

Vliv kurzu globální výchovy na studenty víceletých gymnázií.

Aleš Jaroš

Bakalářská práce
2007



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2006/2007

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Aleš JAROŠ**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Globální výchova ve školním vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretických východisek pro praktickou část práce.

Provedení kvalitativního výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu.

Přijetí odpovídajících závěrů.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

PIKE, G. – SELBY, D. Globální výchova. 1.vyd. Praha : Grada, 1994. ISBN 80-7178-369-2.
NÁDVORNÍK, O. – VOLFOVÁ, A. a kol. Společný svět (Příručka globálního a rozvojového vzdělávání). Praha : Člověk v tísni – společnost při České televizi, o.p.s., 2004
ISBN 80-903510-0-X.

HRUŠKA, J. Globální a environmentální výchova na pobytových akcích. Pardubice : Nakladatelství Paleta, 2005.

PIKE, G. – SELBY, D. Cvičení a hry pro globální výchovu 1. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-370-2.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jakub Hladík**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **23. února 2007**


Termín odevzdání bakalářské práce: **25. května 2007**

Ve Zlíně dne 23. února 2007



L.S.


Ing. Jitka Chudarová
pověřená děkanka


prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
ředitel ústavu

ABSTRAKT

Předmětem této závěrečné práce je zjištění vlivu působení kurzu globální výchovy na studenty víceletých gymnázií.

V teoretické části jsem se zabýval popisem základních prvků globální výchovy a zážitkové pedagogiky. A to s ohledem na provázanost zážitkových aktivit, globální výchovy, uvádění her a sestavování programu.

Praktická část je pak výkladem uskutečněného pedagogického výzkumu zaměřeného na realizovaný kurz globální výchovy. Obsahuje postupy, experimentální zásahy a závěry celé výzkumné práce.

Klíčová slova: kurz globální výchovy, zážitková pedagogika, globální výchova, kvalitativní experiment.

ABSTRACT

The goal of this thesis is to learn the influence of the global education course activity on students of multi-annual gymnasiums.

In the theoretical part I described the basic elements of the global education and the experience pedagogy. And that with reference to cohesion of experience activities, global education, games introduction and program formation.

The results of the pedagogic research focused on realized course of the global education are expressed in the practical part of this thesis. It includes procedures, experimental hits and findings of all experimental work.

Keywords: a global education course, an experience pedagogy, a global education, a qualitative experiment.

Poděkování:

Touto cestou si dovoluji upřímně poděkovat vedoucímu bakalářské práce panu Mgr. Jakubovi Hladíkovi za odborné rady a vedení, které mi poskytl při přípravě této práce.

Dále děkuji všem lektorům a personálu ve výchovně vzdělávacím středisku pro děti a mládež – Domě Ignáce Stuchlého ve Fryštáku za jejich ochotu, vstřícnost a možnost realizovat uvedený výzkum.

Motto:

Dej příteli rybu a zaženeš na jeden den hlad, nauč ho rybařit a nikdy nebude hladovět.

Čínské přísloví

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA	12
1.1 CÍLE GLOBÁLNÍ VÝCHOVY	15
1.2 METODY GLOBÁLNÍ VÝCHOVY	18
1.2.1 Rytmus aktivit zaměřených na GV	19
1.3 TÉMATICKÉ CELKY GLOBÁLNÍ VÝCHOVY.....	20
1.3.1 Ekonomika, rozvoj a globální spravedlnost.....	21
1.3.2 Práva a povinnosti.....	23
1.3.3 Zdraví.....	25
2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	28
2.1 PRINCIPY A SYMPTOMY ZÁŽITKOVĚ PEDAGOGICKÝCH PROSTŘEDKŮ	28
2.1.1 Kognitivní a sociálně afektivní dimenze.....	30
2.2 ČASOVÝ SLED ZÁŽITKOVĚ PEDAGOGICKÝCH AKTIVIT	31
2.2.1 Základní princip zážitkového učení	31
2.3 UVÁDĚNÍ HER, AKTIVIT A CVIČENÍ	32
2.4 SESTAVENÍ PROGRAMU	35
2.4.1 Doporučená společná pravidla platící po dobu trvání programu	37
2.4.2 Jak volit a zařazovat jednotlivé aktivity.....	37
2.4.3 V jakých rolích může žák/student v průběhu programu vystupovat.....	38
2.4.4 Osobnost vedoucího programu a jeho role.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
3 ÚVOD	42
4 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM	43
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
4.1.1 Definování hlavních pojmů užitých ve formulaci výzkumného problému	43
4.2 CÍLE A OTÁZKY VÝZKUMU	44
4.3 DRUH VÝZKUMU	45
4.3.1 Typ (plán) kvalitativního výzkumu.....	46
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	47
4.5 VALIDITA DAT	47
4.6 METODY VÝZKUMU.....	48
4.6.1 Analýza dokumentu a zúčastněné pozorování	48
4.6.2 Ohniskové skupiny.....	49
4.6.3 Kvalitativní evaluace.....	50
4.7 ORGANIZACE VÝZKUMU.....	50
4.7.1 Etika výzkumu	51

4.8	EXPERIMENTÁLNÍ ZÁSADY	51
4.8.1	Zásah č.1	52
4.8.2	Zásah č.2	52
4.8.3	Zásah č.3	53
4.8.4	Zásah č.4	53
4.8.5	Zásah č.5	54
4.8.6	Zásah č.6	54
4.8.7	Zásah č.7	55
4.8.8	Zásah č.8	55
4.8.9	Zásah č.9	56
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	57
5.1	DÍLČÍ ZÁVĚR Č.3.....	57
5.2	DÍLČÍ ZÁVĚR Č.4.....	58
5.3	DÍLČÍ ZÁVĚR Č.5.....	58
5.4	DÍLČÍ ZÁVĚR Č.6.....	59
5.5	DÍLČÍ ZÁVĚR Č.7.....	60
5.6	DÍLČÍ ZÁVĚR Č.2 + Č.8.....	61
5.7	DÍLČÍ ZÁVĚR Č.1 + Č.9.....	61
5.8	DÍLČÍ ZÁVĚR EVALUAČNÍCH TECHNIK	63
5.8.1	Večerní seance	63
5.8.2	Rozhovor	64
5.8.2.1	Rozhovor lektori	64
5.8.2.2	Rozhovor účastník	65
	ZÁVĚR.....	66
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
	SEZNAM OBRÁZKŮ	72
	SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

Současné globální vztahy se liší od vztahů minulých tím, že se mění jejich četnost (frekvence), hloubka (dosah a počet zapojených lidí) a měřítko (rozpětí a počet lidských činností a oborů ovlivněných globální povahou světa).

Zvykli jsme si v globalitě žít a podvědomě s ní i počítat. Ovlivňuje čistotu vzduchu, který dýcháme, a vody, kterou pijeme, úroveň nezaměstnanosti a inflace, cenu čaje, který máme ke snídani, míru daní, ceny benzínu, přežití vymírajících druhů, dostupnost a témata knih a časopisů, mění se role muže a ženy ve společnosti, relativní mírumilovnost nebo nemírumilovnost naší mysli i naše představy o budoucnosti. Jsme svědky probíhající přeměny světa ze shluku mnoha zemí a národů na jejich systematické uspořádání.

Stále více si musíme uvědomovat systémovou povahu světa, která velice blízko připomíná pavučinu. Kdy dotyk v kterékoliv části sítě může vyvolat hrozivé vibrace na jiném, často značně vzdáleném místě. Politické nepokoje v arabském světě vyvolají zostřená bezpečnostní opatření na pražském letišti, násilí v Indii zažehnou vlnu demonstrací ve východním Londýně, nehoda v ukrajinské jaderné elektrárně ovlivní produkci masa ve Skotsku. Podle teorie systému nic nelze plně pochopit izolovaně, ale vše musí být chápáno jako dynamický a mnohvrstevný systém. Vše je se vším v určitém vztahu, fungování systému se skládá z mnoha současných a vzájemně závislých akcí jeho součástí. Systém je vždy více než prostý součet jednotlivých částí. (Pike, G., Selby, D, 1994)

Výše uvedený text byl mým prvním impulsem zamýšlet se více nad globální provázaností světa a po přečtení několika knih s touto tematikou jsem si začal klást otázky: „Jak můžu já sám pomoci zlepšit tuto situaci?“ „Jaké znalosti a dovednosti mám, abych dokázal alespoň lokálně zvětšit informovanost a uvědomění si otřesů globální pavučiny?“ Po určité době přemýšlení a kalkulování mě napadlo využít možností globálního vzdělávání. Protože jsem již určitou dobu spolupracoval ve výchovně vzdělávacím středisku pro děti a mládež – Domě Ignáce Stuchlého ve Fryštáku jako lektor Orientálních dnů, které se zaměřují na posílení třídního kolektivu, podporu komunikačních dovedností, primární prevenci a pomoc při hledání životní orientace v jednotlivých nabízených tématech (zejména pro studenty základních a středních škol), začal jsem na těchto třídeních specifických kurzech experimentovat a zařazovat specifické zážitkové aktivity, které byly zaměřené na globální výchovu. Zrála ve mně myšlenka realizace třídeního kurzu zaměřeného pouze na globální vzdělávání, který bych sestavil z globálních aktivit, které jsem si vyzkoušel.

Ve chvíli, kdy se začalo řešit téma bakalářské práce, jsem byl rozhodnut vydat se cestou globální výchovy a zrealizovat třídní kurz, který by mohl i určitým způsobem usnadnit práci a pomoci školám při realizaci RVP a jejich dílčích ŠVP. A hlavně, který by byl schopen zlepšit informace, chápání a myšlení v souvislostech o celé globální problematice a jejich dílčích problémech.

Při samotné realizaci kurzu jsem se snažil o propojení globální výchovy a zážitkové pedagogiky, aby účastníci prožili zážitek s nábojem globální tematiky. A snažil jsem se vycházet z toho, že „hrát si“ znamená možnost vyzkoušet si sám sebe v různých situacích, odpoutat se, načerpat nové síly a radost, spolupracovat, získat informace. A hlavně se řídit heslem pro nejlepší osvojení znalostí a dovedností od Jana Amose Komenského: „Škola hrou“.

Doufám tedy, že jsem účastníkům kurzu nevylovil pouze rybu, ale napomohl jim, třeba jen částečně k tomu, aby se naučili rybařit a stejně tak doufám, že tato práce bude pro čtenáře alespoň malým přínosem a pomůckou při stabilizaci stále více se chvějící pavučiny .

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA

Globální výchovu lze definovat jako poměrně nový pedagogický směr, který vznikl v šedesátých letech 20. století při univerzitě v Yorku. Od té doby se rozšířil po celém světě, avšak největší vliv si uchovává v anglofonních zemích. (Wikipedie, 2007)

Globální výchova v sobě spojuje dva směry pedagogické teorie a praxe, které v našem století okrajově ovlivnily proces vzdělávání. První z nich, v jehož centru stojí pojem **planetární vědomí** hovoří o respektování principu Jedné Země, v souladu s nímž musíme zájmy jednotlivých států vnímat s vědomím potřeb celé planety. Úkolem vzdělávání je utvářet osobnost člověka, který toleruje lidi z jiných kultur, s jiným vyznáním a světovým názorem a váží si jich; utvářet občana, který chápe globální problémy a trendy, různá hlediska a úhly pohledu.

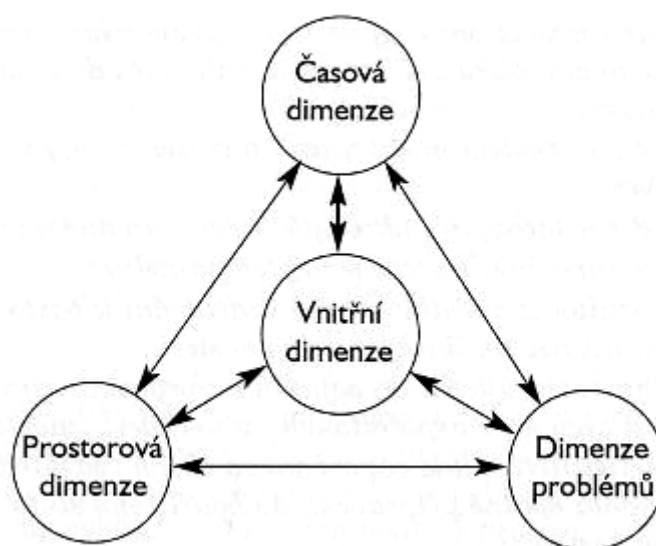
Druhý směr, zdůrazňující **ústřední postavení dítěte** (child-centeredness), má ještě delší tradici. Inspiraci nalézá v díle významných pedagogů mnoha zemí, včetně Johna Deweye, Friedricha Froebela, Marie Montessoriové, A. S. Neilla a Lva Nikolajeviče Tolstého. Osou tohoto směru je názor, že děti se učí nejlépe tehdy, podporujeme-li je v jejich vlastním zkoumání a objevování a jednáme-li s nimi jako s osobnostmi s jedinečnými názory, zkušenostmi a nadáním. Pedagogové globální výchovy tvrdí, že v dnešním světě spojitostí a souvislostí tvoří tyto dva směry životně důležité a vzájemně spjaté ústřední prvky vzdělávání. Planetární vědomí dnes není luxusem, ale nezbytnou součástí přežití v novém tisíciletí. Setkávání se s odlišnými názory a stanovisky vede k bohatšímu poznávání vlastní osobnosti; objevování sebe samého je nesmírně významné pro pocit uspokojení a naplnění a pro uskutečňování tvůrčích změn v globálním měřítku. (Pike, G., Selby, D. 2000, s. 13-18)

Následující model (obr.1) se snaží uvést do souvislostí různorodé a vnitřně propojené prvky teorie a praxe globální výchovy.

Prostorová dimenze modelu je spjata především s pojmem vzájemná závislost. V oblasti ekologie se tato dimenze týká přírodních cyklů a systémů, které ovlivňují veškerý život na zemi. V ekonomických, sociálních a politických systémech tuto dimenzi představují globální spojení a vztahy, projevující se pohybem zboží, lidí a informací. Jsou to vztahy spojující celé lidstvo, i když ne vždy jde o vztahy spravedlivé a rovnoprávné. Na úrovni jedince se tato dimenze zaměřuje na vzájemný vztah fyzické, duševní a duchovní výbavy člo-

věka. Podle zastánců globální výchovy by studenti měli na všech úrovních, od osobní po globální, porozumět vzájemným souvislostem, které ovlivňují jejich současný i budoucí život. Navíc by měli pochopit i propojení a souvislosti mezi jednotlivými úrovněmi, tedy například jak je jejich osobní životní úroveň ovlivněna ekonomickými a politickými rozhodnutími vlád na různých místech světa či jak se do stavu globálního životního prostředí promítá lidské chování a změny místního prostředí. Pojmy „lokální“ a „globální“ by neměly vnímat jako opačné konce prostorového spektra, ale jako dynamicky a neustále se prolínající a překrývající oblasti.

Aby studenti pochopili složitost vzájemně se ovlivňujících vztahů, měli by poznat vlastnosti a pravidla fungování systému. Prostorová dimenze poukazuje na slabiny většiny tradičních vzdělávacích přístupů - nadměrný důraz na oddělené chápání předmětů, analýzu a sekvenční myšlení, snahu vždy najít jednu jedinou správnou odpověď. Tento přístup studenty špatně připravuje na realitu, v níž se nevyskytují ostře oddělená fakta, v níž na jednu věc většinou existuje mnoho různých pohledů a mnohá alternativní řešení, která lze objevit pouze pomocí laterálního myšlení (tzn. myšlení, které přeruší zaběhaný sled myšlenek a hledá řešení z jiného úhlu) a tvořivého myšlení. Význam prostorové dimenze proto daleko přesahuje otázku zaměření obsahu kurikula. Dotýká se i organizace vyučování, které by mělo co nejlépe podporovat pochopení systémů. (Pike,G.,Selby, D. 2000,s.13-18)



Obr. 1. Model globální výchovy – dimenze

Dimenze problémů obsahuje tři základní myšlenky. Za prvé, kurikulum skutečně odpovídající potřebám studentů se musí zabývat otázkami a problémy přímo spojenými s jejich

životem, a to na všech úrovních, od osobní po globální. Musí pochopitelně obsahovat problematiku politického vývoje a ekonomického rozvoje, životního prostředí, rovnosti ras a pohlaví, zdraví, míru, řešení konfliktů, práv a odpovědnosti. S ohledem na stupeň rozvoje intelektu a emoční zralost by se studenti měli s těmito problémy seznamovat ve všech ročnících a v mnoha oblastech kurikula. Příklady naleznete dále v textu.

Za druhé, témata a problémy je rovněž třeba vidět ve vzájemných souvislostech. Problémy životního prostředí, jako je devastace lesů či znečišťování vod, v sobě s vysokou pravděpodobností obsahují prvky problematiky ekonomického rozvoje, zdraví, rovnoprávnosti, konfliktů a práv. Studentům je třeba systematicky poskytovat příležitost ke zkoumání a objevování vzájemných vztahů jednotlivých problémů, a oslabovat tak roztržité (kompartmentalistické) vidění světa.

Za třetí, měli bychom studentům pomoci pochopit, že jejich pohled na jakýkoli problém je pouze jeden z mnoha možných. Budeme-li brát v úvahu nejrůznější názory vycházející z různých kulturních, společenských a ideologických východisek, získají studenti širokou myšlenkovou základnu, na níž mohou stavět velkorysé a prozíravé uvažování. Setkání se zcela odlišnými postoji může být impulzem k úvahám a přemýšlení a konečně i k přehodnocení vlastního pohledu na svět, což je proces v rychle a neustále se měnícím světě zcela nezbytný. (Pike, G., Selby, D. 2000, s. 13-18)

Tyto tři prvky vedou ke změnám kurikula, které lépe připraví žáky na konstruktivní přístup k problémům, jež před ně staví globální občanství.

Ústřední myšlenkou **časové dimenze** je vzájemné působení časových období. Mnozí myslitelé a spisovatelé v průběhu dějin dokazovali, že minulost, přítomnost a budoucnost nejsou oddělené, ale vzájemně se hluboce prostupují. Současné myšlenky a činy nejsou formovány jen naší zkušeností a chápáním minulosti, ale také naší vizí budoucnosti, našimi touhami a nadějemi. Studenti by se měli setkávat s různými alternativními scénáři budoucnosti. Z našeho hlediska je lze rozdělit na alternativní scénáře pravděpodobné (takové, které s vysokou pravděpodobností nastanou, budou-li pokračovat současné trendy), možné (alternativy, které by mohly nastat, změní-li se určité podmínky a trendy) a preferované (takové alternativy, kterým studenti osobně dávají přednost). Pokud si studenti uvědomí, jaké existují možnosti, budou lépe připraveni poučeně a realisticky se rozhodovat v záležitostech týkajících se jejich osobního života i budoucnosti planety. Lépe si uvědomí, co je třeba (na všech úrovních, od osobní po globální) udělat pro to, aby se pravděpodobná bu-

doucnost co nejvíce přiblížila budoucnosti preferované. Mohou-li studenti sami navrhnout a organizovat akce řešící problémy jejich vlastního života či života bezprostředního okolí, získávají důležitý základ odpovědného občanství.

Ve středu modelu leží **vnitřní dimenze**. Globální výchovu chápeme jako putování po dvou doplňujících se cestách. Zatímco vnější cesta vede k objevování světa, v němž žijeme, vnitřní cesta vede k chápání sebe sama a svých možností. Obě cesty jsou nezbytné pro osobní naplnění a společenskou odpovědnost ve světě vzájemných souvislostí a rychlých změn. Za příznivých okolností lze po obou cestách kráčet současně. Při poznávání různých úhlů pohledu, při úvahách o budoucnosti a studiu globálních systémů jsou přesvědčení, hodnoty a pohled studentů na svět nevyhnutelně vystavovány zkoušce. Rozvoj osobnosti jde ruku v ruce s planetárním vědomím. Globální výchova zkoumá stejnou měrou „já“ v globálním světě i „globální svět“ jako celek. (Pike, G., Selby, D. 2000, s.13 -18)

1.1 Cíle Globální výchovy

1. Uvědomění si systému

Studenti by měli:

- získat schopnost myslet systémově

Jednoduché vztahy, jako příčina a důsledek, problém a řešení, pozorovaný a pozorovatel, lokální a globální, jsou odsunuty stranou. Na jejich místo by studenti měli dosadit jevy a události svázané do komplexní, vzájemně se ovlivňující a mnohvrstevné sítě, ve které vše se vším souvisí. Takzvané důsledky se stávají příčinami a odrážejí se všude v systému. Pozorovatelé se stávají součástí pozorovaného. Řešení jsou, přinejlepším, užitečnými zlepšeními systému.

- porozumět systémové podstatě světa

Na všech úrovních, prostorové (od jednotlivce až po planetu), časové (pochopit vztah minulosti, přítomnosti a budoucnosti) i úrovni problémů.

- získat holistické pojetí vlastních schopností a možností

Naše skutečné schopnosti mohou být rozeznány pouze za předpokladu, že tělesné, citové, intelektuální a duchovní složky osobnosti jsou považovány za rovnocenné a vzájemně se doplňující. Povaha a dobrý stav planety a jejích obyvatel jsou svázané bez možnosti se z

tohoto svazku vymanit. Studentům by měla být nabídnuta široká škála cvičení rozvíjejících složky osobnosti, s jejichž pomocí mohou dosáhnout vyšší úrovně samostatnosti a duševní síly. (Pike, G., Selby, D. 1994, s.301 – 303)

2. Uvědomění si pohledu

Studenti by měli:

- poznat, že není jen jeden pohled na svět

Studenti by měli pochopit, že mají svůj osobní pohled na svět, že si realitu interpretují v rámci vlastních myšlenek a předpokladů a že může být nesnadné a nebezpečné snažit se používat je jako měřítko k vysvětlení a hodnocení životního stylu, chování, hodnot a světového názoru jiných. Měli by též poznat, jak je pohled závislý na věku, pohlaví, třídě, náboženství, přesvědčení, rase, národnosti, ideologii, jazyku a kultuře.

- rozvíjet schopnost přijímat i jiné pohledy

Taková schopnost může být značně osvobozující. Může pomoci studentům prověřovat dříve neprozkoumané předpoklady, živit představivost a různorodé myšlení, může vést k radikálnímu přehodnocení povahy problémů i jejich řešení.

3. Pochopení vlastního vztahu k planetě

Studenti by měli:

- uvědomit si a pochopit globální podmínky, rozvoj a trendy v současném světě

Studiem a debatami mohou poznat a pochopit pojmy, jako je rozdělení bohatství, populační růst, typy rozvoje, dopad lidských činností na životní prostředí, mezinárodní napětí, lidská práva. Měli by se rovnocenně seznámit s celým spektrem pohledů, často kontraverzních, na tuto problematiku.

- pochopit pojmy spravedlnost, lidská práva a odpovědnost a být schopni aplikovat je v globálním kontextu

- naučit se orientovat se na budoucnost ve svém vztahu k planetě

Stejně jako současnou globální situaci je třeba chápat ve světle historie, je třeba dívat se na vývoj a jeho trendy z pohledu budoucnosti. (Pike, G., Selby, D. 1994, s.301 – 303)

4. Vědomí zapojení a připravenosti

Studenti by měli:

- uvědomit si, že rozhodnutí, která přijmou, a činy, které vykonají jako jednotlivci nebo členové skupiny, budou mít vliv na globální přítomnost i budoucnost

Přijatá rozhodnutí a podniknuté kroky na kterékoli pozici mezi vnitřním světem jednotlivce a úrovní planety se mohou projevit na kterékoliv jiné úrovni. Současná rozhodnutí mohou mít vliv na životní podmínky lidstva i na životní prostředí planet v budoucnu.

- osvojit si schopnosti potřebné k politickému a sociálnímu jednání vedoucímu k efektivní účasti na demokratickém rozhodovacím procesu na všech úrovních

Studenti by měli poznat cesty a techniky užitečné pro zapojení se do života škol i společnosti. Toto zapojení by si měli také vyzkoušet v praxi, aby si ověřili svůj cit a schopnosti jednat s lidmi a schopnosti účastnit se společenského a politického dění.

5. Vědomí procesu

Studenti by měli:

- pochopit, že učení a osobní rozvoj je nepřetržitá cesta bez určitého konečného bodu

Studenti by si měli umět říci: "Dříve jsem měl pravdu z části a teď mám pravdu z větší části." Soudy a rozhodnutí, která činíme, nejsou ve své podstatě stálá. Nové informace, pohledy a chápání pomáhají vidět nové cesty.

- pochopit, že nové pohledy jsou sice oživením, jsou však i riskantní

Nové chápání světa je dvojsečné, umožňuje vidět věci novým způsobem, na druhé straně však může jiné pohledy zamlžit. Systémové pojetí světa nemusí být konečné, nabízí nám sice v současnosti celistvý a aktivující rámec pro naše myšlenky a činy, musíme si ale uvědomit, že může být v budoucnu překonané. (Pike, G., Selby, D. 1994, s.301 – 303)

1.2 Metody Globální výchovy

K realizaci globální výchovy a naplnění jejích cílů je zapotřebí specifických metod, samozřejmě, že se metody používané ve školní výuce liší od těch používaných při zážitkových kurzech (bude vysvětleno níže). I tak je nutné umožnit studentovi uspokojit své individuální potřeby a měl by dostat příležitost zdokonalovat se různými styly učení. Z toho plyne, že by v globálním vyučování neměl převládnout žádný styl.

Dominantním způsobem vyučování v mnoha třídách zatím zůstává přenos (transmise), který spočívá v pasivním předávání učitelem nebo učebnicemi vybraných a „předžvýkaných“ znalostí studentům (ne vždy otevřeným učením). Základními používanými dovednostmi jsou čtení, naslouchání a učení se zpaměti. Tento způsob vyučování s sebou nese tyto předpoklady: znalosti pocházejí z vnějších, většinou autoritativních zdrojů; učení je pasivní a často nezajímavé; vlastní myšlenky, nápady a emoce nejsou ani vítané, ani důležité; role učitele a žáka jsou jasně určeny, odděleny a zůstávají neměnné.

Na opačném konci vyučovacího spektra stojí metoda transformace: učení je vnitřně motivované a řízené; sleduje estetické, morální, fyzické a duchovní potřeby žáků stejnou měrou jako kognitivní cíle; získávání znalostí spočívá v dynamické interakci mezi žákem a mnoha zdroji informací; v procesu učení a vyučování se střídají žáci i učitelé. Celý kurz směřovaný na globální výchovu s provázaností zážitkové pedagogiky pak byl zcela na straně transformace s jasným prvkem a důrazem na aktivní zapojení studentů a na rozvoj celé jejich osobnosti. (Pike, G., Selby, D. 2000, s.24 – 28)

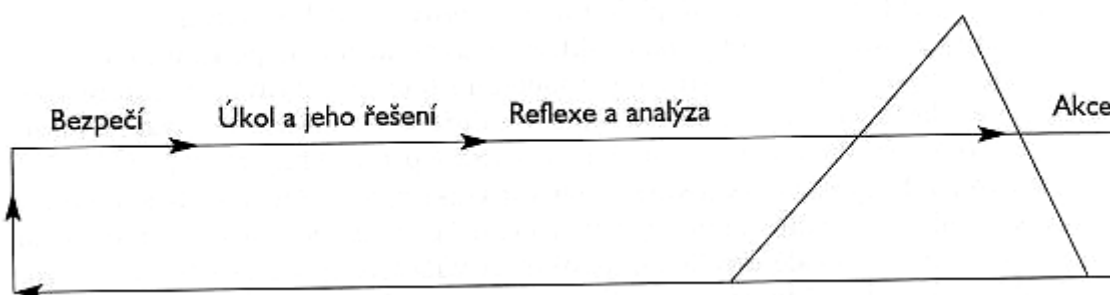
Učení založené na aktivitách a cvičeních hraje při zavádění globální výchovy významnou roli z několika důvodů:

- Za prvé, sama podstata cvičení se svým důrazem na sebeobjevování studentů a učení se pomocí zkušenosti a prožitku směřuje třídu k transformační části spektra. Lektorovo vedení a vstupy mají své místo, zvláště ve velmi důležité závěrečné diskusi (debriefingu). I tu je však nutné opírat se o vlastní úvahy žáků týkající se jejich aktivní účasti na výuce.
- Za druhé, při cvičeních (často i v rámci jediného cvičení) lze využít různých stylů učení. Studenti postupují od svých vlastních úvah k diskusím ve dvojicích i skupinách, ke společnému vytváření žádaného výstupu. I na malé časové ploše tak lze uspokojit potřeby většiny studentů a vyjít vstříc jejich preferencím.

- Za třetí, cvičení globální výchovy poskytují relativně bezpečné, ale dostatečně náročné a motivující nástroje, pomocí nichž mohou studenti rozvíjet a procvičovat soubor dovedností důležitých pro tvořivé zapojení do globální společnosti. Jsou to dovednosti jako komunikace, spolupráce, rozhodování, vyjednávání a řešení problémů.
- Za čtvrté, díky interakci se rozšiřuje rozsah možností a příležitostí k učení. Dynamické vzájemné působení různých myšlenek a názorů vytváří, stejně jako jiné systémy, vlastní hybnou sílu, která může vést k neočekávaným výsledkům, z nichž těží všichni studenti.
- Za páté, principy, na nichž jsou cvičení globální výchovy založena, pomáhají studentům v globální třídě vytvářet a upevňovat étos demokracie, lidskosti a rovnoprávnosti.
- Za šesté, učení založené na cvičeních umožňuje v nejvyšší možné míře soulad obsahu a formy. Studenti skutečně spolupracují a řeší konflikty, projevují empatii a úctu, chovají se eticky a odpovědně. (Pike, G., Selby, D. 2000, s.24 – 28)

1.2.1 Rytmus aktivit zaměřených na GV

Rozhodujícím faktorem úspěšného používání cvičení je udržování odpovídajícího rytmu, který se obvykle skládá z následujících fází:



Obr. 2. Rytmus aktivit zaměřených na globální výchovu

Ve fázi bezpečí zvyšujeme sebevědomí studenta tím, že ve třídě vytváříme atmosféru bezpečí, dáváme najevo, že si vážíme příspěvků a zkušeností všech, a pomáháme studentům volně vyjadřovat jejich myšlenky a pocity. Existuje nepřeberné množství cvičení a metod, které ve spojení s pravidly chování, jež respektují práva každého člena skupiny, napomohou atmosféře klidu, pohody a družnosti.

V další fázi - úkol a jeho řešení — studenti (jako jednotlivci či členové skupiny) reagují na záměrně provokativní myšlenky či situace. Je žádoucí, aby přitom využívali tvořivého a

laterálního myšlení, schopnosti řešit problémy a rozhodovat se; jsou povzbuzováni k experimentování a přijímání rizika.

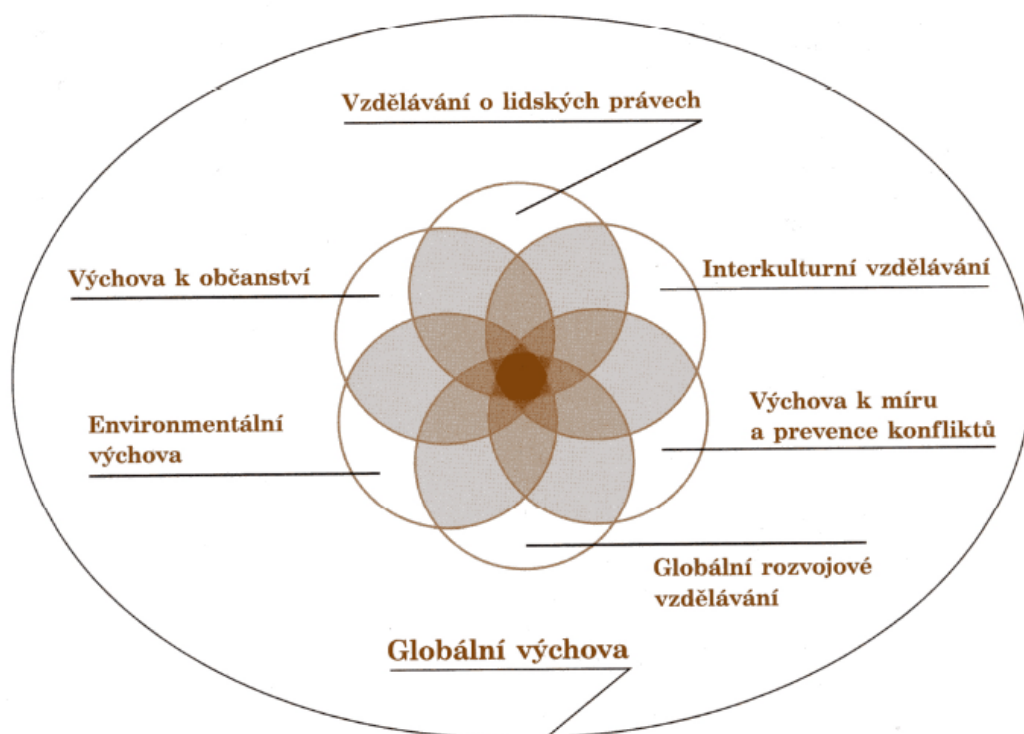
Vrcholně důležitá je fáze analýzy, reflexe a závěrečné diskuse, při níž studenti analyzují zážitky a zkušenosti z předchozí fáze a vyvozují z ní závěry. Tato fáze může být dobrým východiskem dalšího prohloubení zkušenosti. Ať má výstup této fáze jakoukoli podobu, cílem je vždy dosáhnout něčeho, co má pro studenty osobní význam: nové myšlenky a znalosti, zdokonalení dovedností, posunu přístupu nebo pohledu.

V závěrečné fázi, označované jako akce, dostanou studenti příležitost, aby si v bezpečném prostředí vyzkoušeli použití a aplikaci získaných znalostí a dovedností. Je důležité uvědomit si, že studenti (alespoň někteří) na závěr potřebují návrat do bezpečí první fáze.

(Pike, G., Selby, D. 2000, s.24 – 28)

1.3 Tématické celky Globální výchovy

V této části se zaměřuji pouze na celky globální výchovy, které obsahují dílčí globální problémy, kterými jsem se zabýval ve výzkumné části. Celkové vymezení globální výchovy k dalším vzděláváním a výchově je patrný z obr.3.



Obr. 3. Globální výchova

Tématické celky, ke kterým jsem připojil specifické globální problémy, nejsou jednoznačné, jak už jsme si uvedli výše, jedná se o velkou propojenou síť, které se navzájem ovlivňuje. Přiřazení je pak dáno spíše na základě největší četnosti bodů, které se v daném tématickém celku objevilo. (Nádvorník, O., Volfová, A. a kol. 2004, s. 15 -26)

1.3.1 Ekonomika, rozvoj a globální spravedlnost

K této tématické oblasti se asi nejvíce blíží globální problémy – chudoba a hlad, rozvojová pomoc a populační exploze, které byly použity při realizaci výzkumu.

Ústředním vztahem hlavního proudu ekonomického myšlení, a tudíž i globálního ekonomického systému ovlivňujícího náš život, je kauzální (příčinný) vztah mezi penězi a hodnotou. V podtextu dnes převládající víry v klíčovou roli ekonomického růstu je předpoklad, že vytváření bohatství vede k většímu blahobytu: čím více peněz člověk má, tím více věcí s větší hodnotou si může koupit a tím je zdravější a šťastnější. Věci, které stojí více, jsou považovány za hodnotnější. Takový pohled určuje ekonomickou politiku po celém světě již od průmyslové revoluce. Smysluplnost těchto předpokladů je však nyní často zpochybňována, protože jsou stále zřetelnější dlouhodobé dopady neomezeného ekonomického růstu. Ve světě charakterizovaném omezenými zásobami důležitých přírodních zdrojů - z nichž mnohé byly v minulých stoletích nadměrně čerpány - se projevují dopady honby za bohatstvím na mnoha místech Země. Mají podobu pusté krajiny po vykácení lesa, rozšíření pouští, znečištěných řek a oceánů, prstenců chudinských periferií obkličujících světová velkoměsta. Úplné sociální a ekologické náklady ekonomického růstu minulosti se až nyní dostávají do účetních výkazů. (Pike, G., Selby, D. 2000, s.145 – 148)

S ekonomickou teorií je úzce spojen i pojem rozvoj. S obvyklým rozdělením států na rozvinuté a rozvojové souvisí myšlenka, že přijetí západního modelu rozvoje („bohatství ukazuje míru rozvoje“) je vhodné k následování všemi. Nejobvyklejším měřítkem úrovně a rozvoje jednotlivých zemí je HNP (hrubý národní produkt). Do tohoto indikátoru jsou započítány všechny služby a všechno zboží, včetně takových, jako je výroba zbraní, vytváření a ukládání toxických a nebezpečných odpadů a náklady spojené s dopravními nehodami, tedy i výrobků a služeb, které lze z dlouhodobého hlediska považovat za škodlivé pro zdraví jednotlivců a celé společnosti. Hon za větším HNP vede k tlaku na větší spotřebu zboží a služeb, často na úkor zdravého rozumu a šetrné dlouhodobé spotřeby. S nárůstem osobní

spotřeby se jeví zřetelněji rozdíl mezi tím, co požadujeme, a tím, co potřebujeme. Postavení ve společnosti a osobní spokojenost bývají považovány za charakteristiky úměrného množství utracených peněz a hromadění hmotných statků.

Ekonomický a sociální rozvoj má velký vliv na úroveň sociální spravedlnosti a rovnosti jak uvnitř jednotlivých států, tak i mezi státy. Odstranění světové chudoby je stále přetrvávající cíl, bez ohledu na úctyhodné pokroky, které v tomto ohledu udělaly některé rozvojové země. Nemalou měrou se k těmto negativům přidává i populační exploze a s ní spojený snižující se prostor pro obživu těchto lidí. Statistiky OSN poukazují na rozšiřující se propast mezi bohatou a chudou částí světa. Dokonce i uvnitř bohatých zemí roste chudoba, s tím, jak v nich roste nezaměstnanost a sociální systémy, jsou zatěžovány až za hranice svých možností. Jak se zpomaluje ekonomický růst průmyslových zemí, omezuje se pomoc rozvojovým zemím. Většina dárců nyní dává mnohem méně než 0,7 % jejich hrubého národního produktu, tedy cíle, který stanovila OSN. Rostoucí roli v globální ekonomice hrají dluhy. Zatímco bohatší země mohou doufat, že za pomoci různých úsporných opatření budou schopny splatit své úvěry, možnosti některých chudých zemí daleko přesahuje pouhé splácení úroků z půjček - situace, která je v globálním systému činí bezmocnými a zranitelnými. (Pike, G., Selby, D. 2000, s.145 – 148)

Klíčem k ekonomické prosperitě je práce. Ve světě průmyslových zemí je práce definována jako placené zaměstnání. Toto vnímání práce pomíjí nesmírně hodnotný přínos, který přináší společnosti neplacení pracovníci (převážně ženy) formou domácí výroby zboží a služeb nebo péčí o děti, staré a postižené lidi. Tyto činnosti ovšem nejsou do HNP zahrnuty. V každé společnosti poskytuje výše platu jednotlivých typů zaměstnání a rozdíl v plattech mužů a žen významná vodítka, prozrazující mnohé o hodnotovém systému společnosti.

Osobní a společenský rozvoj i rozvoj státu jsou zcela zřetelně propojeny. Rozvoj osobnosti a možnost seberealizace je snazší ve společnosti, kde je lidem dostupné kvalitní vzdělání, péče o zdraví a kde mají příležitost se zapojit do demokratického procesu. Tyto tři faktory jsou prokazatelně propojeny. Výzkumy ukazují, že lepšího duševního i fyzického zdraví lze dosáhnout prostřednictvím kvalitního vzdělání a účasti na demokracii. Ve státech, kde se zlepšuje zdravotní péče, stoupá gramotnost a zvyšuje se materiální životní úroveň, klesá míra porodnosti. V takových státech totiž rodiče nepotřebují velké množství dětí jako pojistku pro případ nepříznivé budoucnosti. Ale i uvnitř bohatých států žijí na okraji společ-

nosti jednotlivci a skupiny, jejichž schopnost rozvoje je omezená. Někteří lidé, zvláště z privilegovaných skupin v průmyslových zemích, vidí svůj osobní rozvoj jako otázku alternativního stylu života a alternativních hodnotových systémů, které jsou zaměřeny na snižování spotřeby, odmítnutí nadměrného využívání a zneužívání zdrojů a dlouhodobě udržitelný rozvoj. (Pike, G., Selby, D. 2000, s.145 – 148)

1.3.2 Práva a povinnosti

K této tématické oblasti se nejvíce blíží globální problém – lidská práva, který byl použit při realizaci výzkumu.

Práv, něčeho, na co máme nárok, je hodně a jsou různého druhu. Práva formulovaná v zákonech nazýváme zákonná (nebo legální) práva. Mohou se lišit stát od státu a mohou se měnit s tím, jak se mění zákony. Nejsou to však jediná práva. Dále požadujeme určitá práva na základě morálky, spravedlnosti a rovnosti. Rodič může vyžadovat právo účastnit se rozhodování v rodině, učitel má právo radit studentům v morálních, akademických a profesních otázkách. Takováto práva nejsou nutně zakotvena v zákoně, proto se jim říká morální práva.

Lidská práva jsou obecně platná morální práva. Obecně platná znamená, že se týkají všech lidí, vždy a ve všech situacích, bez ohledu na pohlaví, rasu, etnikum, barvu, jazyk, národnost, třídu, politickou příslušnost a náboženské přesvědčení. Tradičně se dělí do dvou skupin: jednu tvoří občanská a politická práva, druhou práva ekonomická, sociální a kulturní. První dávají jednotlivci možnost volby, svobodu jednání a svobodu účastnit se politického života. Zahrnují svobodu projevu, právo volit, právo se ženit nebo vdávat. Druhá skupina práv chrání dobré zdravotní, materiální, sociální a ekonomické podmínky života jednotlivce. Zahrnují v sobě právo na práci, dostatečnou stravu, ošacení, vhodné bydlení nebo odpovídající zdravotní péči. (Pike, G., Selby, D. 2000, s. 59 – 62)

Některá lidská práva jsou považována za tak podstatná, že by nikdy neměla být omezována nebo někomu odepřena. Takovým právům říkáme základní lidská práva. Některá z nich může stát za určitých podmínek rozumně omezit (například shromažďovací právo v době války nebo občanských nepokojů); omezení nebo odepření jiných je za jakýchkoliv podmínek vždy vážným útokem na lidskou podstatu a důstojnost. K těm druhým patří například právo na život, právo rovného postavení před zákonem...

Někteří zastánci lidských práv volají po nedělitelnosti všech práv. Popřeme-li jedno, stane se obrana a prosazování všech ostatních práv obtížnějším. V tomto smyslu jsou všechna lidská práva základní. Zastánci tohoto pojetí se snaží nahradit pojmy občanská a politická práva a ekonomická, sociální a kulturní práva termíny na svobodu orientovaná práva a na bezpečí orientovaná práva. Svoboda projevu je individuální svoboda, ale je rovněž základním předpokladem při prosazování a ochrany dobrých fyzických a materiálních podmínek života jednotlivce. Právo na dostatečnou stravu se v první řadě týká fyzického stavu člověka. Bez dostatečného přísunu potravy ovšem nemůžeme užívat ani bránit své individuální svobody.

Od roku 1989, kdy Valné shromáždění Organizace spojených národů přijalo Úmluvu o právech dítěte, se do ohniska zájmu dostává problematika dětských práv a práv žáků. Práva popsaná v Úmluvě jsou rozdělena do čtyř oddílů:

- práva týkající se přežití zajišťují dítěti přežití a možnost růstu;
- práva týkající se rozvoje umožňují dítěti rozvíjet různé aspekty své osobnosti a talentu (schopnost myslet, sociální dovednosti, emoční citlivost, hodnoty, možnost hrát si a provozovat ve volném čase kulturní a náboženské činnosti);
- práva týkající se ochrany chrání dítě před zacházením a vlivy, které by mohly dítě poškodit;
- práva týkající se účasti umožňují dětem sdělovat své myšlenky, vyjadřovat se k záležitostem, které je ovlivňují, hrát aktivní roli ve společnosti jako celku.

Tato ostrá kategorizace pomáhá pochopení pojmu práv, kategorie se však překrývají. Právo na ochranu je například nutná podmínka k dosažení optimálního rozvoje. Právo účasti je klíčem jak k dokonalému naplnění práva na rozvoj, tak k zajištění maximální možné ochrany dětí. (Pike, G., Selby, D. 2000, s. 59 – 62)

Práva jedinců rovněž bývají omezována ve jménu celku a jeho zájmu (ve jménu společného dobra nebo veřejného zájmu). V praxi se práva, která jako jednotlivci vyžadujeme, navzájem více či méně střetávají a ruší, a proto nejsme schopni je uplatnit neomezeně. Vždy je třeba hledat rovnováhu mezi svobodou člověka dělat si, co chce (svobodou pro co), a právem ostatních, aby se jim nedělo nic škodlivého nebo nepříjemného (svobodou od čeho).

Dodržování a možnost uplatnění práv se někdy i v rámci jednoho státu ostře liší. Menšiny a ženy často trpí předsudky, diskriminací, marginalizací, zneužíváním a útlakem. Studium problematiky práv je úzce spojeno s otázkami privilegií, moci a bezmoci ve společnosti. Stereotypní myšlení, rasistický slovník a jednání vyrůstající z předsudků většiny může ve společnosti roztočit spirálu diskriminace, která začíná popřením a porušováním práv některé skupiny a může vrcholit uzavíráním do ghett, deportacemi, pogromy, nebo dokonce genocidou.

Cílem vzdělávání v oblasti lidských práv je napomáhat pochopení povahy těchto práv, snažit se pomoci studentům v uplatňování lidských práv v reálných situacích na všech úrovních života - od mezilidské až po globální - a umožňovat jim promýšlet dilemata vznikající uplatňováním protichůdných práv. Snaží se v studentech rozvíjet znalosti, dovednosti a postoje potřebné k prosazování svých vlastních práv i práv jiných lidí. Důraz klade na účast studentů na kampaních a jiných formách akcí týkajících se problematiky práv. Svobodu, rovnost a demokracii nejsou schopni ubránit pasivně přihlížející „zvědavci na chodníku“.

Pokud jsou práva jednou stranou mince, potom druhou stranou jsou povinnosti a odpovědnost. Máme-li všichni určitá práva, máme všichni i povinnosti - povinnost si uvědomovat, ctít a bránit práva ostatních lidí. Vzdělávání v oblasti lidských práv je do značné míry výchova k lidské odpovědnosti. (Pike, G., Selby, D. 2000, s. 59 – 62)

1.3.3 Zdraví

K této tématické oblasti se nejvíce blíží globální problém světové zdraví, který byl použit při realizaci výzkumu.

Pojem „zdraví“ se skládá ze sedmi různých aspektů. Prvních pět aspektů se týká zejména zdraví jednotlivce:

1. Tělesné zdraví: fungování těla a všech jeho částí, schopnost plnit fyzické úkoly bez přílišného stresu nebo únavy.
2. Duševní zdraví: fungování mysli, schopnost souvislého myšlení a efektivního učení se, schopnost užívat různé duševní pochody.

3. Emoční zdraví: schopnost vyrovnávat se s emocemi, ovládat je a vyjadřovat způsobem, který vede k uspokojení potřeb jednotlivce a odpovídá požadavkům situace, v níž se člověk nachází.
4. Duchovní zdraví: schopnost etických a morálních soudů v souladu s osobním přesvědčením a hodnotovým systémem; schopnost nalézt „vnitřní mír“.
5. Sociální zdraví: schopnost vytvářet a udržovat uspokojivé a pozitivní vztahy s ostatními lidmi.

Poslední dva aspekty se týkají zdraví společnosti a prostředí:

6. Zdraví společnosti: fungování společenství lidí a společnosti jako celku, existence bezpečí, svobody, spravedlnosti a příležitosti k seberealizaci pro všechny občany v souladu s mezinárodními ustanoveními o lidských právech.
7. Zdraví životního prostředí: kvalita přírodního i člověkem vytvořeného prostředí, schopnost životního prostředí dlouhodobě udržovat různorodost forem života.

Těchto sedm aspektů zdraví je přirozeně vnitřně propojeno. Duševní zdraví každého jednotlivce je například ovlivněno jeho fyzickým, emočním, duchovním a sociálním zdravím a rovněž jeho vazbami se společností a prostředím, v němž žije. Obdobně zdraví společnosti je ovlivněno zdravím jedinců i kvalitou životního prostředí, stejně jako zdraví planety je hluboce spjato se zdravím lidí i ostatních živočišných druhů. (Pike, G., Selby, D. 2000, s. 135 – 139)

Takové celostní (holistické) chápání zdraví nacházíme v tradičních duchovních systémech mnoha kultur celého světa. Od doby průmyslové revoluce je však vytlačováno nesrovnatelně mechanističtější přístupem západní medicíny. V kontrastu k přírodním (naturopatickým) přístupům, jež využívají sebeuzdravujících schopností duše a těla, alopatické techniky moderního lékařství zkouší s nemocí bojovat vnějšími prostředky, jako jsou léky nebo operace. Přístupy označované jako alternativní medicína, které v mnoha případech využívají tradičních znalostí a dovedností, nyní získávají své místo na slunci i na Západě. Mnoha alternativním postupům je společná víra ve význam svépomoci pro zápas s nemocí. Svou pozornost soustřeďují na faktory, jako je výživa, tělesný pohyb, spánek, relaxace a mezilidské vztahy. Pevné zdraví není dostupné všem, pocitu pohody však může dosáhnout každý. Uplatní-li každý jedinec odpovídající postupy svépomoci, může dosáhnout maxi-

málního pocitu pohody, který dovoluji jeho tělesné a duševní vlastnosti a podmínky životního prostředí.

V rozvojových zemích, kde jsou nakažlivé nemoci (například malárie, tuberkulóza nebo spalničky) stále ještě jednou z nejčastějších příčin úmrtí, je klíčovou strategií zápasu s nemocemi primární zdravotní péče. Základem tohoto přístupu je podporovat obyčejné lidi v péči o jejich zdraví. Děje se tak prostřednictvím vzdělávání a výcviku vybraných členů komunity, kteří jsou potom schopni vydávat ostatním základní léky a léčit obvyklé nemoci. Nezbytnou podmínkou boje s infekčními nemocemi je dostupnost životně důležitých základních služeb - přístupu k nezávadné vodě, hygienickým zařízením, odpovídající potravě a přístřeší a preventivnímu očkování dětí. Pro zdraví rodiny v současnosti i budoucnosti je důležité vzdělání, zvláště vzdělání žen.

Stále rostoucí počet civilizačních chorob, jako jsou infarkty a rakovina, odráží rostoucí prosperitu rozvinutých zemí a zvyšující se průměrný věk jejich obyvatel. Příčiny těchto nemocí souvisejí s životním stylem, který s sebou nese nedostatek tělesného pohybu, kouření, stres, přejídání a požívání alkoholu, a s různými aspekty znehodnocování životního prostředí, zejména znečištění ovzduší a vody. Zdá se, že kvalita životního stylu a prostředí rovněž hrají svou roli při rozšiřování nových smrtelných virů, včetně virů HIV a Ebola.

Největší část světových nákladů na lékařský výzkum a zdravotnictví je vynakládána na degenerativní choroby, které postihují starší lidi v bohatších společnostech. Přibližně polovina všech úmrtí však je stále ještě zapříčiněna léčitelnými infekčními onemocněními, převážně dětí v chudších částech světa. Zdraví je záležitost práv a zodpovědnosti: právo na co nejvyšší dosažitelný standard zdravotní a lékařské péče je zakotveno v legislativní úpravě lidských práv. Význam zodpovědnosti jedince za zdraví druhých se zvýšil v souvislosti s rozšířením AIDS a objevením důkazů o škodlivých dopadech pasivního kouření. Rychlé pokroky v lékařství, které umožňují lidem žít déle a těšit se lepšímu zdraví, přinesly řadu problémů týkajících se lékařské etiky. Rozhodnutí o životě či smrti se nyní mohou týkat mnoha míst, včetně svědomí jednotlivce, vládní politiky a dostupnosti financí a jiných zdrojů.

Mají-li být studenti schopni rozhodovat se ve svém budoucím životě kvalifikovaně a poučeně, je důležité, aby se orientovali v oblasti svého i okolního zdraví. (Pike, G., Selby, D. 2000, s. 135 – 139)

2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Ve všedním jazykovém použití existují různé významy pojmu "zážitek, prožitek"; například se jím rozumí vjem, který osoba správně zachytí, postřehne, vnímá, nebo který má vysokou kvalitativní hodnotu ("pravý" nebo "opravdový" zážitek) nebo neobyčejné přírodní divadlo (jako západ slunce nad mořem apod.).

Dokonalou definici poskytne etymologická analýza slova "prožít". V něm obsažená předpona "pro-" má kromě jiného i význam připojení; prožitou účastí bude jedinec "bohatší" o "vnitřní statek". Navíc "prožil" či "prožíval" nejen tuto interní hodnotu, ale též vnímal vlastní a vnější skutečnost. Chápe-li se slovo "prožít" tímto způsobem, pak vyplývá, že si jedinec praxí života něco přisvojí.

Zážitek tedy možno považovat za spontánní, vyzkoušený i experimentální nebo vyzývavě "prožívaný život", přisvojený vnitřní statek, který slouží k usmíření vnitřní s vnější realitou.

Pedagogika zážitku si proto na základě uvedeného vysvětlení klade za úkol usměrňovat lidi náležitým způsobem do takové pedagogické podoby, aby je přivedla ke vnitřní skutečnosti potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností. Přitom se nakonec uskuteční učení zážitkem.

Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním, vlastním "prožitím" odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti, získat zkušenosti. (Vážanský, 1994, s.26-28)

2.1 Principy a symptomy zážitkově pedagogických prostředků

Zážitkově pedagogickým přístupům je společné, že za základ berou princip účinku: zkušenosti, které se "... bezprostředně prožívají, na nichž se staví, postihují, dotýkají se přímo. Něčeho, co jsem sám prožil a cítil, viděl a pociťoval, se nemohu zbavit." (KLAWE aj.,1985, s. 38) Podobně i VASILJUK tvrdí, že proces prožívání "... lze do určité míry stimulovat, organizovat, zaměřovat, zajišťovat mu příznivé podmínky a přitom se snažit, aby vedl v ideálním případě k růstu a zdokonalování osobnosti." (VASILJUK,1989, s. 10-11)

Právě uvedené principy a symptomy zážitkově pedagogických prostředků, které jsou více patrné ve srovnání s ohraničujícími posuzovacími hledisky "normální pedagogiky volného času", lze shrnout do devíti bodů:

- Pedagogika zážitku vytváří možnosti získávat v prostředí chudém na podněty opět bezprostřední zkušenosti. Tyto zkušenosti jsou úplné, zahrnují emocionální i racionální aspekty, právě tak jako aktivní volnost v jednání.
- Získané zkušenosti nejsou odtrženy od životní reality, nýbrž mají konkrétní všední vztah; postavení tohoto poměru představuje důležité měřítko zážitkově pedagogických pracovních postupů.
- K důležitým znakům zpracování zkušeností patří návaznost na dřívější zážitky. Získaná zkušenost je zachycena nejen zevně a objektivně, nýbrž může být jedincem zvnitřněna a prohloubena, což vytváří předpoklad pro trvalý vliv zážitků.
- Získané zkušenosti mají charakter vážnosti, to znamená, že požadavky na individuum jsou skutečné, protože situace vyžadují rozhodnutí a bezprostřední jednání a neposkytují možnost se situace zbavit.
- Formy pedagogiky zážitku vytvářejí příznivé předpoklady učení sociálního chování, a sice tím, že skupinové konflikty jsou rychle patrné, ale také mohou být vbrzku pochopeny a bezprostředně zdolány.
- Pedagogika zážitku umožňuje rozšíření obzoru kontrastními zkušenostmi daleko od všedního života (avšak se všedním vztahem), srovnáním sebe samého se skupinou, stejně jako se zkušenostmi s řešením konfliktů.
- Zážitkově pedagogické činnosti umožňují osobní rozvoj získáním hraničních zkušeností. K tomu náleží střetnutí s vlastní tělesnou schránkou, reflexe obvykle používaných vzorů rolí a způsobů chování, stejně jako vypořádání se s ostatními než známými formami života.
- K závažným základním principům "práce" se řadí: zdůraznění jednání a přímé zkušenosti proti "jenom mluvení"; aktivizace potřeb člověka a pomoc při jejich naplnění; umožnění nových vztahů mezi účastníky a vedoucími.
- Pedagogika zážitku může být jednoznačně ohraničena od nabídky pravých extrémních dobrodružství následujícími znaky:

- demokratická spolupráce zúčastněných místo principu rozkaz - poslušnost;
- učení se na důsledcích vlastního jednání místo postoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám;
- zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch dopracování se vlastních, společných a individuálních názorových struktur;
- společné překonávání úkolů místo principu konkurence a soutěživosti

(Vážanský, 1994, s.26-28)

2.1.1 Kognitivní a sociálně afektivní dimenze

KOGNITIVNÍ ROZMĚR	SOCIÁLNĚ AFEKTIVNÍ ROZMĚR
- umění odhadnout vlastní hranice	- umění zpracovat a zvládnout konflikty
- umění myslet v komplexních souvislostech	- umění uvážlivě uplatnit vlastní návrhy
- sebedůvěra	- umění samostatně jednat
- umění vydržet	- umění spolupracovat
- připravenost pomoci	- umění brát ohled na druhé
- umění „opustit“ zvyky	- umění vědomě a zaměřeně jednat o problému
- umění překonat strach	- umět hodnotit a zvládat stres a výzvy
- otevřenost a připravenost k učení	- umění ekologicky vědomě plánovat a jednat
- představivost a kreativita	- umění přijímat a "předávat" kritiku
- umění odkládat uspokojení potřeby	- umění i v nejistotě vystihnout rozhodnutí a být osobně odpovědný
- výkonová pohotovost	- umění náležitě prosadit známé a správné řešení
	- umění naslouchat ostatním

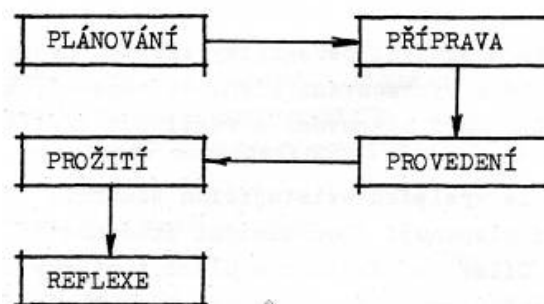
(Vážanský, 1994, s.43)

2.2 Časový sled zážitkově pedagogických aktivit

Aby bylo možné dosáhnout cílů a realizovat zážitkové aktivity, je nutné dodržet určitý specifický chronologický sled zážitkově pedagogického zásahu:

- fáze přípravná
- uskutečnění akce
- hodnocení zásahu

Ve všech uvedených fázích se uvažuje o hlediscích, které se vztahují na činnost "odborných sil", vedoucích, organizátorů, dramaturgů, hlavně při práci s mladými lidmi. Předně je důsledně nutné důrazně upozornit na skutečnost, že spolupráce odborníků v týmu je přinejmenším právě tak relevantní jako dobrá "opatrovací" práce mladých. Taktéž představuje ústřední předpoklad a záruku úspěšné výchovné práce. Grafické vyobrazení časového sledu viz obr.4. (Vážanský, 1994, s.45)



Obr. 4. Časový sled zážitkově ped. aktivity

2.2.1 Základní princip zážitkového učení

Jako nejnázornější nástroj základního principu zážitkového učení považují Kolbův cyklus. (obr. 5.)



Obr. 5. Kolbův cyklus

Schéma spirály je výborný „nástroj“ jak efektivně zpracovat zážitek. Pokud účastník projde vědomě všemi fázemi, bude učení velmi efektivní. Postup může být využit jak individuálně (pro vlastní učení), tak skupinově a podle potřeby se zaměřit na tu fázi, která je slabinou. Schéma vychází z obecné strategie lidského učení jak ji pojmenoval americký psycholog David A. Kolb (1975, společně s Royerem Fryem).

1. Proběhne AKCE, úkol, hra. Ta je sama o sobě zdrojem zážitku a inspirace, ale po získání poznatků je potřeba ji vědomě zpracovat.
2. OHLÉDNUTÍ. Situaci je nejprve potřeba zmapovat, uvědomit si podstatné momenty a z mozaiky zážitků jednotlivců si udělat komplexní obraz o tom, co se odehrálo (teprve s tímto materiálem se můžeme pustit do efektivního hodnocení).
3. ZHODNOCENÍ. Z aktivity jsou vyvozeny závěry: „Co jsme dělali dobře, co špatně. Co je třeba změnit, aby podobná činnost proběhla lépe.“ Zážitky jsou převedeny na principy chování, aby je bylo možné použít v další akci.
4. PLÁN PRO PŘÍŠTĚ. Obsahuje doporučení pro další činnost. Měl by být stručný, několikabodový a co nejkonkrétnější. Konkrétní věci spíše dokážeme dodržet.

(Učení se zkušeností / Learning by experience, Kolb, 1976)

2.3 Uvádění her, aktivit a cvičení

Jedná se o souhrn důležitých bodů, které by měli být před a při realizaci her dodrženy pro co nejefektivnější využití celé aktivity.

Vstup do hry, motivace studentů, navození atmosféry.

Motivaci nepodceňujte a nebojte se zapojit svou fantazii při vymýšlení motivačních úvodů her. Každá herní aktivita vyžaduje specifickou motivaci. Existují samozřejmě rozličné způsoby jak hru i studenty namotivovat, uvádíme některé příklady:

- legenda předčítaná, vykládaná, přehrávaná
- využití formy dramatického výstupu
- sám atraktivní název hry, který vzbuzuje ve studentech dopředu zvědavost a podněcuje fantazii
- osobní příklad pedagoga (zaujetí, nadšení při uvádění hry)

- přímé navození atmosféry startu hry (hráči se ocitají v cirkuse, v divadle, v poetické kavárně, v parlamentu, na startu světového poháru, u moře zamořeného naftou)
- využití hudby (jako kulisy nebo přímého působení, hudby vážné, populární, zvukových efektů, nahraných hlasů ptáků...)
- výzdoba prostředí, kde se aktivita odehrává (plakát, květiny, obrazy, naaranžovaný nepořádek, fotky, noviny...)
- záměrné nemotivování hry

Atmosféře hry pomohou často i zdánlivé detaily, např. startovací průkazy, označení hráčů soupeřících družstev, vhodné pojmenování účastníků hry, rozhodčích, míst, kde se bude hra odehrávat... (Pike, G., Selby, D. 1994, s.301 – 303)

Pravidla

- mějte je předem dobře promyšlená
- vykládejte je stručně, jasně a přesvědčivě (zdlouhavým a nejasným výkladem vyvoláte ve studentech - hráčích pocity otrávenosti, ospalosti, příp. méněcennosti)
- dodržujte jejich logickou posloupnost, postupujte od pravidel hlavních, z nichž by mělo vyplynout, o co vlastně ve hře půjde, čím hra začíná a kdy končí, k pravidlům, která otevírají ve hře prostory pro taktiku, risk, body navíc.
- při složitější takticko-strategické hře je vhodné dát studentům čas na rozmyšlenou a na vzájemnou domluvu, případně vyvěsit pravidla několik hodin předem na veřejně přístupném místě
- v žádném případě neměňte zásadní pravidla během herní aktivity
- případné nejasnosti okolo pravidel vysvětlete raději okamžitě

Rozdělení hráčů

Rozdělení hráčů do skupin je jen zdánlivě jednoduchá záležitost. Pokažené a několikrát opakované losování i po sebelépe navozené atmosféře spolehlivě sníží stupeň motivační úrovně na bod mrazu. Doporučujeme proto, abyste si předem promysleli:

- jakým způsobem budete studenty do jednotlivých skupin rozdělovat (losováním, přímou volbou, rozpočítáním, zcela náhodným výběrem...)
- jaké složení hráčů podpoří úspěšný průběh hry (kolik skupin, po kolika studentech, jaký poměr hoši-dívky...)
- koho vytipujete a "nasadíte" jako vůdčího jedince ve skupině tak, aby byly skupiny pokud možno výkonově vyvážené (např. pro diskusní hry je dobré dát do každé skupiny studenta, který je schopen formulovat myšlenky své i svých spoluhráčů, pokud byste uváděli některou z pohybových her, měl by v každé skupině být fyzicky zdatný jedinec schopný taktiky... není nic horší, než otrávené reptání hlasů v závěru hry: "Oni byli silnější, protože měli jen jednu holku a my tři!")
- nezapomeňte si rozdělení hráčů do skupin zapsat, neboť zjišťování během hry, kdo je s kým a proti komu, může uškodit jak atmosféře hry, tak vaší autoritě

To vše by mělo nenápadně a nenásilně, aniž by si toho hráči všimli, vyplynout z promyšleného a rychlého rozdělování studentů pro zvolenou hru. (Pike, G., Selby, D. 1994, s.301 – 303)

Vlastní průběh hry

- sledujte během hry fyzický i psychický stav hráčů, buďte neustále připraveni studenty v pravou chvíli povzbudit, pochválit a nebo třeba i vyprovokovat
- zacházejte s hráči s úctou, která jim náleží, nezlehčujte jejich činy, nesmí z vás vyzařovat nadřazenost typu : "Vždyť řešení je tak prosté...!"
- nebuďte nervózní, když se hra nebude vyvíjet dle vašich představ
- hlídejte čas, případně veřejně hlase mezičasy
- nezapomeňte na viditelnou výsledkovou tabuli, je-li v průběhu hry potřeba zveřejňovat mezivýsledky
- musíte být neustále v "obrazu" hry, nelze sedět za učitelským stolem a dívat se, jak se hráči činí... studenti by měli mít pocit, že hrajete s nimi
- v průběhu hry opakujte a ochraňujte pravidla již daná
- nenásilně ved'te hru, aby gradovala správným směrem až do konce

Závěr hry

Každá herní aktivita podle svého zaměření samozřejmě potřebuje jiné zakončení. Někdy je třeba postavit stupně vítězů a uzavřít hru slavnostní fanfárou, jiná hra vyžaduje chvíli odstup, než o ní budete se studenty diskutovat. Některý závěr bude vyžadovat z vaší strany humorné a lehké vyznění, jiný diskusi, vážnost, toleranci a citlivý přístup k jednotlivým hráčům. A pokud se některým studentům v právě dohrané hře příliš nedařilo, naznačte jim, že jejich šance přijde určitě jindy. (Pike, G., Selby, D. 1994, s.301 – 303)

2.4 Sestavení programu

Jedná se o celkové sestavení programu s provázaností na specifická pravidla kurzu a rolích studentů a vedoucího programu.

Jak sestavit celý program, resp. jeho části, podle témat jednotlivých bloků?

- Při sestavování programů k jednotlivým blokům i programu jako celku je dobré věnovat pozornost:
 - vyváženosti programu - tzn. po celou dobu programu by se měly rovnoměrně prolínat aktivity pohybové a kreativní s aktivitami diskusními (obecně: pohybově nenáročnými jako jsou např. rozbory, diskuse, reflexe aj.).
 - spádu programu - tzn. postupně rozvíjet téma od jednoduchých věcí po složitější ap.
 - logické struktury programu - tzn. dbát zejména na to, aby každý program měl začátek (motivace, navození atmosféry, vzbuzení zájmu účastníků o dané téma) a konec (reflexi a evaluaci).
- Přestávky jsou nedílnou součástí úspěšného programu a je dobré je zařazovat s ohledem na změny v uspořádání učebny či přesuny účastníků. Přestávky by neměly být stanoveny pevně, ale vždy by měly následovat až po ukončení aktivity vč. diskusí, rozborů a shrnutí. V případě potřeby mohou účastníci využít práva odejít (viz níže).
- Je dobré účastníky průběžně/náhodně rozdělovat do různých skupin pomocí aktivit a her (viz níže).

- Prostředí má velký vliv na úspěch projektu, proto je dobré vytvořit co nejpříjemnější prostředí - např. i používáním vhodné reprodukované hudby aj. Celým programem by měla prolínat pohoda a dobrovolnost.
- Na začátku je dobré zdůraznit pravidlo, že „neexistují hloupé otázky“ a vyzvat tak účastníky, aby se neobávali ptát na vše, co jim není jasné a co je zajímavé. Vedoucí má právo říci, že nezná odpověď - v takovém případě má účastníkům poskytnout prostor i prostředky (literaturu, internet, telefon ap.) na hledání odpovědi.
- Účastník je spoluvůrcem programu - proto je dobré na začátku programu zjistit očekávání účastníků a nadále pak sledovat jejich reakce průběžnou zpětnou vazbou a program dle situace upravovat.
- Vítané je průběžné pořizování audiovizuální dokumentace (fotografie, video ap.) - formou veřejné prezentace (dataprojektor, video) se této dokumentace využívá při zpětných vazbách a rozborech.
- Není dobré dogmaticky lpět na stanoveném plánu - tzn. předčasně ukončovat zajímavé diskuse nebo zakončovat program či jednotlivé aktivity bez výstupů a zpětné vazby.
- Při sestavování programu je dobré mít na paměti to, že z výzkumů vyplývá, že si dlouhodobě pamatujeme:
 - 10 % z toho, co slyšíme,
 - 15 % z toho, co vidíme,
 - 20 % z toho, co současně vidíme a slyšíme,
 - 40 % z toho, o čem diskutujeme,
 - 80 % z toho, co přímo prožijeme, zažijeme či děláme
 - 90 % z toho, co učíme ostatní

(Hruška, J, 2005, s.5 – 8)

2.4.1 Doporučená společná pravidla platící po dobu trvání programu

- Co není zakázáno, je dovoleno - u tohoto pravidla je dobré účastníkům sdělit, že se od nich očekává tvořivý přístup v navrhování netradičních řešení zadaných problémů. Důležité je také upozornit na to, že ta řešení, která by byla spojena s poškozováním či ničením pomůcek, je nutné předem konzultovat s vedoucím! Vedoucí může/nemusí navrhované řešení dodatečně zakázat.
- Každý má právo kdykoliv odejít či neúčastnit se - toto pravidlo je určeno zejména pro případy, že by se někdo cítil v nějaké aktivitě/roli velmi nepříjemně. Takovému účastníku se nabídne jiná role - např. role pozorovatele, poradce či asistenta (viz níže!). Také slouží k tomu, aby si účastníci mohli kdykoliv a bez obav odskočit na toaletu, občerstvit se ap.
- Účastníci jsou spolutvůrci pravidel i programu - vedoucí po celou dobu programu sleduje zpětnou vazbu ze strany účastníků a průběh programu (nikoliv cíle!) dle situace upravuje či mění.
- Účastníci po celou dobu programu dodržují pravidla ekologického chování a jednání - v rámci všech realizovaných aktivit by nemělo docházet k ničení přírody - trhání rostlin (s výjimkou trhání bylinek na čaje ap.) a usmrcování živočichů, k rušení klidu, ke znečišťování přírody, k jakémukoliv plýtvání ani ke vzniku zbytečného odpadu ap.

(Hruška, J, 2005, s.5 – 8)

2.4.2 Jak volit a zařazovat jednotlivé aktivity

- Před realizací programu je dobré a vítané mít osobní zkušenosti s jednotlivými aktivitami v roli účastníka! Jinak se některá pravidla mohou zdát příliš složitá!!!
- Každá aktivita má mít zajímavý začátek a logický konec.
- Po představení pravidel je důležité se účastníků zeptat, jestli všichni všemu rozumí - případně položit pár kontrolních otázek, kterými vedoucí zjistí, zda účastníci pozorně naslouchali a pravidla chápou!
- Pravidla aktivit je dobré mít vytištěná (postačí na archu papíru A3 či A4). Před vysvětlováním je vedoucí vyvěsí v učebně - to mu pomůže i k tomu, aby při vysvětlo-

vání pravidel na něco nezapomněl. Navíc do nich účastníci mohou kdykoliv v průběhu sehrávky při nejasnostech nahlédnout.

- Každá aktivita má mít v rámci probíraného tématu své jasné místo a neměla by být zařazena samoučelně - tzn. bez toho, abychom předem jasně věděli, proč jsme právě tuto aktivitu zařadili právě v tomto místě.
- Při rozbořech většiny aktivit se osvědčilo klást účastníkům obecné otázky typu:
 - Jak se vám hra/aktivita líbila?
 - Jaké byly vaše pocity?
 - Kdo první navrhl úspěšné řešení?
 - Kdo vás překvapil, jak a proč?
 - Jak byly řešeny rozdílné názory na věc?
 - Co bylo hrou sledováno?
 - Napadá vás nějaké srovnání průběhu hry s reálným světem?

(Hruška, J, 2005, s.5 – 8)

2.4.3 V jakých rolích může žák/student v průběhu programu vystupovat

Účastník - aktivně se účastní všech aktivit i závěrečných diskusí.

Pozorovatel - aktivně pozoruje účastníky, zapisuje si zajímavé reakce a rozhodnutí jednotlivých účastníků či skupin, event. pořizuje audiovizuální dokumentaci; do aktivity nezasahuje, ale účastní se shrnující diskuse.

Poradce - aktivity se účastní pouze pasivně, radí jednotlivcům i skupinám (má přístup k informačním zdrojům - literatura, internet, telefon), ale o dalším vývoji aktivity nerozhoduje; účastní se závěrečné diskuse.

Asistent - pomáhá vedoucímu s vedením aktivit (rozdávání pomůcek, hlídání času, pozorování účastníků, event. pořizuje audiovizuální dokumentaci); účastní se závěrečných diskusí.

Role pozorovatelů, poradců a asistentů se vytvářejí zejména v následujících případech:

- počet účastníků je vyšší než je v aktivitě doporučeno,

- někdo se aktivity neúčastní či z aktivity v jejím průběhu vystoupí,
- aktivita jmenované role přímo vyžaduje,
- počet účastníků neumožní dělení do rovnocenných skupin (jsou-li rovnocenné skupiny podmínkou).

(Hruška, J, 2005, s.5 – 8)

2.4.4 Osobnost vedoucího programu a jeho role

- Pečlivě se připravuje - je žádoucí, aby si vedoucí k danému programu připravil více aktivit, než je schopen z časových důvodů uvést - může pak flexibilně měnit strukturu programu tak, aby s danou skupinou došel k danému cíli tou nejoptimálnější cestou.
- Zajímá se o průběžnou zpětnou vazbu ze strany účastníků, aby mohl průběh programu dle situace měnit - tzn. respektuje pravidlo, že účastník je zároveň spoluvůrcem programu.
- Zahajuje aktivity, vysvětluje jejich pravidla a zjišťuje, zda všichni účastníci pravidla chápou.
- Po celou dobu trvání aktivit i celého programu dbá na dodržování pravidel a vhodným způsobem oznamuje jejich případné porušování. V případech, kdy se vedoucí dostává i do role účastníka, je vzorem v dodržování pravidel pro ostatní.
- Vedoucí má právo do průběhu aktivit zasahovat a účastníci mu to mají umožnit.
- Pomáhá účastníkům s formulací těch pojmů a problémů, které se zapisují - např. formou dotazování: „Myslíte, že bych to, co říkáte, mohl zapsat takto....?“
- Má po celou dobu programu roli poradce i pozorovatele.
- Konstruktivně řeší veškeré případné konflikty mezi účastníky.
- Zadává jen takové úkoly, které je daná skupina schopna úspěšně splnit.
- Dbá po celou dobu programu na dodržování pravidel o bezpečnosti!
- Po celou dobu programu se snaží co nejvíce vycházet vstříc účastníkům nejen vhodnou skladbou programu, ale i načasováním přestávek.

- Dbá na to, aby v průběhu programu nedocházelo k rozporům s pravidly „ekologického“ chování a jednání - plýtvání energie, vzniku zbytečného odpadu ap.
- Nepředává účastníkům jen informace, ale pomáhá jim hledat odpovědi na všechny otázky.
- Zajišťuje optimální podmínky pro zdárný průběh všech aktivit i programu.
- Vyzývá, motivuje a povzbuzuje účastníky k diskusím.
- Je spravedlivý a respektuje názory i odlišnosti účastníků.
- Hlídá čas tak, aby žádná aktivita v jakékoliv fázi neztrácela spád a celý program vedl ke stanoveným cílům.
- Vhodným způsobem ukončuje aktivity.
- Řídí reflexe, závěrečné diskuse a společně s účastníky interpretuje průběh aktivit, shrnuje společně s účastníky základní myšlenky aktivit i celého programu a uvádí vhodné konkrétní příklady.
- Je tolerantní vůči opačným názorům než sám zastává.
- Je účastníkům vzorem v chování i jednání - nesmí se dostat do rozporu s tím, co se účastníkům snaží předat - pokud to aktivita ve své podstatě vyžaduje, nesděljuje účastníkům svoje názory a své postoje dříve, než je na ně dotázán.

(Hruška, J, 2005, s.5 – 8)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 ÚVOD

Má výzkumná práce stojí na dlouhodobém zájmu o zážitkovou pedagogiku, s jejíž pomocí realizuji i zážitkové kurzy pro II.stupně základních škol a střední školy v Domě Ignáce Stuchlého ve Fryštáku. V průběhu studia sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati se objevuje i nový směr zájmu a to globální výchova a vzdělávání.

Začal jsem přemýšlet do jaké míry se studenti těchto mimoškolních kurzech orientují, jaké názory mají na globální problematiku, jaké mezery v globálním vzdělávání zde jsou a co těmto studentům chybí. Rozvíjí se nápad realizace kurzu, kde bych se pokusil o skloubení zážitkové pedagogiky a globální výchovy, tak aby měl takto vytvořený kurz, co největší efektivitu na jeho účastníky. Jako hlavní cíl jsem si kladl zlepšení formulace, vymezování a chápání globálních problémů a pochopení širších souvislostí chování jednotlivců a skupin na fungování celé společnosti.

Jako prostředek jsem pak použil 3 denní kurz, kde jsem se snažil o efektivní propojení zážitku a globálního vzdělávání, tak aby při zachování všech potřeb účastníků, došlo nejen k naplnění výše uvedeného cíle, ale i k jejich všeobecné spokojenosti s kladného

Základním krokem k tvorbě takového kurzu bylo získání co největšího množství dostupných informací, v oblasti globální výchovy a zážitkové pedagogiky. Dalšími dílčími kroky, pak byla selekce vhodných zážitkových aktivit s globální tematikou (či jejich propojení), pilotní zkoušení aktivit a sestavování ideálně vyváženého třídenního programu s dodržením uspokojení všech potřeb účastníků, aby byla zaručena co nejvyšší validita získaných dat. Následuje určení vhodného metodologického rámce, aby dokázal svým typem a metodami co nejlépe vyplnit dosažení cílů výzkumu. Jako poslední bylo nutné zajistit personální zabezpečení projektu, harmonogram výzkumu a zajištění techniky.

4 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Výzkum je mnoha autory chápán a vymežován různě. Velice pregnantní vymezení pojmu vědecký výzkum najdeme u F.N.Kerlingera (1972) „Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy.“(Chráška, 2003, s.7)

4.1 Výzkumný problém

Přesná konkretizace problému nebyla jednoduchá, snaha dívat se na problém z několika úhlů pohledu, přemýšlet o zvolení a uchopení celkové problematiky. Jako první jsem si stanovil celkové a poměrně široké téma : **Smysl kurzu globální výchovy ve školním vzdělávání.**

Stanovené téma je hodně široké a tak jsem ho začal postupně zpřesňovat tak, abych byl schopen stanovit výzkumný problém, u kterého bude možné stanovit konkrétní a jasné závěry. Nakonec jsem dospěl k následující formulaci výzkumného problému : **Jaký vliv má kurz globální výchovy na chápání a vymezení globálních problémů studenty víceletých gymnázií?**

4.1.1 Definování hlavních pojmů užitých ve formulaci výzkumného problému

Kurz Globální výchovy: 3 denní pobyt v mimoškolním zařízení, cílem kurzu je specifickým vzděláváním spoluutvářet osobnost žáka, který toleruje lidi jiných kultur, jiným vyznáním a světovým názorem a váží si jich – spoluvytváření osobnosti, která chápe globální problémy, jejich různá hlediska a úhly pohledů (globálních problémů zařazených v kurzu). Účastníky, kteří si uvědomují vzájemné souvislosti, které ovlivňují jejich současný i budoucí život.

Globální problémy: problematika politického vývoje a ekonomického rozvoje, životního prostředí, rovnosti ras a pohlaví, míru, řešení konfliktů, práv a zodpovědností, jenž jsou celosvětově-globálně propojeny a mají na sebe vzájemný vliv.(wikipedie, 2007)

chápání: forma poznávání obj.reality: součást psychických (myšlenkových) procesů, jejichž základem je vjemový průzkum situace, využití minulé zkušenosti a začlenění poznávaného jevu do nových souvislostí. (wikipedie, 2007)

vymezení: definování podstatné náplně a významu pojmů. (wikipedie, 2007)

vliv: určité působení verbální či neverbální na jedince či skupinu. (wikipedie, 2007)

4.2 Cíle a otázky výzkumu

Po definici výzkumného problému, jsem si začal klást cíle, kterých bych chtěl realizací kurzu dosáhnout a to, že:

- Účastník bude mít základní povědomí o globální problematice, která bude na kurzu realizována.
- Účastník získá větší znalosti o globálních problémech zařazených do kurzu, oproti znalostem globálních problémů na začátku kurzu.
- Účastník si prožije aktivity s globální tematikou, které by mu školní výuka neposkytla.
- Díky aktivnímu prožitku aktivit s globální tematikou získá více informací o globální problematice.

Ve stejné časové rovině jsem se snažil definovat základní otázky :

- Bude žák schopen lépe definovat globální problémy zařazené v programu v podobě zážitkových aktivit?
- Změní svoji představu a popis globálních problémů před a po kurzu?
- Budou pro něj zážitkové aktivity globálních problémů přínosné?

Otázek i cílů, jsem si při práci na výzkumu kladl a definoval více, ovšem nebyl jsem schopen určit do jaké míry budu schopen na ně po realizaci výzkumu odpovědět. A tak jsem si po dlouhodobém zpřesňování, stanovil tři hlavní cíle, na které si v závěru práce odpovím:

- 1. Účastník získá hlubší znalosti o globálních problémech zařazených do kurzu globální výchovy, oproti znalostem globálních problémů na začátku kurzu.**
- 2. Účastník si prožije aktivity s globální tematikou, které by mu školní výuka z důvodu časové náročnosti a specifčnosti neposkytla.**
- 3. Pomoci budoucím výzkumníkům, doporučením největších úskalí přípravy a realizace zážitkového kurzu zaměřeného na globální výchovu.**

4.3 Druh výzkumu

Pomocí výzkumu chci zlepšit chápání a vymezení globálních problémů studentů. Konfrontovat budu stav před a po kurzu (před aktivitou žáků a po aktivitě žáků). Zlepšit chci jejich všeobecné znalosti o globálních problémech, jejich uvědomění (neuvědomění) si globálních problémů. To vše zejména pomocí prožitků z aktivit s globální tematikou, pozorováním, interakcí, rozhovory a evaluací aktivit, tedy téměř vždy pomocí technik velmi obtížně měřitelných a tedy špatně použitelných při empirickém zkoumání.

Realizací výzkumu, ubírajícího se tímto směrem se mi jasně otevírají dveře použití **kvalitativního výzkumu**.

Podle slovníku pedagogické metodologie ho lze vymežit:

„Termínem kvalitativní výzkum se označují různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevystupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza. Tyto přístupy vycházejí z nižších teoretických paradigmat, nejčastěji z - *hermeneutiky* a z - *fenomenologie*. Můžeme se také poměrně často setkat s etnograficko-antropologickým přístupem, na kterém je založen - *etnografický výzkum*. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu jde **k. v.** do hloubky zkoumaných jevů (fenoménů), které se ale zároveň snaží začlenit do širšího kontextu. Další specifičností **k. v.** je, že v jeho průběhu nezaujímá výzkumník tak velkou distanci od zkoumaných subjektů. Naopak, je s těmito subjekty v bližší, spíše neformální interakci. Výzkumníci v oblasti humanitních a sociálních věd se v roce 1989 shodli na pěti postulátech, které tvoří základ tzv. kvalitativního myšlení a tedy i **k. v.** (Ondrejko, 2002, viz též Mayring, 1993):

1. Orientace na subjekt - předmětem výzkumu v humanitních vědách jsou vždy lidé. Proto musí být cíl **k. v.** orientován na lidské subjekty.
2. Pečlivá deskripce - na začátku každého výzkumu musí být přesná a obsáhlá deskripce (tj. popis) oblasti, která je předmětem zájmu výzkumníka. Tato deskripce se týká i následujících etap **k. v.**
3. Průběžná interpretace dat - data získávaná v jednotlivých etapách **k. v.** se postupně interpretují. Interpretace dat z určité etapy výzkumu je východiskem pro plánování i realizaci jeho další etapy.
4. Přirozeného prostředí - subjekty **k. v.** jsou zkoumány pokud možno vždy v jejich přirozeném, každodenním prostředí.

5. Postupného zobecňování dat - kondenzace dat v **k. v.** nevzniká automaticky pouze jako výsledek použití určitých postupů (metod), neboť se často pracuje s velmi malým počtem případů. Proto musí být určitý stupeň zobecnění přítomný v každé etapě **k. v.**“

(Maňák, Š.Švec, V.Švec, 2005, s.55 – 56)

4.3.1 Typ (plán) kvalitativního výzkumu

Realizace kurzu Globální výchovy je určitý druh zásahu do přirozené reality žáků i školního vzdělávání, pomocí něhož pak zkoumáme vliv na změnu této reality a dopadu na chápání a vymezení globálních problémů žáky-účastníky. Záměrně zde zasahujeme do běžné reality žáka a sledujeme jeho odezvy na vytvořené problémy. Často pak vstupujeme do interakce s předmětem svého zkoumání (účastníkem) a tím získáváme další výzkumný materiál.

Použil jsem tedy typ (plán) s názvem **kvalitativní experiment** - tento typ výzkumu můžeme obecně definovat podle knihy Cesty pedagogického výzkumu a to následovně: „Podstatou každého experimentu je zásah do zkoumané reality a sledování jeho vlivu na změnu této reality. S metodou experimentu se setkáváme u kvantitativního výzkumu, jehož smyslem je testovat předem formulované pracovní hypotézy. V kvalitativním experimentu jde o odkrývání struktury zkoumaného předmětu. Měníme tento předmět a tím se snažíme poodhalit jeho strukturu. Pro kvalitativní experiment je typické, že výzkumník opakovaně zasahuje do předmětu výzkumu, sleduje odezvy a tak vstupuje do interakce s předmětem svého zkoumání.“ (Maňák, V. Švec, 2004, s.24)

Celý kurz Globální výchovy byl tvořen souborem experimentálních zásahů, které byli vhodně včleněny do celkového rámce programu kurzu tak, abychom zaručili co nejvyšší validitu získaných informací. Celá tvorba programu kurzu, vychází z teoretických východisek postupů a plánování programu na vícedenní pobyty. Jedná se o vhodné vyvážení aktivit, uspokojující důležité potřeby účastníků (např. zakl. biologické potřeby, pohybové potřeby, atd.) a včlenění experimentálních zásahů.

Jako experimentální zásah pak můžeme chápat aktivitu, která je zaměřena na globální výchovu a je realizována zážitkovou formou: jedná se tedy o navození nové situace a tím i nových reakcí účastníků. K získání dat a dosažení dílčích cílů jsem pak použil soubor experimentálních zásahů tak, abych byl schopen dojít k požadovanému výsledku. Průběh

ani reakce, na tyto zásahy nebyly dopředu známy. Proto bylo při experimentálním zásahu precizně dbáno na kvalitu záznamu dat, stanovení ohniska a na evaluační techniku.

Jako celek byl kvalitativní experiment rozdělen do specifických segmentů, které můžeme nazvat jako experimentální zásahy. Ty se skládali s experimentálních zásahů zaměřených na globální problémy a evaluační techniky k jistění zda došlo k naplnění či nenaplnění cílů. Všechny experimentální zásahy byly podrobeny důkladné deskripci a analýze dat, ze kterých jsem pak vyvozoval dílčí i hlavní závěr.

4.4 Výzkumný vzorek

Pro výběr účastníků kurzu globální výchovy jsem použil metodu záměrného (účelového) výběru – respektivě prostého záměrného (účelového) výběru: jedná se o nejjednodušší variantu metody záměrného výběru. Výběr je dán tím, že účastníci splňují určité specifické kritérium: v tomto případě se jednalo o školní třídu, která pojede na kurz s názvem „Orientační dny“ v Domě Ignáce Stuchlého ve Fryštáku.

Reálně to pak bylo: víceleté Biskupské gymnázium Brno, studenti 7. ročníku, počet 25 studentů (13 dívek, 12 kluků).

4.5 Validita dat

Kromě nejdůležitějšího nástroje pro zajištění validního získání dat – triangulace metod, která bude popsána níže, jsem z hlediska kvalitativního experimentu, přihlížel k důležitým prvkům pro zajištění maximální validity, a to:

Prostředí – pro úspěšné provedení kvalitativního experimentu, bylo nutné znát dokonale prostředí-terén, kde se bude celý výzkum realizovat, abych se mohl v daném prostředí bezpečně pohybovat a realizovat výzkum. Prostředí, které bude mít i maximální materiální a technické podmínky pro bezproblémovou realizaci celého výzkumu. S tímto souvisí i zajištění zázemí pro uspokojení základních biologických potřeb účastníků (jídlo, spánek, sociální zázemí). Jako nejvhodnější prostředí jsem vybral Dům Ignáce Stuchlého ve Fryštáku, který splňuje všechny výše uvedené prvky .

Vzájemná pozice – jednalo se zejména o rovné postavení mezi výzkumníkem a účastníky (například vzájemné tykání, otevřená mimo programová komunikace, zúčastněná aktivita s účastníky). Díky vhodnému prostředí a rovnému postavení docházelo k menšímu

zkreslení vlivem strachu, trémy, věkových rozdílů. Výzkumník byl jako doprovoditel, který navozoval experimentální zásahy – impulzy a zachovával prostor pro individualitu účastníků. Důležitá byla také cílená reflexivita výzkumníka, kdy jsem působil na činnost účastníků – motivoval.

Autoreflexe – jednalo se o velmi těžký úkol, který jsem se snažil plnit: v pravidelných intervalech si kontrolovat průběh výzkumu a jeho cíle, tak abych mohl v případě, že jsem zjistil odklon od naplánované linie, se do ní mohl vrátit.

Kontext experimentálních zásahů – hlavním cílem bylo navození co nejpříjemnější atmosféry (např. vhodnou úvodní motivací, rovným vztahem výzkumník x účastník, prostředím), aby docházelo k minimálnímu zkreslení dat.

Zaměření na účastníky – nahlížel jsem na účastníky jako na jedinečné osobnosti, které mají své biologické potřeby a jsou ovlivňovány několika rovinami (nahlížet na účastníky jako na synoptický celek).

Důkladná deskripce experimentálních zásahů – zaměření na jednotlivé experimentální zásahy a jejich následné důkladné popsání, tak abych mohl udělat kvalitní analýzu a posléze vhodně interpretovat.

(Miovský, M. 2006)

4.6 Metody výzkumu

Triangulace - pomocí uvedených metod jsem se snažil zajistit nezbytnou triangulaci dat, abych byl schopen docílit co nejvyšší validity kvalitativního experimentu. Kromě triangulace metod, mě ke zvýšení validity dat sloužily výše popsané prvky validity (prostředí, vzájemná pozice, autoreflexe, kontext experimentálních zásahů, zaměření na účastníky, důkladná deskripce experimentálních zásahů).

4.6.1 Analýza dokumentu a zúčastněné pozorování

Nejlépe je analýza dokumentu charakterizovaná v knize Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu - „Pojem analýza dokumentu je relativně široce definována jako kvalitativně-interpretativní analýza, nezahrnující pouze listiny a části textu s nějakým zvláštním významem, ale také veškerá předmětná svědectví, jež mohou sloužit jako pramen k vysvětlení lidského jednání (Plummer, 2001). Jde tedy o texty nejrůznějšího druhu,

filmy, fotografie, zvukové nahrávky i předměty jako nástroje, stavby, umělecké předměty (sochy, plastiky) atd. Analýza dokumentů se vyznačuje rozmanitostí svého záběru a rozhodující místo v ní zaujímá kvalitativní interpretace.“ (Miovský, 2006, s.99)

Ve výzkumu pak dochází k analýze zejména obrazových a zvukových dokumentů (videozáznam, fotografie), analýze jiných hmotných dokumentů (jednalo se zejména o výtvary účastníků – obrázky, schémata, texty) a jejich vzájemnou kombinaci.

Zdrojem tvorby a původu všech dokumentů je kurzu globální výchovy v DISu Fryšták a jelikož většina dokumentů byla vytvořena vlastní tvorbou nebo spoluúčastí účastníků zvyšuje se tím i validita dat získaných touto analýzou.

Analýzu dokumentu jsem propojil se **zúčastněným pozorováním** zejména z důvodu použití izomorfní deskripce, (Miovský, 2006, s.150) ve které se snažím o maximální zachycení situace v jejím širším kontextu a její následnou deskripci a to zejména pomoci videozáznamů při navození experimentálního zásahu. Samozřejmě, že takto vyhotovený záznam je nutné analyzovat a k tomu mi sloužila právě metoda analýzy dokumentu. Díky kvalitní technice (mini dvd kamera), jsem svým zúčastněným pozorováním nenarušoval přirozený běh událostí ani situací. I když to není na první pohled patrné, jednalo se o skryté zúčastněné pozorování, kdy účastníci nevěděli hlavní důvod vytváření videozáznamu. Na kurzech se běžně pořizuje videozáznam jako suvenýr pro účastníky. Etické vysvětlení v organizaci výzkumu.

V případě, že nebylo možné vytvářet videozáznam, jsem si záznam pozorování realizoval pomocí poznámek na papír a ty následně analyzoval a vyhodnocoval.

4.6.2 Ohniskové skupiny

Použití ohniskových skupin v kurzu globální výchovy má velmi specifickou podobu, jedná se o stanovení ohniska – tématu, které bude do určité míry řízeno výzkumníkem – moderátorem, ale jinak se odvíjí od vlastní interakce účastníků. Ohnisko je v tomto případě reprezentováno experimentálním zásahem, tedy aktivitou s globální tematikou, ta je vymezena buď podle pravidel aktivity či jiných specifik. V takovém případě jsou informace pro všechny účastníky stejné a výzkumník zde slouží hlavně jako prvek, který zajišťuje průběh aktivity v daných mantinelech a občas vstupuje s doplňujícími otázkami, ale míra řízení je velmi nízká. Velmi důležitá pak byla vhodná motivace skupiny a práce s dynamikou skupiny.

Svoji podobou se pak jednalo o nestrukturované ohniskové skupiny, kdy nebyla vytvořena dopředu žádná závazná struktura, podle které by se skupina řídila. Stanovuje se ohnisko – experimentální zásah – aktivita s globální tematikou a určitý časový harmonogram, ve kterém bude tato aktivita probíhat.

4.6.3 Kvalitativní evaluace

Obecně termín evaluace znamená proces posuzování a hodnocení podstaty, hodnoty, ceny zkoumaného jevu, procesu (výzkumného předmětu) s cílem provést určitá rozhodnutí o přijetí, odmítnutí či reformulaci strategie přijaté na určité úrovni rozhodování v dané oblasti lidské činnosti (Borg & Gall, 1989). V širším pojetí hovoříme o evaluaci jako o jakémkoliv procesu hodnocení, přisuzování významu atd. (Miovský, 2006, s.116)

Zejména se jednalo o evaluaci v podobě responzivní evaluace (Miovský, 2006, s.117), která vyhodnocuje jak zkoumaný program působí na účastníky. V případě kurzu globální výchovy se jednalo o úvodní evaluační techniku, která zjišťovala prvotní stav informací a závěrečnou evaluační techniku, která zkoumala úroveň informací po průběhu kurzu.

Některé experimentální zásahy- aktivity zaměřené na globální tematiku jsou tak zároveň cílené jako zpětnovazební. V dalších případech pak jde o evaluační techniky (v textu se pak může objevit název rewiew, evaluace, večerní seance, evaluační dotazník), které jsou řazeny přímo za experimentální zásah. Dále pak je to evaluační nestrukturovaný rozhovor – s lektory, kteří se podíleli na realizaci programu kurzu globální výchovy a studentem, který byl přímo účastníkem kurzu globální výchovy. Všechny evaluační techniky pak sloužily k získání potřebných informací pro tvorbu závěrů a zaručení validity získaných dat.

4.7 Organizace výzkumu

Celý kvalitativní experiment byl realizován v Domě Ignáce Stuchlého ve Fryštáku a uskutečnil se v termínu 19 až 22. března 2007. Realizační team kurzu globální výchovy byl složen se 4 lektorů (2 žen a 2 mužů). Realizace příprav i programový průběh celého kurzu se odvíjel od stanoveného harmonogramu kurzu (viz. příloha č.I).

Členění celého programu bylo koncipováno tak, aby bylo uspokojeno co nejširší spektrum potřeb účastníku a aby pak experimentální zásahy v podobě aktivit s globální tematikou měli co nejvyšší efektivitu. Proto jsou mezi aktivity s globální tematikou (glo-

bální problémy, globální vesnice, pohodlně se usadíte, focení deklaráce dětských práv, kontinentální snídaně, africká vesnice, světové zdraví AIDS-poslední lék, globální vesnice II, zeměkoule) vkládány aktivity, které jsou zaměřeny na odlišné potřeby účastníka (zejména pohybové, teamové spolupráce, překonání sám sebe, apod.) a to tak, aby bylo možné co nejlépe rozvíjet skupinovou dynamiku a tím získávat co nejkvalitnější data. Členění těchto aktivit je nejlépe patrné v harmonogramu kurzu (viz. příloha č.I), kde je velmi jednoduše naznačeno, na co se která aktivita zaměřovala.

Pomocí experimentálních zásahů byli pak realizovány jednotlivé aktivity s globální tematikou. V experimentálním zásahu je zahrnuto ohnisko (aktivita s globální tematikou) pro metodu ohniskových skupin, vytváření dokumentů pro následnou analýzu dokumentu (včetně zúčastněného pozorování) a evaluační technika (ať už přímo po aktivitě či později během programu). Jednotlivé experimentální zásahy, byli zaznamenávány pomocí mini dvd kamery (záznam prováděl lektor, který nevedl program), pomocí zápisků na papír, fotoaparát a tvorbou dokumentů samotných účastníků.

4.7.1 Etika výzkumu

Účastníci byli informováni na počátku kurzu (dopoledne, první den kurzu), že součástí programu bude globální tematika, a že některé aktivity budou vyhodnocovány do bakalářské práce. Více informací jim v počátku kurzu nebylo sděleno. Tak aby bylo zachováno dodržení základních etických norem a pravidel, byli na konci kurzu (dopoledne, čtvrtý den) všichni účastníci informováni v plném rozsahu o cílech a podobě celého kvalitativního experimentu. Všichni účastníci udělili souhlas s účastí na výzkumu a použití všech informací z kurzu globální výchovy ve výzkumu.

4.8 Experimentální zásahy

Zásahy jsou myšleny jednotlivé aktivity, které se týkají Globální výchovy (jednotlivé techniky), daná technika se stává ohniskem (ohniskové skupiny nestrukturované), toto ohnisko je pak zkoumáno jak v průběhu (videozáznam nebo pozorování), tak na konci vhodnou evaluační technikou (buď přímo po aktivitě nebo v závěru dne). Pro dobré pochopení souvislostí je nutné si přečíst přílohy k jednotlivým experimentálním zásahům. Experimentální zásahy č. 1 a 9, č.2 a 8 jsou zaměřené jako hlavní zpětnovazební činitele, při určení zlepšení chápání a vymezování globálních problémů účastníky kurzu a jsou zásadní při kontrole

dosažení prvního cíle výzkumu. Experimentální zásahy č.3 až 7 slouží jako experimentální zásahy zaměřené na vybrané globální problémy.

4.8.1 Zásah č.1

Žáci si sednou do kroužku, každému z nich jsou rozdány 3 prázdné papírky, tužky a podložky. Jejich úkolem je, aby každý sám za sebe napsal na každý papírek 1 globální problém, který ho napadne (tzn. 3 problémy / 1 účastník). Po této části, kterou bychom mohli nazvat „brainwriting“, jsou účastníci rozděleni do 4 skupin. Každá skupinka diskutuje nad problémy, které jsou napsány na papírcích a jejich úkolem je vybrat 4, které považují za důležité a na kterých se shodnou. Po této části, kterou bychom mohli nazvat „brainstorming“, jednotlivé skupinky prezentují 4 vybrané globální problémy a ty jsou zapsány na velký balící papír.

Ohnisko: vyplavování a diskuze nad globálními problémy, celý průběh je zaznamenáván na kameru, je pozorován a výsledkem jsou texty vytvořené při technice.

Evaluace: sama tato aktivita je cílena jako zpětnovazební k zjištění působení či nepůsobení jednotlivých technik na účastníky (na konci kurzu je udělána podobná technika) Večerní zpětnovazební kolečko, kdy se každý vyjadřuje k aktivitám za celý den.

4.8.2 Zásah č.2

Globální vesnice (viz příloha č.II) je aktivita použitá zejména jako zpětnovazební, v první části (což je tato) je použita na zjištění určitých informací účastníků bez udání správných výsledků. V druhé části, což je téměř na konci kurzu (zásah č.8), jsou účastníkům vyplněné texty vráceny a mají možnost je doplnit či opravit (jinou barvou) a následně je jim sděleno správné řešení. Účelem je zjištění, zda došlo k nějaké změně vlivem aktivit (zásahy č.3 až 7), které byli realizovány na kurzu.

Ohnisko: vyplňování chybějících informací týkající se globální problematiky v textu, celý průběh je zaznamenáván na kameru, je pozorován a výsledkem jsou texty vytvořené při technice.

Evaluace: sama tato aktivita je cílena jako zpětnovazební k zjištění působení či nepůsobení jednotlivých technik na účastníky. Večerní zpětnovazební kolečko, kdy se každý vyjadřuje k aktivitám za celý den.

4.8.3 Zásah č.3

Pohodlně se usad'te (viz.příloha č.III), aktivita byla realizována podle zadání.

Ohnisko: Účastníci odhadují poměr počtu obyvatel a bohatství jednotlivých částí světa, snaží se najít analogii v reálném světě a interpretovat ji. Celý průběh je zaznamenáván na kameru a pozorován.

Evaluaace: Přímo v aktivitě jsou pokládány otázky na pocity účastníků, na konci je pak hromadná rewiew (zpětná vazba).

4.8.4 Zásah č.4

Focení deklarace dětských práv. Jako výchozí jsem použil cvičení z knihy PIKE, G. - SELBY, D.*Cvičení a hry pro globální výchovu 2.* 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-474-5., a to ze strany 65 cvičení s názvem Práva dítěte.

Původní cvičení se zaměřuje na to, že účastníci diskutují o tom, co to vlastně jsou práva. Co to znamená, když někdo říká: „Znám svá práva“ nebo „To porušuje má práva“. Účastníci se snaží uvádět příklady toho, co považují za svá práva . Skupiny pěti až šesti účastníků pak tvoří formou brainstormingu seznam co nejvíce práv, které by děti měly mít. Když svou práci dokončí, jsou jejich napsaná práva konfrontována s desetibodovou Deklarací práv dítěte. Společně pak nacházejí shodu a rozpor v právech vytvořených jejich skupinou a Deklarací.

Vlastní úprava - zachoval jsem rozdělení do skupinek po 5 až 6 účastnících a jejich následné verbalizování toho, jaké mají práva. Když si vytvoří alespoň desetibodový seznam těchto práv, dostávají Deklaraci OSN o právech dítěte (viz příloha č.IV). Deklaraci mají porovnat s vlastním seznamem práv a najít pět zákonů v Deklaraci o právech dítěte, které se nejvíce blíží či shodují zákonům, které si sami vytvořili. Jejich úkolem je pak těchto pět zákonů ztvárnit pomocí určitého obrazu – scény, kterou vyfotografují. (jeden zákon jedna fotografie) Specifikem je, že 2 skupinky fotí deklaraci v jejím původním znění a 2 skupinky musí nafotit jakousi antideklaraci (dané zákony v opačném smyslu). K dispozici jsou jim digitální fotoaparáty a místnost plná kostýmů.

Po dokončení pak dochází ke zpracování na PC a následném promítání na dataprojektoru. Jednotlivé skupinky účastníků se pak stávají soutěžícími, kteří se snaží určit o jaký zákon z deklarace se jedná a zda je to antizákon či nikoliv.

Ohnisko: Účastníci pracují s vlastní myšlenkou co jsou jejich práva a jejich konfrontace s deklarací. Vyvrcholení je pak kreativní ztvárnění nehmátemelného zákona do formy fotografie. Celý průběh je pozorován a výsledkem je fotografický materiál.

Evaluaace: Kreativní přístup při tvorbě fotografií, fotografický materiál. Večerní zpětnova-
zební kolečko, kdy se každý vyjadřuje k aktivitám za celý den.

4.8.5 Zásah č.5

Kontinentální snídaně – Místo klasické snídaně jsou na stolech umístěny vlajky regionů (nejvýznamnějších zemí), u každého stolu je určitý omezený počet míst. Rozdělení jídla je pak podle rozložení dostupnosti jídla na kontinentech: Afrika - obyčejná voda, slunečnicová semínka, zelenina (po snídani převládá pocit hladu); Evropa - slazený čaj, buchty, pomazánka, rohlíky (příjemné nasycení); Jižní Amerika - nesladký sirup, ovoce, chleba s máslem (neúplné nasycení); Austrálie a Oceánie - ovoce, zákusky, pečivo, ovocné džusy, sladké pečivo, kávička (přesycení – zbytky); Sev.Amerika – obložená mísa, pečivo, coca cola, zákusky, kávička (přesycení – zbytky); Asie - čínská polévka, rýže, neslazený čaj (nedostatek).

Počet lidí ke každému regionu je limitován: (25účastníků) Evropa - 3, Asie - 14, Austrálie a Oceánie - 1, Jižní Amerika - 2, Sev.Amerika - 2, Afrika - 4. Účel je uvědomění si nerovnoměrného rozdělení bohatství ve světě.

Ohnisko: Účastníkům je narušena jedna ze základních potřeb: pocitu dobrého nasycení (na kterou jsou ráno zvyklí), jasná konfrontace, že kamarád ze stejného pokoje má 3x více jídla než já. Účastníci tak skrze prožitek rozpoznají dopady nerovného rozdělení bohatství obyvatel různých regionů. Celý průběh je natáčen na videokameru a pozorován .

Evaluaace: Následuje debata o pocitech jednotlivých účastníků (jak o pocitech osobních, tak ve skupině i z hlediska regionu, kde byl).

4.8.6 Zásah č.6

Africká vesnice: (viz příloha č.V) celá aktivita se beze změny řídí podle pravidel. Hra byla situovaná na 4 kola.

Ohnisko: Účastníci byli reprezentanti jednotlivých vesnic – ve které se snažili o co největší výnosy plodin. Simulovala těžkosti vesnice rozvojové země, kde se vzájemně ovlivňovaly vnější činitele jako jsou podvýživa, nemoci a živelné pohromy na produkci vesnice. Celý průběh byl pozorován a výsledkem jsou záznamové archy průběhů sklizně od účastníků.

Evaluace: Večerní zpětnovazební kolečko, kdy se každý vyjadřuje k aktivitám za celý den.

4.8.7 Zásah č.7

Úvodní motivace nákaza: (viz příloha č.VI) dále pokračuje frontální prezentací na dataprojektoru o mezinárodní situaci o nemocných virem HIV, volně přechází do prezentace fotek nemocných virem HIV. Po tomto úvodu nastává rozdělení do skupinek (zastupují 4 různé nemocnice) a začínají řešit aktivitu poslední lék (viz příloha č.VII) – úkolem každé nemocnice je po zjištění 20 libovolných informací s celkových 25, určit jednoho z 5 pacientů, kterému zachrání život a z jakého důvodu. Každá nemocnice disponuje pouze jedním lékem pro záchranu jednoho pacienta. Na závěr se sejdou všechny skupinky a přednesou, kterého pacienta se rozhodli zachránit a z jakých důvodů.

Ohnisko: Účastníci jsou na začátku nevědomky vtáhnuti do hry o potencionálním riziku nákazy. Pak následuje prezentace, která účastníky seznamuje s realitou a fakty o nemoci HIV. V závěru celé techniky musí účastníci ve skupinkách vhodně argumentovat svoje rozhodnutí. Celý průběh byl zaznamenán na videokameru a pozorován.

Evaluace: Následovala ihned po aktivitě Poslední lék, ve formě volné debaty.

4.8.8 Zásah č.8

Globální vesnice 2: (viz příloha č.II) úprava je v tom, že je technika použita jako zpětnovazební, v první části je použita na zjištění určitých informací účastníků bez udání správných výsledků, v druhé části (což je tato) jsou účastníkům vyplněné texty vráceny a mají možnost je doplnit či opravit (jinou barvou) a následně je jim sděleno správné řešení. Účelem je zjištění, zda došlo k nějaké změně vlivem aktivit, které byly realizovány na kurzu.

Ohnisko: uvědomění si a oprava či doplnění chybějících informací týkající se globální problematiky v textu, celý průběh je zaznamenáván na kameru, je pozorován a výsledkem jsou texty vytvořené při technice.

Evaluace: sama tato aktivita je cílena jako zpětnovazební k zjištění působení či nepůsobení jednotlivých technik na účastníky.

4.8.9 Zásah č.9

Zeměkoule – Jedná se o zpětnovazební aktivitu, kdy účastníci vyjadřují své postoje ke globálním problémům (jiná forma zásahu č.1). Je nakreslena prázdná zeměkoule, na níž účastníci lepí specifické symboly: jablko - jak by oni mohli zemi pomoci od globálních problémů, kolečko - co zemi nejvíce ohrožuje, srdíčko - hlavní charakter země. Po napsání a nalepení symbolů na nakreslenou zeměkouli, jsou rozděleny do 4 skupin, každá z nich pak má pomocí mapy zeměkoule a vzájemné shody stanovit 4 nejzávažnější globální problémy naší zeměkoule - Světa. Následuje vzájemná debata v celé skupině a shoda na 8 globálních problémech, ty jsou napsány na velký papír a nalepeny vedle seznamu globálních problémů ze začátku kurzu. Na závěr pak každý dostává papírek, na který píše vlastní vyjádření k tématu zaměření kurzu.

Ohnisko: vyplavování a diskuze nad globálními problémy, celý průběh je zaznamenáván na kameru, je pozorován a výsledkem jsou texty vytvořené při technice.

Evaluace: sama tato aktivita je cílena jako zpětnovazební k zjištění působení či nepůsobení jednotlivých technik na účastníky. Večerní zpětnovazební kolečko, kdy se každý vyjadřuje k aktivitám za celý den.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Systematizace dat byla provedena rozdělením do specifických skupin – číslovaných experimentálních zásahů (viz výše). Tyto experimentální zásahy byly podrobeny transkripci dat (jednalo se o přepis videa, psaného textu, fotografie) a analyzovány metodou vytváření trsů. V každém experimentálním zásahu byly identifikovány důležité data, ty byly propojovány do výsledných dílčích závěrů. U experimentálních zásahů č.1 a 9 byla data propojena a vytvořen jeden dílčí závěr, stejně tomu bylo i u experimentálních zásahů č.2 a 8. Experimentální zásahy č.3 až 7 byli vyhodnocovány každý samostatně. Uvedené dílčí závěry jsou pak na konci doplněné o závěr specifických evaluací (večerních seancí a rozhovorů). Při vyhodnocování bylo důležité pracovat s přesným zadáním, s průběhem a správným řešením aktivity.

Všechny dílčí závěry jsou vytvářeny postupným zjednodušováním a vybíráním signifikantních výroků. Celkový závěr je pak vytvořen s těchto dílčích závěrů vzájemným propojováním a vyhodnocováním.

5.1 Dílčí závěr č.3

Účastníci byli konfrontováni s reálným rozdělením obyvatelstva a bohatství na zemi. Při jejich rozdělení se vždy mýlili od reálného výsledku. Největší omyl byl zaznamenán v oblasti Asie, kdy rozdíly odhadu a skutečnosti byli téměř dvojnásobné. (tzn.že při rozdělení obyvatelstva bylo v regionu Asie pouze 7lidí oproti 14 a při rozdělení bohatství bylo Asii přiděleno 11 židlí oproti 7). Při následných otázkách pak bylo patrné „napětí“ (v rámci hry) mezi chudými a bohatými regiony (vybrané nejvýznamnější výroky): – **Asie říká** – „*Sev.Amerika a Evropa jsou pěkně zazobaní a pěkní škrti*“, **Evropa říká Asii** – „*nám je tady dobře*“ a **Sev. Amerika dodává** – „*neměli jste si udělat tolik lidí*“. Při pocitech pak „*Afrika pociťuje vůči bohatým regionům trochu závist a Asie osočuje bohaté regiony, aby jim konečně dodali nějaké židle.*“ Na otázku: „Co by se muselo stát pro pohodlí všech?“ odpovídá: – **Evropa** – „*museli bychom slevit ze svého pohodlí*“, **Afrika** – „*chce to rozmístit rovnoměrně*“, **Sev.Amerika** – „*No jo, ale co když se někdo fláká, pak nemá nic a druhý dře*“. Závěrečná otázka se pak dotazovala „Co si myslíte že hra symbolizovala?“ – „*Myslím, že jde vidět nerovnováha v jednotlivých zemích*“, „*Že nejvíc lidí je v těch nejchudších zemích a že ty bohaté to spíš nezajímá*“.

Podle prvotního rozdělování populace a bohatství, šlo rozpoznat, že účastníci nemají jasno při zařazování jednotlivých regionů, zejména pak Asie. Dle vybraných výroků, bylo možné rozeznat fáze vzájemného osočování, vyjasňování, až ke stanovení určitého stavu. Pomocí simulace specifické situace a verbalizování pocitů a určitých závěrů, lze vyvodit, že část účastníků pochopila nerovnoměrnému postavení jednotlivých regionů jak z hlediska lidnatosti tak z hlediska bohatství. Určitá část účastníků se vyjádřila, že tuto aktivitu hrála poprvé.

5.2 Dílčí závěr č.4

Část účastníků se seznámila s deklarací dětských práv i s názory na tyto práva od svých spolužáků (každá skupinka debatovala nad těmito právy a měla k dispozici deklaraci dětských práv). Ze začátku převládala ve skupině pasivita a nutnost splnění úkolu. Tato pasivita a spíše nechuť plnit tuto aktivitu, byla patrná zejména v první části (do značné míry to bylo i obsažením slova deklarace v zadání aktivity – evokace školy). V druhé části, která obsahovala nafocení jednotlivých zákonů, je již patrné větší zaujetí a aktivita téměř všech účastníků. Závěr celé techniky je brán jako soutěž, ve které se jednotlivé skupinky snaží získat co nejvíce bodů. V této fázi lze pozorovat zaujetí téměř u všech účastníků. Z vývoje realizace aktivity a zapojení účastníků lze stanovit, že část získala povědomí o deklaraci dětských práv a to i o představě jejího opaku (antideklarace). Dále pak rozvoj znalosti a vlastního postoje k prosazování svých vlastních práv i práv jiných lidí. Určitá část účastníků se vyjádřila, že tuto aktivitu hrála poprvé.

5.3 Dílčí závěr č.5

Po rozdání jídla do jednotlivých regionů, nastává poměrně živé pokřikování mezi stoly – **Afrika** – „*to si děláte srandu ne? To se moc nenajim*“, **Amerika** – „*Jó, hustotka, to je žrádylko*“, **Asie** – „*Ty jo, tak po té rýži budu mít fakt šikmé oči a to máme všichni jíst z jedné misky?*“ Celkově lze pozorovat nespokojenost a reptání v regionech s nedostatkem jídla a naopak spokojenost v regionech s dostatkem potravin. V průběhu aktivity, pak vznikl konflikt, zapříčiněný provokací Sev.Ameriky (provokovala Asii dostatkem potravin), který vedl k tomu, že Asie ukradla Sev.Americe potraviny.

V následných otázkách se pak účastníci vyjadřovali (vybrané nejvýznamnější výroky): Asie – „*No mě se nelíbilo, jak nás Amerika provokovala a pak se strašně divila, že*

jsme jim kradli jídlo“, Amerika – *„No nám se nelíbilo, že jste nás okradli“*, Oceánie –, *„Mně nebylo příjemné být v pozici, kdy mám hodně jídla a všichni se na mě dívají, že mám takový nadbytek, tak jsem zbytek jídla rozdala“*. Poslední otázka pak byla: *„Co si myslíte, že aktivita mohla představovat a co proti tomu dělat?“* *„No, že je jídlo nerovnoměrně rozdělené“*, *„Že jídla je dost, akorát někde se přežirají a někde mají hlad“*, *„Někdo může trpět hladem“*, *„Jíst do polosity a pít do polopita“*, *„Neplýtvat zbytečně jídlem“*.

V průběhu aktivity docházelo k vnitřní konfrontaci účastníků s vlastní potřebou nasycení. U některých byla patrná nespokojenost (regiony kde bylo nedostatek jídla), někde bylo možné rozeznat spokojenost (regiony s dostatkem jídla) a v jednom regionu (Oceánie) smíšené pocity (region s dostatkem jídla). V průběhu aktivity pak došlo k několika situacím, které byli v závěru přirovnávány k reálné situaci ve světě (krádež – agresivní expanze regionů s neuspokojenými potřebami, rozdávaní jídla – humanitární pomoc, předsednutí k jinému stolu „regionu“ – migrace, apod.) V průběhu závěrečného vyplavování pocitů a kladení dotazů, bylo patrné, že u většiny účastníků docházelo k uvědomění si nerovnoměrného rozdělení potravin ve světě a sním spjatý hlad a chudoba. Smíšená skupinka asi šesti účastníků z různých regionů pak interpretovala závěr že: *„Hlad je nejvíce patrný v regionech s velkou populací a malým bohatstvím, kterým občas pomůže některá z bohatších zemí*. Určitá část účastníků se vyjádřila, že tuto aktivitu hrála poprvé.

5.4 Dílčí závěr č.6

Celá aktivita má poměrně složitá pravidla a tak musí být vysvětlena dvakrát. I přes úvodní těžkosti při pochopení pravidel, je po prvním kole aktivity většina účastníků vtažena do hry. V průběhu aktivity je na nich patrný zájem a snaha získat pro svou vesnici co nejvíce výnosů. Během aktivity měli účastníci možnost získat znalosti o vlivech ovlivňující hospodaření obyvatel v rozvojových zemích a přehled nemocí, kterými se mohou nakazit (s tím že při nedostatku jídla, riziko nákazy roste). V případě, že se některá s vesnic dostala na hranici vyměření, byla jí poskytnuta humanitární pomoc, touto cestou byla část účastníků seznámena s možnou humanitární pomocí. Díky obdělávání polí mohli účastníci vidět v podobě bodů, souvislost mezi množstvím vyprodukované potravy, podvýživou a nemocností.

Atmosférou ve skupině, zaujetím a nasazením většiny účastníků lze říci, že větší část skupiny si osvojila provázanost mezi vyprodukovanou potravou, podvýživou a nemocností. A

možnými formami rozvojové pomoci. U skupinky asi osmi účastníků můžeme říci, že si dané znalosti osvojili hlouběji, protože si po aktivitě společně pročetli jednotlivé karty nemocí, náhod a pomoci a společně s lektorem nad nimi debatovali. Určitá část účastníků se vyjádřila, že tuto aktivitu hrála poprvé.

5.5 Dílčí závěr č.7

Při úvodní „navozovací“ aktivitě - Nákaza, jsou patrné rozpaky, prvotně z toho, že je znovu rozdána již použitá aktivita a druhotně pak při odhalení hlavního smyslu aktivity – ukázky možného šíření viru HIV. Rozpaky jsou pak nejvíce rozeznatelné u nakažených aktérů. Tato aktivita zcela splnila účel, neboť u většiny účastníků pak během následujících činností, bylo patrné zaujetí a aktivní přístup. Při prezentaci informací a fotek o viru HIV je viditelný údiv a někdy až snaha nedívat se na skutečná fakta (toto šlo rozeznat snahou odvracet zrak a komentářem účastníků). Při závěrečné debatě o tom, komu má být poskytnut lék proti viru HIV, se celá třída rozděluje na dvě části - jedna je pro záchranu Ivana (spíše muži) a jedna pro záchranu Ivy (spíše dívky). I po vzájemné argumentaci a snaze o dohodu nedochází ke shodě a každá skupinka zůstává u svého stanoviska. Během této argumentace se pak rozvinula paralelní debata o záchraně rómského dítěte. Toho často odmítli zachránit, ihned po zjištění informace, že je rómského původu – názory (vybrané nejvýznamnější výroky): *„Stejně by nemohlo mít dobrou budoucnost, brzo by mu umřela matka a pak by stejně kradl a nechodil do školy a měl by pokažený celý život“*. Po poměrně živé debatě jsme nakonec dospěli k názoru (názor většiny třídy – ale ne zcela všech): *„Bylo nejlepší dávat šanci všem a snažit se poznat, a pak soudit“*.

Většina účastníků během vzájemné komunikace, jak ve skupinkách, tak v celé třídě, zjišťují nebezpečí prudce nakažlivých nemocí, v tomto případě nemoci AIDS. Jsou konfrontováni se skutečnými fakty o této nemoci a pomocí úvodní aktivity, část účastníku poznala jak lehce a rychle se může šířit. Do celé aktivity se pak dostal i prvek uvažování nad lidskými právy a účastníci museli v rámci aktivity rozhodnout o druhých. Určitá část účastníků se vyjádřila, že tuto aktivitu hrála poprvé.

5.6 Dílčí závěr č.2 + č.8

Celá aktivita byla směřována jako zpětnovazební, bylo porovnáváno prvotní vyplnění informací – oprava informací těsně před závěrem kurzu – řešení. Zadání a správné řešení aktivity lze najít v příloze č.II.

Signifikantní rozdíly v porovnání: vyplnění – opravení – originál

(černá – úvodní doplnění, **červená** – oprava na konci kurzu, **tučné** - řešení)

V globální vesnici by žilo : (čísla značí počet lidí ze 100)

19 z 24 Asie – **oprava na 24 z 24**, 13 z 24 Afrika – **oprava na 19 z 24**, 9 z 24 Evropa – **oprava 18 z 24**, 12 z 24 J.Amerika a Karibik - **oprava na 13 z 24** , 10 z 24 Sev.Amerika – **oprava 13 z 24**, 21 z 24 Austrálie a Tichomoří – **oprava na 24 z 24**.

Podle náboženského vyznání by zde žilo:

Zde nedošlo k opravám významného rázu, asi nejvýznamnější byla změna počtu hinduistů a buddhistů. Hinduistů – 6 z 13 – **oprava na 11 z 13**, buddhistů 5 z 6 – **oprava na 9 z 6**.

Ve vesnici by mluvili mimo jiné těmito jazyky:

Nejvýznamnější změna byla v zastoupení mandarínské čínštiny a angličtiny – mandarínské čínštiny 14 z 17 – **oprava na 20 z 17**, angličtina 10 z 9 – **oprava 4 z 9**.

Podle oprav údajů, které byly provedeny na závěr kurzu, lze říci, že si většina účastníků během aktivit na kurzu (zejména - pohodlně se usadíte, kontinentální snídaně a africká vesnice) osvojili rozložení populace na světě a to ve spojení s globálními problémy jako je populační exploze, chudoba, hlad a podvýživa.

5.7 Dílčí závěr č.1 + č.9

Jedná se o důležité porovnání dvou velmi podobných aktivit. Úkolem účastníků v těchto aktivitách bylo stanovení globálních problémů, které je napadají a které jsou schopni definovat. Dalším posuzovacím faktorem byl celkový přístup k řešení této aktivity. Hlavním účelem tohoto porovnání je zjištění, zda došlo k získání znalostí a zlepšení chápání globálních problémů, které byli zařazeny v programu kurzu.

Při prvotním vyplavování glob. problémů a následné práci ve skupinách bylo patrné menší zaujetí a méně vážnější přístup k řešení aktivity. Zaznělo 12 zcela nesmyslných

glob. problémů (např. G.Bush, stěhování Rómů, mája se stěhuje, apod...) a to vždy z úst jiného účastníka. Při vyjádření 3 nejzávažnějších glob. problémů, často panuje ve skupině jak verbální tak neverbální nejednotnost (např. vyjádření jedné skupiny – „*Jelikož krávy moc prdí a zvětšuje se ozónová díra, tak se nám zvětšuje hladomor a lidi k tomu provozují terorismus, nemám k tomu co dodat*“).

Výsledné vybrání nejzávažnějších globálních problémů bylo pak následující:

- 1. přelidnění, životní prostředí, porušování lidských práv**
- 2. hladomor, terorismus, ozónová díra**
- 3. vztah k přírodě, sociální problémy, války, terorismus**
- 4. přemnožení policistů v ulicích, klimatické podmínky, špatná humanitární situace**

Při druhotném vyplavování glob. problémů, které bylo zařazeno na konci kurzu, byla patrná u většiny účastníků, atmosféra poměrně velkého soustředění na danou tematiku. Neobjevilo se ani jedno nesmyslné vyjádření ke globální problematice. Při skupinové práci pro stanovení nejzávažnějších glob. problémů panovalo mnohem větší soustředění než na počátku a při prezentaci pak byla patrná daleko větší verbální i neverbální jednotnost skupiny.

Druhotným úkolem při této aktivitě byla možnost dát účastníkům prostor pro vyjádření vlastních názorů a postoje vůči tématickému zaměření kurzu globální výchovy, který absolvovali.(viz.níže)

Výsledné vybrání nejzávažnějších globálních problémů bylo pak následující:

- 1. populační exploze**
- 2. chudoba, hlad a podvýživa**
- 3. porušování lidských práv**
- 4. nezodpovědné chování každého z nás**
- 5. nerovnoměrné rozdělení zdrojů a bohatství**
- 6. nemoci**
- 7. špatný vztah k přírodě**
- 8. špatná rozvojová pomoc**

Při porovnání těchto dvou výsledných výčtů glob. problémů a průběhu jejich tvorby lze identifikovat rozdílný přístup v řešení dané problematiky a absenci nezavádějících výroků a chování při realizaci aktivity na konci kurzu. Závěrečný výčet globálních problémů se více přibližuje tématice glob. problémů, které byly řešeny prostřednictvím aktivit na kurzu. Lze říci, že většina účastníků si zlepšila své znalosti a schopnost chápat globální problémy, které byli zařazeny v programu kurzu.

Výroky účastníků k tématickému zaměření kurzu byli následující:

„Nejsme tady jenom kvůli těmhle 3 dnům, myslím, že by jsme si něco měli odnést i do budoucna“, „donutili jste mě se zamýšlet nad některýma věcmi, nad kterýma jsem předtím ohrnoval nos“, „hodně uvědomění - hlavně co se týče globálních problémů“, „uvědomění si toho, co můžu udělat pro lidi a zemi“, „poučení, mnoho nových informací“, „zamýšlení nad globálními problémy a způsobem jak přispět k jejich řešení“, „aktivně jsem se dozvěděl něco nového“, „něco jsme věděli už před tím, tak se nám o tom líp debatovalo“, „nečekala jsem, že mě to bude tak bavit a navíc to bude i poučné a udělám si názor na některé věci“, „přemýšlela jsem nad věcmi, nad kterýma bych normálně nepřemýšlela“, „globální problémy podávané zábavnou formou a při tom i poučení“, „téma globální problémy bylo zajímavé, určitě jsem si odnesla poučení a trochu jiný pohled na celý svět“, „protože jsem se dozvěděl nové a zajímavé věci“, „zamyslel jsem se nad globálními problémy“, „protože mi to téma opravdu sedlo“, „je moc dobře, že se zabýváte tímhle tématem, moc jste mě potěšili – jen tak dál, a rozhodně jsme se dozvěděli věci, které si ani neuvědomujem, k tomu mi to fakt pomohlo“.

Z výše uvedených výroků, které účastníci napsali na závěr kurzu, lze vyvodit uvědomění si části glob. problémů, zamýšlení části účastníků nad aktuálním stavem světa a možnou vlastní vizí budoucího jednání v otázkách globálních problémů.

5.8 Dílčí závěr evaluačních technik

5.8.1 Večerní seance

Každý večer byla realizována „večerní seance“, což bylo sezení v kroužku a možnost každého se vyjádřit k programu, který proběhl přes den.

Celkem proběhli tři seance – V první seanci se účastníci zejména vyjadřovali k problémům s dopravou na kurz a následné únavy přes den, nebyli zcela spokojeni s průběhem

prvního dne, který kladl vyšší nároky na přemýšlení a díky menší pohybové aktivitě byl spíše statický. Na druhou stranu i přes únavu je o globální tematiku projeven zájem a potřeba jeho nutnosti, která je vyslovena přímo od většiny účastníků. V následujících seancích dochází díky zlepšení vyvážení programu a odeznění únavy k zlepšení atmosféry a dynamiky skupiny. Nejvíce kladně jsou hodnoceny aktivity spojující hru a globální tematiku a pohybové aktivity. Většina účastníků se během seance vyjadřují k zážitkům, které získali z jednotlivých globálních aktivit a již nedochází k problémům s nevyvážeností statického a dynamického programu.

5.8.2 Rozhovor

Rozhovory byl zařazený po programu, který proběhl první den a na, který byly od části účastníků negativní ohlasy, aby mohlo dojít k identifikaci problému a jeho odstranění. Provedl jsem nestrukturovaný rozhovor s lektory, kteří mi pomáhali při realizaci programu a účastníkem programu.

5.8.2.1 Rozhovor lektori

Lektori (žena 24 let, žena 18 let) popisují, že účastníkům statický program (1 den dopoledne) do značné míry evokoval školu, a že účastníci byli asi spíše připraveni na akční program, u kterého nebudou muset přemýšlet a kde vypnou zcela hlavu. V některých chvílích pak hodně vědecká podoba přemýšlení kde, jak, co? Aktivity se lektorkám zdají kvalitní a potřebné, takové které vedou k zamyšlení. Uvádí je jako potřebné, ale také, že je nutné se zaměřit na vyváženost s pohybovou aktivitou. Postupně dochází k závěru, že je nejsou učitelé schopni realizovat na školách, a že by měli být specifické tematické kurzy, na které ovšem budou účastníci předem připraveni školou. Na závěr vše shrnují, že kurzů s touto tematikou je potřeba, ale je nutné klást velký důraz na pohybovou vyváženost programu, což byla jedna z příčin dnešní, snížené aktivity účastníků.

5.8.2.2 Rozhovor účastník

Účastník (muž, 17 let) uvádí, že mu program v některých chvílích evokoval školu. Jako negativum uvádí dlouhý pobyt v jedné místnosti a velmi rychlý sled aktivit za sebou. Jako řešení uvádí více pohybu a více volného času. Ve škole podobné aktivity nedělají a přijdou mu zajímavé, ale jako nutnost uvádí časté střídání pohybu a takto zaměřené aktivity. Určitě si myslí, že podobné aktivity na kurz patří a jen je potřeba vhodně je namíchat a nepřehnat to.

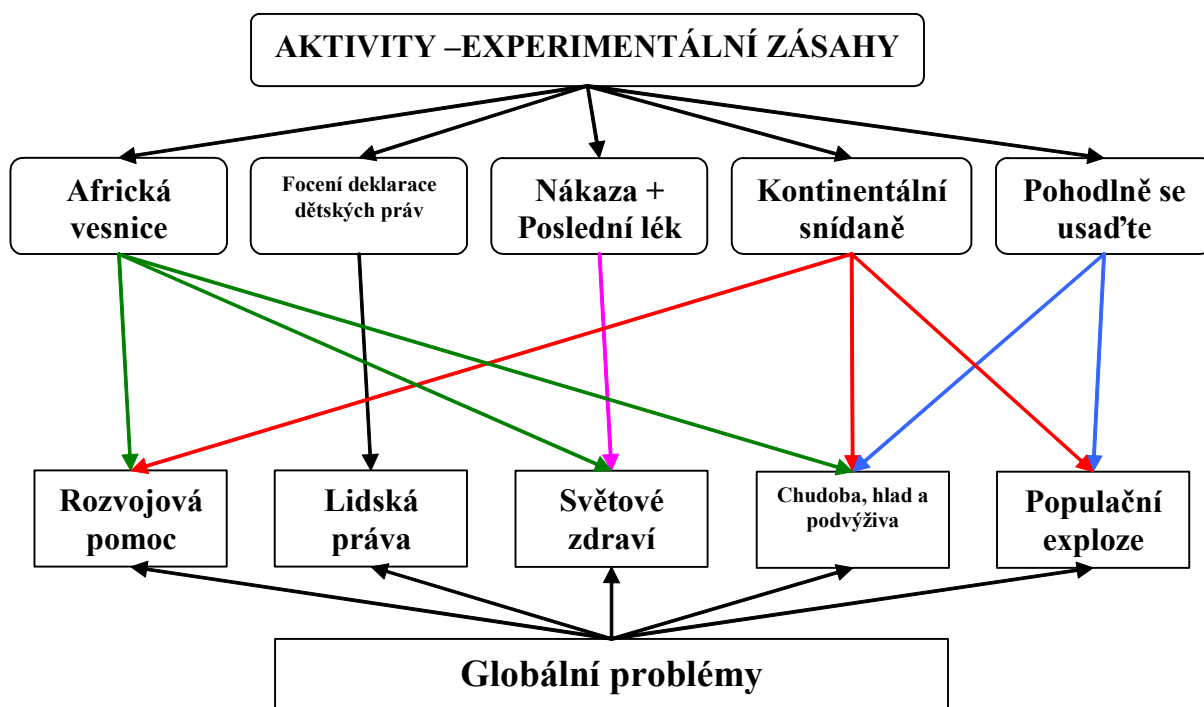
ZÁVĚR

V závěru se pokusím o shrnutí dílčích cílů a jejich konfrontaci s cíly, které jsem si stanovil na počátku výzkumu.

Cíl č.1:

Účastník získá hlubší znalosti o globálních problémech zařazených do kurzu globální výchovy, oproti znalostem globálních problémů na začátku kurzu globální výchovy.

Protože spektrum globálních problémů je poměrně široké, vybral jsem 5 globálních problémů, které jsem provázal s aktivitami tak, abych dospěl k co nejlepšímu efektu osvojení těchto problémů. V níže uvedeném schématu lze rozpoznat o jaké globální problémy se jednalo a jak jsou s nimi jednotlivé aktivity – experimentální zásahy - propojeny.



Obr. 6. Provázanost experimentálních zásahů a globálních problémů

jednotlivých dílčích závěru pak můžeme stanovit, že si účastníci kurzu uvědomovali a v Z jednotlivých dílčích závěru pak můžeme stanovit, že si většina účastníků kurzu uvědomovala a v jednotlivých modelových situacích mohla vidět podstatu globálních problémů v konfrontaci s jejich světem a jeho nevyváženosti. Mnohokrát došlo k vyjádření účastníků k dané situaci a častokrát i k vyslovení reálného řešení. Byli konfrontováni s názory

druhých, ale hlavně se svým vlastním názorem a zjišťovali, jak je obtížné vhodně argumentovat a domluvit se ve skupině.

Ze zpětnovazebních technik je pak patrný posun z úvodního přístupu k problematice a závěrečného přístupu a vyslovení potřebnosti osvojování si globálních oblastí. Závěrečné psané výroky pak jen potvrzují uvědomění si části globálních problémů, zamyšlení nad aktuálním stavem světa a možnou vlastní vizí nad budoucím jednáním. Z pozorování a videozáznamu byl patrný posun a rozvoj skupinové atmosféry i dynamiky a zájmu o globální problematiku.

Podle výše uvedených informací a dílčích závěrů tak došlo k naplnění cíle č.1 a lze říci, že většina účastníků kurzu globální výchovy získala více znalostí o globálních problémech probraných na kurzu, než měl před tímto kurzem.

Cíl č.2

Účastník si prožije aktivity s globální tematikou, které by mu školní výuka z důvodu časové náročnosti a specifčnosti neposkytla.

Tento cíl byl identifikovatelný díky pozorování a videozáznamu, ve kterých bylo možné pozorovat reakce a výroky na jednotlivé aktivity. Dále pak zpětnovazebním technikám bylo možné zaznamenat výroky účastníků. Kdy po každé aktivitě byla účastníkům kladena otázka: „Zda právě prožitou aktivitu již někdy absolvovali“, ve většině případů se účastníci vyjádřili že: „tuto aktivitu hráli poprvé v životě“. A v neposlední řadě rozhovorem s účastníkem kurzu, kde byla položena otázka, zda podobné aktivity dělají ve škole.

Po analýze všech výše uvedených dat je možné říci, že účastníci neprojeví náznaky ani výroky, které by naznačovaly, že jim školní výuka poskytla k osvojení globální problematiky aktivity, které byli použity na kurzu globální výchovy. Spíše zaznívaly výroky typu : „Aktivity podobného typu ve škole neděláme“ , „tuto aktivitu jsem hrál poprvé v životě“

Lze tedy vyvodit, že i druhý cíl byl naplněn a většina účastníků měla možnost se seznámit s globální tematikou aktivitami, které jim školní výuka není schopna poskytnout.

Cíl č.3

Pomoci budoucím výzkumníkům, doporučením největších úskalí přípravy a realizace zážitkového kurzu zaměřeného na globální výchovu.

Tento cíl jsem zařadil zejména z důvodu pomoci jiným výzkumníkům při realizaci podobných experimentálních výzkumů. A také jako shrnutí vlastní autoreflexe.

Při přípravě byl jeden z největších problémů vyhledání dostatečného množství aktivit týkajících se globální problematiky. Dále pak zvolení aktivit, které budou dostatečně poutavé pro účastníky a zároveň účelné pro potřeby výzkumu. Velmi jsem čerpal z aktivit, které byly primárně určeny pro jiný druh mentality účastníků a systému vzdělávání (Kanadský), což se ukázalo jako problémové a některé aktivity musely být zcela vyloučeny z výčtu použitelných aktivit. Proto bylo velmi důležité jednotlivé činnosti pilotně vyzkoušet na jiných skupinách a upravit podobu tak, aby byly co nejvíce efektivní.

Při samotné realizaci se pak ukázalo jako největší úskalí nastavení statického a dynamického programu (zejména první den), což mělo za následek zhoršení atmosféry a motivace účastníků. Je velmi důležité dbát na aktivní pohyb, při zapojení myšlenkově náročných aktivit. Dále je pak důležité měnit místa, kde se jednotlivé aktivity realizují a u některých aktivit (např. deklarace dětských práv), se snažit o přejmenování na název, který bude méně evokovat školu.

Tímto krátkým výčtem největších úskalí přípravy a realizace kurzu globální výchovy lze říci, že došlo částečně k naplnění cíle č.3.

Výzkumný problém:

„Jaký vliv má kurz globální výchovy na chápání a vymezení globálních problémů, studenty víceletých gymnázií „?“

Na tuto otázku lze odpovědět pomocí výše uvedených cílů a dílčích závěrů.

U většiny účastníků kurzu globální výchovy došlo ke zlepšení představy a vymezení globálních problémů, které byly obsaženy v kurzu globální výchovy a podle kterých byl koncipován celý kurz. Je patrný rozdíl mezi úvodním souborem informací o globálních problémech, na začátku kurzu a závěrečným souborem informací o globálních problémech.

Většina účastníků měla možnost prožít aktivity s globální tematikou, které by mu školní výuka nebyla schopna poskytnout.

Zejména z experimentálních zásahů č.1,2,8 a 9 – porovnávání výsledků globální vesnice a porovnávání výčtu globálních problémů na začátku a konci kurzu globální výchovy, lze říci, že většina účastníků lépe vymezuje a chápe globální problémy, které byly probrány na kurzu.

Můžeme tedy říci, že kurz globální výchovy má pozitivní vliv na zlepšení chápání a vymezení globálních problémů, které byly probrány na kurzu, většinou účastníků, kteří studují na víceletém gymnáziu.

I přes získání určitých odpovědí, vzniká velká škála otázek, které by mohly být objektem dalšího zkoumání: Jaká je úroveň znalostí žáku o globální problematice na základní a středních školách? Může škola kurz globální výchovy použít jako startovací či závěrečnou část při výuce globální výchovy? Jaké znalosti o globálních problémech podává škola žákům? Je úroveň poskytovaných znalostí na školách stejného typu srovnatelná? Jedná se pouze o předání globálních informací nebo rozvoj globálních kompetencí?

Na tyto a další otázky dávám prostor odpovědět dalším výzkumníkům s přáním, aby tuto záslužnou a mnohdy velmi náročnou činnost vykonávali rádi s myšlenkou jasného cíle.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BURYÁNEK, J (ED.). *Interkulturní vzdělávání II*. Praha: Člověk v tísní - společnost při ČT, o.p.s., 2005. ISBN 80-903510-5-0
- [2] CÍLKOVÁ, E., HŘÍBKOVÁ, I. *Děti hrají divadlo*. 1.vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-044-5
- [3] HERMAN, M. „*Najděte si svého manžela*“. 1.vydání.Olomouc: Hanex, 2006
- [4] HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. 3.vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-660-8
- [5] HRUŠKA, J. *Globální a environmentální výchova na pobytových akcích*. Pardubice: Nakladatelství Paleta, 2005.
- [6] HRUŠKA, J. *Globální problémy jako program integrované tematické výuky*. Třebíč: Nakladatelství INFRA (edice KAFOMET - kat. číslo: OV 027.23), 2004. ISBN 80-902814-0-0
- [7] CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 1.vydání. Olomouc:Univerzita Palackého, 2003. ISBN 801244-0765-5
- [8] KOL.AUTORŮ. *Interkulturní vzdělávání - příručka nejen pro středoškolské pedagogy (Sborník z projektu Varianty)*. Praha:Člověk v tísní - společnost při ČT, o.p.s. v nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-614-1
- [9] MAŇÁK, J.,ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*.1.vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6
- [10] MAŇÁK, J.,ŠVEC, Š.,ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*.1.vydání. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2
- [11] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1.vydání. Havlíčkův Brod: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4
- [12] MORGAN, L.D. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 2.vydání. Boskovice: Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4
- [13] NÁDVORNÍK, O., VOLFOVÁ, A. A KOL. *Společný svět (Příručka globálního a rozvojového vzdělávání)*. Praha: Člověk v tísní - společnost při České televizi, o.p.s., 2004. ISBN 80-903510-0-X

- [14] NÁDVORNÍK, O., CHÁRA, P. *Bohouš a Dáša proti chudobě*. Praha:Člověk v tísní - společnost při ČT, o.p.s., 2006. ISBN 80-86961-09-5
- [15] NEUMAN, J. *dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3.vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-405-2
- [16] PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. 1.vydání. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6
- [17] PIKE, G., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. 1.vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-370-2
- [18] PIKE, G., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. 1.vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-474-5
- [19] VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1.vydání. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0428-2
- [20] Česká cesta : Learning by experience [Online]. [cit.2007-03-25]. Dostupný z WWW: <http://www.ceskacesta.cz/stranka.pv?ids=STR0000000000000034>.
- [21] Wikipedie: Otevřená encyklopedie_ [Online]. [cit.2007-01-21]. Dostupný z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD_strana.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1. Model globální výchovy –dimenze</i>	13
<i>Obr. 2. Rytmus aktivit zaměřených na globální výchovu.....</i>	19
<i>Obr. 3. Globální výchova.....</i>	20
<i>Obr. 4. Časový sled zážitkově ped. aktivity</i>	31
<i>Obr. 5. Kolbův cyklus</i>	31
<i>Obr. 6. Provázanost experimentálních zásahů a globálních problémů.....</i>	66

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Harmonogram kurzu
- P II Globální vesnice (Hruška, 2005, s.69)
- P III Pohodlně se usad'te (Nádvorník, 2004,s.131)
- P IV Deklarace OSN o právech dítěte (Pike, G, Selby, D.: 2000, s.65 -66)
- P V Africká vesnice (Hruška, 2005, s.71-74)
- P VI Nákaza (Pike,G., Selby, D. 2000, s.154)
- P VII Aktivita s Projektu Dobro a Zlo

PŘÍLOHA P I: HARMONOGRAM KURZU

	pondělí - 19.března 2007	úterý - 20.března 2007	středa - 21.března 2007	čtvrtek - 22.března 2007
ráníček	Sněžná výprava -motivační technika (úvodní technika ihned po příjezdu autobusu)	Kontinentální snídane - aktivita zaměřená na globální výchovu	matematika -motorika, tanečky a	uklid pokojů a sbalení věci
dopoledne	příšerky -pohybové koordinační aktivita, jmenovky -seznamovací aktivita, představení sebe a disu- seznamovací aktivita, disrally- seznámení s prostředím, konference -vymezení vzájemných pravidel, ubytování	trojblok - horolezecká stěna - pohybové,motorika, slaňování - technika,překonání sám sebe, bedýnky -spolupráce,motorika, překonání sám sebe	dámy a pánové - relax, výzva sedánek - pohybová, světové zdraví AIDS - poslední lék - aktivita zaměřená na globální výchovu	vajíčko - spolupráce ve skupině, kreativita, důvěrovky (běh důvěry,kyvadlo,pád důvěry), globální vesnice 2 -aktivita zaměřená na globální výchovu, závěrečná zeměkoule - aktivita zaměřená na globální výchovu, evaluační dotazník
odpoledne	globální problémy -aktivita zaměřená na globální výchovu, globální vesnice - aktivita zaměřená na globální výchovu, pohodlné se usadíte -aktivita zaměřená na globální výchovu,trojboj (bloklé kolo,lyže,koberec)-teamová spolupráce a pohyb, focení deklarace práv -aktivita zaměřená na globální výchovu	africká vesnice - aktivita zaměřená na globální výchovu, sms - teamová spolupráce, pohyb	Anketa - (gambler, alkoholik, narkomam,prostitutka) - před obědem zadané téma do skupiny, vytvoří si vlastní anketu k tématu pak následuje výlet do Zlína kde je anketa realizována, návrat, příprava scének (historie postavy) , realizace scének, prezentace ankety ,debata	VYSVĚTLIVKY : tučně černě - aktivity zaměřené jako pohybové, teamové, apod, tučně zeleně - aktivity zaměřené na globální výchovu, snídane - 8:30, oběd - 12:30 , večere - 18:30, večeřka - 23:00
večer	prezentace deklarace - aktivita zaměřená na globální výchovu, pevnost Boyard - pohybová, teamová, řešení problému, seance - evaluační technika	sázky - posílení teamového ducha,relax,výzva, hra na kytaru - relax , seance - evaluační technika	sadrové masky - relax, překonání sám sebe, seance - evaluační technika	

PŘÍLOHA P II: GLOBÁLNÍ VESNICE (HRUŠKA, 2005, S.69)

Aktivita, při které účastník konfrontuje své zkušenosti a názory s oficiálními údaji (např. o stavu a vývoji Země ap.).

Doba trvání: 20 min.

Pomůcky: formulář pro každého účastníka event. pro dvojici či trojici účastníků, psací potřeby, fólie s řešením (vč. uvedení zdroje), zpětný projektor, různé informační zdroje (např.: encyklopedické slovníky, internet aj.), zvonek či triangel.

Postup:

Každý účastník obdrží formulář - např.: text, do kterého se mají doplňovat čísla s tím, že chybějící čísla jsou vypsána od nejmenšího po největší v kolonce nápověda pod textem. Vedoucí vyzve všechny účastníky, aby si formulář prostudovali a podle nápovědy zkusili vyplnit. Formulář účastníci vyplňují každý sám za sebe. Na vyplnění formuláře je předem společně stanoven čas (stačí přibližně 10-15 min, ale dle potřeby lze tento čas prodloužit), vedoucí průběžně oznamuje čas zbývající do ukončení.

Po ukončení se společně zjišťují odhady účastníků v konfrontaci s řešením promítnutým na projekční plátno/zed' pomocí zpětného projektoru, diskutuje se o všech souvislostech, které účastníky během prezentace řešení napadnou.

Řešení:

Globální vesnice - údaje o světě přepočítané na vesnici, ve které žije 100 lidí

V globální vesnici by žilo: 61 obyvatel Asie, 13 obyvatel Afriky, 12 obyvatel Evropy, 8 obyvatel Jižní Ameriky a Karibiku, 5 obyvatel Severní Ameriky, 1 obyvatel Austrálie a Tichomoří.

Podle náboženského vyznání by zde žilo: 33 křesťanů, 25 vyznavačů jiných náboženství, 18 muslimů, 13 hinduistů, 6 buddhistů, 5 ateistů.

Ve vesnici by lidé mluvili mimo jiné těmito jazyky: 50 jinými jazyky - zejména: bengálsky, portugalsky, indonésky, japonsky, paňdžábsky, německy, francouzsky a dalšími dvěma sty dalšími jazyky., 17 mandarínskou čínštinou, 9 anglicky, 8 hindsky/urdu, 6 španělsky, 6 rusky, 4 arabsky

Asi **33** obyvatel světové vesnice jsou děti, pouze **6** obyvatel je starších 65 let. První rok se narodí **3** děti a **1** člověk zemře - po prvním roce má vesnice **102** obyvatel. Z **67** dospělých ve vesnici je **22** negramotných. Asi **20** obyvatel nemá přístup k čisté a nezávadné vodě. Asi **20** lidí žije v absolutní chudobě (méně než s jedním dolarem na den). Pouze **7** z uvedené stovky obyvatel vlastní automobil (někteří mají více než jeden). **20** obyvatel má doma televizi (někteří i více). **17** obyvatel nemá domov.

Upraveno dle zdroje: UN Fund for Population activities

PŘÍLOHA P II: GLOBÁLNÍ VESNICE (HRUŠKA, 2005, S.69)

Globální vesnice

Údaje o světě přepočítané na vesnici, ve které žije 100 lidí

S pomocí nápovědy doplňte svůj odhad

V globální vesnici by žilo:

- 61 obyvatel /
13 obyvatel
12 obyvatel
8 obyvatel
5 obyvatel
1 obyvatel

Nápověda: Afriky, Asie, Austrálie a Tichomoří, Evropy, Jižní Ameriky a Karibiku, Severní Ameriky

Podle náboženského vyznání by zde žilo:

- 33
25
18
13
6
5

Nápověda: ateistů, buddhistů, hinduistů, křesťanů, muslimů, vyznavačů jiných náboženství

Ve vesnici by lidé mluvili těmito mateřskými jazyky:

- 50
17
9
8
6
6
4

Nápověda: anglicky, arabsky, hindsky/urdu, mandarínskou čínštinou, rusky, španělsky, jinými jazyky (bengálsky, portugalsky, indonésy, japonsky, paňdžábsky, německy, francouzsky a dalšími dvěma sty dalšími jazyky).

Doplňte do textu níže uvedená čísla:

Asi obyvatel globální vesnice jsou děti, obyvatel je starších 65 let. První rok se narodí děti a zemře – po prvním roce má vesnice celkem obyvatel.

Z dospělých ve vesnici je jich negramotných.

Asi lidí nemá přístup k čisté a nezávadné vodě. Asi lidí žije v absolutní chudobě (méně než s jedním dolarem na den).

..... z uvedené stovky obyvatel vlastní automobil (někteří mají více než jeden).

..... obyvatel má doma televizi (někteří i více).

..... obyvatel nemá domov.

Nápověda: 1, 3, 6, 7, 17, 20, 20, 20, 20, 20, 22, 33, 60, 67, 102

PŘÍLOHA P III: POHODLNĚ SE USAĎTE (NÁDVORNÍK, 2004,S.131)

PŘEDPOKLÁDANÝ PŘÍNOS:

Studenti porozumějí nerovnému rozdělení bohatství ve světě.

Studenti zažijí pocit nerovnosti v přístupu k bohatství.

Cíle:

KOGNITIVNÍ

Studenti odhadnou poměr počtu obyvatel a bohatství jednotlivých částí světa.

Studenti interpretují zkušenosti ze hry a naleznou analogie v reálném světě.

KOMUNIKATIVNÍ/KOOPERATIVNÍ

Studenti se aktivně, konstruktivně zapojí do diskuse.

Studenti srozumitelně vysvětlí, obhájí svůj názor v konfrontaci s jinými.

Postup:

PŘEDPOKLÁDANÝ ČAS:

30 min

CO POTŘEBUJEME:

Učebna bez stolů s židlemi uprostřed (počet musí odpovídat počtu studentů), názvy regionů (Afrika, Asie, Evropa, Jižní Amerika, Severní Amerika, Austrálie a Oceánie), tabulka (viz následující strana).

1. ČÁST

Po místnosti vyvěste postery s názvy regionů, aby u nich vznikl dostatečný prostor. Požádejte studenty, aby se rozmístili k jednotlivým regionům tak, aby jejich počet odpovídal (poměrně) počtu obyvatel.

OTÁZKY PO ROZMÍSTĚNÍ:

Souhlasíte s vaším rozdělením? Je třeba poměr nějak upravit?

Po diskusi upravte počty studentů podle tabulky (viz následující strana).

2. ČÁST

Vysvětlíte studentům, že židle uprostřed místnosti symbolizují veškeré světové bohatství. Úkolem každé skupiny je odebrat a ke svému posteru přemístit takové množství židlí, které dle jejich názoru odpovídá bohatství jejich regionu.

OTÁZKY PO ROZMÍSTĚNÍ:

Souhlasíte s vaším rozdělením? Je třeba poměr nějak upravit?

Po diskusi upravte počty židlí podle tabulky (viz následující strana).

3. ČÁST

Vyzvěte studenty, aby se všichni usadili na židle svého regionu. Nastane následující situace: v některých regionech bude židlí nadbytek a v jiných bude více studentů sdílet jednu židli. (Zvláště v regionu Afriky a Asie budou studenti nuceni najít vhodný způsob, jak se na židli/židle vtěsnat.)

OTÁZKY PO ČINNOSTI:

Cítíte se pohodlně? Máte dost prostoru? Jak jsou na tom ostatní? Co vůči nim cítíte?

Co by se muselo stát (udělat) pro pohodlí všech?

4. ČÁST

Pro následující diskusi nechtě již studenty pohodlně se usadit. **NÁMĚTY K DISKUSI:**

Co hra symbolizuje?

Kde žije většina světové populace?

Kde se koncentruje většina bohatství?

Proč nebo jak se udržuje nerovnost na lokální i globální úrovni?

PŘÍLOHA P III: POHODLNĚ SE USAĎTE (NÁDVORNÍK, 2004,S.131)

Tabulka - rozdělení produkce bohatství ve světě

Region	HDP (miliardy USD)	Procento světového HDP
Evropa (vč. Ruska)	12635	26,2 %
Asie	17837,9	37 %
Austrálie a Oceánie	633,1	1,3 %
Jižní Amerika	2930,6	6,1 %
Severní Amerika (vč. Mexika)	12310,8	25,6 %
Afrika	1810,28	3,8 %
Svět celkem	48157,6	100 %

zdroj CIA World Factbook 2003

Tabulka - Regiony podle počtu obyvatel (odhad 2004)

Region	Počet obyvatel	Procento světové populace
Evropa (vč. Ruska)	728.857.380	11,29 %
Asie	3.913.810.200	60,65 %
Austrálie a Oceánie	31.892.487	0,49 %
Jižní Amerika	443.303.700	6,87 %
Severní Amerika (vč. Mexika)	429.493.700	6,66 %
Afrika	905.954.600	14,04 %
Svět celkem	6.453.311.067	100 %

Zdroj: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>

Tabulka – klíč pro rozdělení pro aktivitu židle:

Počet zaků ve skupině	Region	Rozdělení podle populace (žáci)	Rozdělení podle HDP (židle)
15	Evropa (vč. Ruska)	2	3
	Asie	9 / 6	5
	Austrálie a Oceánie	0 / 1	1
	Jižní Amerika	1	2
	Severní Amerika (vč. Mexika)	1	3
	Afrika	2	1
20	Evropa (vč. Ruska)	2	5
	Asie	13 / 12	6
	Austrálie a Oceánie	0 / 1	1
	Jižní Amerika	1	2
	Severní Amerika (vč. Mexika)	1	5
	Afrika	3	1
25	Evropa (vč. Ruska)	3	6
	Asie	15 / 14	7
	Austrálie a Oceánie	0 / 1	1
	Jižní Amerika	2	3
	Severní Amerika (vč. Mexika)	2	6
	Afrika	3	2
30	Evropa (vč. Ruska)	3	7
	Asie	18	9
	Austrálie a Oceánie	1	2
	Jižní Amerika	2	3
	Severní Amerika (vč. Mexika)	2	7
	Afrika	4	2

ZDROJ: Vytvořeno na základě námětu z publikace: Sheehan, J., O'Byrne, G., Wegimont, L. One World Week DEFY. 1999.

**PŘÍLOHA P IV: DEKLARACE OSN O PRÁVECH DÍTĚTE (PIKE, G,
SELBY, D.: 2000, S.65 -66)**

DEKLARACE OSN O PRÁVECH DÍTĚTE, 1959

Právo na lásku a porozumění

Právo na odpovídající výživu a lékařskou péči

Právo na bezplatné vzdělání

Právo na hru a odpočinek

Právo na jméno a národnost

Právo na speciální péči pro postižené děti

Právo být mezi prvními, kteří jsou zachráněni v případě katastrof

Právo stát se užitečným členem společnosti a rozvíjet své schopnosti

Právo být vychováván v duchu míru a všeobecného bratrství

Právo užívat těchto práv bez rozdílu rasy, barvy, pohlaví, náboženství, národnostního nebo společenského původu



PŘÍLOHA P V: AFRICKÁ VESNICE (HRUŠKA, 2005, S.71-74)

Africká vesnice

Simulační hra, která ilustruje těžkosti, se kterými se setkávají obyvatelé rozvojových zemí (nejen v Africe). Účastník pochopí, jak se vzájemně ovlivňují vnější činitelé jako jsou podvýživa, nemoci a živelné pohromy v závislosti na velikosti zemědělské produkce, ale pochopí i postoj a pohled rozvinutých států vč. OSN k vývoji v rozvojových zemích (rozvojová a humanitární pomoc aj.).

Doba trvání: 30 min – 60 min.

Pomůcky: pracovní listy (do jedné skupiny jeden hrací formulář a pravidla hry), tužka či pero na jednu skupinu, větší hrací kostka (s hranou nad 3 cm), karty náhod, nemoci a pomoci, fólie na zpětný projektor s hracím formulářem a tabulkami č. 1 - „výnosy plodin“ a č. 2 - „vliv podvýživy a nemoci“, popisovače na fólie, 100 hracích kamenů (fazole, pšičky apod.), kelímek (talíř, misku) pro každou skupinu.

Postup:

Skupina se rozdělí do menších skupinek optimálně po 3 – 5 členech, minimální počet skupin jsou tři, maximální šest – dobré je k rozdělení použít některou z her. Každá skupina obdrží jeden hrací formulář, jedna pravidla, kelímek s pěti hracími kameny do začátku. Vedoucí krátce motivuje účastníky, aby se vžili do svých rolí (čtením krátkého aktuálního textu, krátkým poslechem etnické hudby aj.) a aby zvolili název své vesnice, případně ze svého středu určili náčelníka a šamana. Vedoucí, nejlépe s pomocí zpětného projektoru, vysvětlí pravidla hry tak, že ukáže příklad sehrávky prvního kola pomocí zápisu do hracího formuláře na fólii a jeho projekcí (pomocí zpětného projektoru) na stěnu či plátno.

Africká vesnice – tabulky

TABULKA Č. 1 - VÝNOSY PLODIN

PLODINA	V SUCHÉM ROČE	VE VLHKÉM ROČE
	(v potravních jednotkách na jedno pole)	(v potravních jednotkách na jedno pole)
HLÍZY		
Yamy	20	70
Cassava	60	40
OBILNINY		
Kukuřice	30	60
Proso	50	30
LUŠTĚNINY		
Soja	30	50
Hrách	40	40

TABULKA Č. 2 - VLIV PODVÝŽIVY A NEMOCI

HODNOTIČI SLOUPEK (počet zraněných hracích kamenů - lidí)	SKUTEČNÉ MNOŽSTVÍ POTRAVY (v potravních jednotkách)	ZTRÁTY Z PODVÝŽIVY (v potravních jednotkách pro 100 lidí)	ZTRÁTY Z NEMOCI (kde nemocí trváte, když naxosno padne)
5	nad 501	0	!
4	401 - 500	25	1 nebo 2
3	351 - 400	40	1, 2 nebo 3
2	301 - 350	55	1, 2, 3 nebo 4
1	251 - 300	65	1, 2, 3, 4 nebo 5
0	200 - 250	70	láhněte vždy (maže však ztratit na vodu pomoc)

























Anglické verze přílohy © Zpracoval: P. HLETA 2006. J. Hruška, úpravy a vzhledová úprava na pdf formátu J. Hruška

PŘÍLOHA P V: AFRICKÁ VESNICE (HRUŠKA, 2005, S.71-74)

Průběh jednoho kola (roku):

- vedoucí vyzve účastníky, aby „osázeli“ pole plodinami dle návodu,
- když mají všechny skupiny osazeno, vedoucí kostkou určí, jaký byl rok – suchý či vlhký, resp. extrémní (platí pro všechny skupiny!),
- účastníci s použitím tabulky č. 1 „výnosy plodin“ vypočítají celkovou možnou produkci v potravních jednotkách (dále jen „jednotky“)
- vedoucí postupně obejde jednotlivé skupiny a nechá jednoho ze zástupců vytáhnout jednu z karet náhod,
- jednotlivé skupiny vypočítají skutečné množství potravy vyprodukované v aktuálním roce,
- skupinám, které měly skutečné množství potravy 200 až 250 jednotek, nabídne kartu pomoci – případná pomoc se zapíše do kolonky „vliv náhod“ v příštím roce,
- pak postupně obejde skupiny s hracími kameny, kartami nemocí a hrací kostkou – přidělí skupině hrací kameny dle hodnotícího sloupku tabulky č. 2 a po hození kostkou, které platí pouze pro danou skupinu, táhne/netáhne zástupce skupiny kartu nemocí (dle klíče uvedeného v tabulce č. 2 „vliv podvýživy a nemocí“),
- z tabulky č. 2 „vliv podvýživy a nemocí“ jednotlivé skupiny zjistí ztráty z podvýživy a nemocí pro příští rok a součet těchto ztrát zapíše do tabulky pro následující rok (do kolonky ztráty z podvýživy a nemocí z minulého roku hracího formuláře),
- po každém kole může následovat krátká evaluace „uplynulého roku“ ze strany jednotlivých vesnic (náhody a nemoci, které je potkali, skutečné množství potravy – počet získaných hracích kamenů apod.) nebo lze nechat shrnutí až na konec hry
- vedoucí zahájí nové kolo (rok).

Hra se zpravidla hraje na 8 roků (tzn. formulář je na obou stranách listu A4), v případě časového sklu-
zu ji lze hrát pouze na 4 roky.

Africká vesnice – karty nemocí I			Africká vesnice – karty náhod I		
<p>Frambézie</p> <p>Je tropická kožní choroba projevující se žlutavými vlasy až několika centimetry velkými.</p> <p>Zrácíte 20 jednotek po dva roky.</p> 	<p>Trachomonáza</p> <p>Je infekční zánět očí. Vyléčí ji je velmi jednoduché, ale vlně vesnice nemá léky.</p> <p>Zrácíte 20 jednotek po dva roky.</p> 	<p>Gastroenteritida</p> <p>Je choroba zažívacího traktu způsobená nečistou stravou.</p> <p>Zrácíte 20 jednotek po tři roky.</p> 	<p>Hnojivo</p> <p>V nejbližším okolí je dostatek zelené na krmení dobytka. K dispozici je více živočišných produktů než obvykle a více hnojiva ke hnojení polí – přidejte si 30 jednotek případně 60 jednotek, láhnete-li tuto kartu dva roky po sobě.</p> 	<p>Protržená hráz</p> <p>Nad vesní se prolíná hráz, voda zaplavená náhle vše pole a značná část úrody. Zrácíte 40 jednotek.</p> 	<p>Nová odrůda prosa</p> <p>Dostal jste k dispozici novou odrůdu prosa. Pokud ji budete chít vpočítat kartu si ponechte a v příštím roce bude mít vyšší výnos prosa následující výnosy – ve vlhkém roce 60 jednotek na pole a v suchém roce 20 jednotek na pole. Pokud tuto odrůdu nebudete chít vpočítat kartu vraťte. Karta platí jen pro příští rok.</p> 
<p>Tuberkulóza</p> <p>Je bakteriální infekční onemocnění, které napadá zejména dýchací cesty.</p> <p>Zrácíte 20 jednotek po dva roky.</p> 	<p>Chřipka</p> <p>Je virové infekční onemocnění, které je velmi rozšířené a často může vést až k zápalu plic.</p> <p>Zrácíte 10 jednotek po tři roky.</p> 	<p>Skvrnitý tyfus</p> <p>Je infekční onemocnění epidemické povahy, které se projevuje vysokými horečkami, celkovou slabostí a nervovými poruchami. Přenášeno bývá všemi štáti.</p> <p>Zrácíte 20 jednotek po dva roky.</p> 	<p>Nemoc listů kukuřice</p> <p>Kukuřice je napadena nemocí listů. Z každého pole kukuřice si odečtíte 20 jednotek, je-li rok vlhký, nebo 10 jednotek, je-li rok suchý.</p> 	<p>Sarančata</p> <p>Hajne saranžat napadla vaši úrodu. Z každého pole kukuřice, hrachu a prosa si odečtíte 10 jednotek.</p> 	<p>Pavíání</p> <p>Thupa pavíání pronikla do vašich sídli a zlivodváža vašerá vše ztráty. Platí pouze pro zásoby!</p> 
<p>Zánět mozgových blan</p> <p>Je infekční choroba mozku, která způsobuje bolest hlavy, horečky, dvojité vidění aj.</p> <p>Zrácíte 20 jednotek po dva roky.</p> 	<p>Střevní parazité</p> <p>Jsou v tropích velmi rozšířeni. Parazité způsobují celkové ochrnutí organismu.</p> <p>Zrácíte 20 jednotek po dva roky.</p> 	<p>Spavá nemoc</p> <p>Je infekční onemocnění, které je provokováno vysokými horečkami, příjmy a nervovými poruchami. Přenášeno je moucha tsé – tsé.</p> <p>Zrácíte 20 jednotek po dva roky.</p> 	<p>Stádo slonů</p> <p>Přes vaše pozemky se přehnal stádo slonů a část jich opož zapustila. Zrácíte 60 jednotek.</p> 	<p>Lidožravý lev</p> <p>V okolí vaší vesnice se pohybuje lidožravý lev. Vemřané se boj chodit na pole, což se projeví i na konečné úrodě. Odečtete si 30 jednotek.</p> 	<p>Vyčerpáná půda</p> <p>Chyby ve střídání plodin mohou snížit vaše výnosy. Zvláště často vyčerpáná půda. V tomto roce odečtete 20 jednotek z každého pole osázeného cassavou.</p> 
<p>Plané neštovice</p> <p>Jsou virové infekční onemocnění. Projevuje se svědivými puchýřky na kůži i sliznici. Objevením lze získat celoživotní imunitu.</p> <p>Zrácíte 30 jednotek.</p> 	<p>Spalničky</p> <p>Jsou virové infekční onemocnění postihující horní cesty dýchací. Onemocněním v dětství všichni, které nemá žádný příznak, se získává celoživotní imunita.</p> <p>Zrácíte 10 jednotek.</p> 	<p>Malárie</p> <p>Nebož bahenní zírnce je onemocněním způsobené krevním prvokem, které je přenášené komáry. Choroba je provokována vysokými teplotami, zimnicí i stavu deliria.</p> <p>Zrácíte 20 jednotek po tři roky.</p> 	<p>Divoká prasata</p> <p>Divoká prasata pustošila pole s kukuřicí. Zrácíte 10 jednotek z každého kukuřičného pole.</p> 	<p>Zavlažovací zařízení</p> <p>V rámci rozvojové pomoci jste dostali zavlažovací zařízení, které vám od příštího roku až do konce hry umožní na každé pole čtyřech polích sklízet úrodu jako ve vlhkém roce, i když je rok suchý.</p> 	<p>Občanská válka</p> <p>Povstalecká a vládní vojska bojují neděle ko vaše vesnici. Při boji bylo zničeno 200 jednotek vaší úrody.</p> 

Kopírovatelná příloha: © Ekocentrum PALETA 2006. J. Hruška, Globální a environmentální výchova na pobytových akcích.

105

Kopírovatelná příloha: © Ekocentrum PALETA 2006. J. Hruška, Globální a environmentální výchova na pobytových akcích.

107

PŘÍLOHA P V: AFRICKÁ VESNICE (HRUŠKA, 2005, S.71-74)

AFRICKÁ VESNICE - PRAVIDLA HRY

Vaše skupina teď představuje africkou domorodou vesnici. Vaším úkolem bude osazovat pole různými plodinami. Cílem hry je získat v jejím průběhu co nejvíce hracích kamenů (fazolí apod.). Sázejte uvážlivě, neboť na vašem rozhodnutí bude záviset osud a prosperita vesnice. Mějte na paměti, že obecně platí: „čím méně potravin vyprodukujete, tím větší budou rizika přežití vaší vesnice po dobu trvání hry.“ Úroda se pro zjednodušení vyjadřuje v „potravních jednotkách“ (dále jen jednotkách).

1. Dobře prostudujte tabulku č. 1 „výnosy plodin“ uvedených plodin a do hracího formuláře naplánujte sadbu na první rok. To se pak opakuje v každém kole (roce). Hra má celkem 4 - 8 kol (dle času a potřeby). Při plánu sadby dodržujte následující pravidla:

- každá vesnice vlastní přesně 10 polí
- na těchto polích musí pěstovat nejméně tři druhy plodin
- nejméně dvě pole musí být osázeny luštěninami (sójou či hrachem) - zdroj bílkovin
- nenechávejte pole ladem (tedy neosetá), protože se to neprojeví jejich vyšší úrodností v příštím roce!

2. Když mají všechny vesnice zaseto, vedoucí hodem kostky určí, zda byl rok vlhký či suchý či extrémní. Padne-li na kostce liché číslo je rok suchý, padne-li číslo sudé, je rok vlhký. Padne-li č. 1, je rok extrémně suchý (požár) a všechny vesnice si v kolonce „vliv náhod“ odečtou 20 jednotek (jinak je úroda stejná jako v suchém roce), padne-li č. 6, je rok extrémně vlhký (povodně) a všechny vesnice si také odečtou 20 jednotek v kolonce „vliv náhod“ (jinak je úroda stejná jako ve vlhkém roce).

3. Podle klimatických podmínek daného roku vypočítejte s pomocí tabulky č. 1 „výnosy plodin“ (viz druhá strana pravidel) úrodu jednotlivých polí a součet запиšte do políčka **celková možná produkce** ve hracím formuláři. *Např. má-li vaše vesnice zaseto 5 polí cassavy, 2 pole kukuřice a 3 pole hrachu a padne-li na kostce číslo 3 (lichá = suchý rok), pak z polí cassavy získáte 180 jednotek, z polí kukuřice 60 jednotek a z polí hrachu 120 jednotek. Celková možná produkce je tedy 360 jednotek.*

4. Vytáhněte si „kartu náhod“ a запиšte si ztráty (se znaménkem minus) či přírůstky (se znaménkem plus) do kolony **vliv náhod** hracího formuláře.

5. **Ztráty z podvýživy a nemoci** jsou určeny již z **minulého roku**, pouze v prvním kole (roce) mají všechny vesnice tyto ztráty ve výši - 50 jednotek. (blíže viz bod 8).

6. **Zásoby z minulého roku** můžete vytvářet pouze v případě, že jste v uplynulém roce měli v kolonce **skutečné množství potravy** více než 500 jednotek. V jednom roce je možné uložit jen tu část potravních jednotek, kterou máte nad 500. Zásoby v prvním roce jsou pro všechny vesnice 0.

7. Nakonec vypočítejte **skutečné množství potravy** vyprodukované v daném roce podle vzorce:

skutečné množství potravy	=	celková možná produkce	±	vliv náhod	-	ztráty z podvýživy a nemoci z minulého roku	+	zásoby z minulého roku
----------------------------------	---	-------------------------------	---	-------------------	---	--	---	-------------------------------

Dle hodnoty „skutečného množství potravy“ bude jednotlivým vesnicím přidělen odpovídající počet hracích kamenů (dle hodnotícího sloupku v tabulce č. 2). *Např.: pokud je vaše skutečné množství potravy v aktuálním roce 360 jednotek, získáte 3 hrací kameny, pokud 250, nezískáte žádný hrací kámen.*

8. Vesnice, která v daném roce má **skutečné množství potravy 200 až 250 jednotek**, si může vytáhnout „kartu pomoci“ – případný zisk si запиše do náhod příštího roku a pokračuje ve hře. Vesnice, která má v daném roce v kolonce **skutečné množství potravy méně než 200 jednotek, zaniká**. Ve hře může pokračovat dál pouze za předpokladu, že ji některá z vesnic převede takový počet jednotek, aby zanikající vesnice měla alespoň minimum 200 jednotek. Obchodovat lze s fazolemi (počet získaných fazolí je kritériem úspěchu dané vesnice) nebo zanikající vesnice může nabídnout k pronájmu/prodeji své pole (svá pole) jiné vesnici. Vesnice, která pomoc poskytne, si daný počet jednotek odečte v kolonce „vliv náhod“ pro příští rok! Vesnice, která pomoc obdrží, si daný počet jednotek připiše do kolony „skutečné množství potravy“. Pak má ještě právo na tah karty pomoci.

9. **Ztráty z podvýživy a nemoci pro příští rok** vypočítáte ze **skutečného množství potravy**, a to s pomocí tabulky „vliv podvýživy a nemoci“ (na druhé straně pravidel).

Např.: pokud je vaše skutečné množství potravy ve třetím roce 360 jednotek, tak ztráty z podvýživy budou 40 jednotek a ztráty z nemoci vám určí karta nemoci, kterou si budete táhnout pouze v případě, že vám na kostce padne číslo 1, 2 nebo 3. Pokud byste si vytáhli kartu „spavá nemoc“, pak by ztráta z nemoci byla 20 jednotek a ztráty způsobené podvýživou a nemocemi pro čtvrtý rok budou celkem 60 jednotek.













Ztráty převedené do potravních jednotek vyjadřují fakt, že nemocní a podvyživení nemohou vyprodukovat tolik potravy jako zdraví, a to se zákonitě projevují i nižší úrodou.

PŘÍLOHA P V: AFRICKÁ VESNICE (HRUŠKA, 2005, S.71-74)

Poznámky a doporučení:

- Při hře je dobré pustit nahrávku africké etnické hudby, což celé hře dává rytmus a celkově ji oživi.
- Hodnocení jednotlivých roků vyjadřuje vedoucí přidělováním hracích kamenů (fazolí apod.) jednotlivým skupinám („vesnicím“) podle kolonky „hodnotící sloupek“ v tabulce č. 2 „vliv podvýživy a nemoci“ – např.: získá-li skupina skutečné množství potravy v daném roce 360 jednotek, dostane při hodnocení daného roku 3 hrací kameny (fazole apod.); získá-li 435 jednotek, dostane 4 hrací kameny; získá-li 250 jednotek, nedostane nic – toto oživení účastníky motivuje k menšímu riskování při sázení plodin!
- Karty náhod a nemoci, které si daná skupina v průběhu hry táhne, si ponechá po celou dobu hry - na konci je pak využije k přípravě krátké prezentace. Pro tento případ je dobré mít na sehraávku 4 skupin při délce hry na 8 let sady obsahující alespoň 32 karet (v jedné sadě se mohou některé z karet opakovat!)
- Hra má účastníky motivovat k zájmu o rozvojovou problematiku, proto není chybou, pokud hra proběhne ve veselém duchu ve stylu „hazardní hry“ – cíle hry se nakonec dosáhne v závěrečné diskusi s prezentací aktuálních informací, kterým jsou účastníci po sehraávce hry daleko více otevření.
- Je dobré, když jednotlivé skupiny karet (náhody, pomoc, nemoci) jsou barevně odlišeny a zalaminovány.
- Je vítané, když se barevně liší i hrací formulář a pravidla, které jednotlivé skupiny dostávají.
- Při větším počtu hracích skupin je dobré mít pomocníka zejména na roznášení karet nemoci a hracích kamenů.
- Pro potřeby této simulační hry lze vyrobit speciální hrací kostku bez čísel se symboly – slunce (suchý rok), mrak (vlhký rok), oheň (extrémně suchý rok – požáry), voda (extrémně vlhký rok – povodně).
- Při extrémním počasí (požáry – č. 1 a povodně – č. 6) lze zavést paušální odpočet potravních jednotek pro všechny skupiny (v pravidlech je stanoven odpočet 20ti potravních jednotek) nebo je možno ještě jednou hodit kostkou a všechny skupiny si odečtou desetinásobek čísla, které při druhém hodu na kostce padne (tzn. 10 – 60 jednotek) – toto pravidlo je nutné sdělit na začátku hry, neboť není uvedeno v pravidlech, které účastníci na sehraávku dostávají.
- Hru lze urychlit tím, že „vesnicím“, které zanikly (měly méně než 200 jednotek), se odeberou všechny do té doby získané hrací kameny (resp. pole) – toto pravidlo je nutné sdělit na začátku hry, neboť není uvedeno v pravidlech, které účastníci dostávají.
- Účastník si ze hry odnáší:

Přehled vlivů, které ovlivňují hospodaření původních obyvatel v rozvojových zemích.
 Přehled nemocí, kterými lidé v rozvojových zemích (zejména v Africe) trpí.
 Souvislosti mezi množstvím vyprodukované potravy, podvýživou a nemocností.
 Vstup do problematiky rozvojové a humanitární pomoci.
 Širší souvislosti vztahů mezi chudými a bohatými zeměmi – obraz dnešního světa.
 Přehled aktuálních informací o životě v rozvojových zemích.
 Možnosti řešení – účinnější rozvojová a humanitární pomoc, vývoz nejnovějších technologií a „know how“.

Africká vesnice – karty pomoci		
<p>Účinná pomoc</p> <p>Dobrá úroda ve věštině poskytl dostatek potravy. Účastníci dostávají 100 jednotek. Na příští rok se pro vás posílá sáček 300 jednotek.</p> 	<p>Nedostatečná pomoc</p> <p>Evropské ročníky a letáky se ve vašem vesnici. Účastníci dostávají 100 jednotek. Na příští rok se pro vás posílá sáček 100 jednotek.</p> 	<p>Žádná pomoc</p> <p>Účastníci dostávají 100 jednotek. Účastníci dostávají 100 jednotek. Účastníci dostávají 100 jednotek. Účastníci dostávají 100 jednotek.</p> 
<p>Nedostatečná pomoc</p> <p>Evropské ročníky a letáky se ve vašem vesnici. Účastníci dostávají 100 jednotek. Na příští rok se pro vás posílá sáček 100 jednotek.</p> 	<p>Žádná pomoc</p> <p>Účastníci dostávají 100 jednotek. Účastníci dostávají 100 jednotek. Účastníci dostávají 100 jednotek. Účastníci dostávají 100 jednotek.</p> 	<p>Nedostatečná pomoc</p> <p>Evropské ročníky a letáky se ve vašem vesnici. Účastníci dostávají 100 jednotek. Na příští rok se pro vás posílá sáček 100 jednotek.</p> 
<p>Žádná pomoc</p> <p>Účastníci dostávají 100 jednotek. Účastníci dostávají 100 jednotek. Účastníci dostávají 100 jednotek. Účastníci dostávají 100 jednotek.</p> 	<p>Žádná pomoc</p> <p>Účastníci dostávají 100 jednotek. Účastníci dostávají 100 jednotek. Účastníci dostávají 100 jednotek. Účastníci dostávají 100 jednotek.</p> 	<p>Nedostatečná pomoc</p> <p>Evropské ročníky a letáky se ve vašem vesnici. Účastníci dostávají 100 jednotek. Na příští rok se pro vás posílá sáček 100 jednotek.</p> 
<p>Účinná pomoc</p> <p>Dobrá úroda ve věštině poskytl dostatek potravy. Účastníci dostávají 100 jednotek. Na příští rok se pro vás posílá sáček 300 jednotek.</p> 	<p>Částečná pomoc</p> <p>Evropské ročníky a letáky se ve vašem vesnici. Účastníci dostávají 100 jednotek. Na příští rok se pro vás posílá sáček 150 jednotek.</p> 	<p>Částečná pomoc</p> <p>Evropské ročníky a letáky se ve vašem vesnici. Účastníci dostávají 100 jednotek. Na příští rok se pro vás posílá sáček 150 jednotek.</p> 

Upraveno dle zdroje: Jim Dunlop a Jordan Hill.

PŘÍLOHA P VI : NÁKAZA (PIKE,G, SELBY, D. 2000, S.154)

Úprava

Jedná se o kombinaci níže uvedeného zadání s vlastní úpravou. Aktivita spočívá v rozdání podpisových archů na A4 kde jsou otázky různého charakteru (tykající se obecně vztahů mezi lidmi- název Lovci autogramů), úkolem je získat podpis od druhé osoby, která danou věc splňuje (důležité je aby každý měl podepsaný vlastní podpisový arch). Po podpisu se chytanou za ruce a ve dvojici běží na vyznačené místo. V této aktivitě, je skryta další aktivita – se jménem „nákaza“. Ta spočívá v rozlišení jednotlivých papírů „lovce podpisů“, kdy každá barva něco symbolizuje – N- červený (1 ze třídy) –nakažený jedinec, A - bílí- sexuální abstinence(45% ze třídy), V- fialový – vadný kondom(1 ze třídy), K-zelený – použil kondom(16% ze třídy), B-žlutý – sex bez ochrany(35% ze třídy).

Tato skrytá aktivita se používá jako, navozující technika k tématu světového zdraví – nemoci HIV a jiných pohlavně přenosných nemocí (následuje aktivita Poslední lék- popsána v příloze VII.). Každý kdo má podepsaného jedince s nákazou je potenciálně nakažený a stoupne si, dále se aktivita odvíjí dle zadání.

Nákaza

Účel:	Žáci se seznámí s problematikou šíření nakažlivých nemocí, jako je tuberkulóza, nemoc způsobená virem Ebola nebo AIDS.
Věk:	14–17 let
Doba trvání:	20 minut, obměněná verze 40 minut
Potřeby:	Formulář HLEDÁNÍ ZDRAVÝCH LIDÍ (viz pracovní list č. 1, str. 141) pro každého žáka (jeden z formulářů je na zadní straně označen písmenem „V“), dostatek volného prostoru.

Postup

Žáci se zabývají cvičením *Hledání zdravých lidí* podle popisu na str. 140.

Ve vhodné chvíli závěrečného rozboru upozorníme žáky, že jeden z nich má svůj formulář na zadní straně označen písmenem „V“, a vyzveme tohoto žáka, aby předstoupil před třídu.

Oznámíme třídě, že tento jejich spolužák byl bohužel infikován novým virem, proti kterému neznáme lék ani způsob léčby. Je nezbytné, abychom našli všechny osoby, které mohou být nakaženy. Virus se přenáší vzduchem, například při komunikaci tváří v tvář, a proto mohou být postiženi všichni žáci, s nimiž nakažený žák hovořil v průběhu předcházejícího cvičení. I tyto žáky požádáme, aby předstoupili.

Zbylí žáci, kteří hovořili s někým, kdo nyní stojí před třídou, by měli přistoupit rovněž (v této chvíli bude vpředu stát většina, nebo dokonce všichni žáci).

Následuje diskuse v celé třídě.

Použití

Toto cvičení je k zamyšlení provokujícím příkladem lavinovitého šíření vysoce infekčních chorob. Lze jej využít jako účinného úvodu do problematiky nemocí jako tuberkulóza, tyfus, AIDS a podobně.

Rovněž může vyvolat diskusi o důsledcích rychle se šířících smrtelných infekčních nemocí (například nemoci způsobené virem Ebola či Lasské horečky) nebo nově vzniklých, málo známých nemocí.

PŘÍLOHA P VI : NÁKAZA (PIKE,G., SELBY, D. 2000, S.154)

Z historického pohledu ilustruje cvičení, jak se v minulosti neomezeně šířily nemoci, například mor (který v letech 1347–1350 zabil téměř polovinu obyvatel Evropy) nebo nebezpečné typy chřipky (která měla v letech 1917–1918 na svědomí 22 milionů mrtvých).

Obměny

Před rozdáním formulářů HLEDÁNÍ ZDRAVÝCH LIDÍ každý z nich označíme písmeny v následujícím poměru:

- A – 45 % formulářů (= 45 % celkového počtu žáků ve třídě)
- V – 2 % formulářů
- K – 16 % formulářů
- N – 2 % formulářů, minimálně však 1
- B – 35 % formulářů

Aniž učitel vysvětlí význam těchto písmen (písmena mohou být na rubu formuláře a žáci ani nemusí vědět o jejich existenci), žáci provádějí cvičení *Hledání zdravých lidí*, jak je popsáno na str. 140. Ve vhodné chvíli závěrečného rozboru upozorníme žáky, že jejich formuláře jsou označeny různými písmeny. Poprosíme žáka (žáky) s formulářem označeným písmenem „N“, aby předstoupil před třídu. Oznáme, že „N“ znamená „nemoc“ a že tento žák je bohužel nakažen pohlavně přenosnou nemocí. Zbytek třídy prozkoumá své formuláře a ti, kteří na něm mají nakaženého žáka zapsaného, jsou potenciálně ohroženi a vstanou. Riziko nákazy je pak určeno následujícím způsobem:

- A – abstinence: všichni s tímto označením si mohou sednout
- K – kondom: všichni s tímto označením si mohou sednout
- V – vadný kondom: stojící žáci s tímto označením předstoupí před třídu
- B – bez ochrany (či s použitím antikoncepčních prostředků nechránících proti pohlavně přenosným nemocím): stojící žáci s tímto označením předstoupí před třídu

Žáci stojící před třídou by měli popsat své pocity. Následuje diskuse v celé třídě.

Tato obměna nabízí účinný úvod do problematiky sexuálních vztahů a pohlavně přenosných nemocí. Může ve studentech vyvolat silné negativní emoce – učitel by tedy měl jasně zdůraznit, že se jedná o pouhou simulaci založenou na statistice zkoumající chování mládeže ve věku 15–19 let. Cvičení v žádném případě nevypráví o skutečném sexuálním chování zúčastněných žáků. Přesto je lépe vybrat žáky s písmeny N, V a B tak, aby přidělené role unesli. Závěrečná diskuse si může všimnout výskytu a povahy pohlavně přenosných nemocí (v Kanadě je nakaženo přibližně 3,5 % sexuálně aktivní mládeže ve věku 15–19 let, respektive 2 % veškeré mládeže této věkové kategorie) a antikoncepčních prostředků, které před těmito nemocemi nechrání (výzkum z roku 1995 ukázal, že kondom používá méně než 30 % sexuálně aktivní mládeže). Na cvičení mohou navázat informace o pracovníštích schopných poradit a pomoci s problematikou AIDS a jiných pohlavně přenosných nemocí.

PŘÍLOHA P VII : AKTIVITA S PROJEKTU DOBRO A ZLO

Projekt Dobro a zlo – popis her

Jméno	Věk	Zdravotní stav	Způsob přenosu	Zaměstnání	Rodina	Životní úroveň
Honza	0,5 roku					
Ivan	35					
Nad'a	22					
Iva	15					
Ríša	65					

PŘÍLOHA P VII : AKTIVITA S PROJEKTU DOBRO A ZLO

Jméno	Věk	Zdravotní stav	Způsob přenosu	Zaměstnání	Rodina	Životní úroveň
Honza	0,5 roku	špatný	Od matky		Osamělá rómská matka	Životní minimum
Ivan	35	špatný	Manželská nevěra	Skladník	2 děti a žena	Nízká
Nad'a	22	Dobrý	Drogy	Zdravotní sestra	sama	Střední vrstva
Iva	15	Velmi dobrý	Sex	Prostitutka	2 bratři a matka	Bohatá rodina
Ríša	65	Dobrý	Transfúze krve	Lékař	Závislá manželka (na něm)	Venkovan dobrá