

Univerzita Karlova v Praze  
Přírodovědecká fakulta  
Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje  
Studijní program: Geografie  
Studijní obor: Učitelství geografie pro střední školy



Bc. Lenka Barešová

# **VYUŽITÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY A DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VÝUCE ZEMĚPISU NA STŘEDNÍ ŠKOLE**

USE OF EXPERIENCE PEDAGOGY AND THEATRICAL  
EDUCATION IN GEOGRAPHY TEACHING

*Diplomová práce*

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně na základě konzultací s vedoucím práce a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, 10. 8. 2012

Lenka Barešová

**Poděkování:**

Ráda bych poděkovala Mgr. Haně Bubákové, Mgr. Janu Bukovskému, Mgr. Jarmile Hájkové, Mgr. Petru Hlavsovi a Mgr. Ivaně Zábranské za umožnění realizace výzkumné části práce v jejich třídách. Bez jejich ochoty by tato práce nemohla vzniknout.

Dále děkuji svému vedoucímu práce RNDr. Tomáši Matějčkovi, Ph.D. za podnětné rady a povzbuzení při zpracovávání práce.

## **Abstrakt**

Práce se zaměřuje na srovnání frontální metody výuky a výuky simulační hrou. Srovnatelné skupiny studentů jsou vyučovány jednomu tématu, zaměřenému na nerovnosti v rozvoji světa, těmito dvěma metodami.

Byly stanoveny následující předpoklady. Simulační hra je atraktivnější formou výuky, a proto může pomoci zvýšit motivaci studentů. Běžný způsob výuky může studentům předat větší množství informací, simulační hra však může výrazněji ovlivnit postoje a hodnoty studentů. Při použití simulační hry má vliv na studenty dlouhodobější efekt. Tyto předpoklady byly potvrzeny kvalitativními i kvantitativními metodami.

## **Klíčová slova**

Zážitková pedagogika, dramatická výchova, simulační hra, výuka zeměpisu na střední škole, efektivita výuky, frontální výuka, srovnání metod výuky, nerovnost rozvoje světa, rozvojová pomoc

## **Abstract**

The main objective of the thesies is to compare a frontal teaching method and teaching by simulation. Two comparable groups of students were taught the same topic by the two methods. The topic was focused on an uneven world development.

Following assumptions were set. Simulation is a more attractive teaching form, therefore it can help to raise the motivation of students. Frontal method is capable of transmitting more information. Simulation, however, can have bigger impact on students' values. The impact of simulation has a long-term impact in comparison to frontal teaching. These assumptions were confirmed by qualitative and quantitative methods.

## **Key words**

Experience pedagogy, theatrical education, simulation, geography teaching on high school, teaching efficiency, frontal teaching, comparison of teaching methods, uneven world development, help to underdeveloped world

## Obsah

Abstrakt.....	4
Klíčová slova.....	4
Abstract.....	4
Key words.....	4
Obsah.....	5
Seznam použitých zkratk.....	6
Seznam tabulek.....	6
Seznam grafů.....	6
1 Úvod.....	7
2 Zážiteková pedagogika.....	9
Zážitekový cyklus.....	13
Kolbův cyklus učení.....	14
3 Dramatická výchova.....	20
Průpravná cvičení.....	26
Hra v roli.....	26
4 Efektivita použití metod DV a ZP.....	27
5 Výuka zeměpisu na střední škole.....	30
6 Vybrané metody použitelné ve výuce geografie na střední škole.....	31
7 Výzkumná část.....	34
Kvalitativní hodnocení.....	38
Kvantitativní hodnocení.....	40
8 Diskuse výsledků .....	53
9 Závěr.....	56
Literatura.....	58
Přílohy.....	60

## Seznam použitých zkratk

DV – dramatická výchova  
OV – očekávaný výstup  
PT – průřezové téma  
ZP – zážitková pedagogika

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Přehled států v simulační hře	36
Tabulka č. 2: Komentář studentů k absolvované hodině	40
Tabulka č. 3: Hodnoty dosažené v pretestu	41
Tabulka č. 4: Hodnoty dosažené v posttestech	45
Tabulka č. 5: Souhrnné statistiky	46
Tabulka č. 6: Kontingenční tabulka, otázka č. 14	49
Tabulka č. 7: Odpovědi na první část otázky 15	50
Tabulka č. 8: Odpovědi na druhou část otázky 15	50
Tabulka č. 9: Schéma čtyřpolní tabulky	50
Tabulka č. 10: Odpovědi na otázku č. 16	51

## Seznam grafů

Graf č. 1: Rozložení počtu bodů dosažených v pretestu	43
Graf č. 2: Výsledky prvního posttestu	47
Graf č. 3: Výsledky druhého posttestu	47
Graf č. 4: Otázka 15, první část	52
Graf č. 5: Otázka 15, druhá část	52
Graf č. 6: Otázka 16	53

# 1 Úvod

V současné době probíhají mnohé změny v pojetí vzdělávání. Mezi hlavní trendy patří snaha o všestrannější rozvoj žáků a studentů. Jak vyplývá z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, dochází k opouštění názoru, že vzdělávání znamená pouhé předávání vědomostí. *„Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet. To předpokládá uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy, zařazovat integrované předměty apod.“* (RVP G, 2007).

Jak vyplývá z úryvku z RVP, současně se změnou cílů dochází i k uplatňování nových, nebo dříve méně běžných metod. Tyto metody se snaží o větší zapojení žáků do procesu vzdělávání. Nejsou už tedy pouhým pasivním příjemcem učitelem předkládaných informací. Zároveň se mění i vztah mezi učitelem a žákem. Učitel přestává být tím, který má vždy pravdu, ale přesouvá se do role poradce a průvodce, který pomáhá studentům v jejich vlastní snaze vzdělávat se.

Tato práce se z množství takto orientovaných způsobů vyučování zaměřuje na metody dramatické výchovy a zážitkové pedagogiky. Zážitková pedagogika a dramatická výchova mají mnoho společného. Oba systémy kladou do centra vzdělávacího procesu žáka nebo studenta. Cílem je všestranný rozvoj osobnosti. Snahou je ovlivnit hodnoty a postoje vzdělávané osoby a poskytnout jí prostor pro rozvoj komunikačních dovedností, empatie a kooperace.

Oba systémy se mohou překrývat. Zážitková pedagogika využívá metod dramatické výchovy například při použití simulačních her s rolemi. Dramatická výchova naopak zařazuje metody vlastní zážitkové pedagogice. Příkladem mohou být smyslové a pohybové hry a cvičení.

Přestože zážitkovou pedagogiku a dramatickou výchovu nelze zcela oddělit,

můžeme určit základní rozdíl mezi oběma systémy. Metody zážitkové pedagogiky často pracují se situacemi, které skutečně jsou vypjaté, náročné nebo napínavé, zatímco dramatická výchova tyto situace obvykle simuluje fikcí.

Dramatická výchova i zážitková pedagogika je v zahraničí využívána už delší dobu. U nás jsou metody dramatické výchovy často využívány pro práci s dětmi mladšího školního věku. Za hlavní vzdělávací cíle, které mohou být těmito metodami dosaženy je považován rozvoj řečových dovedností a osobnostní rozvoj. Drama se také na základních školách začíná objevovat ve výuce dějepisu. Metody zážitkové pedagogiky mají místo spíše ve volnočasové pedagogice a ve vzdělávání dospělých. Často je jich využíváno v environmentální výchově, nebo při teambuildingových aktivitách.

Snahou této práce je rozšířit oblast využití těchto metod a ukázat na možnosti jejich aplikace ve výuce zeměpisu na střední škole. Přestože tyto metody mají mnoho pozitivních vlivů na studenty, je třeba zdůraznit, že je není možné aplikovat vždy. Jejich využití je třeba předem zvážit s ohledem na celkový cíl výuky. *„Chybou je pojímat metody dramatické výchovy (a zážitkové pedagogiky – pozn. autorky) pouze jako metody zpestřující výuku, neboť mají výrazný motivační a edukační potenciál, zejména ve vztahu k obsahům spojeným se světem lidským, se světem lidských dějů, vztahů a hodnot.“* (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 19).

Geografie jako věda, která leží na průniku přírodních a sociálních věd, nabízí mnoho prostoru pro využití ZP a DV. Z výše citovaného úryvku vyplývá, že ve výuce geografie je aplikace metod ZP a DV nejvhodnější v oblasti sociální a regionální geografie. Metody ZP a DV jsou také velmi efektivní ve výuce průřezových témat obsahově blízkých geografii. Můžeme je dobře aplikovat v environmentální výchově, výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech a multikulturní výchově.

Tato práce se nejprve věnuje vymezení pojmů DV a ZP. Dále upozorňuje na možný přínos, který DV a ZP vzdělávání nabízí. Snaží se definovat specifika výuky zeměpisu na střední škole a uvést přehled metod, použitelných ve školní výuce zeměpisu. Aktivity jsou voleny s ohledem na obvyklé technické a časové možnosti pedagoga a cíle výuky zeměpisu stanovené v RVP. Dále se práce snaží hodnotit efektivitu využití těchto metod



rešerší výsledků prací jiných autorů i vlastním výzkumem.

Výzkumná část se zaměřuje na použití vybrané simulační hry tematicky zaměřené na nerovnoměrný rozvoj světa. Cílem výzkumu je ověřit, jestli je metoda simulační hry efektivnější, než běžná forma výuky. Pro výzkum byla zvolena experimentální skupina, u které proběhne výuka formou simulační hry, a kontrolní skupina, u které bude probíhat výuka stejného tématu běžným způsobem. Za běžný způsob výuky je považován frontální způsob s použitím multimediální prezentace s občasnými otázkami na studenty. Bezprostředně po výuce studenti vyplní test, který ověří úspěšnost výuky. Stejný test pak dostanou ještě jednou o tři týdny později. Cílem druhého testu je zjistit, jaký je dlouhodobý dopad výuky.

## **2 Zážitková pedagogika**

### ***2.1 Filosofická a historická východiska zážitkové pedagogiky***

Dnešnímu přemýšlení o zážitkové pedagogice bylo blízké už starověké pojetí výchovy v židovské kultuře. V té době vyučování neprobíhalo v pasivním prostředí školní třídy, které bylo později běžné v řeckořímském světě. Židé se v první řadě zaměřovali na život a nezabývali se pojmy a myšlenkami jako takovými. Podle jejich přesvědčení nemůže být správné myšlení základem pro správné jednání, ale naopak správné jednání formuje správné myšlení. Ze stejného základu pochází i myšlení raného křesťanství, která však později bylo ovlivněno helenistickými myšlenkami (Hirsch, 2006).

Ve starověkém Řecku existovaly dva odlišné pohledy na výchovu. Spartané považovali za hlavní cíl výchovy přípravu oddaného občana, který bude sloužit svému státu. Kládli tedy důraz především na kázeň a procvičování fyzické zdatnosti. Iónové naopak upřednostňovali jedince před státem a jejich výchova se zaměřovala spíše na duševní stránku osobnosti. Platón oba pohledy sjednotil názorem, že správná výchova by se měla zaměřovat na obě tyto stránky osobnosti a díky tomu bude přínosná jak pro stát tak pro jednotlivce. Tento pohled položil základ celostnímu přemýšlení o výchově,

kteří je zásadní pro zážitkovou pedagogiku dodnes (Vážanský, 1992).

O změnu pedagogické praxe se ve své době snažil už Jan Amos Komenský. Kritizoval příliš autoritářský přístup pedagogů: „*učitelé zakládají svou vážnost na chmurné tváři, drsných slovech, ba i ranách, a chtějí raději, aby se jich žáci báli, než aby je milovali.*“ (Komenský 1947, s. 8). Jeho cílem bylo, aby se školní vzdělávání změnilo v „*hru a potěšení*“ (tamtéž). Přestože se často setkával s problémy a nepochopením, mnoho z jeho myšlenek našlo v praxi uplatnění. Zážitková pedagogika si z Komenského myšlenek odnesla například důraz na vnitřní motivaci studentů a potěšení z učení nebo jeho pohled na vztah žáka a učitele.

Z období osvícenství můžeme zmínit myšlenky J. J. Rousseaua. Podle jeho názoru „*dobry člověk přichází z náruče přírody a teprve společností je zkažen.*“ (Vážanský, 1992, s. 31). Kladl tedy důraz na přírodu, její poznávání a učení se z ní. ZP je také spojována s častým pobytem v přírodě a jejím poznáváním. Tento princip je v dnešní době ještě důležitější protože přírodní prostředí je stále vzácnější a mladí lidé v něm tráví stále méně času.

S obdobím existencialismu má ZP také některé společné myšlenky. Například pocit vlastní zodpovědnosti a to nejen vůči sobě, ale i vůči ostatním. Existencialisté také kladli důraz na životní zkušenosti, které pomáhají sebepoznání jedince a utváří jeho charakter.

Nietzsche a Bergson tvrdí, že zážitek „*musí být také kognitivně zpracován, jestliže má být konstruktivní součástí zkušenosti.*“ (Vážanský, 1992, s. 31). Toto přesvědčení odpovídá teorii zážitkového cyklu, který je popsán v kapitole 2.3.

Pokud budeme hledat pedagogiku zážitku v historických vzdělávacích systémech, můžeme zmínit venkovské výchovné domovy. Tyto školy byly zakládány na konci 19. století v přírodním prostředí anglického venkova. Výuka byla názorná, zaměřená na získávání praktických dovedností (Vážanský, 1992).

Německý filosof a pedagog Kurt Hahn využíval tzv. zážitkové terapie. Organizoval čtyřtýdenní kurzy pro mladé lidi. Jeho cílem bylo pomocí ZP vyléčit nemoci tehdejší společnosti, za které ve své době (přelom 19. a 20. století) považoval například

otupělost, povrchnost, ztrátu vlastní zodpovědnosti, ješitnost, nedostatek starosti a píce, oslabení fantazie a tvořivosti, úpadek tělesné zdatnosti nebo pasivitu. Můžeme říci, že tyto problémy jsou aktuální i v dnešní době, proto jsou Hahnovy myšlenky inspirativní i v současnosti.

Hahn viděl cestu k vyřešení těchto problémů ve využívání metod, které jsou dnes pro zážitkovou pedagogiku běžné. Zapojoval studenty do služby bližním, čímž chtěl zvýšit jejich zájem o potřebné a touhu jim pomáhat. Snažil se o zvyšování tělesné zdatnosti zařazováním sportovních aktivit. Zařazoval projektové učení, které podporuje kreativitu, samostatnost a svědomitost. Studenti se také účastnili expedic, které vyžadují rozhodnost a odvalu k překonání sebe sama (Vážanský, 1992).

## **2.2 Základní terminologie**

Označení zážitková pedagogika je jednotné označení, které zahrnuje pojmy jako *„výchova prožitkem, výchova zážitkem, prožitková pedagogika, prožitková terapie, dobrodružná terapie, dobrodružná výchova, výchova výzvou.“* (Kirchner, 2009, s. 3).

Nejprve se podívejme na pojem pedagogika. Podle Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2010, s. 396) pedagogika *„objasňuje cíle, obsah, podmínky, metody, a prostředky výchovy, určuje zásady pro organizaci a řízení výchovné činnosti.“* Metody, které zážitková pedagogika využívá k dosažení výchovných cílů, se zaměřují na utváření situací, ve kterých žáci, nebo studenti budou mít příležitost získat vlastní autentické zážitky a prožitky.

Vážanský ve své práci odkazuje na etymologické kořeny slova prožít. Předpona pro- má mimo jiné význam připojení. Prožitím určité situace tedy jedinec přidává ke svým dosavadním zkušenostem další. Dozvídá se něco nového o sobě i vnější realitě a je tím je obohacen o vnitřní statek (Vážanský, 1992).

Zatímco angličtina používá jednotný pojem experience, v češtině rozlišujeme pojmy zážitek, prožitek a zkušenost. Přestože jsou pojmy prožitek a zážitek někdy považovány za synonyma, existuje zde jistý významový rozdíl. Zážitek je definován jako *„každý duševní jev, který jedinec prožívá: vnímání, myšlení, představivost; vždy vnitřní,*

*subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duchovní bohatství každého člověka.*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 396). Za autentický prožitek je považováno *„citově zabarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku“* (Hartl, Hartlová, 2010, s. 452). Prožitek je tedy aktivní, stimulující a obohacující zkušenost. Zážitek pak má podle Kirchnera *„obecnější a nadřazenější postavení.“* Můžeme tedy říci, *„že jeden zážitek se může skládat z několika různých prožitků“* (Kirchner, 2009, s 25).

Zážitky tedy nevyhnutelně každý člověk v průběhu celého života získává. Zároveň je získávání nových podnětů skrze zážitky potřebou každého člověka. Intenzita této potřeby je individuální. Podle Kirchnera však životní styl současné doby vede k tomu, že člověk tuto potřebu není schopen uspokojit přirozenou cestou. Lidé tráví stále více času v práci. Děti musí věnovat více času studiu, aby byly schopny v budoucnu uspět na trhu práce. *„Tím, že má člověk stále méně času, vyhledává prožitky, které jsou co nejintenzivnější a odehrávají se v co možná nejmenším časovém prostoru.“* (Kirchner 2009, s. 9).

Příkladem takového jednání může být například rostoucí zájem o extrémní sporty. Touha po intenzivním prožitku však může vést i k patologickým jevům, jako například užívání omamných látek, gamblerství, nadměrné riskování, nebo impulzivní sexuální chování. Pokud pedagog nahradí některé činnosti s nízkou intenzitou prožitku metodami zážitkové pedagogiky, může pomoci uspokojit lidskou potřebu po nových prožitcích. Pokud bude pedagog schopen opustit představu vzdělávání jako činnosti zaměřené pouze na získávání vědomostí, může získat více prostoru pro zařazování aktivit, které rozvíjejí i jiné stránky osobnosti. V důsledku může dojít i ke změně hlavního zaměření studentů z důrazu na výkon a mohou začít znovuobjevovat radost z poznávání.

*Zkušenost je „poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím činností, pozorování a pokusů; hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě; to, co bylo prožito a uchováno v paměti jedince; není pasivní položkou paměti, ale jejím aktivním prvkem; proces získávání zkušenosti a změny, kterou zkušenost následně*

vyvolá, tvoří podstatu učení jako zdroj poznání a prostředek interakce člověka s okolím“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 692). Pedagogický slovník pak zkušenost považuje za „poznávání světa, které se opírá o smysly, prožitky, sociální styk a praktickou činnost“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 384).

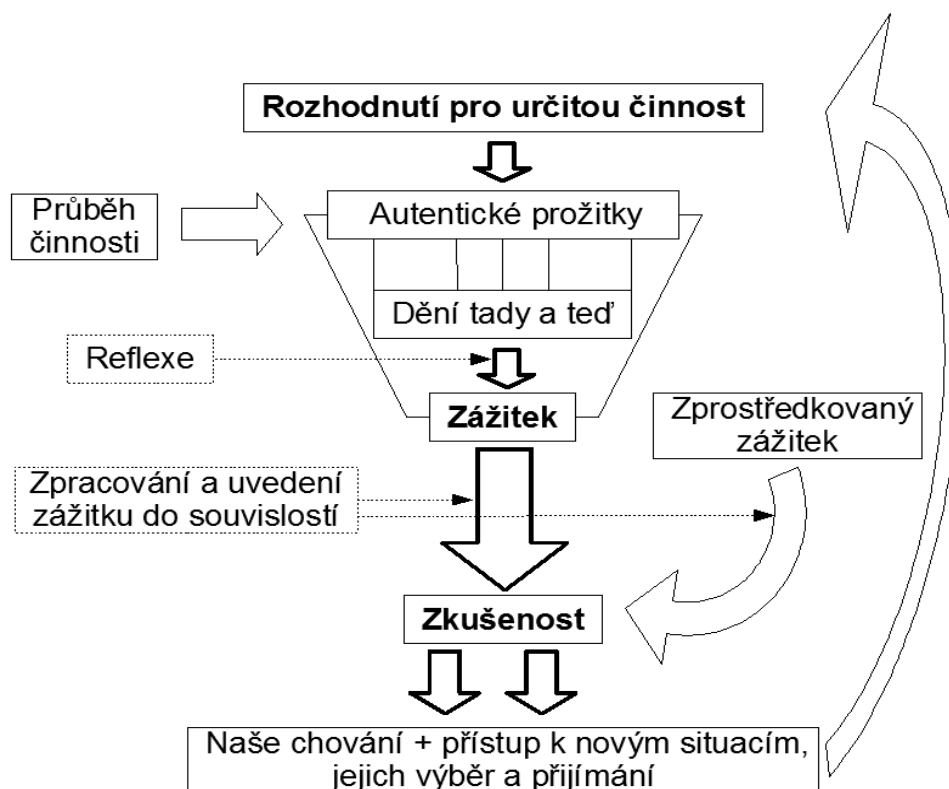
Dále je pak vymezena individuální zkušenost jako „souhrn individuálních vědomostí, dovedností, návyků, zájmů, prožitků, sociálních vztahů a praktických činností získaných během života; jsou svébytné pro daného člověka, obtížně se předávají jiným.“ Kolektivní zkušenost je pak „souhrn skupinových vědomostí, dovedností, návyků, zájmů, prožitků, sociálních vztahů a praktických aktivit získaných určitou skupinou, společenstvím lidí během dlouhého období; předává se jiným lidem, jiným generacím.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 384).

Z těchto definic vyplývá, že zkušenosti jsou utvářeny prostřednictvím prožitků a zážitků jedince. Takové zážitky, které jsou zpracovány a uloženy do paměti, se stávají zkušenostmi. Podle definice uvedené v pedagogickém slovníku je můžeme nazvat individuálními zkušenostmi.

## 2.3 Modely učení

### Zážitkový cyklus

Vztah mezi prožitkem, zážitkem a zkušeností dobře vyjádřil Kirchner ve schématu „zážitkového cyklu“ (viz obr. č. 1). Jak ze schématu vyplývá, našemu rozhodnutí pro určitou činnost následuje konkrétní prožitek. Tyto prožitky se přetváří v zážitek. To, jak „kvalitní“ zážitek si z konané činnosti odnese, závisí na kvalitě reflexe. Reflexe však vůbec nemusí proběhnout (proto je v obrázku č. 1 uvedena v čárkovaném rámečku). Uvedením do kontextu a souvislostí s ostatními zážitky se zážitek stává zkušeností. Naše schopnost uvést zážitky do kontextu opět ovlivní kvalitu získané zkušenosti. Naši zkušenost můžou ovlivňovat i zprostředkované zážitky, „např. zážitky získané četbou, sdílené při sociálních kontaktech apod.“ Výsledek celého procesu pak ovlivňuje naše budoucí rozhodování a tedy i získávání dalších prožitků, zážitků a zkušeností (Kirchner, 2009, s. 90).



Obrázek 1: Vliv zážitku na naše budoucí rozhodování (Kirchner 2009, s. 90)

Vážanský uvádí příklad vlivu předchozí zkušenosti na následné chování. Při práci s mladými lidmi se často setkáváme se situací, kdy musíme studenty do aktivit nutit, protože mají odmítavý postoj. Ten může vycházet z předchozích zkušeností studenta. V minulosti mohl například vyhodnotit určitou situaci tak, že když dělá problémy, získává pozornost okolí. „Poznání vzorců chování, (...) mohou vést k „porozumění“ způsobům chování a současně napomáhat jejich změně.“ (Vážanský, 1992, s. 37).

## Kolbův cyklus učení

Jiným modelem získávání zkušeností je Kolbův cyklus učení. Tento model byl poprvé publikován v roce 1976 americkým psychologem D. A. Kolbem. Kolb se snažil popsat způsob jak ze zážitků a prožitků vytěžit co nejvíce užitku pro osobnostní růst jedince. Identifikoval čtyři fáze učení. První fází je konkrétní zkušenost, po které následuje ohlédnutí a reflexe. Další fází je zobecnění a utváření abstraktních představ, které jsou prakticky prověřovány v nových situacích. Tyto čtyři fáze ilustruje obr. č. 2.

Tyto fáze se neustále opakují, ve skutečnosti se nejedná o pohyb na kružnici, ale spíše po dráze spirály, protože každá nová zkušenost člověka ovlivní, a proto se nikdy nedostává zpět do stejného bodu (Smith, 2001).



Obrázek 2: Kolbov cyklus učení, Smith (2001)

Smith dále uvádí, že efektivní učení vyžaduje zvládnutí čtyř dovedností, které jsou zastoupeny čtyřmi fázemi jeho modelu. Jedná se tedy o schopnost konkrétního prožitku, reflektivního pozorování, zobecnění a aktivního použití. Na základě jejich zvládnutí Kolb vyčlenil čtyři typy učebních stylů: přizpůsobivý, divergentní, asimilující a konvergentní (Smith, 2001). „Každý z těchto stylů se nejlépe uplatní mezi jinými fázemi Kolbova cyklu.“ Proto je naším cílem během aktivity projít všemi fázemi Kolbova cyklu, v ideálním případě i opakovaně. V takovém případě mohou všichni studenti využít způsobu učení, který je jim nejbližší (Kirchner, 2009, s. 95).

Psychologický slovník uvádí, že podle Kolbovy teorie by „učení mělo být založeno nejen na předávání slov, protože to znevýhodňuje ty, jejichž verbální dovednosti nejsou dostatečně silně vyvinuty.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 314). To je další příklad Kolbovy snahy přistupovat ke každému člověku individuálně a přijímat jeho specifické potřeby, schopnosti a předpoklady. Pokud jeho myšlenku rozšíříme, můžeme říci, že je vhodné ve školství střídat vyučovací metody, snažit se rozvíjet nejen vědomosti, ale usilovat o celkový rozvoj osobnosti a všech jejích stránek. V takovém případě budou moci všichni žáci rozvíjet své silné stránky, zažít pocit úspěchu a aktivně se zapojit do

vzdělávacího procesu. Zároveň se všichni žáci dostanou i do situací které pro ně nejsou zcela přirozené. Vznikne tak prostor pro spolupráci, ocenění schopností ostatních členů skupiny i rozšiřování zóny komfortu (Kirchner, 2009).

Přestože je Kolbova teorie kritizována jako zjednodušená a nedostatečně vědecky podložená, může být inspirací pro plánování výchovných aktivit. Jeho model může také pomoci pochopit některé problémy s učením (Smith, 2001).

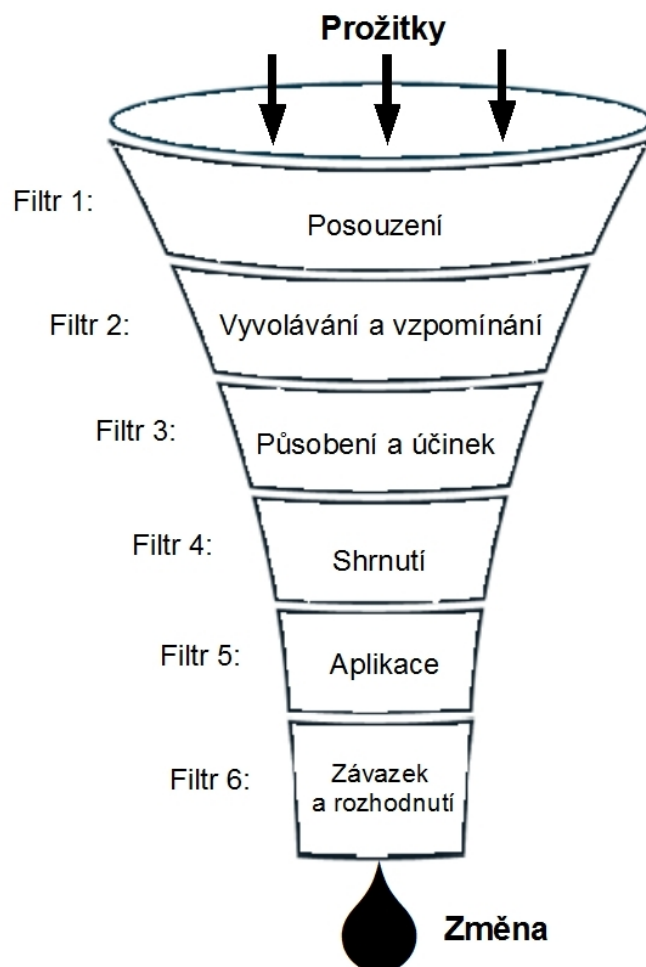
Kolbův model je také inspirativní svým důrazem na reflexi, kterou „*doporučuje za určující prvek učení*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 314). Také při použití simulačních her je závěrečná reflexe považována za nejdůležitější součást procesu učení. „*Pakliže tuto část vynecháme, ztratí hra 90 % svého výchovného potenciálu*“. (Činčera, Caha, Kulich, 1996, s. 4). Podle Kirchnera se reflexí „*odlišují aktivity, které mají vyústit ve výchovný charakter, a aktivity, které mají spíše rekreační zaměření*.“ (Kirchner 2009, s. 107).

Psychologický slovník reflexi chápe jako „*druh sebezpozorování, obrácení myšlení do sebe, do vlastního vědomí a prožitků; spolu s úvahou je v pojetí konstruktivistů považována za určující prvek procesu učení; reflexe následuje po učební zkušenosti, a také dovednosti jsou osvojovány interakcí mezi činností a jejím reflektováním, dokud není dovednost internalizována buď jako osvojená vědomost, nebo jako rutinní výkon*“ (Hartl, Hartlová, 2010).

Reflexe tedy v Kolbově modelu učení odpovídá fázi ohlédnutí. Jedná se o zpracování údajů vyplývajících z konkrétní zkušenosti. „*Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a vede nás k tomu, abychom si z nich odnesli co nejvíce ve vztahu k sebezpoznání a poznání ostatních*.“ (Kirchner 2009, s. 107).

Jak už bylo uvedeno výše, reflexe pomáhá přetvořit zážitky ve zkušenosti, které se stanou součástí jedince a ovlivní jeho budoucí rozhodování. Reflexe je zároveň cennou zpětnou vazbou pro organizátory zážitkových programů.





Obrázek 3: Metaforická představa procesu reflexe (in Kirchner, 2009)

Jedním ze způsobů provedení reflexe je tzv. princip trychtýře (viz obr. č. 3). Autorem tohoto modelu jsou Miles a Priest (1999), do češtiny ho adaptoval Neuman (2003). V průběhu reflexe se prožitky „filtrují“ přes šest typů otázek, které pomáhají oddělit nedůležité části prožitků a zaměřují pozornost účastníka na ty aspekty, které vedou k pozitivní změně.

Prvním filtrem je posouzení, například stupně zapojení účastníka do akce. Druhým filtrem je vyvolání a vzpomínání. V této fázi mohou být pokládány otázky jako: „Vzpomínáš si na příklad výborné spolupráce?“. Třetím filtrem je působení a účinek. V této fázi se můžeme ptát: „Jaké emoce jsi prožíval a jak se to projevilo na plnění úkolu?“. Dalším filtrem je shrnutí, kde mohou účastníci diskutovat o tom, co se naučili.

Dalším krokem je aplikace. Zde může být užitečná otázka: „Vidíš souvislost mezi tím, co jsi zde dělal a školou/prací?“ Posledním filtrem je závazek a rozhodnutí. Můžeme se zeptat: „Co budeš dělat příště jinak?“ (in Kirchner, 2009).

Vážanský taktéž zdůrazňuje nezbytnost poskytnutí prostoru pro zpracování zkušenosti. Tento proces srovnává s „*psychoanalytickým procesem katarze /očistění/*. *Uvedený postup charakterizují tři kroky: opakování – vzpomínání – zpracování.*“ (Vážanský, 1992, s. 37). Často může docházet k spojení právě prožitého s předchozími zkušenostmi, které nemusí být vždy pozitivní. „*Vzpomínky (...) mohou znamenat bolestivý proces.*“ (tamtéž). Proto je důležité u náročnějších programů mezi účastníky a vedoucím nejprve vytvořit atmosféru důvěry, vřelosti a empatie.

Při uvažování o tom kdy zařadit reflexi a jakým způsobem ji provést je dobré mít na paměti její důležitost. Přestože je ve většině případů vhodné reflexi zařadit bezprostředně po programu, existují i situace, kdy je vhodné ji odložit například až na následující ráno. Účastníci by neměli být unavení, a proto není vhodné reflexi provádět v pozdních hodinách. V případě vícedenních akcí nemusí reflexe probíhat bezprostředně po každém programu, ale může být zařazena až po uceleném bloku aktivit na podobné téma (Činčera, Caha, 2005).

Reflexe může mít různé formy. Vhodnou formu je třeba zvolit s ohledem na časové a technické možnosti a zkušenosti pedagoga, který reflexi provádí. Cíl reflexe by měl být shodný s cílem celého programu. Mezi nejběžnější formy reflexe patří: strukturovaný skupinový rozhovor, dramatizace zážitků, vystižení aktuální nálady pozicí palce, výtvarné zpracování, formou eseje, básně, písně apod. (Kirchner, 2009).

## **2.4 Přínos zážitkové pedagogiky do vzdělávání**

Zážitková pedagogika přináší do vzdělávání netradiční metody. Těmito způsoby lze dosáhnout jiných cílů než běžně používanými pedagogickými postupy. Zážitková pedagogika často používá atraktivnější formy výuky, což napomáhá zvýšit motivaci studentů a zájem o problematiku.

Jeden z hlavních principů pedagogiky zážitku vyjadřuje heslo „dělání místo

mluvení“. Velký důraz je tedy kladen na aktivní jednání. Studenti jsou připraveni aktivně se zapojit. Aktivní postoj je podporován například výběrem témat, která jsou aktuální a blízká životní realitě studentů.

Na rozdíl od nesouvislých, izolovaných vědomostí, které se často studenti dozvídají při běžné výuce, se zážitková pedagogika snaží o celostní přístup. Budování nových zážitků je spojeno s dříve získanými zkušenostmi studentů. Pracuje se tedy i s tím, co už studenti vědí. Studenti by měli být schopni nejen nové informace propojovat se svými dosavadními znalostmi, ale také by měli být schopni nacházet praktické aplikace toho, co se právě dozvěděli. Dochází také k propojování racionální a emocionální stránky zážitku. Žák má právo vyjadřovat své pocity a učí se porozumět pocitům druhých. Zároveň však výuka není odtržena od racionálního pohledu na věc.

Zařazování prvků zážitkové pedagogiky také u mladých lidí podporuje správné sociální chování. Žáci mohou poznat své spolužáky i učitele v nových neobvyklých situacích. Pokud se ve skupině objeví problémy, jsou patrné mnohem dříve, a proto mohou být také snáze vyřešeny. Žáci se také učí vyjadřovat své názory a zároveň přijímat jiné pohledy na věc. Školní prostředí často vede k soutěživosti v kolektivu. Zážitková pedagogika se naopak snaží podporovat spíše spolupráci a empatii. To může vést k prohlubování vztahů ve třídě.

Zážitková pedagogika také usiluje o osobnostní rozvoj účastníků. Studenti často vstupují do situací, které jsou pro ně nové a náročné. Jejich překonáním však dochází k rozšiřování oblasti zvládnutých dovedností, tzv. zóny komfortu. Díky tomu může u studentů stoupnout vědomí vlastní hodnoty. Zdravé sebevědomí pedagogika zážitku podporuje také začleněním demokratických principů. Studenti často rozhodují o budoucím vývoji aktivity sami. Mohou tedy vidět, že jejich hlas je slyšen a má hodnotu. Pokud však jejich rozhodnutí nevedou ke kýženému výsledku, mohou se poučit z vlastních chyb. Tento princip podporuje vědomí osobní zodpovědnosti za vlastní jednání (Vážanský, 1992).

## **2.5 Metody využívané v zážitkové pedagogice**

Učení prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky je vždy vázané na určitou skupinu. Aby byl efekt vzdělávacího procesu co nejlepší, je proto třeba vybudovat atmosféru důvěry mezi členy skupiny a pedagogem. K tomu může napomoci znalost teorie skupinové dynamiky.

Utváření nové skupiny podle teorie Svatoše a Lebedy prochází čtyřmi fázemi. První fáze je nazvána forming, což můžeme přeložit jako utváření skupiny. V této fázi se členové skupiny poznávají. Druhá fáze se nazývá storming (bouření) a dochází v ní k uvědomění existence konfliktů mezi účastníky. Následuje fáze norming (vytváření norem). V ní dochází k akceptaci a potvrzování nového rozdělení rolí. Poslední fází je performing (fungování) (Svatoš, Lebeda, 2005).

Tato teorie se však nemusí vztahovat pouze na nově vznikající skupiny. Už existující skupina (například třídní kolektiv) se může z fáze performing z nějakého důvodu vrátit do fáze storming a poté znovu projít následujícími fázemi. To může mít pozitivní i negativní dopad v závislosti na tom, jaké nové rozdělení rolí nastane.

Pedagog by tedy měl volit z široké škály metod ty, které odpovídají potřebám a možnostem dané skupiny. Díky tomu může napomoci utvořit ve třídě zdravé prostředí a snížit riziko vzniku negativního chování, jakým může být například šikana (Joronen et al., 2011).

Metody zážitkové pedagogiky tedy můžeme rozdělit podle hlavního cíle na seznamovací hry, hry zaměřené na spolupráci a řešení problémů, pohybové a outdoor techniky, smyslové hry, a vzdělávací aktivity. Vzdělávání samozřejmě neprobíhá pouhým předáním informací, ale například prostřednictvím simulačních her, nebo zajímavých diskusních technik.

## **3 Dramatická výchova**

### **3.1 Stručná historie moderní dramatické výchovy**

Za kolébku moderní dramatické výchovy je považována Velká Británie. Velký

rozvoj zažila dramatická výchova v období po skončení 2. světové války, kdy se společnost snažila reformami v různých oblastech zamezit možnosti vzniku nového obdobného konfliktu. Reformám se nevyhnulo ani školství. Hlavním trendem byl přechod k učení orientovanému na dítě. Také v té době v Británii získalo ve vzdělávání větší prostor umění, včetně dramatického.

Původní smysl dramatické výchovy ve Velké Británii však byl poněkud odlišný od jejího dnešního pojetí. Hlavním cílem bylo především nacvičování dovedností, uplatňovaných při hraní rolí, například řečových, pohybových a dalších. Současnou tvář britské výchovné dramatiky začal již v 50. letech formovat Peter Slade. V jeho pojetí bylo výchovné drama ztotožňováno s uměním života. Jeho následovníkem byl Brian Way, který také zdůrazňoval spíše vliv dramatu na rozvoj osobnosti žáků.

V 70. letech se objevují kritici tohoto pojetí dramatu. John Crompton a John Allen nesouhlasí s tím, že se dramatická výchova vzdaluje od jejích kořenů, které leží v dramatickém umění, dostatečně nerozvíjí tradiční divadelní dovednosti a nevyužívá představení jako přirozeného vyústění lekcí dramatu.

Vzniká zde tedy rozpor mezi tím, zda má být dramatická výchova zaměřena spíše na rozvoj osobnosti žáka a v centru je samotný proces učení, nebo má být hlavním cílem výsledek (představení), a tomu má být přizpůsobena i náplň lekcí dramatu.

Tento rozpor se snažila překlenout Dorothy Heathcoteová, která tvrdila, že oba pohledy na dramatickou výchovu vychází ze společných kořenů a využívají stejných metod.

V 80. letech se britská vláda snažila omezit prostor pro dramatickou výchovu ve vzdělávání. Následovala snaha postavení dramatu znovu posílit. Hlavním způsobem, jak toho docílit je prokázat účinnost metod dramatické výchovy pomocí výzkumu (Valenta in Way, 1996).

V České republice mělo sice školní drama kořeny již v době Komenského, dlouhou dobu však nebylo příliš využíváno. Do popředí zájmu se opět dostává v 60. letech 20. století ve spojení s vlivy z Velké Británie (Valenta, 2008). V současné době je zavádění dramatické výchovy do vzdělávání progresivním trendem. „*Významnou*

*funkci plní hlavně v předškolní výchově a na 1. stupni základní školy (je začleněna v RVP ZV, 2005), zavádí se i na gymnáziích.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 60).

### **3.2 Základní terminologie**

Pojem dramatická výchova můžeme jinými slovy popsat jako výchovné působení na žáka pomocí metod divadla a dramatu. Tímto způsobem definuje dramatickou výchovu i pedagogický slovník: *dramatická výchova „využívá dramatizace, tj. prvků a postupů dramatického umění ve výchově a vzdělávání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 59).

Pokud mluvíme o dramatickém umění, je třeba rozlišovat dva odlišné pojmy a to divadlo a drama. Zatímco *„divadlo se převážně týká komunikace mezi herci a diváky, drama se především týká zkušenosti zúčastněných, bez zřetele k jakékoli funkci komunikace s diváky.*“ (Way 1967, s. 8).

Cílem divadelní činnosti je tedy výsledný produkt v podobě představení. Zatímco drama nemusí být určeno k předvádění na veřejnosti. Klíčovým znakem dramatu je příběh, jehož jádrem je *„nějaké napětí, nějaký rozpor, problém, nějaká obtíž či určitý konflikt, tlak, který nutí postavy jednat.*“ (Valenta, 2008, s. 41).

Dramatická výchova je tedy založena na činnostech společných pro divadlo i drama. Jedná se převážně o *„hraní v rolích ve fiktivních dramatických situacích“* (Valenta 2008, s. 50). Někdy dramatická výchova využívá i metod, které nejsou založené na hraní v roli (viz kap. 3.4). Hra v roli však má v dramatické výchově klíčové a nezastupitelné postavení.

Přesněji dramatickou výchovu Valenta definuje jako:

*„systém řízeného, aktivního, uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem*

*na jedné straně:*

*ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a*

*k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a*

*na druhé straně:*

*k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“*

(Valenta, 1998, s. 40)

### **3.3 Přínos dramatické výchovy do vzdělávání**

Následující odstavce se věnují tomu, jaké výhody má využití metod dramatické výchovy ve vzdělávání. Valenta rozděluje tři skupiny vědomostí a dovedností, které dramatická výchova rozvíjí. První skupinou jsou estetické a umělecké dovednosti. Dramatická výchova učí o divadle a dramatu. Vzhledem k tomu, že obsah dramatu obvykle vychází z reálných životních situací, učí studenty také jak se v takových situacích zachovat. Dramatická výchova je naukou o životě. Zároveň při hraní člověk využívá všech složek osobnosti (řeč, pohyb, city, vůle) a přitom spolupracuje s ostatními. Dramatická výchova tedy rozvíjí etické a sociální kompetence a učí žáky porozumět sobě a druhým (Valenta, 2008).

Podle pedagogického slovníku je dramatická výchova *„prostředkem podporujícím osobnostní a sociální rozvoj žáků. Využívá dramatické inspirace a schopnosti člověka jednat v navozených situacích obdobně jak ve skutečných. Vytváří pro žáky příležitost znovu prožívat, nebo znovu zažít situace, s nimiž se setkávají, nebo mohou setkat v životě. Učí je orientovat se v nich, hledat řešení a rozhodovat se, přijímat různé role, lépe projevodovat a chápat city, myšlenky, názory i motivy jednání jiných lidí. Podporuje hledání společných hodnot, vzájemné porozumění a spolupráci.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 59-60).

Dramatická výchova tedy pomáhá rozvíjet interpersonální dovednosti žáků. Díky využití hry v roli se studenti mohou na situace podívat z různých úhlů pohledu. Díky tomu mohou snáze pochopit motivace a jednání druhých lidí. Také mohou lépe pochopit, jak jejich vlastní chování ovlivňuje pocity druhých lidí. *„Vědomí hry dovoluje experimentaci, aktivní zkoumání mezilidských vztahů, situací, charakterů a jednání; zároveň umožňuje hráči odstup, vystoupení, opakování, obohacování, reflektování, objektivizování a racionalizaci zážitku.“* (Marušák, Králová, Rodriguezová,

2008, s. 10).

Way k tomu uvádí: „*Jediná emocionální zkušenost, která je uchopitelná, je ta, která je naší osobní zkušeností. Porozumění, sympatie a soucítění pro emocionální zkušenost druhých je směsí imaginativní projekce a zapamatování si podobné osobní zkušenosti. Drama je patrně jedinou cestou, jak pomoci plnému rozvoji imaginativního aspektu tohoto procesu.*“ (Way, 1996, s 118).

Studie, která proběhla ve Finsku, potvrzuje, že použití DV pomohlo zlepšit sociální vztahy ve třídě. Problematické vtahy ve škole mohou vyústit v šikanu. Ta představuje velký problém, protože může celoživotně negativně ovlivnit osobnost člověka. V zemích OECD 17 – 48 % studentů ve věku 11, 13 a 15 let uvedlo, že byli šikanováni v průběhu posledních dvou měsíců. Autoři provedli experiment, ve kterém zvolili dvě školy s podobnými demografickými charakteristikami. V jedné škole probíhaly během celého školního roku lekce dramatu zaměřené na zlepšení sociálních vztahů a atmosféry v třídním kolektivu. Vnímání šikany se v experimentální skupině po provedení experimentu snížilo o 6 %, zatímco v kontrolní skupině vzrostlo o 1,6 % (Joronen et al., 2011).

Metodami dramatické výchovy můžeme trénovat koncentraci. Cíleným soustředěním můžeme prohloubit schopnost soustředit se na zadaný úkol a odfiltrovat faktory, které mohou naši pozornost odvádět jinam. K tomu slouží například aktivity zaměřené na rozvoj smyslů. Dovednosti, které se tímto způsobem rozvíjí, jsou například schopnost naslouchat, pozorovat nebo poznat předmět po hmatu (Way, 1996).

Dramatická výchova také pomáhá rozvíjet obrazotvornost a fantazii studentů. Pedagog může vycházet taktéž ze smyslových cvičení. Pokračuje však od pouhého popisu a poznávání reálného stavu k volnějším představám a projekcím studentů. Pro rozvoj soustředění a dovednosti naslouchání by například pedagog mohl vyzvat studenty, aby pečlivě naslouchali všem zvukům, které uslyší. Pro rozvoj obrazotvornosti žáků mohou následovat otázky typu, „Kým/čím je podle vás tento zvuk způsoben? Komu patří kroky, které jste právě slyšeli? Odkud a kam směřují?“ (Way, 1996).

Podle Komenského „*vyuniknou na jevišti bystré hlavy*“ (Komenský, 1947, s. 7).



Během hodin dramatické výchovy je bezpochyby prostor pro to, aby pedagog ve svých žácích objevil nadání i v jiných oblastech než při běžné hodině. Učitel pak může přemýšlet nad tím, jakým způsobem se studentům nejlépe věnovat, aby jim pomohl rozvinout jejich talent. Zároveň u her uváděných před publikem mohou své děti ocenit i rodiče. Pochvala a uznání ze strany rodiny může povzbudit sebevědomí mnohých dětí.

Pohybové schopnosti žáků mohou být taktéž rozvíjeny pomocí dramatu. Jak uvádí Brian Way ve své knize: *„Jednou z funkcí pohybu v dramatu je pomoc každému dítěti a mladému člověku při plném ovládnutí fyzického Já, a tím umožnit emocionální harmonii, rozvíjející se na základě plné osobní jistoty a citlivosti s ohledem na tělo.“* (Way, 1996 s. 52).

Mezi základní lidské dovednosti potřebné v každodenním životě patří schopnost efektivní komunikace. Člověk, který ji ovládá, by měl *„být schopen mluvit s jistotou a snadno při běžné lidské komunikaci, převádět svoje vlastní myšlenky, pocity a představy do vlastních slov, a současně být schopen naslouchat komunikaci druhých a mít z ní potěšení.“* (Way, 1996, s. 89). Komenský uvádí, že využíváním dramatu ve výuce *„mládež (...) naučí se odkládat neobratný ostych, naučí se obratně mluvit (...)“* (Komenský, 1947, s. 8). Aktivní komunikace může být rozvíjena například zařazováním improvizčních her v rolích. Účastníci mají díky této metodě možnost vyzkoušet si formulovat vlastní myšlenky a bezprostředně reagovat na komunikačního partnera.

Komenský, který chápal školní drama především jako způsob, jak žáky naučit látku zábavným a efektivním způsobem, zmiňuje větší míru motivace, ke které je vede vidina veřejného vystoupení. *„Pro divadlo se žáci učí rádi; naučí se při tom užitečným věcem snáze než pouhým čtením nebo posloucháním; i celým knihám se tak naučí spíše než malé úloze, kterou by se mořili sami. Vědomí, že výsledky jejich pile nebo nedbalosti budou postaveny před oči veřejnosti, pohání je stále k vyšší snaze.“* (Komenský, 1947, s. 8). Zároveň drama motivuje i učitele k větší snaze pomoci studentům k co nejlepším výsledkům.

Podobně jako u metod zážitkové pedagogiky, i dramatická výchova často představuje výzvu a některé aktivity může jedinec vnímat jako za hranicemi svých

možností. Při jejich zvládnutí však dochází k rozšiřování zóny komfortu a zvyšování sebevědomí účastníků. Díky tomu může být potlačeno i sebeuvědomování „či též vnitřní znejistění. (...) Sebeuvědomování vyrůstá z pouhého nedostatku jistoty (...) a ze strachu z neúspěchu. Ten pramení z přesvědčení, že druzí od člověka očekávají víc, než je schopen splnit, a z vlastních výsledků, které jsou ve vlastních očích horší než výsledky druhých.“ (Way, 1996, s. 117).

### **3.4 Metody využívané v dramatické výchově**

#### **Průpravná cvičení**

Dramatická výchova využívá průpravná cvičení, která by měla pomoci zvýšit výchovný potenciál lekce. Proto by měla být vždy vybírána v souladu s celkovým cílem hodiny. Průpravná cvičení mohou mít podobu nerolových her, ale i jednoduchých her s rolí.

Mezi cíle průpravných cvičení patří seznámení, tvorba optimálního klimatu, motivace studentů nebo jejich příprava na další činnosti. Průpravná cvičení se také používají k trénování specifických schopností či dovedností, jakými jsou například „koncentrace, uvolnění, řeč, pohyb, smyslové vnímání, navazování kontaktu, cítění rytmu, prostoru, komunikace, empatie, tvořivost myšlení, představy, asociace, fantazie ap.“ (Valenta, 1995, s. 48).

#### **Hra v roli**

Klíčovou metodou dramatické výchovy je hra v roli ve fiktivní situaci. Metody založené na principu hraní rolí můžeme dále rozdělit na metody založené na úplném zobrazení hrou v roli a metody založené na fragmentárním zobrazení hrou v roli. Mezi druhou skupinu patří metody založené na zobrazení jen pohybem (např. pantomima) a metody založené na zobrazení jen řečí nebo zvukem (např. simulace rozhlasové hry).

Žáci se ovšem učí nejen v případě, že sami hrají. Sledování hry někoho jiného, interpretace a reflexe vnímaného může být také důležitou složkou učení. Aktivita založená na cíleném využívání tohoto způsobu učení můžeme nazvat metodami

komplementárními vůči metodám založeným na hraní rolí (Valenta, 2008).

Rolové hry se také mohou dále dělit podle mnoha kritérií. Například podle hloubky přípravy rozlišujeme hry připravené a improvizované, podle cílové orientace hry orientované na prožitek a hry orientované na vědomost či dovednost, podle použití komunikačních kódů hry verbální a neverbální, podle počtu zapojených osob na hry individuální a společné, nebo podle předmětu modelování hry založené na hraní sebe a hry založené na hraní někoho jiného. Více kritérií třídění rolových her uvádí ve své publikaci Valenta (1995).

## **4 Efektivita použití metod DV a ZP**

### **4.1 Dramatická výchova**

Marie Jeanne McNaughton se zabývala výzkumem efektivitu použití dramatu ve výuce o udržitelném rozvoji. Autorka si kladla následující cíle: vybudovat u studentů základní povědomí o lokálních i globálních problémech s životním prostředím. Žáci by po absolvování programu měli být schopni zaujmout k problémům vlastní stanovisko a být si vědomi toho, že se problém týká i jich samotných. Měli by se také sami snažit přispět k vyřešení problému. Žáci by si měli být vědomi důsledků svého chování.

Použitou metodou je kvalitativní výzkum malého rozsahu. Autorka zvolila dvě série lekcí, jednu na lokální a jednu na globální téma. Každou sérii sama vyučovala ve dvou různých skupinách žáků. Stejně lekce pak byly vyučovány ve třetí skupině žáků jiným učitelem. Celá série lekcí probíhala po dobu 12 týdnů, kdy autorka v každé skupině strávila jedno dopoledne týdně.

První skupina lekcí se zaměřovala na lokální téma, konkrétněji na problematiku nevhodného ukládání odpadu. Žáci se vžili do role obyvatel města, ve kterém vznikla nelegální skládka. Nejprve se snažili najít pomoc u místních zastupitelů, ale s nevalným úspěchem. Nakonec se rozhodli s problémem vypořádat sami.

Druhá skupina lekcí se zabývala problematikou globálního rozsahu. Jejím tématem bylo ničení deštných pralesů a dopady, které to má na životní prostředí a místní

obyvatele. Žáci nahlíželi celou problematiku z pohledu místních domorodých obyvatel, jejichž domov je ohrožen těžbou. Dochází k dramatickým potyčkám mezi členy kmene a poslem z jiného kmene, dělníkem, který pracuje v místě těžby a zástupcem těžbařské společnosti (představovanými učitelem v roli).

Po každé lekci následuje reflexe v podobě skupinové tvorby plakátu, skupinového nebo samostatného psaní básně, doplňování promluv do „bublin“ v obrázcích. V průběhu hry i během závěrečných reflexí autorka zaznamenávala veškeré výroky studentů, které měly vztah k předem vytyčeným vzdělávacím cílům.

S použitím této metody došla autorka k závěru, že studenti mají po absolvování programu množství znalostí o možnostech správného ukládání odpadu a nápadů, jak život obyvatel města zlepšit. Tyto znalosti nebyly nabyty v přímé souvislosti s odučenými lekcemi dramatu, protože předávání informací nebylo jejich součástí. Ale je pravděpodobné, že drama pomohlo jasně vyjádření předchozích znalostí žáků. Díky tomu, že studenti spolupracovali, celá skupina mohla využívat znalostí každého jednotlivce. Žáci také během aktivit demonstrovali schopnost spolupracovat, formulovat své názory a vytvářet plán pro řešení problému (McNaughton, 2004).

## **4.2 Zážitková pedagogika**

Jones a Fitzgerald se snažili najít způsob, jak propojit výuku geografie s výukou angličtiny (mateřského jazyka). Jejich lekce probíhaly mimo třídu, v městském prostředí. Jejich cílem bylo naučit studenty vnímat své okolí novým, zajímavým způsobem a své pocity, které v nich místo vyvolá zpracovat pomocí různých uměleckých metod.

Jedním z úkolů studentů bylo procházet městem co nejbližší kružnici, kterou dostali zakreslenou do plánu, podle kterého se měli orientovat. Zároveň se měli snažit město vnímat všemi svými smysly. Své zážitky pak zaznamenali například do podoby básně, kapitoly knihy, grafiti, myšlenkové mapy, obrázku, který vyjadřoval jejich pocity apod.

Autoři hodnotili výsledky této metody pomocí výsledků práce účastníků a jejich odpovědí v reflexi. Podle komentářů autorů program pomohl účastníkům nahlédnout

místo z kvalitativní perspektivy, rozvíjel jejich kreativitu, citlivost a porozumění místu (Jones, Fitzgerald, 2010).

Odlišnou cestou šla ve svých lekcích Rebeca White. Jejím cílem bylo interaktivním způsobem žákům ukázat na problémy a nespravedlnost, které musí čelit obyvatelé chudinských čtvrtí. Žáci byli rozděleni do skupin. Úkolem každé skupiny bylo postavit voděodolný dům pro svou rodinu (představovanou gumovými medvídky) z materiálu který jim byl poskytnut (karton, papír, lepicí páska, provázek). Množství materiálu, které každá skupina obdržela, se však značně lišil. Další materiál mohli účastníci získat návštěvou „smetiště“, kterou však taktéž reguloval učitel. Jejich domy v průběhu stavby mohly být zasaženy přírodní katastrofou, jako například povodní (představovanou pokropením vodou z konve), zemětřesením (zaklepání stolem) nebo tornádem (použití fénu). Frekvence i závažnost přírodních katastrof taktéž záleží na učiteli a může se mezi jednotlivými skupinami lišit.

Žáci si v závěrečné reflexi, podle vyjádření autorky, často stěžují na nespravedlnost a nerovnosti mezi skupinami. To je odrazovým můstkem pro diskusi o nerovnosti rozložení zdrojů. Stejně jako existují rozdíly mezi obyvateli chudinských čtvrtí a bohatými obyvateli, existují i rozdíly uvnitř favely. Na otázku co by příště udělali jinak, žáci odpovídali dvěma způsoby. Někteří by byli agresivnější v získávání materiálu, jiní by se příště snažili spíše spolupracovat s ostatními skupinami. Následovat může diskuse o výhodách a nevýhodách spolupráce. Z uvedeného vyplývá, že tato aktivita je velmi vhodná pro uvedení diskuse o této problematice. Podle vlastní zkušenosti autorky jsou žáci motivováni a chtějí se o problematice dozvědět více (White, 2009).

V českém prostředí se evaluací programů zážitkové pedagogiky především v oblasti environmentální výchovy zabývá Jan Činčera. Podle jeho závěrů mají největší dopad dlouhodobější programy. Ty mohou spíše ovlivnit žáky nejen na úrovni vědomostí, ale i na úrovni názorů a postojů. Takové programy mohou u žáků podpořit proenvironmentální chování (Činčera, 2009, 2011).

## 5 Výuka zeměpisu na střední škole

Výuka na středních školách v České republice se řídí kritérii stanovenými v Národním programu vzdělávání (NPV) a rámcových vzdělávacích programech (RVP). „*Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání).*“ (RVP G, 2007). Školy si pak na základě vlastních potřeb a zároveň v souladu se zásadami stanovenými v RVP vytváří vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP).

Vzhledem k tomu, že střední školou, kde je nejvíce prostoru pro výuku zeměpisu, je gymnázium, zaměřuje se tato kapitola na požadavky stanovené v RVP pro gymnázia. Geografie je jediným předmětem, který podle RVP spadá do 2 vzdělávacích oblastí. Jedná se o vzdělávací oblast člověk a příroda a vzdělávací oblast člověk a společnost. To odpovídá postavení geografie na pomezí sociálních a přírodních věd.

O časové dotaci jednotlivých předmětů rozhoduje škola při tvorbě svého ŠVP. Musí se však řídit pravidly, které stanovuje RVP. Proto je povinná výuka geografie realizována v prvním a druhém ročníku všech gymnázií. Obvyklá časová dotace představuje 2 hodiny týdně. Ve třetím a čtvrtém ročníku je pak výuka geografie na většině škol realizována v rámci volitelného semináře, který také obvykle probíhá v rámci dvou vyučovacích hodin týdně.

RVP stanovuje očekávané výstupy, které „*vyjadřují, jaké úrovně osvojení učiva mají žáci na konci vzdělávání na gymnáziu v daném oboru dosáhnout, tzn. jakými žádoucími vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami mají disponovat. Vypovídají nejen o znalostech, ale hlavně o schopnostech a dovednostech využívat osvojené znalosti při komplexnějších myšlenkových procesech a v praktických činnostech. Představují výsledky vzdělávání, které jsou využitelné v životě a v dalším studiu a ověřitelné vhodnými evaluačními nástroji.*“ (RVP G, 2007).

Přehled očekávaných výstupů pro výuku geografie na vyšším stupni gymnázia je uveden v příloze číslo 1. Očekávané výstupy jsou rozděleny do tematických celků stejně jako v RVP. Jednotlivé očekávané výstupy byly očíslovány tak, aby je bylo

možné snáze identifikovat v následujícím textu.

### **5.1 Průřezová témata**

RVP se také snaží integrovat poznatky z různých oborů, aby studenti mohli pochopit komplexní problematiku a dovedli jednotlivé poznatky uvádět do kontextu. Z toho důvodů vstupují do vzdělávání spolu s vytvořením RVP průřezová témata. RVP stanovuje celkem pět průřezových témat, které dále dělí do tematických okruhů a témat. Výuka průřezových témat je závazná. Musí tedy probíhat na každé škole, formu realizace však volí škola při tvorbě ŠVP.

Geografie jako věda, která se snaží o komplexní pohled na problematiku a zabývá se aktuálními problémy, má k některým průřezovým tématům velmi blízko. Nejbližší jí jsou průřezová témata výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova a environmentální výchova. Pro každé průřezové téma RVP stanovuje charakteristiku PT, přínos PT k rozvoji osobnosti žáka a tematické okruhy PT.

## **6 Vybrané metody použitelné ve výuce geografie na střední škole**

### **6.1 Způsob výběru metod**

Následující kapitola představuje příklady metod, které je možné využít ve školní výuce geografie. Dále uvádí, kterých očekávaný výstupů z oboru geografie mohou tyto metody pomoci dosáhnout. Vzhledem k velkému množství metod, které DV a ZP využívá, jsou vybírány metody, které leží na průniku DV a ZP, tedy simulační rolové hry.

Kritériem výběru her je především možnost jejich uplatnění v běžně vybavené škole. Z toho důvodu jsou zde zařazeny hry, které nevyžadují přítomnost více než jednoho pedagoga a které i se závěrečnou reflexí nepřekračují rámec dvou vyučovacích hodin. Hry by měly být určeny pro věkovou skupinu odpovídající střední škole, tedy 15 – 19 let a pro počet žáků odpovídající běžnému třídnímu kolektivu, tedy přibližně 16 – 30 žáků.

U každé hry je uveden stručný popis, cíl, cílová skupina, přibližná časová náročnost a zdroj, kde je možné dohledat kompletně zpracovanou metodiku. Na základě tematické náplně jsou pak u každé hry pomocí kódů popsaných v příloze č. 1 uvedeny očekávané výstupy, jejichž naplnění může realizace programu napomoci.

## **6.2 Příklady metod**

První simulační hra má název Africká vesnice. Tato hra je určena pro studenty ve věku 12 let a starší a její realizace zabere přibližně 90 minut. Hráči pracují ve skupinách po třech až čtyřech. Celkový počet hráčů není omezen. Cílem hry je ukázat studentům problémy, se kterými se musí potýkat chudí rolníci v rozvojových zemích. Studenti by měli porozumět tomu, jak funguje začarovaný kruh chudoby, hladu a nemocí. Realizace této hry může studentům pomoci dosáhnout očekávaných výstupů S1, S2, S5, Z3 (Činčera, Caha, 2005).

Simulační hra s názvem Pro společné blaho přivádí studenty k zamyšlení nad otázkou využívání surovin z obnovitelných zdrojů. Názorně objasňuje problematiku tragédie obecní pastviny. Počet hráčů ve skupině by neměl přesáhnout 15, hru je však možné hrát s více skupinami zároveň. Hra je vhodná pro účastníky starší 8 let a trvá přibližně 30 minut. Žáci se mohou zdokonalit v očekávaných výstupech P5, S1, Z3 (Činčera, Caha, 2005).

Podobná, ale poněkud propracovanější hra na podobné téma má název Tahitský rybář. Dívá se na problematiku využívání společného zdroje z pohledu exploatace rybích populací. Je určena pro neomezeně velkou skupinu žáků ve věku nad 12 let. Hra trvá přibližně 60 minut. Taktéž se zaměřuje na očekávané výstupy P5, S1 a Z3 (Činčera, Caha, 2005).

Hra s názvem Neviditelná ruka trhu se snaží studenty seznámit s principy fungování mezinárodního obchodu. Je vhodná pro skupinu o 15 – 30 členech starších 12 let. Hra trvá přibližně 90 minut. Hra funguje jako motivace pro diskusi o ekonomice, o kterou by jinak mnoho studentů nejevilo zájem. Pomáhá pokrýt témata, která vedou k naplnění očekávaných výstupů S1, S2, S4, S5, S6 (Činčera, Caha, Kulich, 1996).



Hra s názvem Supermarket trvá přibližně třicet minut. Je vhodná pro studenty střední školy. Velikost skupiny není omezena. Hra se snaží se studenty naučit vybírat zboží nejen podle ceny a aktuálních trendů, ale poukazuje na poškození životního prostředí, které je spojené s výrobou, používáním a likvidací výrobků. Objasňuje pojem internalizace externalit. Zaměřuje se především na OV Z3 (Činčera, Čaha, Kulich, 1996).

Hra Na plánování dálnic zabere přibližně deset minut času. Je určena pro 6 – 24 středoškolských studentů. Cílem hry je pomoci studentům pochopit různé zájmy různých skupin lidí a přistoupit na možnost kompromisu. Hra se zaměřuje na očekávané výstupy Z2 a Z3 (Činčera, Čaha, Kulich, 1996).

### **6.3 Další možnosti využití ZP ve výuce**

Zde uvedené příklady byly vybrány s ohledem na možnosti dosažitelné v rámci běžné výuky. Tyto kritéria však znamenají značné omezení ve výběru z množství zajímavých aktivit s geografickou tematikou. Problematická je především časová náročnost většiny komplexnějších a propracovanějších her. Některé vyžadují k realizaci 2 hodiny i více. Jiné hry zase musí organizovat minimálně dvě osoby.

To však neznamená, že by tyto hry musely ze škol zcela vymizet. Možnosti, jak tyto metody zařadit se nabízejí například během projektových dnů nebo škol v přírodě. Vzhledem k atraktivitě těchto metod a vysoké motivaci studentů se také dají zařadit v čase, kdy běžná výuka není možná. Například během školních výletů, na konci školního roku, při vysoké nemocnosti apod.

Obecně lze říci, že zařazování metod ZP a DV je snazší na menších školách. Zde je obvykle ve třídách menší počet studentů a zároveň bývá pro učitele snazší domluvit se s kolegou například na výměně hodiny, aby mohl mít stejnou třídu delší časový úsek.

V české literatuře nacházíme největší množství zpracovaných simulačních her v příručkách zaměřených na ekologickou nebo globální výchovu. Z toho vyplývá i časté zaměření na očekávané výstupy především z oblastí životního prostředí a sociálního prostředí. Témata, která je možné vyučovat pomocí simulačních her, jsou také odlišná

tím, že se nezaměřují tolik na získávání faktických znalostí. Větší důležitost je kladena na utváření pozitivních postojů. Zvláště v této oblasti mohou metody DV a ZP vzdělávání obohatit.

## 7 Výzkumná část

### 7.1 Základní informace o výzkumu

Cílem výzkumu je srovnat výsledky vyučování metodou simulační hry a metodou výkladu. Výzkum by měl ukázat, kolik vědomostí si studenti bezprostředně po realizaci výukového bloku odnášejí a kolik informací si zapamatují dlouhodobě. Snahou je zhodnotit také vliv obou metod na hodnoty a postoje žáků. Dále se práce snaží zhodnotit zapojení a motivaci studentů a jejich vlastní pohled na realizované hodiny.

Tento výzkum by měl potvrdit následující předpoklady:

*Simulační hra je atraktivnější formou výuky, a proto může pomoci zvýšit motivaci studentů.*

*Běžný způsob výuky může studentům předat větší množství informací, simulační hra však může výrazněji ovlivnit postoje a hodnoty studentů.*

*Při použití simulační hry má vliv na studenty dlouhodobější efekt.*

Pro realizaci výzkumné části práce bylo vybráno téma ekonomického a sociálního rozvoje světa. Toto téma bylo zvoleno s předpokladem, že bude pro studenty zajímavé, je aktuální a spadá do učiva střední školy.

Do výzkumu byli zařazeni studenti ve věku 16 – 18 let. Výzkumu se zúčastnilo 5 gymnázií. Byla volena gymnázia různého zaměření, aby byla skupina studentů co nejrozmanitější. Výzkumu se zúčastnilo jedno státní gymnázium se zaměřením na přírodovědné předměty, dvě soukromá pražská gymnázia, jedno křesťanské gymnázium a jedno mimopražské městské gymnázium. Celkem se výzkumu zúčastnilo 109 studentů, z toho 61 chlapců a 48 dívek.

Bylo využito pretestu pro zajištění srovnatelných skupin studentů pro obě metody výuky. V něm studenti odpovídali na následující 2 otevřené otázky.

*Jaké příčiny podle vašeho názoru vedly k současným nerovnostem ve vyspělosti států světa?*

*Jaký vývoj může podle vašeho názoru nastat, pokud je ekonomika státu jednostranně zaměřená?*

Jejich odpovědi byly hodnoceny podle toho, jak splnily předem stanovená kritéria. Prvním kritériem byla srozumitelnost. Žáci splnili toto kritérium, pokud jejich odpověď sdělovala jednoznačnou, jasně srozumitelnou myšlenku. Druhým kritériem byla logika odpovědi. Student měl odpovídat na zadanou otázku tak, aby vysvětlení podpíralo jeho argument. Dalším kritériem byla správnost. Student ho splnil, pokud jeho odpověď neobsahovala faktické chyby. Dalším kritériem byla konkrétnost. Tento požadavek byl naplněn uvedením relevantních příkladů, konkrétních pojmů apod. Posledním kritériem byla komplexnost. Zde bylo hodnoceno, zda student nazírá problematiku z různých hledisek.

Každá otázka byla hodnocena samostatně, student tedy mohl získat maximálně 10 bodů. Odpovědi studentů nejčastěji nesplňovaly poslední 2 kritéria, tedy komplexnost a konkrétnost. Pokud to bylo v možnostech školy, byli studenti rozděleni dle počtu bodů, které v pretestu získali. Rozdělení proběhlo tak, aby vznikly dvě heterogenní, srovnatelné skupiny. Přemístění studentů do skupin podle výsledků v pretestu nebylo možné v jedné škole, ve které byla výuka realizována v celých třídách. Výsledky pretestu byly srovnány dodatečně a nebyl nalezen významný rozdíl mezi oběma skupinami.

## **7.2 Forma realizace výukových bloků**

Pro realizaci zážitkové formy výuky byla zvolena simulační hra s názvem Rozvoj (Činčera, Čaha, 2005). Hra byla upravena tak, aby ji mohl hrát větší počet žáků a aby byl zvýšen její vzdělávací obsah. Upravená verze hry byla před začátkem výzkumu testována na skupině vysokoškolských studentů negeografického zaměření. Ideální počet hráčů v upravené variantě je deset studentů. Může ji však hrát více desetičlenných skupin zároveň, nebo může být realizována po dvojicích až trojicích. Hra tedy může být realizována i s celou třídou.

Během výzkumu byla hra většinou realizována s polovinou třídy. Tedy obvykle s 8 – 10 studenty. Tento postup byl zvolen proto, aby bylo umožněno pozorování všech studentů v průběhu celé hry. V jedné škole, kde je obvyklý nižší počet studentů ve třídě, byla realizována s celou třídou (14 studentů). Hra trvá i se závěrečnou reflexí 90 minut. Může být realizována v běžné školní třídě, pokud je možné uspořádat ji tak, aby všichni hráči měli přístup k hracímu plánu.

Hráči si na začátku hry vylosují roli představitele jednoho z 10 států. Státy jsou zvoleny záměrně tak, aby byly na rozdílných úrovních rozvoje a představovaly typické zástupce různých skupin států. Poté jsou rozdány „státní rozpočty“. Každý hráč dostane odpovídající počet žetonů podle vyspělosti své země. Žáci jsou informováni o tom, že počet žetonů je vypočítán podle HDP daného státu přepočteného na počet obyvatel v paritě kupní síly. Množství žetonů, které každý hráč obdrží je uvedeno v tabulce č. 1.

Každý hráč také obdrží 5 karet zdrojů. Ty představují nerostné bohatství daného

<b>název státu</b>	<b>HDP/osoba PKS (v tis. \$) 2011</b>	<b>žetonů</b>
Albánie	8	4
Česká republika	26	13
Čína	8	4
Indie	4	2
Německo	36	18
Guinea	1	1
Rusko	16	8
Rwanda	1	1
Saudská Arábie	24	12
Spojené Státy Americké	47	23

**Tabulka 1: Přehled států v simulační hře**

*zdroj: <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD>*

státu. Hráč je může prodávat nebo zpracovávat a prodávat za vyšší cenu. Za každou kartu zdrojů, kterou prodá, však musí zaplatit 5 žetonů v případě, že chce postoupit na nejvyšší úroveň rozvoje. Tento princip simuluje náklady spojené s revitalizací krajiny poškozené těžbou.

Hráči také mohou získat další žetony uzavíráním koalicí s ostatními státy, nebo

útokem. Cílem hry je dosáhnout co nejvyššího stupně rozvoje. Hra končí po padesáti minutách, případně může být ukončena dříve, pokud se už nikam nevyvíjí. Kompletní pravidla hry jsou uvedena v příloze č. 2.

Po ukončení hry následuje reflexe. Během ní jsou studentům pokládány následující otázky:

*Kam byste zařadili svůj stát na začátku hry? (rozvojový, středně vyspělý nebo vyspělý stát) Jaký stát byste zařadili na stejnou úroveň rozvoje?*

*Závisí to jen na ekonomických ukazatelích, nebo vyspělost hodnotíme i podle jiných kritérií? Jakých?*

*Jak jste se na začátku hry cítili s žetony, které jste obdrželi?*

*Bylo pro vás těžké nebo lehké posunout se dopředu?*

*Co brání státům v rozvoji ve skutečném světě?*

*Jakými fázemi vývoje každý stát prošel? (viz hrací plán) Co je v každé fázi pro takovou společnost typické?*

*Zvolili jste útočnou strategii? Proč? Jak jste se cítili, když ostatní útočili?*

*Jak vám k rozvoji pomohly vaše suroviny? Jaký postup byl nejvýhodnější?*

*Mohli byste postupovat i bez vlastních surovin?*

*Jak jste se cítili, když ostatní státy postupovaly dopředu?*

*Co bylo podle vás cílem hry?*

*Co byste nyní udělali jinak?*

S druhou polovinou třídy bylo stejné téma probíráno metodou výkladu. Výklad trval taktéž 2 vyučovací hodiny. Bylo využito multimediální prezentace, která shrnovala hlavní body a byla doplněna obrázky a mapami. V průběhu hodiny byly pokládány jednoduché otázky, na které studenti odpovídali.

Výklad může být samozřejmě realizován s libovolným počtem studentů. Při výzkumu však byly vyučovány přibližně stejně početné skupiny jako u metody simulační hry. Ve školách kde probíhala výuka s polovinou třídy 8 – 10 studentů, ve škole kde byla vyučována celá třída 19 studentů. Výuka v menší skupině může být efektivnější pouze z toho důvodu, že má pedagog prostor individuálně se studentům věnovat a může je více zapojit. Cílem tedy bylo poskytnout v obou skupinách

srovnatelné podmínky.

Na všech školách bylo zvoleno stejné pořadí výukových bloků. Frontální výuka byla zařazena jako první. Žáci, kteří se účastnili této formy, jsou tedy v této práci označováni jako skupina 1. Simulační hra byla realizována na všech školách jako druhá v pořadí. Skupina 2 tedy absolvovala tento způsob výuky. Jednotné pořadí bylo zvoleno pro přehlednost. Frontální výuka byla zařazována jako první, protože u této, pro studenty známé metody, je menší pravděpodobnost, že bude první skupina ovlivňovat druhou.

Bezprostředně po absolvování výukového bloku žáci vyplnili posttest číslo 1. Posttest měl celkem 16 otázek. Přesné znění testu je uvedeno v příloze č. 3. Studenti byli vyzváni, aby na zadní stranu testu napsali komentář k právě proběhnuté výuce. Měli uvést, co se jim na hodině líbilo, co se nelíbilo, co si odnáší, případně cokoli dalšího chtějí sdělit. Na vyplnění testu měli studenti přibližně 30 minut. Většina studentů měla posttest vyplněný do 25 minut. Stejný posttest studenti vyplnili ještě jednou v období 3 – 4 týdnů od realizace výuky. Podruhé studenti posttest vyplnili během 20ti minut.

### ***7.3 Hodnocení dosažených výsledků***

#### **Kvalitativní hodnocení**

Zároveň s hodnocením výsledků výuky na základě srovnání výsledků testu byl zvolen ještě způsob subjektivního hodnocení studenty. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem hodinu vnímali sami studenti. Záměrem bylo kvalitativními metodami ověřit, zda jim hodina podle jejich vlastního pocitu přinesla obohacení. Pokud sami studenti nemají pocit, že jim vyučovací hodiny něco přináší, nemůžeme očekávat jejich aktivní přístup. Proto studenti dostali možnost okomentovat absolvovanou hodinu.

Možnosti využilo celkem 60 studentů, z toho 24 studentů, kteří absolvovali výklad a 35 studentů, kteří se zúčastnili simulační hry. Potřebu sdělit své pocity z hodiny tedy měli spíše studenti druhé skupiny, což není příliš překvapivé, vzhledem k netradičnosti této metody.

Pozitivní komentář uvedlo přibližně 29 % studentů první skupiny a 65 % studentů druhé skupiny. Studenti první skupiny nejčastěji uváděli pouze obecné fráze, jako například „hodina se mi líbila“, „bylo to zajímavé“ apod. Konkrétněji oceňovali především přehlednost a jasnou strukturu hodiny (5 studentů). Studenti druhé skupiny uváděli jako pozitivum nejčastěji zábavnost a zajímavost této formy výuky (celkem 20 studentů). Také uváděli, že je výuka spojena s realitou a mohou si tedy uvědomit souvislosti se současným světem (celkem 5 studentů).

Negativní komentář uvedlo celkem přibližně 17 % studentů první skupiny a 12 % členů druhé skupiny. Pokud žáci uvedli ve svém komentáři pozitivum i negativum absolvované hodiny, byli zařazeni do obou skupin. V první skupině nebyli studenti nejčastěji spokojeni s obsahem hodiny. Čtyři studenti uvedli, že byly předkládané informace příliš obecné, dva studenti naopak pokládali výuku za příliš podrobnou a fakticky zaměřenou. Tři studenti si stěžovali na nedostatek prostoru pro vlastní aktivitu. Jeden student uvedl, že se během hodiny těžko soustředil na výklad. Studenti druhé skupiny si nejčastěji stěžovali na to, že nepochopili pravidla hry (4 studenti). Dva studenti považovali hodinu za příliš zobecňující.

Jedenáct procent studentů z první skupiny uvedlo, že se během výukového bloku naučili něco nového. Pouze sedm procent všech studentů, kteří tento výukový blok absolvovali, uvedli konkrétně, co se naučili, což představuje 4 studenty. 35 % studentů druhé skupiny uvedlo, že se během hodin něco naučili. Konkretizovat co se naučili, zvládlo 29 % studentů. Nejčastěji studenti uváděli, že se jim podařilo porozumět motivaci jednotlivých států k určitému způsobu chování a uvědomili si, které způsoby rozvoje jsou trvale udržitelné. Fakt, že studenti často nemají ve škole prostor svoje vědomosti sdílet, dokládá i výrok jedné studentky: „překvapil mě zájem a přehled spolužáků o současném dění ve světě.“

	Výklad		Hra	
	celkem	% z celkového počtu studentů	celkem	% z celkového počtu studentů
počet komentářů	24	40,68	35	68,63
počet pozitivních komentářů	17	28,81	33	64,71
počet negativních komentářů	10	16,95	6	11,76
naučili se – konkrétně	4	6,78	15	29,41
naučili se – obecně	3	5,08	3	5,88

Tabulka č. 2: Komentáře studentů k absolvované hodině

Vyšší míra motivace a zájmu studentů ve druhé skupině byla patrná i z pozice učitele. V první skupině bylo velmi těžké přimět studenty k jakékoliv aktivitě. S výjimkou jedné soukromé školy, kde byli patrně studenti zvyklí na vyšší míru zapojení do hodiny, byli studenti velmi pasivní. Část studentů se během výuky věnovala jiným činnostem. Členové druhé skupiny přistupovali k výuce naopak velmi aktivně. Během závěrečné diskuse nebyl problém přimět někoho k tomu, aby něco řekl, ale spíše usměrnit studenty, aby nemluvili jeden přes druhého. Tento rozdíl byl velmi výrazný a opakoval se na čtyřech z pěti navštívených škol. Na páté škole byli aktivní studenti v obou skupinách.

## Kvantitativní hodnocení

V této části práce je uvedeno srovnání výsledků testů obou skupin studentů. Aby bylo možné určit, zda se výsledky výuky oběma metodami liší, bylo nejprve nutné vyloučit, že mezi skupinami existoval rozdíl již před začátkem výzkumu. Bylo tedy nutné vyvrátit, že mezi výsledky v pretestu existuje statisticky významný rozdíl. Zároveň bylo třeba potvrdit, že pretest opravdu dobře hodnotí studenty podle jejich schopností a předpokladů. Bylo tedy třeba srovnat výsledky pretestu a posttestu a ověřit, zda žáci, kteří jsou podle výsledků v pretestu zařazeni mezi lepší žáky opravdu dosahují lepších výsledků i v posttestu.

## Hodnocení pretestu

Studenti v první skupině dosáhli v pretestu průměru 7,07 bodů. Studenti druhé skupiny v pretestu získali průměrně 7,13 bodů. V první skupině bylo odevzdáno 55, ve druhé skupině 46 pretestů. Studenti, kteří nebyli ve škole přítomni v době vyplňování



pretestu nebyli do průměru započítáni. V první skupině se jednalo o 3 studenty, ve druhé skupině o 5 studentů.

K hodnocení významnosti rozdílu průměrů bylo použito dvouvýběrového t testu (Zvárová, 1999). Byla stanovena nulová hypotéza, které předpokládá, že mezi oběma skupinami neexistuje významný rozdíl. Nejprve byla vypočtena směrodatná odchylka u obou skupin. K výpočtu směrodatné odchylky bylo použito následujícího vzorce, kde  $n$  představuje počet prvků a  $x$  představuje počet bodů dosažených v pretestu.

$$s = \sqrt{\frac{1}{n-1} (x_i^2 - n \bar{x}^2)}$$

Po dosazení byly vypočítány hodnoty uvedené v tabulce č. 3. Poté byl vypočten sdružený odhad rozptylu s pomocí vzorce:

$$s^2 = \frac{(n_1-1)s_1^2 + (n_2-1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}$$

Skupina 1 (výklad)			Skupina 2 (hra)		
počet studentů	průměr	směrodatná odchylka ( $s_1$ )	počet studentů	průměr	směrodatná odchylka ( $s_2$ )
55	7,07	1,34	46	7,13	1,38

Tabulka č. 3: Hodnoty dosažené v pretestu

Po odmocnění  $s^2$  jsme získali sdružený odhad směrodatné odchylky  $s$ , který je roven 1,36. Dále byl vypočítán odhad směrodatné chyby rozdílu výběrových průměrů. Bylo využito vzorce:

$$\sigma_{\bar{x}} = s \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}$$

Pod dosazení:

$$\sigma_{a^T} = 1,36 \sqrt{\frac{1}{55} + \frac{1}{46}} = 0,27$$

Nyní byla vypočtena hodnota testované statistiky T dosazením do vzorce:

$$T = \frac{\text{rozíl výběrových průměrů} - \text{očekávaný rozíl za platnosti nulové hypotézy}}{\text{odhad směrodatné chyby rozdílu výběrových průměrů}}$$

Po dosazení hodnot:

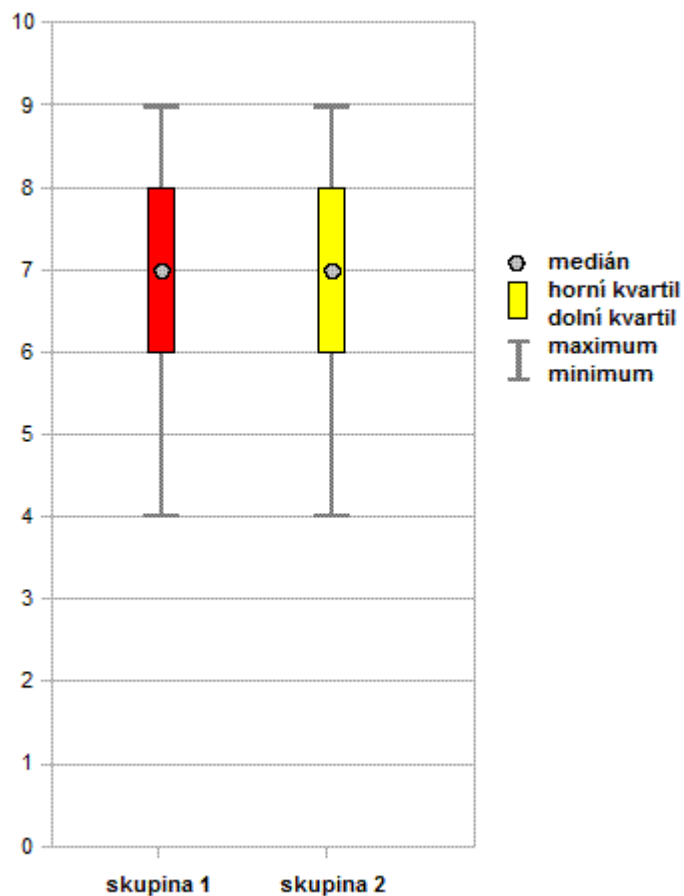
$$T = \frac{(7,07 - 7,13) - 0}{0,27} = 0,2$$

Počet stupňů volnosti je v našem případě:

$$a^T f = 55 + 46 - 2 = 98$$

Zvolili jsme tedy přibližnou hodnotu 100. Při hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  a 100 stupních volnosti je podle Studentova rozložení kritická hodnota rovna 1,98. Dosažená hodnota  $T = 0,22$  je menší než  $|1,98|$ . Nulovou hypotézu tedy můžeme přijmout a můžeme konstatovat, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi průměry obou skupin dosaženými v pretestu.

Bylo by možné namítnout, že srovnatelnost skupin nezávisí pouze na srovnatelnosti průměrů, ale i na rozložení dosažených bodů. Z toho důvodu byl sestaven krabicový graf č. 1, který dokládá také shodné rozložení prvků v obou skupinách.



*Graf č. 1: Rozložení počtu bodů dosažených v pretestu*

Poté co bylo prokázáno, že neexistuje významný rozdíl mezi výsledky pretestů obou skupin, bylo nutné zjistit, jestli studenti s lepšími výsledky v pretestu dosahují lepších výsledků také v posttestu. K tomuto účelu bylo použito Spearmanova koeficientu pořadové korelace.

Studenti byli seřazeni nejprve podle počtu bodů dosažených v pretestu. Na základě jejich výsledků jim bylo přiděleno pořadí p. Na základě jejich výsledku v posttestu jim bylo přiděleno pořadí q. Následně byl zjištěn rozdíl mezi oběma pořadími d. Byl stanoven počet prvků  $n = 100$ , tedy počet studentů, od kterých byl získán pretest i posttest. Bylo použito následujícího vzorce. (Hniličková a kol., 1972)

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n^3 - n}$$

Po dosazení jsme získali:

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 101322}{999900} = 0,61$$

Dostali jsme tedy hodnotu Spearmanova koeficientu pořadové korelace  $r_s = 0,61$ . Dále bylo třeba provést test významnosti, tedy srovnat vypočtenou hodnotu  $r_s$  s kritickou hodnotou  $t_\alpha$ . Při zvolené 5procentní hladině významnosti jsme vypočetli:

$$\frac{t_5(100)}{\sqrt{n-1}} = \frac{1,98}{\sqrt{99}} = \frac{1,98}{9,95} = 0,2$$

Zjistili jsme tedy, že kritická hodnota je menší než vypočtená hodnota Spearmanova koeficientu  $r_s = 0,61$ . Můžeme tedy předpokládat, že mezi výsledkem pretestu a posttestu existuje vztah. Vzhledem k tomu, že hodnota  $r_s$  má kladné znaménko, jedná se o pozitivní závislost. Žáci s vyšším počtem bodů v pretestu tedy mají tendenci k lepšímu výsledku také v posttestu.

### **Hodnocení posttestů**

V další části práce se nachází samotné srovnání výsledků posttestů obou skupin. Zvlášť byly hodnoceny otázky 1 – 13 a 14 – 16. Otázky 1 – 13 ověřují především míru dosažených znalostí. Tyto otázky jsou tedy hodnoceny na základě průměrného počtu dosažených bodů. Otázky 14 – 16 se zaměřují spíše na postoje a hodnoty studentů, proto je každá otázka posuzována samostatně. Nejprve je uvedeno hodnocení první skupiny otázek.

Významnost rozdílu mezi průměry byla opět hodnocena pomocí dvouvýběrového t testu. Postup i použité vzorce byly stejné jako při srovnávání výsledků pretestu. Z toho důvodu není uveden celý postup ale pouze výsledky shrnuté v tabulce č. 4 a 5. Srovnáván byl průměr z celkového počtu bodů. Dále byl test rozdělen na tři skupiny otázek. První skupinu tvořily otázky 1 – 5. Odpovědi na tyto otázky zazněly pouze ve

skupině, která absolvovala výuku metodou výkladu. Odpovědi na druhou skupinu otázek zazněly v obou skupinách a jednalo se o otázky 6 – 8 a 10 – 11. Třetí skupinu tvořily otázky 9 a 12 – 13. Odpověď na tyto otázky nezazněla ani v jedné skupině. Odpovědi však bylo možné odvodit na základě probíraného učiva.

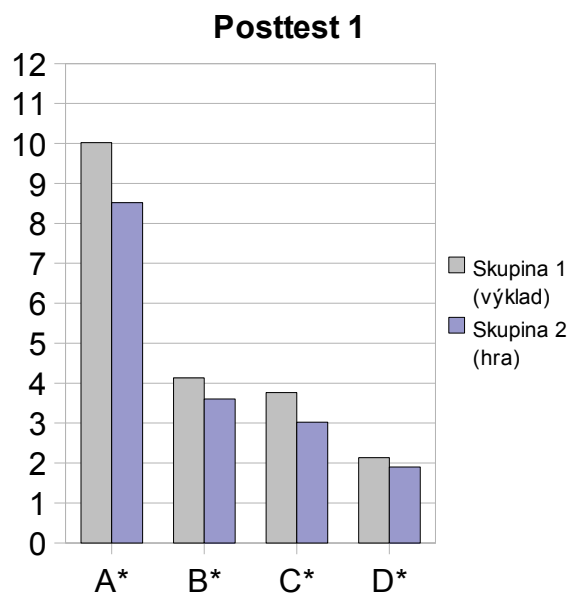
		Skupina 1 (výklad)			Skupina 2 (hra)		
		počet studentů	průměr	směrodatná odchylka ( $s_1$ )	počet studentů	průměr	směrodatná odchylka ( $s_2$ )
Posttest 1	Celkem	58	10,02	1,75	51	8,52	1,5
	Slyšela pouze skupina 1	58	4,13	0,75	51	3,6	0,76
	Slyšely obě skupiny	58	3,76	1	51	3,02	0,97
	Neslyšely obě skupiny	58	2,13	0,43	51	1,9	0,47
Posttest 2	Celkem	49	9,44	1,9	40	8,55	2,1
	Slyšela pouze skupina 1	49	3,77	0,86	40	3,4	0,95
	Slyšely obě skupiny	49	3,66	1,14	40	3,27	1,11
	Neslyšely obě skupiny	49	2,01	0,42	40	1,88	0,48

Tabulka č. 4: Hodnoty dosažené v posttestech

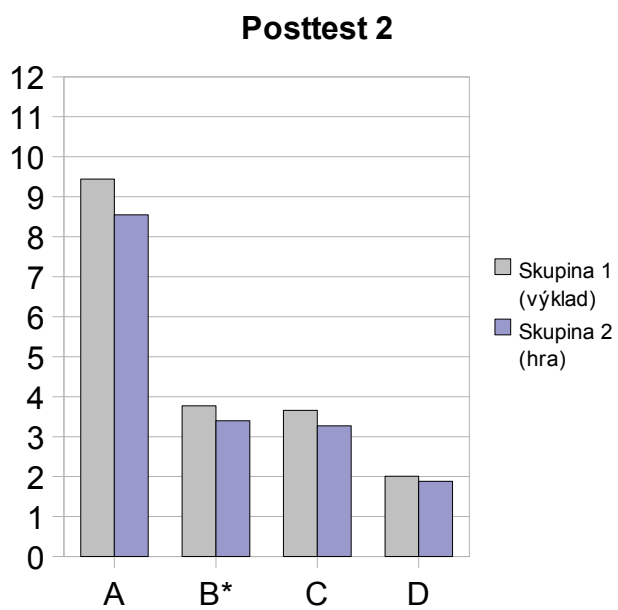
		Sdružený odhad rozptylu ( $s^2$ )	Sdružený odhad směrodatné odchylky (s)	Směrodatná chyba rozdílu výběrových průměrů ( $\sigma$ )	Testová statistika (T)	Počet stupňů volnosti Df	Kritická hodnota podle Studentova rozložení při $\alpha = 0,05$
Posttest 1	Celkem	2,68	1,6	0,31	4,84	100	1,98
	Slyšela pouze skupina 1	0,57	0,75	0,14	3,79	100	1,98
	Slyšely obě skupiny	0,97	0,99	0,19	3,89	100	1,98
	Neslyšely obě skupiny	0,2	0,45	0,09	2,69	100	1,98
Posttest 2	Celkem	4	2	0,48	1,85	90	1,99
	Slyšela pouze skupina 1	0,81	0,66	0,14	2,67	90	1,99
	Slyšely obě skupiny	1,27	1,13	0,24	1,63	90	1,99
	Neslyšely obě skupiny	0,2	0,45	0,09	1,4	90	1,99

Tabulka č. 5: Souhrnné statistiky

Rozdíly v dosaženém počtu bodů jsou také názorně zobrazeny v grafech. Graf č. 2 zobrazuje výsledky prvního posttestu. Sloupec A znázorňuje celkový počet dosažených bodů. V sloupci B najdeme hodnoty k první skupině otázek, ke kterým zaznely odpovědi pouze během výkladu. Sloupec C zobrazuje odpovědi na otázky, které byly probírány v obou skupinách. Sloupec D vyjadřuje výsledky otázek, na které nezaznely odpovědi ani v jedné skupině. Graf č. 2 zobrazuje stejné údaje získané 3 týdny po absolvování výuky. Hvězdičkou jsou vždy označeny sloupce, u kterých byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi oběma průměry při zvolené hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .



*Graf č. 2: Výsledky prvního posttestu*



*Graf č. 3: Výsledky druhého posttestu*

Jak vyplývá z údajů uvedených v tabulce č. 5 a grafů č. 2 a 3, byl prokázán statisticky významný rozdíl v průměrech obou skupin dosažených v prvním posttestu. Skupina, která absolvovala výuku metodou výkladu, dosáhla lepšího výsledku celkově i ve všech vyčleněných skupinách otázek. Během 3 týdnů, které uběhly mezi napsáním prvního a druhého posttestu se však rozdíl mezi oběma skupinami zmenšil. Rozdíl v celkovém průměru nebyl statisticky významný. Při rozdělení otázek do skupin pak byl statisticky významný rozdíl prokázán pouze u skupiny otázek, na kterou skupina 1 odpověď slyšela a skupina 2 ne.

Druhá část hodnocení posttestů je zaměřena na postoje, které studenti projeví v otázkách 14 – 16. Každá otázka byla hodnocena samostatně. V první fázi byly všechny odpovědi zobecněny tak, aby je bylo možné kategorizovat. Následně byly výsledky hodnoceny na základě testu  $\chi^2$  dobré shody (Hniličková a kol., 1972). Odpovědi na tyto otázky byly hodnoceny pouze v prvním posttestu. V druhém posttestu odpovědi na tyto otázky velmi často chyběly, nebo byly příliš stručné na to, aby je bylo možné zařadit do kategorií.

Otázka číslo 14 zněla: „Jakým způsobem můžeme my jako obyvatelé rozvinutého státu pomoci rozvoji chudých zemí?“ Odpovědi byly rozděleny do 3 skupin. První skupinu tvořily odpovědi, které zdůrazňovaly osobní zapojení jednotlivců. Studenti nejčastěji zmiňovali například finanční příspěvky, adopci na dálku, kupování výrobků fair trade nebo dobrovolnictví.

Druhou skupinou byly odpovědi, které vyjadřovaly postoj, že pomoc nevyžaduje jejich osobní zapojení. Studenti zmiňovali například státní dotace, nastavení mezinárodního obchodu nebo příspěvky bohatých podnikatelů.

Třetí skupinu tvořily odpovědi, které nebylo možné zařadit do první ani do druhé skupiny. Jednalo se například o názory, že do vývoje rozvojových států nemá být zasahováno vůbec. Dále sem byly zařazeny odpovědi, u kterých nebylo možné určit, odkud má zdroj pomoci přijít. Jednalo se například o stručné odpovědi jako: „finančně“ apod.

Třetí skupina odpovědí je tedy velmi heterogenní, různé odpovědi však bylo nutné



sloučit do jedné skupiny tak aby byla splněna podmínka minimálně 5ti prvků v každém poli kontingenční tabulky.

Četnosti odpovědí jsou uvedeny v tabulce č. 6. Bylo vypočítáno, kolik procent odpovědí z celého souboru bylo zařazeno do jednotlivých kategorií. Toto procentuální zastoupení bylo vynásobeno počtem studentů v každé skupině a vyděleno stem. Výsledkem byly očekávané četnosti jednotlivých odpovědí, které jsou také uvedeny v tabulce č. 6.

Jakým způsobem můžeme my jako obyvatelé rozvinutého státu pomoci rozvoji chudých zemí?							
skupina	osobní postoj		neosobní postoj		jiná odpověď		celkem
	pozorované četnosti	očekávané četnosti	pozorované četnosti	očekávané četnosti	pozorované četnosti	očekávané četnosti	
1	17	28,2	30	20,2	11	9,6	58
2	36	24,8	8	17,8	7	8,4	51
celkem	53		38		18		109

Tabulka č. 6: Kontingenční tabulka, otázka č. 14

S využitím následujícího vzorce bylo vypočítáno testové kritérium  $\chi^2$ .

$$\chi^2 = \sum \frac{P^2}{O} - n$$

Po dosazení jsme dostali hodnotu  $\chi^2 = 20,1$ , což dalece převyšuje kritickou hodnotu Personova  $\chi^2 = 5,99$  při 2 stupních volnosti a 5procentní míře spolehlivosti. Můžeme tedy říci, že studenti ze skupiny vyučované metodou simulační hry v posttestu výrazně častěji uvedli odpověď vyjadřující osobní přístup k rozvojové pomoci. Studenti vyučovaní metodou výkladu naopak častěji kladli zodpovědnost za pomoc rozvojovým zemím na instituce nebo druhé osoby.

Patnáctá otázka zjišťovala, jestli se v minulosti studenti sami nějakým způsobem zapojili do rozvojové pomoci a jestli hodlají dále v této pomoci pokračovat, případně ji rozšiřovat. Hodnocení odpovědí na tuto otázku bylo rozděleno na dvě části. Nejprve bylo hodnoceno počínání studentů v minulosti, poté jejich vyjádření o budoucím jednání. Neurčité a chybějící odpovědi byly vyřazeny.

Pomáhal jsi osobně rozvojovým zemím?			
skupina	ano	ne	celkem
1	20	33	53
2	18	25	43
celkem	38	58	96

Tabulka č. 7: Odpovědi na první část otázky 15

Chceš v budoucnu pomáhat rozvojovým zemím?			
skupina	ano	ne	celkem
1	10	37	47
2	11	27	38
celkem	21	64	85

Tabulka č. 8: Odpovědi na druhou část otázky 15

Výsledky byly shrnuty do dvou čtyřpolních tabulek č. 7 a 8. S pomocí následujícího vzorce vypočítáno testového kritéria  $\chi^2$  (Hnilíčková a kol., 1972).

$$\chi^2 = n \frac{(ac - bd)^2}{(a+b)(a+c)(b+d)(c+d)}$$

Smysl písmen ve vzorci objasňuje tabulka č. 9.

skupina	odpověď 1	odpověď 2	celkem
1	a	b	a+b
2	c	d	c+d
celkem	a+c	b+d	n

Tabulka č. 9: Schéma čtyřpolní tabulky

Část odpovědi týkající se minulého jednání studentů nemohla být ovlivněna metodou výuky, ale mohla ukázat rozdíly v postojích studentů před absolvováním výzkumu. Po dosazení do vzorce bylo dosaženo výsledku  $\chi^2 = 4,1$ . Kritická hodnota Pearsonova  $\chi^2$  při jednom stupni volnosti  $\alpha = 0,05$  je rovna 3,84. Pokud bychom zvolili  $\alpha = 0,01$  je kritická hodnota rovna 9,21. Dosažená hodnota tedy mírně překračuje kritickou hodnotu stanovenou pro 5procentní spolehlivost, nepřekračuje však kritickou hodnotu pro jednoprocenní spolehlivost. Můžeme tedy říci, že přístup k rozvojové pomoci u druhé skupiny může být mírně pozitivnější, nejedná se však o příliš výrazný rozdíl.

Po dosazení údajů z tabulky č. 8 do vzorce jsme získali hodnotu  $\chi^2 = 28$ . Toto číslo dalece přesahuje kritické hodnoty při hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  i  $\alpha = 0,01$ . Můžeme tedy říci, že deklarovaný postoj k rozvojové pomoci je u skupiny, která absolvovala výuku metodou simulační hry, výrazně aktivnější. Otázkou zůstává, jestli se uvedené odpovědi skutečně projeví i v jednání žáků.

Otázka 16 zněla: „Co by podle tebe mělo být hlavním cílem rozvojové pomoci, která směřuje do méně vyspělých států?“ Odpovědi byly opět rozděleny na 2 skupiny. První skupinu tvořily odpovědi, které se zaměřovaly především na řešení aktuálních problémů v dané zemi. Studenti zmiňovali například posílání finanční a materiální pomoci (především potravin a léků). Druhá skupina odpovědí považovala za důležité spíše dlouhodobé cíle rozvojové pomoci. Mezi nejčastější odpovědi patřil důraz na zvyšování vzdělanosti, směřování států k soběstačnosti, budování tamní infrastruktury a ekonomiky. Neurčité a chybějící odpovědi byly vyřazeny. Údaje byly opět shrnuty do čtyřpolní tabulky č. 10.

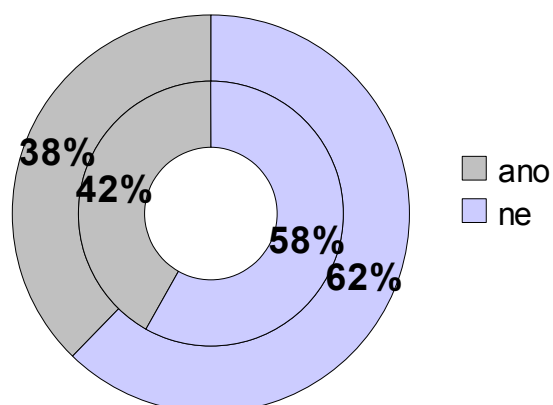
Pomoc rozvojovým zemím			
skupina	aktuální problémy	dlouhodobá	celkem
1	43	10	53
2	41	7	48
celkem	84	17	101

Tabulka č 10: odpovědi na otázku č. 16

Po dosazení do vzorce byla zjištěna hodnota  $\chi^2 = 79,7$ , což ukazuje na významný rozdíl v odpovědích obou skupin. Pokud bychom uvedli hodnoty v relativních číslech, dlouhodobý cíl rozvojové pomoci preferuje 81,1 % studentů první skupiny a 85,4 % studentů druhé skupiny. Rozdíl činí 4,3 %. Můžeme tedy říct, že studenti, kteří absolvovali výuku metodou simulační hry, uvedli častěji, že rozvojová pomoc by se měla zaměřovat především na dlouhodobé cíle.

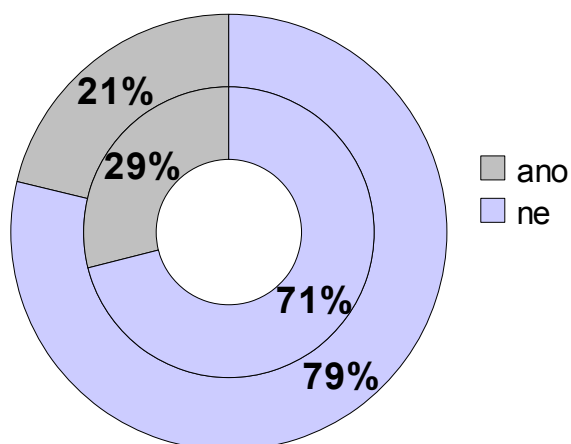
Četnost odpovědí na otázky 15 a 16 v relativních číslech dokládají grafy 4 – 6. Vnější kružnice vždy znázorňuje odpovědi první skupiny, vnitřní kružnice pak skupinu dvě.

Pomáhal jsi osobně rozvojovým zemím?

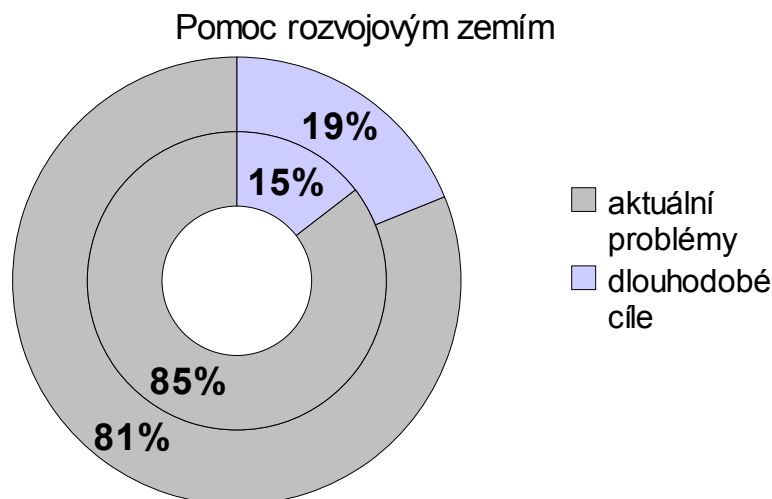


Graf č. 4: Otázka 15, první část

Chceš v budoucnu pomáhat rozvojovým zemím?



Graf č. 5: otázka 15, druhá část



Graf č. 6: otázka 16

## 8 Diskuse výsledků

Dopad obou vyučovacích metod tedy byl hodnocen na úrovni osvojených vědomostí, nabytých postojů a hodnot a motivace studentů. Výzkum měl potvrdit následující předpoklady (hypotézy):

*Simulační hra je atraktivnější formou výuky a proto může pomoci zvýšit motivaci studentů.*

*Běžný způsob výuky může studentům předat větší množství informací, simulační hra však může výrazněji ovlivnit postoje a hodnoty studentů.*

*Při použití simulační hry má vliv na studenty dlouhodobější efekt.*

První předpoklad byl potvrzen kvalitativními metodami. Studenti, kteří absolvovali výuku metodou simulační hry, uvedli o 36 % více pozitivních komentářů než studenti, kteří naslouchali výkladu. Studenti, kteří se účastnili simulační hry, také častěji uvedli, co se konkrétně během vyučovacích hodin naučili a o to 22,6 %. Zmiňovali například pochopení motivací států k určitému chování, porozumění rozdílu mezi udržitelným rozvojem a zaměřením na aktuální potřeby nebo názorné srovnání postavení jednotlivých států. Větší motivace byla pozorovatelná také z pozice učitele a projevovala se především větší aktivitou studentů během simulační hry.

Druhý předpoklad byl také potvrzen. Studenti během výkladu byli schopni přijmout

větší množství informací, což se projevilo lepším výsledkem v posttestu, který vyplňovali ihned po skončení hodiny. Rozdíl v průměru mezi oběma skupinami tvořil 1,68 bodů z maximálního možného počtu 13ti bodů. Bylo prokázáno, že tento rozdíl je statisticky významný při hladině významnosti 5 procent.

Otázky byly dále rozděleny do skupin podle toho, ve kterých skupinách na ně zazněly odpovědi. První skupinu tvořily otázky, na které slyšela odpovědi pouze první skupina. Na druhou skupinu otázek slyšely odpověď obě skupiny. Na třetí skupinu otázek nezazněly odpovědi ani v jedné skupině. Ve všech třech skupinách otázek byl zaznamenán lepší výsledek u skupiny, která absolvovala výklad. U první skupiny otázek není tento výsledek překvapivý. U zbývajících otázek může být lepší výsledek skupiny, která absolvovala výklad, způsoben tím, že informace, které tato skupina získala navíc, mohly vést k snazšímu zodpovězení některých otázek, i když správná odpověď během hodiny nezazněla, nebo ji naopak slyšely obě skupiny.

Skupina 2, která se účastnila hry, častěji uváděla pozitivní postoje k rozvojové pomoci. Studenti v této skupině častěji uváděli, že by se chtěli osobně zapojit do rozvojové pomoci. V otázce na formy pomoci častěji uváděli způsoby, kterými mohou přispět oni osobně, než formy které jsou mimo jejich možnosti. Jejich odpovědi také ukazovaly větší důraz na dlouhodobé zaměření pomoci. Také však častěji uváděli, že již v minulosti určitým způsobem rozvojovým zemím pomáhali. Otázkou zůstává, jestli skupina 2, která byla ve všech ostatních ohledech srovnatelná se skupinou 1, skutečně měla pozitivnější postoj k rozvojové pomoci již před absolvováním programu. Možným vysvětlením je, že studenti této skupiny, kteří se dozvěděli více o problémech rozvojových zemí, měli větší tendenci uvádět sociálně přijatelnější postoje. Problémem zvolené metody hodnocení je především to, že není možné ověřit, zda se deklarované postoje skutečně odráží i v jednání studentů.

Činčera a kol. (2011) v evaluaci programu environmentální výchovy srovnával domnělé a skutečné zvládnutí akčních kompetencí, tedy „*schopnost identifikovat environmentálně neodpovědné chování a nahradit ho odpovědnou variantou*“. Výsledek ukazuje, že přesvědčení o zvládnutí kompetencí je vyšší, než jejich skutečné

zvládnutí. Můžeme tedy předpokládat, že i v tomto případě bude vliv na jednání studentů menší, než signalizují uvedené odpovědi.

Nutno dodat, že ovlivnit poměrně stabilní složku osobnosti, jakou jsou postoje vedoucí k jednání je velmi nesnadné, ne-li nemožné, během tak krátké doby jakou představují dvě vyučovací hodiny. Ovlivnit chování je velmi náročné i během mnohem delších programů. Činčera (2009) považuje za efektivnější dlouhodobější programy. V evaluaci dvouletého programu využívajícího metod zážitkové pedagogiky byl potvrzen vliv na postoje studentů. Přesto se však nepodařilo jednoznačně prokázat ovlivnění spotřebitelského chování žáků.

Předpoklad, že zážitková pedagogika má na studenty dlouhodobější vliv, byl potvrzen na úrovni vědomostí. Zatímco skupina, která absolvovala výklad, zaznamenala během 3 týdnů, které uběhly mezi napsáním prvního a druhého posttestu, pokles v průměru o 0,58 bodů, druhá skupina vykazovala srovnatelný výsledek v obou posttestech. V druhém posttestu nebyl shledán rozdíl v průměrech obou skupin statisticky významný. Ve druhém posttestu byl shledán statisticky významný rozdíl pouze při vyčlenění otázek, na které zazněly odpovědi jen během výkladu.

Problémem ovlivňujícím kvalitu výsledků výzkumu může být zvolený nástroj hodnocení výuky. Bylo použito didaktického testu, který nebyl standardizován. Na základě získaných výsledků byla hodnocena reliabilita testu pomocí výpočtu Cronbachova koeficientu alfa. Byla získána nepřilíš vysoká hodnota  $\alpha = 0,47$ . Dalším nedostatkem výzkumu je využití pouze jedné z mnoha metod zážitkové pedagogiky a dramatické výchovy. Pro získání lépe zobecnitelných výsledků by bylo vhodné výzkum rozšířit a hodnotit zároveň více různých metod s pomocí komplexnějších evaluačních nástrojů.

Přesto z výsledků výzkumu vyplývá, že využití metod DV a ZP ve výuce na střední škole je nejen možné, ale také oprávněné a přínosné. Tyto metody zvyšují motivaci studentů, jejich zájem o problematiku a pomáhají jim získat pozitivní vztah ke vzdělávání.

## 9 Závěr

Cílem práce bylo zjistit, zda je zvolená simulační hra efektivní metodou výuky ve srovnání s běžně používanou frontální metodou. Výsledky výuky byly hodnoceny na úrovni vědomostí, postojů a motivace.

Obě metody byly použity za obdobných podmínek. Vyučování probíhalo se srovnatelně velkými skupinami, obě skupiny byly vyučovány stejným člověkem, který ve všech případech nebyl jejich vlastním učitelem. Mezi oběma skupinami nebyl před začátkem výzkumu rozdíl, což bylo ověřeno pretestem. Výuka probíhala vždy po dobu devadesáti minut.

Z výsledků vyplývá, že studenti, kteří se účastnili hry, byli více aktivní a motivovaní. Častěji měli z hodiny pozitivní pocit a uvědomovali si, co se nového naučili. Můžeme říci, že považovali proběhnutou hodinu za přínosnou. Podobný pocit by si měli studenti odnášet z každé hodiny, jinak můžeme, zvláště ve vyšších ročnících gymnázia, těžko očekávat pozitivní přístup k danému předmětu, potažmo ke vzdělání vůbec.

Studenti, kteří absolvovali výklad, vykazovali bezprostředně po absolvování výuky lepší výsledek v didaktickém testu. Nicméně o tři týdny později nebyl rozdíl mezi oběma skupinami statisticky významný. Studenti, kteří absolvovali výklad, vykazovali po třech týdnech lepší výsledek pouze u otázek, na které slyšela odpovědi pouze jejich skupina. Pokud hodnotíme výsledek výuky, měl by pro nás být v každém případě důležitější výsledek po třech týdnech od výuky. Informace získané z tohoto testu se mnohem více přibližují tomu, co si studenti reálně odnesou a dlouhodobě zapamatují. Můžeme tedy říci, že metoda výkladu umožňuje předat studentům více informací než metoda simulační hry. Informace, které se podaří předat s pomocí simulační hry, si však studenti s větší pravděpodobností zapamatují dlouhodobě. Vzhledem k tomu, že výsledky obou skupin jsou po třech týdnech srovnatelné, můžeme říci, že z dlouhodobého pohledu jsou srovnatelné i obě metody výuky.

Podle odpovědí v posttestech bylo možné zaznamenat rozdíl také v postojích studentů. Skupina, která absolvovala výklad, v odpovědích méně často vyjadřovala



postoj, že pomoc rozvojovým zemím se jich osobně týká a chtěli by se do ní zapojit. Studenti v této skupině také častěji uváděli způsoby pomoci, které vedou spíše jen k řešení aktuálních problémů. Studenti ve druhé skupině naopak častěji zdůrazňovali dlouhodobé cíle pomoci. Je však třeba zdůraznit, že zvolený způsob získání informací o postojích je značně limitován. Není možné odlišit skutečně zvnitřněné postoje, které povedou ke změně jednání od deklarace postojů, které jsou považovány za všeobecně přijatelnější.

Přestože metodu simulační hry není možné ve výuce využívat stále, může být zajímavou, a podle výsledků této práce také pedagogicky hodnotnou, alternativou k běžně používaným metodám. Metodu je možné zařadit také do výuky zeměpisu, kde zatím není příliš uplatňována. Simulační hra může být vhodným nástrojem nejen pro žáky základních škol a nižších stupňů gymnázia, ale ocení ji i starší studenti.

## Literatura

- (1) ČINČERA, J. (2010): Metodika evaluace programů environmentální výchovy, *Envigogika*, publikováno 29. 12. 2010, dostupné z WWW: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/metodiky/envigogika-2010v3/431-metodika-evaluace-programu-environmentalni-vychovy>
- (2) ČINČERA, J., CAHA, M. (2005): *Výchova a budoucnost*. Paido, Brno, 168 s.
- (3) ČINČERA, J., CAHA, M., KULICH, J., (1996): *Hry a výchova k trvale udržitelnému rozvoji*, Brontosaurus, Praha, 76 s.
- (4) ČINČERA, J., FLEKOVÁ, A., KOPECKÝ, J. (2011): „S TUREm tu i zítra budem“: evaluace programu Ekocentra Podhoubí. *Envigogika*, publikováno 31. 12. 2011, dostupné z WWW : <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/component/content/article/190-recenzovane-clanky/envigogika-2011vi3/607>
- (5) ČINČERA, J., MACHÁČKOVÁ, P. (2009): Evaluace dvouletého programu Podblanického ekocentra. *Envigogika*, publikováno 22. 12. 2009, dostupné z WWW: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2009/20093/338-evaluace-pobytoveho-programu-podblanickeho-ekocentra>
- (6) HIRSCH, A. (2006): *The forgotten ways*. Brazos Press, Grand Rapids, 295 s.
- (7) HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2010): *Velký psychologický slovník*. Portál, Praha, 800 s.
- (8) HNILÍČKOVÁ, J. a kol. (1972): *Didaktické testy a jejich statistické zpracování*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 199 s.
- (9) JONES, M., FITZGERALD, B. (2010): Town as text. *Teaching Geography*, Vol. 35, No. 3, s. 96 – 99
- (10) JOREN, K., KONU, A., RANKIN, S., ÅSTEDT-KURKI, P. (2011): An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, publikováno 7. 4. 2011
- (11) KIRCHNER, J. (2009): *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Computer Press, Brno, 135 s.
- (12) KOMENSKÝ, J. A. (1947): *Škola na jevišti*. Komenium, Brno, 119 s.
- (13) MARUŠÁK R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. (2008): *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Portál, Praha, 128 s.
- (14) MCNAUGHTON, M. J. (2004): Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, Vol. 10, No. 2, s. 139 – 154
- (15) NEUMAN, J. (2003b): Dobrodružství, riziko a prožitek. In Kirchner, J. (2009): *Psychologie prožitku a dobrodružství*, Computer Press, Brno, s. 108 – 109
- (16) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník*.

Portál, Praha, 400 s.

- (17) Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 103 s. [cit. 2012-01-14]. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)
- (18) SMITH, M. K. (2001): David A. Kolb on experiential learning, dostupné z WWW: <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>
- (19) SVATOŠ, V., LEBEDA, P. (2005): Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy. Grada, Praha, 192 s.
- (20) VALENTA, J. (1995): Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. ISV, Praha, 200 s.
- (21) VALENTA, J. (2008): Metody a techniky dramatické výchovy. Grada, Praha, 352 s.
- (22) VÁŽANSKÝ, M. (1992): Volný čas a pedagogika zážitku. Rektorát MU Brno, Brno, 64 s.
- (23) WAY, B. (1996): Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. ISV, Praha, 220 s.
- (24) WHITE, R. (2009): Shanty: The game. Teaching Geography, Vol. 34, No. 3, s. 114 – 115
- (25) ZVÁROVÁ, J. (1999): Základy statistiky pro biomedicínské obory, [cit. 2012-07-20]. Dostupné z WWW: <http://new.euromise.org/czech/tajne/ucebnice/html/html/node10.html>

# Přílohy

## Příloha č. 1

### *Očekávané výstupy výuky geografie*

#### **Přírodní prostředí**

žák

- P1. porovná postavení Země ve vesmíru a podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy
- P2. porovná na příkladech mechanismy působení endogenních (včetně deskové tektoniky) a exogenních procesů a jejich vliv na utváření zemského povrchu a na život lidí
- P3. objasní mechanismy globální cirkulace atmosféry a její důsledky pro vytváření klimatických pásů
- P4. objasní velký a malý oběh vody a rozliší jednotlivé složky hydrosféry a jejich funkci v krajině
- P5. hodnotí vodstvo a půdní obal Země jako základ života a zdroje rozvoje společnosti
- P6. rozliší hlavní biomy světa
- P7. rozliší složky a prvky fyzickogeografické sféry a rozpozná vztahy mezi nimi

#### **Sociální prostředí**

žák

- S1. zhodnotí na příkladech dynamiku vývoje obyvatelstva na zemi, geografické, demografické a hospodářské aspekty působící na chování, pohyb, rozmístění a zaměstnanost obyvatelstva
- S2. analyzuje hlavní rasová, etnická, jazyková, náboženská, kulturní a politická specifika s ohledem na způsob života a životní úroveň v kulturních regionech světa
- S3. identifikuje obecné základní geografické znaky a funkce sídel a aktuální tendence ve vývoji osídlení
- S4. zhodnotí na příkladech světové hospodářství jako otevřený dynamický systém

- s určitými složkami, strukturou a funkcemi a zohlední faktory územního rozmístění hospodářských aktivit, vymezí jádrové a periferní oblasti světa
- S5. zhodnotí nerovnoměrné rozmístění, objem a distribuci světových surovinových a energetických zdrojů
- S6. rozliší a porovnává státy světa a jejich mezinárodní integrační uskupení a organizace podle kritérií vzájemné podobnosti a odlišnosti
- S7. lokalizuje na politické mapě světa hlavní aktuální geopolitické problémy a změny s přihlédnutím k historickému vývoji
- S8. vyhledá na mapách hlavní světové oblasti cestovního ruchu, porovná jejich lokalizační faktory a potenciál

## **Životní prostředí**

žák

- Z1. zhodnotí na příkladech různé krajiny jako systém pevninské části krajinné sféry se specifickými znaky, určitými složkami, strukturou, okolím a funkcemi
- Z2. analyzuje na konkrétních příkladech přírodní a kulturní (společenské) krajinné složky a prvky krajiny
- Z3. zhodnotí některá rizika působení přírodních a společenských faktorů na životní prostředí v lokální, regionální a globální úrovni

## **Regiony**

žák

- R1. rozlišuje na konkrétních územních příkladech mikroregionální, regionální, státní, makroregionální a globální geografickou dimenzi
- R2. vymezí místní region (podle bydliště, školy) na mapě podle zvolených kritérií, zhodnotí přírodní, hospodářské a kulturní poměry mikroregionu a jeho vazby k vyšším územním celkům a regionům
- R3. zhodnotí polohu, přírodní poměry a zdroje české republiky
- R4. lokalizuje na mapách hlavní rozvojová jádra a periferní oblasti České republiky, rozlišuje jejich specifika
- R5. lokalizuje na mapách makroregiony světa, vymezí jejich hranice, zhodnotí jejich přírodní, kulturní, politické a hospodářské vlastnosti a jednotlivé makroregiony vzájemně porovná

# Geografické informace a terénní vyučování

žák

- G1. používá dostupné kartografické produkty a další geografické zdroje dat a informací v tištěné i elektronické podobě pro řešení geografických problémů
- G2. orientuje se s pomocí map v krajině
- G3. používá s porozuměním vybranou geografickou, topografickou a kartografickou terminologii
- G4. vytváří a využívá vlastní mentální schémata a mentální mapy pro orientaci v konkrétním území
- G5. čte, interpretuje a sestavuje jednoduché grafy a tabulky, analyzuje a interpretuje číselné geografické údaje

## Příloha č. 2

### Upravená pravidla simulační hry Rozvoj

#### PRAVIDLA

Cílem hry je dostat se co nejdál na hracím plánu. Dosáhnete toho shromážděním žetonů. Vaše figurka se vždy bude nacházet na políčku označeném číslem, které odpovídá počtu žetonů, které právě vlastníte. Začínáte s počtem žetonů, které představují přibližné bohatství vašeho státu. (Vypočteno podle HDP na osobu v roce 2011). Pokud se během hry počet vašich žetonů sníží, musíte zároveň figurku posunout zpět.

Každý stát zároveň obdrží 5 karet zdrojů. Tyto karty můžete prodat na světovém trhu, nebo jinému hráči. Svě zdroje i zdroje získané od jiných hráčů můžete také zpracovat a poté prodat za vyšší cenu.

V každém kole máte maximálně 1 minutu, na to abyste získali žetony a rozšířili své území. V každém kole však můžete uskutečnit pouze jeden krok. (prodej, nákup, zpracování, koalice, dar). Začíná Albánie a postupuje se po směru hodinových ručiček. Pokud nebudete úspěšní v časovém limitu, je vaše šance pryč.

Předtím, než vstoupíte do posledního stupně rozvoje, musíte revitalizovat krajinu poškozenou těžbou surovin ve vašem státu. Za každou vaši kartu zdrojů, kterou už nevládníte, zaplatíte 5 žetonů do banky. K revitalizaci můžete přistoupit, až když jsou ostatní potřeby státu naplněny, tedy nejprve v 6. stupni rozvoje.

**Žetony můžete získat několika způsoby:**

#### 1) Rozvoj

Od Světové banky získáte počet žetonů, uvedený na konci řádku, pokud vstoupíte do dalšího stupně rozvoje. Pokud se z nějakého důvodu vrátíte zpět a poté znovu konec řádku překročíte, prémii dostanete vyplacenou znovu.

## 2) Prodej zpracovaných a nezpracovaných zdrojů

Na začátku hry každý stát získá 5 karet zdrojů. Každou kartu může prodat na světovém trhu za 4 žetony. Také ji může prodat jinému hráči za cenu, na které se dohodnou. Každou kartu zdroje (svou i koupenou od jiného hráče) může hráč zpracovat (odpovídá jednomu kroku). Zpracovanou kartu pak může prodat na světovém trhu za 7 žetonů.

## 3) Vytváření koalicí

Pokud se vám podaří vytvořit koalici s jiným státem, každý stát získá 2 žetony. Pokud však uzavřete koalici se státem, který je na nižším stupni rozvoje než vy (nachází se na nižším řádku než vy) je pro vás koalice nevýhodná a zaplatíte druhému hráči tři žetony. Koalici můžete vytvořit **s každým státem pouze jednou** během hry.

## 4) Útok

pokud kdykoliv během hry zakřičíte „**ÚTOK**“, každý stát, se kterým nemáte uzavřenou koalici, a který má nějaké žetony, vám **zaplatí žeton**. Výsledek boje je však nejistý. **Hod'te si dvěma kostkami**, abyste zjistili své válečné ztráty. Kolik bodů hodíte, tolik žetonů je ztraceno. Zaútočit můžete maximálně **tříkrát** v průběhu celé hry.

## 5) Dar

kterýkoliv stát se může rozhodnout darovat své žetony státu, který je na nižším stupni rozvoje (nachází se na nižším řádku). Aby byla rozvojová pomoc efektivní, musí však být koncentrovaná. Proto nejmenší možný dar činí **5 žetonů**. Dar nemůže být požadován zpět, ani za něj nemůžete požadovat žádnou protislužbu. Může však stabilizovat situaci v zemi a pomoci udržet mír ...

# Příloha č. 3

## Posttest

Jméno

Datum

Třída

*Při výběru z více možností je vždy jen jedna odpověď správná*

1 Jakým způsobem se měnila interakce člověka a přírodního prostředí v průběhu rozvoje lidské společnosti? Doplňte správné pokračování věty:

*V první fázi vývoje bylo prostředí pro člověka určující,...*

- poté začal člověk pozitivním způsobem ovlivňovat prostředí.
- poté rostl negativní vliv člověka na prostředí, nyní se nejvyspělejší státy snaží zlepšovat kvalitu prostředí.
- od té doby stále roste negativní vliv člověka na prostředí.
- poté rostl negativní vliv člověka na prostředí, nyní se všechny státy snaží zlepšovat kvalitu prostředí.

2 Které z následujících faktorů zařazujeme mezi socioekonomické předpoklady pro rozvoj:

- a) technologie, trh, energetický potenciál řek
- b) trh, HDP na osobu vyšší než 1000 \$, infrastruktura
- c) infrastruktura, pracovní síla, kapitál
- d) vysoká životní úroveň, zdravotní péče, technologie

3 Podle kterých ukazatelů je dnes obvykle hodnocena životní úroveň v určitém státu?

- a) kvalita ŽP, příjmy, kvalita bydlení
- b) dostupnost nezávadné pitné vody, hustota zalidnění, politické uspořádání
- c) vzdělání, zdravotní péče, HDP na osobu
- d) kvalita bydlení, množství lidí pod hranicí chudoby, politické uspořádání

4 Pro periferní oblasti je obvykle typické:

- a) Zachovalé přírodní prostředí ANO – NE
- b) Vysoká hustota zalidnění ANO – NE
- c) Tradiční styl života ANO – NE
- d) Vysoká životní úroveň ANO – NE

5 Které z následujících charakteristik obyvatelstva jsou typické pro země „bohatého severu“

- a) rychle rostoucí počet obyvatel ANO – NE
- b) kladné migrační saldo (více se přistěhuje, než odstěhuje) ANO – NE
- c) demografické stárnutí ANO – NE
- d) civilizační choroby ANO – NE

6 Uveďte 3 příklady států

- a) ekonomicky vyspělých  
.....
- b) středně rozvinutých  
.....
- c) málo rozvinutých  
.....

7 Vyber správné dokončení věty

*HDP na osobu...*

- a) je souhrn všech hodnot vytvořených na území daného státu.
- b) vypočítáme vydělením HDP státu hustotou zalidnění.
- c) je ukazatel pomocí něhož můžeme určit počet lidí pod hranicí chudoby v daném státě.
- d) lépe informuje o vyspělosti země než HDP.

8 Proč je pro nejchudší země současného světa těžké zvýšit svoji životní úroveň?

Jmenuj alespoň 4 důvody.



9 Rozhodni, která tvrzení platí pro průmyslovou společnost?

- a) období velkého množství spotřebního zboží, masová spotřeba ANO – NE
- b) suburbanizace – lidé se stěhují z měst do okolí měst ANO – NE
- c) městské i venkovské oblasti se rozvíjí přibližně stejně rychle ANO – NE
- d) prostředí zcela určuje způsob života společnosti ANO – NE

10 Přírodní zdroje a rozvoj. Rozhodni, která tvrzení jsou pravdivá.

- a) Stát, který nedisponuje nerostným bohatstvím, nemůže dosáhnout vyššího stupně rozvoje. ANO – NE
- b) Prodej nezpracovaných nerostných surovin přináší státu menší užitek než prodej výrobků s vyšší přidanou hodnotou. ANO – NE
- c) Využívání zdrojů bez ohledu na životní prostředí může znamenat překážku rozvoje v budoucnosti. ANO – NE
- d) Vyspělá společnost se snaží minimalizovat spotřebu zdrojů recyklací a využíváním úspornějších technologií. ANO – NE

11 Jaký má mezinárodní dělba práce vliv na nerovnoměrnost hospodářského rozvoje světa? Vyberte správné dokončení věty.

*Mezinárodní dělba práce ...*

- a) snižuje rozdíly mezi státy, protože z ní profitují především chudší země.
- b) snižuje rozdíly mezi státy, protože přemístěním výroby snižuje zisky rozvinutých států.
- c) zvyšuje rozdíly mezi státy, protože větší část zisku zůstává v rozvinutých zemích.
- d) v současnosti nemá vliv na nerovnoměrnost rozvoje, ale v budoucnosti zvýší rozdíly mezi státy v důsledku poškozeného životního prostředí v rozvojových zemích.

12 Může válečný konflikt ovlivnit rozvoj v útočící a napadené zemi? Pokud ano, jakým způsobem?

13 Rozhodněte, jestli jsou následující země zařazovány mezi země „bohatého severu“, nebo země „chudého jihu“.

- |              |       |   |     |
|--------------|-------|---|-----|
| a) Německo   | SEVER | x | JIH |
| b) Austrálie | SEVER | x | JIH |
| c) Japonsko  | SEVER | x | JIH |
| d) Albánie   | SEVER | x | JIH |
| e) Rwanda    | SEVER | x | JIH |

14 Jakým způsobem můžeme my jako obyvatelé rozvinutého státu pomoci rozvoji chudých zemí?

15 Už jsi některou z těchto činností zkusil? Jakou? Chtěl bys zkusit ještě nějakou další?

16 Co by podle tebe mělo být hlavním cílem rozvojové pomoci, která směřuje do méně vyspělých států?