obrázku 8 je patrné, že žáky byla nejčastěji zakreslována oblast od východního pobřeží Středozemního moře po hranici Pákistánu s Indií, společně se severní částí Arabského poloostrova. Do této oblasti spadají země, ve kterých se skutečně nacházejí významná ohniska napětí a konfliktů, jako je například Irák, Sýrie, Afghánistán, Pákistán, Izrael a Palestina. Spadají sem ale i země, ve kterých ke konfliktům s větším rozsahem a vlivem na mezinárodní dění v době dotazníkového šetření (březen 2021) nedocházelo. Do této kategorie lze zařadit například rozsáhlé území Íránu. Nelze ale vyloučit, že v budoucnu právě Írán bude stát za významnými konflikty, a to zejména díky jeho jadernému průmyslu, ze kterého mají obavy zejména Izrael a Saudská Arábie (Marshall, 2018). Reakci těchto států na hrozbu jaderných zbraní zabraňuje zejména skutečnost, kdy Írán má možnost uzavřít Hormuzský průliv, kterým je každodenně transportováno až 20 % celosvětových dodávek ropy (Marshall, 2018). Celkově se ale v případě žáky nejčastěji zakreslovaného území jedná o oblast napětí, kdy se zde střetávají různé náboženské názory, a to i v rámci jednotlivých států, kdy hranice nekopírují dlouholetou kulturní tradici. Dochází zde proto ke sporům o moc nad jednotlivými regiony a snahám určitých národů se osamostatnit. Kořeny zde mají také

islámské teroristické organizace al-Káida a Islámský stát (Marshall, 2018). Terorismus jako důvod zakreslení konfliktního regionu právě v této oblasti uváděli žáci hned po náboženských důvodech nejčastěji. Náboženství jako důvod konfliktů v tomto území uvedlo 27,1 % žáků, terorismus pak 15,3 % žáků. Další uváděné důvody byly územní spory, spory o surovinové zdroje, válka, boj o moc, skutečnost, že do této oblasti jezdí naši vojáci na zahraniční mise, občanská válka, chudoba a nespokojenost obyvatel.

Další oblasti v Asii jsou žáky zakreslovány rozsáhlými polygony, které pokrývají téměř celé území tohoto světadílu. Někteří žáci se shodli na oblastech v Indii, jihovýchodní a střední Asii, ovšem nelze mluvit o cíleném zakreslování těchto oblastí, vzhledem k rozsahu zakreslovaných polygonů. S odkazováním na režim je pak zakreslována Čína. V Číně je zakresleno i město Wu–Chan, kde podle jednoho žáka dochází k rasistickým nadávkám. Některé státy z východní, jihovýchodní a jižní Asie jsou pak žáky zmiňovány v následující otázce, která se zajímá o to, které státy by se žáci báli navštívit, ovšem i zde je často zmiňují pouze jedinci.

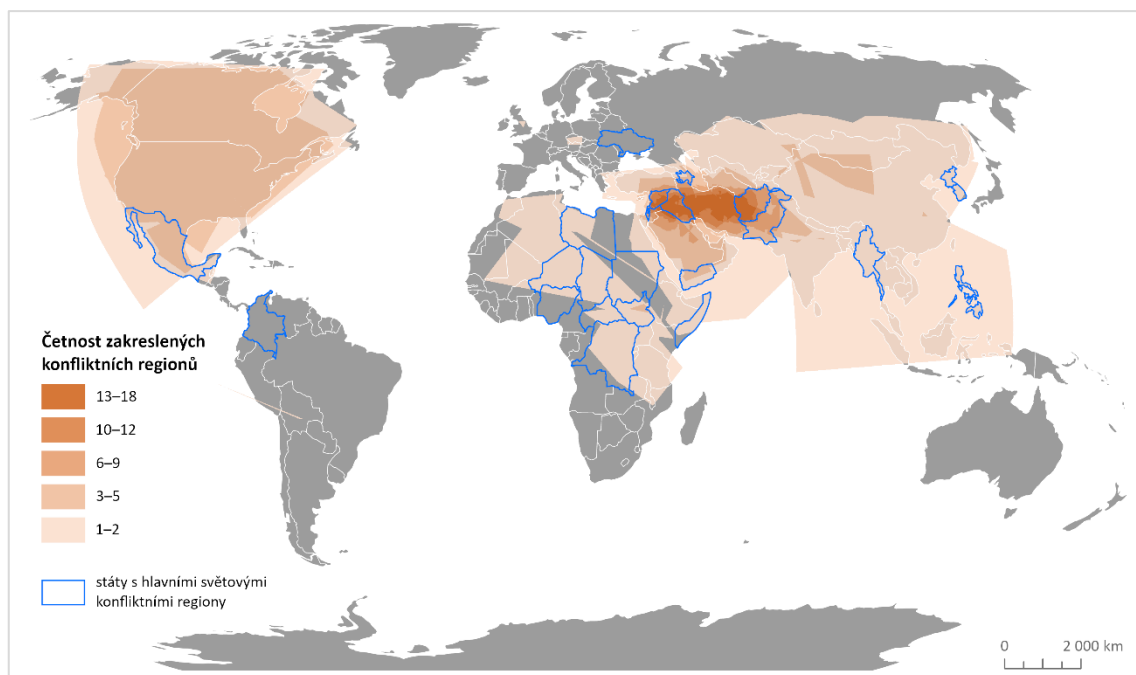
Druhým nejčastěji zakreslovaným územím je celá Severní Amerika. USA společně s Kanadou jsou žáky zakreslovány z důvodu rasismu. Tento problém se zejména v posledním roce hojně objevuje v médiích a na sociálních sítích v souvislosti s nepřiměřenými policejními zásahy proti lidem tmavé barvy pleti a rozsáhlými demonstracemi právě proti rasismu. V posledním roce zde vzrostly také zločiny podložené nenávistí proti asijským Američanům, a to zejména díky označování města Wu–Chan jako epicentra pandemie Covid–19 (USA Today, 2021). Označení Mexika jako státu s probíhajícím konfliktem je pak odůvodněno pašováním drog právě tímto územím.

I přesto, že Afrika je žáky považována za nejkonfliktnější světadíl (obr. 9), četnost zakreslených konfliktů je zde výrazně nižší, než je tomu v oblastech Asie či dokonce Severní Ameriky, která je dle nich až čtvrtým nejkonfliktnějším regionem. V případě Afriky žáci zakreslovali spíše větší polygony, pokrývající rozsáhlá území (například sever Afriky, Subsaharskou Afriku a oblast střední Afriky). Přesto zde ale najdeme regiony, na kterých se žáci shodli ve více případech. Jedním z nich je oblast státu Jižní Súdán, kde skutečně ke konfliktu v současnosti dochází. Již před vznikem tohoto státu

v roce 2011 se jednalo o konfliktní region. Naneštěstí ani po vzniku samostatného státu zde nenastal mír, ale vypukl nový konflikt, a to mezi jednotlivými mocenskými silami v rámci Jižního Súdánu (Rudincová, 2016). K ozbrojeným střetům neustále dochází v určitých částech této země, ale situace je napjatá v celém Jižním Súdánu, kdy následkem špatné bezpečnostní a ekonomické situace dochází také k nárůstu násilné kriminality, kterou doprovází humanitární krize hraničící s hladomorem (MZV, 2021a). Žáci jako důvod zakreslení tohoto regionu uvedli chudobu a náboženství, případně nevěděli, co je vedlo k zakreslení právě tohoto místa. Tato žáky zakreslovaná oblast pak zasahuje i do sousedních států Jižního Súdánu, kdy v Súdánu, Středoafričské republice a Demokratické republice Kongo ke konfliktům skutečně také dochází. Mimo pobřeží Rudého moře, které je zakreslováno zejména kvůli zasahujícím polygonům z Arabského poloostrova, je dále více, než v jednom případě zakreslena i oblast v Alžírsku, kde ovšem v době dotazníkového šetření (březen 2021) k významnějšímu konfliktu nedocházelo.

V Evropě byla dívkou s dobrým vztahem k zeměpisu zakreslena jako konfliktní region Česká republika, a to s odůvodněním, že zde konfliktů probíhalo již mnoho, proto je zde pravděpodobně i v současnosti. Dalším zakresleným regionem v Evropě, taktéž dívkou s dobrým vztahem k zeměpisu, je severní část Anglie, kdy jako důvod žákyně uvádí rozdílné národnostní skupiny. Egejské moře je pak zakresleno s odůvodněním, že zde probíhá politický konflikt o toto území mezi Řeckem a Tureckem. Turecko samotné je žáky označeno jako země, kde probíhá konflikt, a to s odkazováním na diskriminaci žen. Žádný z žáků pak nezakreslil konflikt probíhající již několik let na východní Ukrajině, zejména pak v Doněcké a Luhanské oblasti, kde dochází k nepravděpodobným ozbrojeným střetům (MZV, 2021b).

Jedinými dvěma světadíly, kde nebyl žáky zakreslen žádný konflikt jsou Antarktida a Austrálie. Tyto dva světadíly jsou jimi také považovány celkově za nejméně konfliktní, jak je patrné z obrázku 9. V Jižní Americe se vyskytuje jeden zakreslený polygon, a to chlapcem s neutrálním vztahem k zeměpisu, který ale ani neuvedl konkrétní důvod pro zakreslení právě tohoto místa.



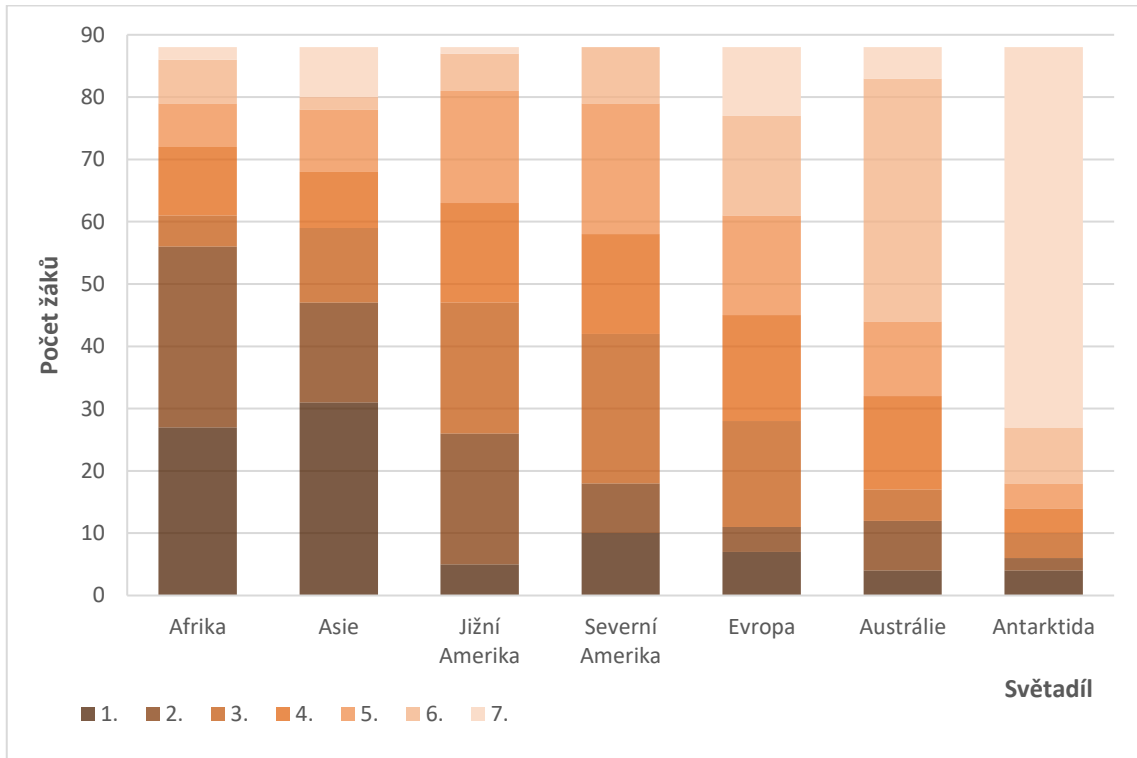
Obr. 8: Konfliktní regiony světa pohledem žáků základních škol

Zdroje: *Ohniska napětí, Atlas.Mapy.cz, 2017; CrisisWatch, The International Crisis Group, 2021; Conflict Barometer, HIIK, 2021; The World at War, GlobalSecurity.org, 2020; Countries – 1 : 110 m Cultural Vectors, Natural Earth, 2018; vlastní dotazníkové šetření*

Celkem 28 dívek a 28 chlapců uvedlo, že by se báli navštívit nějaký konkrétní stát. Nejčastěji je žáky zmiňován Irák, konkrétně 8 dívkami a 6 chlapci. Druhým nejčastěji zmiňovaným státem je Afghánistán, který uvedlo 12 žáků. Deseti žáky je zmíněna Sýrie a sedmi Írán. U všech těchto států žáci jako důvod svých obav uvádějí probíhající válku či strach z terorismu. Turecko by se bály navštívit 3 dívky, a to zejména ze strachu z diskriminace žen. Čínu by kvůli probíhající pandemii Covid-19 a politické situaci nechtěli navštívit 2 žáci. Politická situace je zmiňována i v případě Severní Koreje, a to dvěma chlapci. Další zmíněné státy jsou Bangladéš, Bělorusko, Egypt, Izrael, Kolumbie, Mexiko, Myanmar, Pákistán, Saudská Arábie, Sierra Leone, Somálsko, Súdán a Ukrajina.

Při seřazování světadílů podle míry postižení konflikty (obr. 9) byla nejčastěji jako nejkonfliktnější označována Afrika. Na první místo ji dosadilo 27 žáků, na druhou příčku pak 29 žáků. Naopak pouze jedna dívka a jeden chlapec tento světadíl označili za nejméně konfliktní. Druhým nejkonfliktnějším regionem je dle těchto žáků Asie. Tu sice na první pozici uvedlo více žáků než Afriku, konkrétně 31, ale pouze 16 z nich jí uvedlo na druhé místo a 8 žáků ji dokonce zařadilo na místo poslední. Pouze 5 žáků jako nejkonfliktnější světadíl uvedlo Jižní Ameriku, přesto je ale celkově na třetím místě,

jelikož 42 žáků ji zařadilo na druhou a třetí pozici. Jižní Ameriku následuje Severní Amerika, kterou jako jediný světadíl nikdo neoznačil za nejméně konfliktní. Evropa, kterou 11 žáků uvádí jako nejméně konfliktní se nachází na páté pozici. Jako méně konfliktní světadíl je vnímána Austrálie, kdy přesně polovina studentů ji zařazuje na poslední dvě příčky. Světadílem, který je dle žáků konflikty postižen nejméně, je Antarktida, kterou na poslední příčku zařadilo celkem 61 žáků.



Obr. 9: Světadíly dle míry postižení konflikty pohledem žáků základních škol

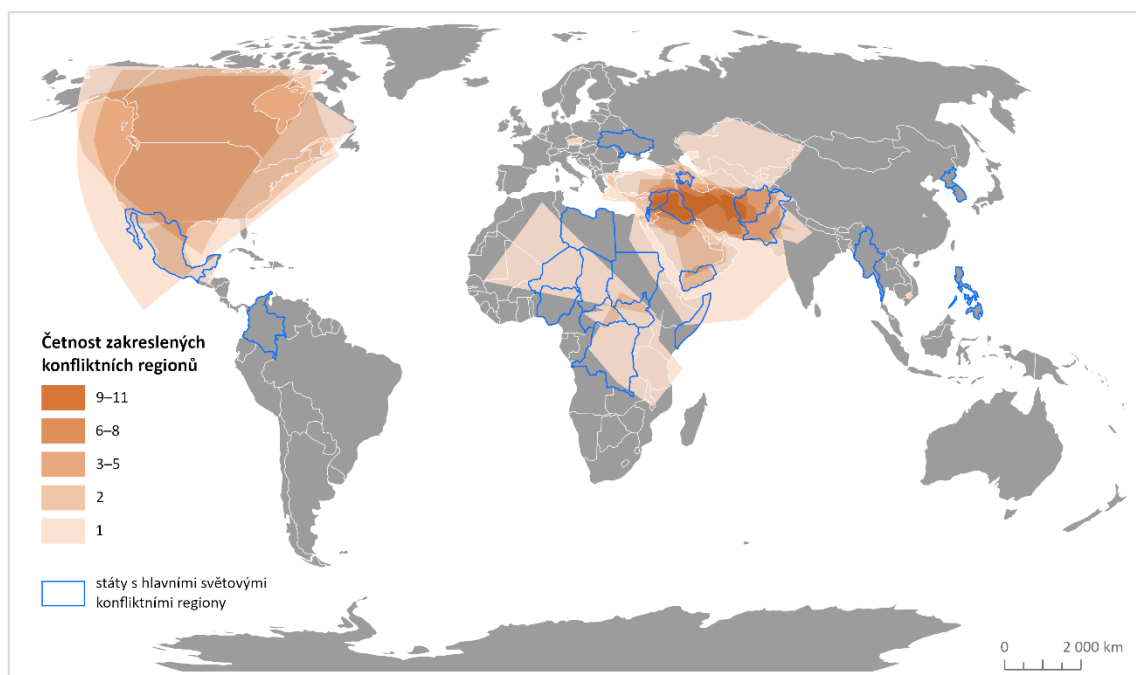
Zdroj: vlastní dotazníkové šetření

5.1.1 Konfliktní regiony světa s ohledem na pohlaví žáků

Na otázku, zda se dle názoru žáků základních škol ve světě nachází region, kde v současnosti probíhá, či v nedávné minulosti probíhal, konflikt, kladně zodpovídali přibližně stejně tak chlapci (77,8 %) jako dívky (79,1 %). Podobně tomu tak je u druhé otázky, zda by se žáci báli navštívit nějaký konkrétní stát, kdy konkrétně 65,1 % dívek a o něco méně chlapců, tedy 62,2 %, odpovědělo, že ano. Celkově dívky zakreslily o něco více oblastí, kde dle nich v současnosti dochází či nedávné minulosti docházelo ke konfliktu, konkrétně 37 polygonů, tedy 51,4 % všech polygonů, se kterými je pracováno.

Ani u jednoho pohlaví nelze říci, že by celkově zakreslovali spíše menší či rozsáhlejší území.

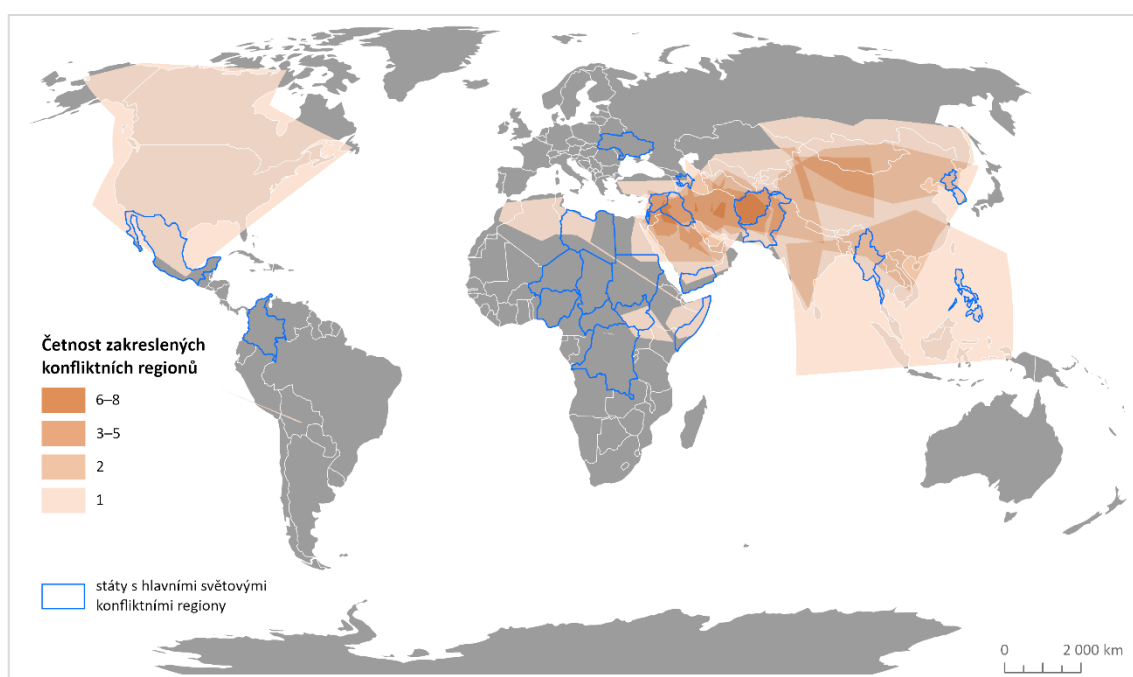
Dívky (obr. 10) na rozdíl od chlapců (obr. 11) do mapy zakreslovaly častěji oblast od východního pobřeží Středozemního moře po východní hranici Pákistánu. I v případě chlapců jde o často zakreslované území, nicméně u dívek právě tato oblast vyčnívá. Na východ od tohoto území jen dvě dívky zakreslily regiony, kde podle nich dochází ke konfliktu, a to již zmiňovaný Wu–chan kvůli rasismu a menší oblast zasahující do Vietnamu a Kambodže, a to bez uvedení důvodu. U chlapců jen malý podíl tohoto světadílu zůstal bez zákresu, a to zejména díky rozsáhlým polygonům, které chlapci do této části mapy zakreslovali. Jeden z těchto polygonů označuje za konfliktní velkou část Číny a Mongolska, a to s odkazováním na režim vlády. Další chlapec v případě Číny uvedl jako důvod konfliktu náboženství. Dalšími důvody uváděnými chlapci pro rozsáhlé oblasti Asie byly rozdílné názory, utlačování a nadvláda.



Obr. 10: Konfliktní regiony světa pohledem dívek ze základních škol

Zdroje: Ohniska napětí, Atlas.Mapy.cz, 2017; CrisisWatch, The International Crisis Group, 2021; Conflict Barometer, HIIK, 2021; The World at War, GlobalSecurity.org, 2020; Countries – 1 : 110 m Cultural Vectors, Natural Earth, 2018; vlastní dotazníkové šetření

Severní Amerika je za konfliktní častěji označována dívkami, kdy tuto oblast zakreslil pouze jeden chlapec. I v případě Afriky je dívkami označena větší část tohoto světadílu, to ale zejména díky jejich rozsáhlým polygonům, kdy nelze mluvit o cíleném zakreslení určitého menšího regionu či státu. Chlapci byli v tomto případě konkrétnější a patrné je tak cílené zakreslení severní části Afriky a Somálska společně se Somalilandem a částí Etiopie. Dalším státem s probíhajícím konfliktem v Africe, který označili za konfliktní jak chlapci, tak dívky (i když v jejich případě spíše díky rozsáhlým polygonům), je Jižní Súdán. Ani chlapci ovšem přesně nekopírovali státní hranice tohoto státu. Dívky na rozdíl od chlapců nezakreslily žádný region do Jižní Ameriky. Chlapci se naopak v tomto směru vyhnuli Evropě.



Obr. 11: Konfliktní regiony světa pohledem chlapců ze základních škol

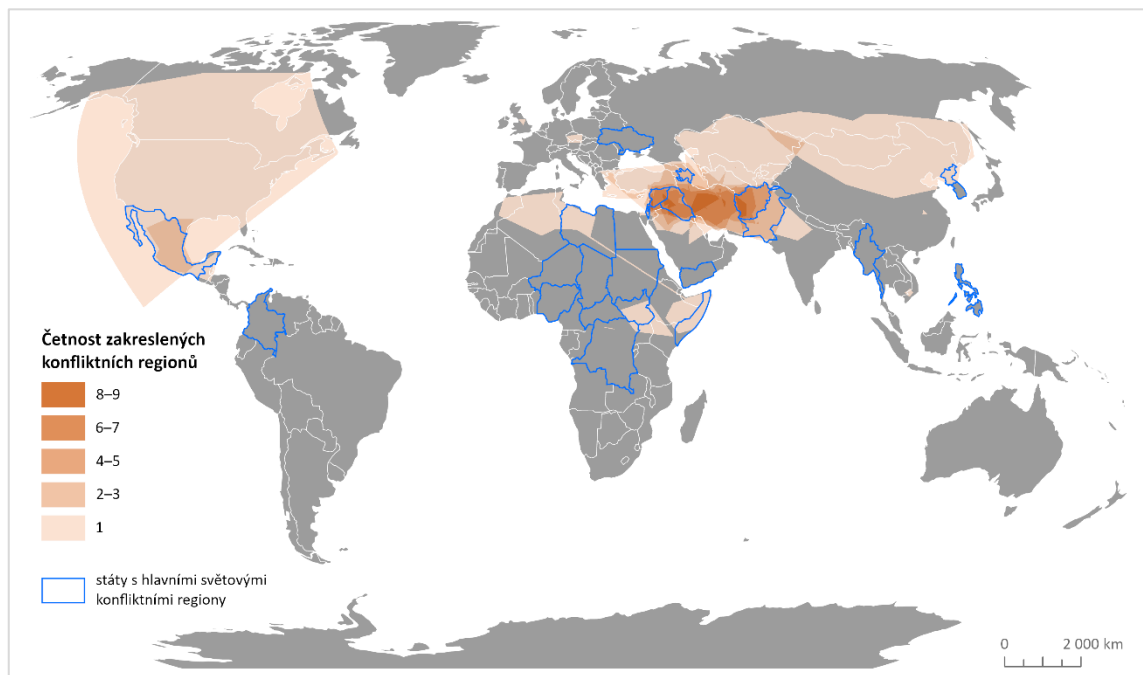
Zdroje: *Ohniska napětí, Atlas.Mapy.cz, 2017; CrisisWatch, The International Crisis Group, 2021; Conflict Barometer, HIIK, 2021; The World at War, GlobalSecurity.org, 2020; Countries – 1 : 110 m Cultural Vectors, Natural Earth, 2018; vlastní dotazníkové šetření*

5.1.2 Konfliktní regiony světa s ohledem na vztah žáků k zeměpisu

Téměř všichni žáci s dobrým vztahem k zeměpisu (konkrétně 100 % žáků s velmi dobrým a 82,1 % žáků s dobrým vztahem) odpovídali kladně na otázku, zda se dle nich ve světě nachází region, kde v současnosti probíhá, či v nedávné minulosti probíhal,

konflikt. Oproti tomu u žáků se špatným vztahem k tomuto předmětu narůstal podíl těch, kteří se domnívali, že ve světě se nenachází region, kde by docházelo ke konfliktu. Konkrétně tak odpovědělo 33,3 % žáků se špatným a dokonce 80 % s velmi špatným vztahem k zeměpisu.

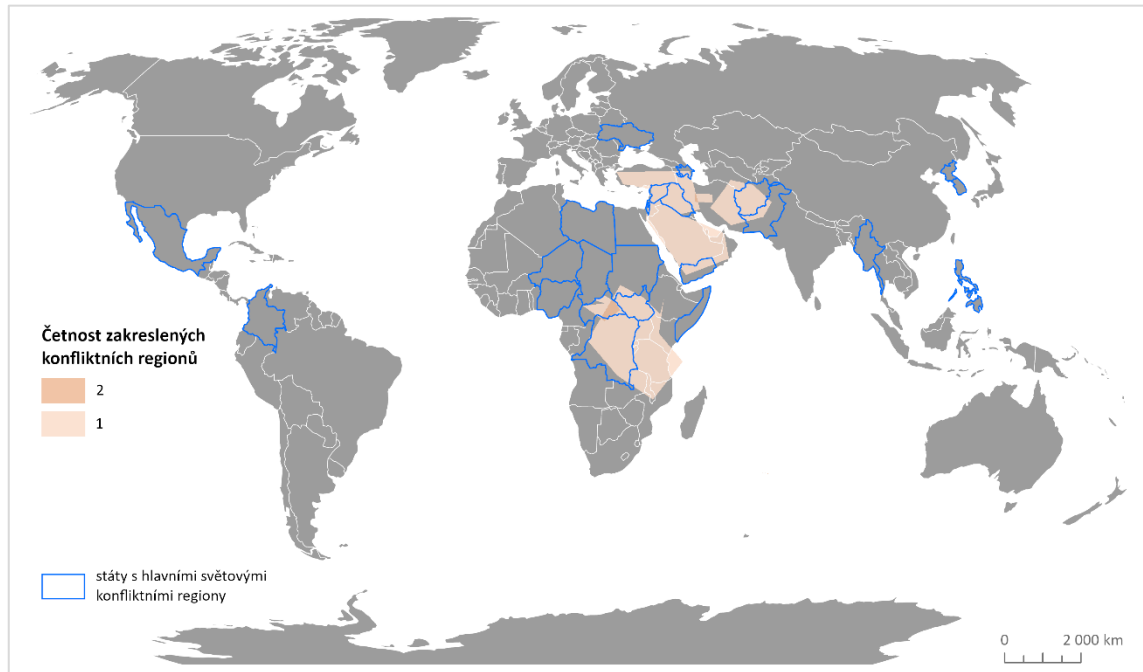
Žáci se špatným a velmi špatným vztahem k zeměpisu zakreslovali oblasti, kde dle nich probíhá konflikt o něco méně často než žáci s dobrým a velmi dobrým vztahem k tomuto předmětu. Je tomu tak zejména díky rozdílnému počtu těchto žáků, kdy těch se špatným vztahem je výrazně méně, ale i tím, že žáci právě s tímto vztahem zakreslovali konfliktní regiony v menší míře. Konfliktní regiony zakreslilo pouze 45,5 % žáků se špatným vztahem k zeměpisu, a to oproti 70,7 % žáků se vztahem dobrým.



Obr. 12: Konfliktní regiony světa pohledem žáků s dobrým a velmi dobrým vztahem k zeměpisu
Zdroje: *Ohniska napětí, Atlas.Mapy.cz, 2017; CrisisWatch, The International Crisis Group, 2021; Conflict Barometer, HIIK, 2021; The World at War, GlobalSecurity.org, 2020; Countries – 1 : 110 m Cultural Vectors, Natural Earth, 2018; vlastní dotazníkové šetření*

U žáků s dobrým a velmi dobrým vztahem k zeměpisu se na konkrétní lokalitě shodlo až devět žáků (obr. 12). U žáků se špatným a velmi špatným vztahem to byli maximálně dva žáci (obr. 13) – konkrétně se jedná o oblast ve Středoafričské republice a malé území v Íránu. Nejvíce se žáci s dobrým a velmi dobrým vztahem k zeměpisu shodovali na oblastech v Sýrii, Iráku, Íránu a Afghánistánu. I jejich sousední státy mají

vyšší četnost zakreslených konfliktních regionů, než je tomu ve zbytku světa. Pouze u dvou dalších lokalit v případě dobrého a velmi dobrého vztahu k zeměpisu se shodují dva až tři žáci, a to v Mexiku a na severovýchodě Kazachstánu.



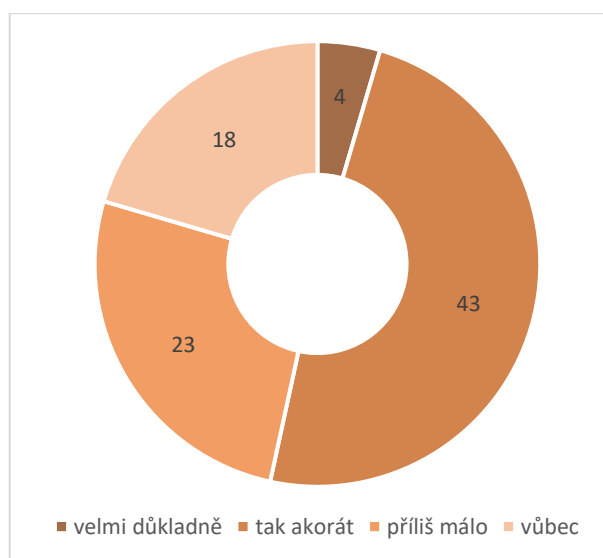
Obr. 13: Konfliktní regiony světa pohledem žáků se špatným a velmi špatným vztahem k zeměpisu
Zdroje: Ohniska napětí, Atlas.Mapy.cz, 2017; CrisisWatch, The International Crisis Group, 2021; Conflict Barometer, HIIK, 2021; The World at War, GlobalSecurity.org, 2020; Countries – 1 : 110 m Cultural Vectors, Natural Earth, 2018; vlastní dotazníkové šetření

Žáci se špatným a velmi špatným vztahem k zeměpisu zakreslovali regiony, kde dle nich dochází nebo v nedávné době docházelo ke konfliktu, zásadně jen v části Asie nebo ve střední Africe. Žáci s dobrým a velmi dobrým vztahem k zeměpisu se v zakreslování vyhnuli jen Antarktidě, Austrálii a Jižní Americe.

Celkově ovšem nelze říci, že by žáci s dobrým vztahem více cílili na země, kde skutečně ke konfliktu v březnu roku 2021 docházelo. Patrné je to zejména na území Afriky, kdy žáci se špatným vztahem k zeměpisu zakreslovali skutečné konfliktní regiony dokonce o něco lépe než ti s dobrým vztahem. Ovšem žáci s dobrým a velmi dobrým vztahem na několik států s probíhajícím konfliktem skutečně cílilo častěji – příkladem je Mexiko, Pákistán, Izrael a Palestina.

5.2 Téma hlavních světových konfliktů na základní škole

Téma hlavních světových konfliktů má dle RVP ZV být součástí základního vzdělávání. Přesto 18 žáků uvedlo, že se tomuto tématu nevěnovali vůbec, jak je patrné z obrázku 12. Odůvodnění můžeme hledat v jednom z rozhovorů, kdy je toto téma na jedné ze škol probíráno až na konci devátého ročníku, tedy zhruba dva měsíce po probíhání dotazníkového šetření. Obdobná informace zazněla od dalších dvou učitelů zeměpisu, kteří ale rozhovor jako takový neposkytli. Z druhého poskytnutého rozhovoru vyplývá, že světovým konfliktům byla věnována jedna vyučovací hodina. I přesto, že se 23 žáků domnívá, že tématu je věnována příliš malá pozornost, je dle rozhovorů obtížné mu vyčlenit více než právě jednu vyučovací hodinu, která je často spojena s další související látkou, jelikož do zeměpisu pro devátou třídu je zařazeno příliš mnoho témat. Avšak téměř polovina žáků uvedla, že se tomuto tématu věnovali ve výuce tak akorát.



Obr. 14: Četnost odpovědí žáků na otázku, jak moc se ve výuce věnovali tématu konfliktů ve světě
Zdroj: vlastní dotazníkové šetření

I přesto, že toto téma je v RVP ZV zařazeno do vzdělávacího oboru zeměpis, tak stejně často žáci uváděli, že se s ním setkávají v rámci dějepisu (29 žáků). O něco méně často, konkrétně 17 žáků, je uváděn předmět výchova k občanství. Zmíněny byly také předměty přírodopis, český jazyk, a dokonce i hudební výchova. Téměř pětina žáků pak žádný předmět nevedla.

6 DISKUZE A ZÁVĚR

Žáci základních škol ve světě identifikovali několik regionů, které jsou jimi vnímány jako konfliktní výrazně častěji než jiné. Jde zejména o oblast od východního pobřeží Středozemního moře po hranici Pákistánu s Indií, společně se severní částí Arabského poloostrova. Tuto oblast zakreslovali žáci bez ohledu na pohlaví, a dokonce i bez ohledu na vztah k zeměpisu. Právě zde se nachází státy, ve kterých skutečně k významným konfliktům s výrazným mezinárodním vlivem dochází. Ovšem některé státy v této oblasti jsou jako konfliktní označovány neprávem. Nejde jen o zhoršenou orientaci v mapě ze strany žáků, protože například Írán je jimi přímo jmenován i jako země, kterou by se žáci báli navštívit. Žáci často také vědí, z jakého důvodu zde v jednotlivých státech dochází ke konfliktu. Označovány jsou i proto, že čeští vojáci do některých z nich jezdí na zahraniční mise, tudíž se nás tyto konflikty známým způsobem dotýkají.

Druhým rozsáhlým regionem, který je žáky cíleně zakreslován, je Severní Amerika, a to nejčastěji z důvodu rasismu. Toto téma zde rezonuje již mnoho let, ovšem v posledním roce nabývá na síle díky pozornosti médií. Toto téma se pak šíří i českými médii a sociálními sítěmi, které žáci základních škol ve velké míře využívají, díky čemuž se dostává do jejich povědomí. Mexiko je pak žáky zakreslováno s odkazem na drogovou problematiku, se kterou se tato země skutečně vypořádává. Severní Amerika ovšem není zakreslována zdaleka tak často, jako již zmiňovaná oblast v Asii.

Z hlediska pohlaví žáků lze říci, že chlapci dokázali přesněji zakreslovat ohniska konfliktů v Africe. Dívky se zde do států s probíhajícími konflikty sice trefovaly častěji, za čímž ale stojí zejména velikost jejich zakreslených polygonů. Tento výsledek do jisté míry potvrzuje tezi Schmeickové a Thurstona (2007), kdy dle nich k lepším výsledkům ve schopnosti kreslit mapu docházelo u mužů než u žen. Dívky na druhou stranu častěji cílily na již zmiňovanou oblast v Asii od pobřeží Středozemního moře po hranici Pákistánu s Indií, kde ke konfliktům skutečně dochází. I chlapci tuto oblast zakreslovali, ale nevyhýbali se ani zbytku tohoto světadílu. Rozdílné množství zakreslených mapových prvků v neprospěch dívek, které jako možný rozdíl uvádí Matthews (1984)

se u této práce nepotvrdil, kdy dívky dokonce zakreslily větší množství těchto regionů. Ke stejnému výsledku, co se týče množství zákresů mapových prvků, ve vlastním výzkumu došel Matthews (1984) a Blades (1990).

I přesto, že žáků se špatným vztahem k zeměpisu je výrazně méně než těch, kteří k tomuto předmětu mají vztah dobrý, můžeme při porovnání jejich zakreslených lokalit spatřit rozdíly. Jde zejména o samotnou četnost zakreslených prvků do mapy, na kterou poukazuje i Hátle (2010). Více než polovina žáků se špatným vztahem k zeměpisu se vyhnula zakreslování regionu, kde by dle nich mohlo v březnu roku 2021 nebo nedávné minulosti docházet ke konfliktu, a to oproti 70,7 % žáků se vztahem dobrým.

Žáci se při zakreslování jednotlivých regionů ne vždy trefili do míst, kde by skutečně v době dotazníkového šetření (březen 2021) k významnějšímu konfliktu docházelo. Další lokality, kde naopak k významným konfliktům dochází byla někdy žáky zcela vynechána. Příčinu můžeme hledat v samotné výuce, kdy pětina žáků uvedla, že se tématu nevěnovali vůbec a další čtvrtina časovou dotaci věnovanou tomuto tématu označila za příliš malou. Škola ovšem není jediný zdroj informací a vědomostí, odkud žáci mohou čerpat. Toto téma je často atraktivní i pro různá média a žáci se s ním tak mohou setkávat častěji než jen v jedné vyučovací hodině.

Učivo týkající se světových konfliktních regionů má v RVP ZV jednoznačně své právoplatné místo, jelikož mimo jiné významně doplňuje přehled žáků o světě. V souvislosti s případným rozšířením výzkumu by bylo na místě vyhnout se hlavnímu nedostatku této práce, a to menšímu množství respondentů. I přesto, že se i v jiných výzkumech setkáváme se vzorkem okolo 100 žáků, by bylo vhodné mít větší podíl žáků se špatným vztahem k zeměpisu. V návaznosti na výzkum se lze také zaměřit na vliv cestovatelských zkušeností na znalosti konfliktních regionů, které mohou dle Schmeickové a Thurstona (2007) mít význam. Za pozornost by také stálo sledování vlivu rozdílné míry medializace jednotlivých konfliktů – například o závažných konfliktech v Africe lze nalézt méně zmínek než o konfliktech v *západním světě*.

SUMMARY

The bachelor thesis is focused on the localization of conflict regions of the world according to students of primary and lower secondary schools. The secondary goals are to find out whether there are differences in the perception of current conflict regions of the world between girls and boys and whether students relationship to geography has an impact on their results.

Data from students were collected using a questionnaire survey, which took place online within the ArcGIS Survey123 platform. The total of 94 questionnaires was collected. After the data were cleaned, 88 questionnaires remained, specifically 43 from girls and 45 from boys. The data were processed in Excel from the Microsoft Office package and maps were created using the ArcGIS Pro software. For deeper understanding of the problematics, two interviews were conducted with geography teachers.

Students have identified several regions in the world that they perceived as conflicting significantly more often than others. It is mostly the area from the east coast of the Mediterranean Sea to the border of Pakistan with India, along with the northern part of the Arabian Peninsula. Students marked this area regardless of gender, and even regardless of their relationship to geography. Here are the countries in which there are indeed significant conflicts with significant international influence. However, some countries in this area are wrongly marked as conflicting.

From the gender point of view, it cannot be claimed that boys achieved better results in the accuracy of drawing conflict regions than girls. For boys, Asia clearly stands out above the other regions. For girls, it is only a part of this continent, specifically the already mentioned area from the Mediterranean coast to the border of Pakistan with India, however this area is marked much more intensively.

Despite the fact that there are significantly fewer students with a bad relationship to geography than those who have a good relationship to this subject, it is possible to see differences when comparing their drawn localities. The biggest difference is in the

frequency of elements drawn on the map, because students with a bad relationship to geography drew fewer regions.

The curriculum concerning the world's conflict regions also falls within the Framework Education Programme for Elementary Education where it has its rightful place because it significantly complements the students overview about the world.

ZDROJE

Seznam použitých zdrojů

BECONYTĚ, Giedrė, Vilmantas ALEKNA, Inga ROČIŪTĚ, Asta ADOMAITYTĚ, MARIUS BAIKAUSKAS a Arvydas RANONIS. A Map of 21st Century Conflicts in Europe [online]. *Journal of Maps*. Londýn: Taylor and Francis, 2011, 7(1): 1–8 [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.4113/jom.2011.1166>

BERCOVITCH, Jacob a Richard JACKSON. *Conflict resolution in the Twenty-first century: Principles, methods, and approaches*. Michigan: The University of Michigan Press, 2009. ISBN: 978-0-472-02218-2.

BLADES, Mark. The reliability of data collected from sketch maps [online]. *Journal of Environmental Psychology*. Amsterdam: Elsevier LTD, 1990, 10(4): 327–339 [cit. 2021-02-05]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/3646538_The_use_of_sketch_maps_to_measure_cognitive_maps_of_virtual_environments

CASELLI, Francesco a Wilbur J. COLEMAN. On the Theory of Ethnic Conflict [online]. *NBER Working Paper*. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2006, 12125: 1–33 [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: <https://www.nber.org/papers/w12125>

CURTIS, W. Jacqueline. Transcribing from the mind to the map: tracing the evolution of a concept [online]. *Geographical Review*. New York: Routledge, 2016, 106(3): 338–359 [cit. 2021-02-05]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1931-0846.2016.12193.x?journalCode=utgr20>

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

DRBOHLAV, Dušan. Mentální mapa ČSFR: Definice, aplikace, podmíněnost. *Sborník ČGS*. Praha: Česká geografická společnost, 1991, 96(3): 163–177.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-262-0043-7.

FOLTÝNOVÁ, Darina a Kateřina MRÁZKOVÁ. Jak děti vnímají svět [online]. *XXII Sjezd České geografické společnosti*. Ostrava: Česká geografická společnost, 2010 [cit. 2020-10-24]. Dostupné z: https://konference.osu.cz/cgsostrava2010/dok/Sbornik_CGS/Geograficke_vzdelavani/Jak_deti_vnimaji_svet.pdf

HANUS, Martin a Miroslav MARADA. Mapové dovednosti v českých a zahraničních kurikulačních dokumentech: srovnávací studie. *Geografie*. Praha: Česká geografická společnost, 2013, 118(2): 158–178.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HÁTLE, Jan. *Kartografické hodnocení výuky regionální geografie*. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, 2010. Diplomová práce.

HIİK. *Conflict Barometer 2020* [online]. Heidelberg: HIİK, 2021 [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://hiik.de/conflict-barometer/current-version/?lang=en>

HIMES, S. Joseph. *Conflict and Conflict Management*. Athény: University of Georgia Press, 2008. ISBN 978-08-203-3270-3.

HUYNH, Niem Tu, Sean T. DOHERTY a Bob G SHARPE. Gender Differences in the Sketch Map Creation Process [online]. *Journal of Maps*. Londýn: Taylor and Francis, 2010, 6(1): 270–288 [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/241714615_Gender_Differences_in_the_Sketch_Map_Creation_Process

JUŘENÍKOVÁ, Petra. *Kvantitativní výzkum* [online]. Brno: MUNI, 2019 [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/07-kvantitativni.html

KITCHIN, Rob. Are There Sex Differences in Geographic Knowledge and Understanding? [online] *The Geographical Journal*. Londýn: Wiley-Blackwell on behalf of the Royal Geographical Society, 1996, 162(3): 273–286 [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Are-there-sex-differences-in-geographic-knowledge-Kitchin/5ef45cb70d4693343e974a5733f3f38adc6dc52a>

KOLESÁROVÁ, Veronika. *Vliv práce s mapou na podobu mentální mapy žáků*. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, 2018. Bakalářská práce.

KREJČÍ, Oskar. *Mezinárodní politika*. 3. vyd. Praha: Ekopress, 2007. ISBN 978-80-87865-07-1.

KREJČÍ, Oskar. *Mezinárodní politika*. 4. vyd. Praha: Ekopress, 2010. ISBN 978-80-86929-60-6.

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

MARSHALL, Tim. *V zajetí geografie: jak lze pomocí deseti map pochopit světovou politiku*. Praha: Rybka Publishers, 2018. ISBN 978-80-87950-49-4.

MATTHEWS, M. Hugh. Cognitive Mapping Abilities of Young Boys and Girls [online]. *Geography*. Sheffield: Geographical Association, 1984, 69(4): 327–336 [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/40570882?seq=1>

MŠMT. *Přehled změn v RVP ZV* [online]. Praha: MŠMT, 2021a [cit. 2021-02-07]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/prehled-zmen-v-rvp-zv>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-11-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

MŠMT. *RVP ZV čistopis* [online]. Praha: MŠMT, 2021b [cit. 2021-02-07]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/prehled-zmen-v-rvp-zv>

MŠMT. *RVP ZV s vyznačenými změnami* [online]. Praha: MŠMT, 2021c [cit. 2021-02-07]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/prehled-zmen-v-rvp-zv>

MZV. *Jižní Súdán: Doporučení k cestám* [online]. Praha: MZV, 2021a [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/cestujeme/aktualni_doporuceni_a_varovani/jizni_sudan_varovani_pred_cestami.html

MZV. *Ukrajina: Bezpečnostní situace na východě a jihu země* [online]. Praha: MZV, 2021b [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/cestujeme/aktualni_doporuceni_a_varovani/ukrajina_bezpecnostni_situace_na_vychode_2.html

NOVOTNÁ, Kateřina, Martin HANUS a Jan HÁTLE. Mentální mapa jako nástroj i předmět výzkumu geografického vzdělávání. *Geografie*. Praha: Česká geografická společnost, 2017, **122**(3): 382–407.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

POLONSKÝ, Filip, Josef NOVOTNÝ a Jakub LYSÁK. Cognitive Mapping of Major World Regions among Czech Geography Students [online]. *Journal of Maps*. Londýn: Taylor and Francis, 2010, **6**(1): 311–318 [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/254249192_Cognitive_Mapping_of_Major_World_Regions_among_Czech_Geography_Students

RUDINCOVÁ, Kateřina. *Konflikt v Jižním Súdánu: příčiny a možnosti řešení* [online]. Praha: Ústav mezinárodních vztahů, 2016 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <https://www.iir.cz/article/konflikt-v-jiznim-sudanu-priciny-a-moznosti-reseni>

ŘEZNÍČKOVÁ, Dana. *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie*. Praha: Nakladatelství P3K, 2013. ISBN 978-80-87343-24-1.

SIKOROVÁ, Zuzana. *Učitel a učebnice - užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. [2. díl]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0.

SIWEK, Tadeusz. *Percepce geografického prostoru*. Praha: Česká geografická společnost, 2011. Geographica. ISBN 978-80-904521-7-6.

SCHMEINCKOVÁ, Daniela a Allen THURSTON. The influence of travel experiences and exposure to cartographic media on the ability of ten-year-old children to draw cognitive map of the world [online]. *Scottish Geographical Journal*. Londýn: Taylor and Francis, 2007, **123**(1): 1–15 [cit. 2021-01-25]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00369220718737280>

ŠIMÁČEK, Petr, Klára PALOUŠKOVÁ a Jan HERCIK. Spatial images and changes in their graphic representation in primary and lower secondary school students [online]. *Croatian journal of education*. Záhřeb: Univerzita v Záhřebu, 2020, 22(3): 935–964 [cit. 2021-03-16]. Dostupné z: <https://cje2.ufzg.hr/ojs/index.php/CJOE/article/view/3648>

THE INTERNATIONAL CRISIS GROUP. *Who we are* [online]. Brusel: The International Crisis Group, 2020 [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.crisisgroup.org/who-we-are>

USA TODAY. *Hate crimes against Asian Americans are on the rise. Here's what activists, lawmakers and police are doing to stop the violence* [online]. New York: USA Today News, 2021 [cit. 2021-04-22]. Dostupné z: <https://eu.usatoday.com/story/news/nation/2021/02/27/asian-hate-crimes-attacks-fueled-covid-19-racism-threaten-asians/4566376001/>

VOŽENÍLEK, Vít. Mentální mapa a mentální prostorové představy. *Geodetický a kartografický obzor*. Praha: Vesmír, 1997, 43(1): 9–14.

WAIŠOVÁ, Šárka. *Řešení konfliktů v mezinárodních vztazích*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2011. ISBN 978-80-73803-39-1.

Datové zdroje

Atlas.Mapy.cz: Ohniska napětí [online]. 2017 [cit. 2021-03-22]. Dostupné z: <https://atlas.mapy.cz/?p=011010&s=1&id=ohniska-napeti&n=m&z=2.1&x=-4.838&y=9.712&m=m>

GlobalSecurity.org: *The World at War* [online]. 2020 [cit. 2021-03-23]. Dostupné z: <https://www.globalsecurity.org/military/world/war/index.html>

HIİK. *Conflict Barometer 2020* [online]. Heidelberg: HIİK, 2021 [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://hiik.de/conflict-barometer/current-version/?lang=en>

IISS: *IISS Armed conflict map* [online]. 2019 [cit. 2021-03-22]. Dostupné z: <https://www.iiss.org/publications/armed-conflict-survey/interactive-map>

Natural Earth: *Countries – 1 : 110 m Cultural Vectors* [online]. 2018 [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: <https://www.naturalearthdata.com/downloads/110m-cultural-vectors/>

The International Crisis Group: *CrisisWatch* [online]. 2021 [cit. 2021-03-22]. Dostupné z: <https://www.crisisgroup.org/crisiswatch>

PŘÍLOHY

Vázané přílohy:

Příloha 1: Online podoba dotazníku

Volné přílohy:

CD-ROM obsahující:

Příloha 2: Data z dotazníkového šetření

Příloha 3: Mapy znázorňující konfliktní regiony světa dle žáků základních škol

Příloha 1: Online podoba dotazníku

KONFLIKTNÍ REGIONY SVĚTA POHLEDEM ŽÁKŮ ZŠ

Vážení žáci,

dovolte, abych Vám položila několik otázek, týkajících se Vašich osobních pocitů a názorů na téma vnímání konfliktních regionů světa. Dotazník, který je zcela anonymní, je součástí výzkumu k bakalářské práci na Katedře geografie Univerzity Palackého v Olomouci.

Předem děkuji za Vaše odpovědi.

V případě jakékoliv otázky či postřehu mě můžete kontaktovat prostřednictvím e-mailu: *katerina.pipkova01@upol.cz*

1. Nachází se podle Vás ve světě region, kde v současnosti či velmi nedávné minulosti dochází/docházelo ke konfliktu (válka, terorismus, násilí, ...)?*



ano



ne

Zákres do mapy

1

2. Zakreslete do mapy světa oblast, kde podle Vás v současnosti dochází ke konfliktu.

Ikony v levé části mapy umožňují mapu přiblížit/oddálit a zvětšit, zatímco ikony v pravé části mapy umožňují změnit podkladovou mapu a zahájit zakreslování plochy do mapy. Kreslení zahájíte kliknutím na ikonu "Plocha" v pravé části mapy, následně postupně vyklikáte obvod vybraného regionu. Pro ukončení kreslení plochy použijte dvojklik levého tlačítka myši.

Do mapy zakreslete pouze jednu plochu. V případě, že jich chete zakreslit více, použijte tlačítko plus (+) níže pod otázkou 2b.

*

+

Najít adresu nebo místo

−

🏠

🕒

📏

🗺️

📐

📄

Earthstar Geographics

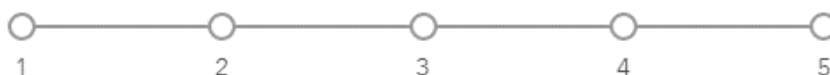
Powered by Esri

⚠️ Zatím nebyla zachycena žádná geometrie.

2a. Stručně prosím uveďte důvod, proč si myslíte, že zde konflikt probíhá.*

2b. Jak velký vliv má tento konflikt na dění ve světě?*

1 = velmi malý, 2 = malý, 3 = nezanedbatelný, 4 = významný, 5 = velmi významný



Chcete-li zakreslit další region, klikněte prosím na tlačítko plus (+) níže.



3. Báli byste se navštívit nějaký konkrétní stát?*

ano
ne

3a. Uveďte jméno státu a důvod, proč byste se báli ho navštívit.*

Můžete vpsat i více států, pro každý stát však použijte nový řádek.

Česká republika - strach z probíhající války (například)
Slovensko - strach z probíhajícího hladomoru (například)

4. Seřadte světadíly podle míry postižení konflikty.*

Pořadí můžete měnit, když chytnete světadíl pomocí levého tlačítka myši a přetáhnete jej na určenou pozici (1 = nejvíce postižený světadíl, 7 = nejméně postižený světadíl).

<input type="radio"/> Antarktida
<input type="radio"/> Jižní Amerika
<input type="radio"/> Severní Amerika
<input type="radio"/> Evropa
<input type="radio"/> Austrálie
<input type="radio"/> Afrika
<input type="radio"/> Asie

Obnovit

5. Jak moc jste se ve výuce věnovali tématu konfliktů ve světě?*



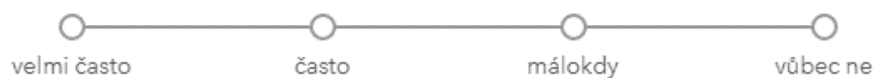
5a. V jakém předmětu / předmětech jste se o konfliktních regionech bavili?*

Můžete vypsát i více předmětů, pro každý však použijte nový řádek.

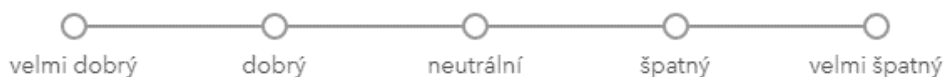
--

255

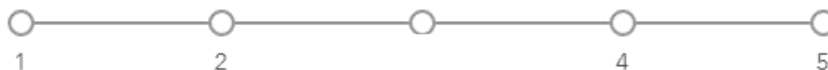
6. Pracujete při hodinách s mapami?*



7. Jaký je Váš vztah k zeměpisu?*



8. Jakou známku ze zeměpisu jste měli na konci minulého ročníku?*



9. Odkud čerpáte informace o aktuálním dění ve světě?*

Můžete zvolit více odpovědí.

<input checked="" type="checkbox"/> ve škole	<input checked="" type="checkbox"/> ze zpráv na internetu	<input checked="" type="checkbox"/> z televizních zpráv
<input checked="" type="checkbox"/> z tištěných novin	<input checked="" type="checkbox"/> z tištěných časopisů	<input checked="" type="checkbox"/> od rodičů
<input checked="" type="checkbox"/> od přátel	<input checked="" type="checkbox"/> od influencerů	<input checked="" type="checkbox"/> z jiných zdrojů (prosím níže specifikujte)

9a. Pokud jste v otázce 9 uvedli "z jiných zdrojů", specifikujte prosím, odkud čerpáte informace.

10. Jak často obvykle cestujete do zahraničí?*



11. Pohlaví:*

<input type="radio"/> chlapec	<input type="radio"/> dívka
----------------------------------	--------------------------------

12. Název školy:*

13. Zde můžete/nemusíte uvést jakoukoliv poznámku vztahující se k problematice konfliktních regionů.

255

Děkuji za spolupráci a Váš čas!

Odeslat