

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA

KATEDRA ROZVOJOVÝCH STUDIÍ

Pavína ŠTEFKOVÁ

**GLOBALNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ  
V PROSTŘEDÍ LETNÍHO TÁBORA**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Simona Šafaříková

Olomouc 2013

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Simony Šafaříkové, a to s použitím uvedených zdrojů a na základě výsledků vlastního výzkumu.

V Olomouci 24. 4. 2013

.....

Podpis

## Poděkování

*Tímto bych chtěla poděkovat všem, kteří mě povzbuzovali a podírali ve chvílích, kdy už jsem se vzdávala. Děkuji za vaši lásku a péči, kterou mi stále prokazujete. Především děkuji mé mamince a sestře, které mě neustále obklopují svou přízní. Děkuji mému švagrovi, který nikdy neodmítne žádost o pomoc. Děkuji mému tatínkovi za jeho podporu. Děkuji mé vedoucí práce, Mgr. Simoně Šafaříkové, za její vstřícnost a vždy pohotovou pomoc. Děkuji všem dětem, které na táborech plnily zadané úkoly a daly tak prostor pro vznik tohoto výzkumu. Děkuji všem vedoucím na táborech, kteří ochotně vytvořili prostor v programu, aby se rozvojový workshop mohl uskutečnit. Jmenovitě děkuji Ondrovi Harkutovi a Katce Vodákové za jejich ochotu pomáhat a jejich povzbuzování v průběhu programů. Děkuji Gabce Kabotové a Terce Hulínové za jejich čas, který věnovaly pro pomoc s technickými úpravami na této práci. A děkuji Bohu, za Jeho úžasnou péči a sílu, kterou mi každý den pro plnění mých úkolů dává.*

## **Anotace**

Předmětem studia této bakalářské práce je porovnání metodik v globálním rozvojovém vzdělávání. Metodiky byly prakticky realizovány v programech na dvou dětských táborech v průběhu léta roku 2012. První část práce se věnuje teoretickému základu v oblasti globálního rozvojového vzdělávání. Druhá část obsahuje popis výzkumu a jeho vyhodnocení. Dílčím cílem práce je zjistit dopad jednotlivých metodik na postoje a hodnoty účastníků výzkumu.

## **Annotation**

The aim of this thesis is the comparison of methods used in the global development education. The methods were realized on children's camp in the summer 2012. The first part describes theories of the global development education. The second part contains description of the research and its evaluation. Another goal of this thesis is to analyse the impact of these methodologies on attitudes and values of participants.

**Klíčová slova:** globální rozvojové vzdělávání, metodika, hodnoty, dětský tábor, výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, dramatická výchova

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Přírodovědecká fakulta  
Akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Pavína ŠTEFKOVÁ**  
Osobní číslo: **R10282**  
Studijní program: **B1301 Geografie**  
Studijní obor: **Mezinárodní rozvojová studia**  
Název tématu: **Globální rozvojové vzdělávání v prostředí letního tábora**  
Zadávací katedra: **Katedra rozvojových studií**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce je zaměřena na metodiku globálního rozvojového vzdělávání a její aplikaci v praxi. V rámci výzkumné části diplomové práce byly zvoleny čtyři metodické postupy, a to v oblasti výtvarné, hudební, dramatické a tělesné výchovy. Výzkum bude probíhat v prostředí letního tábora a zúčastní se jej děti a mládež druhého stupně základních škol. Cílem je zhodnotit realizaci jednotlivých metod globálního rozvojového vzdělávání a jejich vliv na účastníky.

Rozsah grafických prací: dle potřeby  
Rozsah pracovní zprávy: 20 - 25 tisíc slov  
Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická  
Seznam odborné literatury:

-DEMELOVÁ, Veronika, Petra DOSTÁLOVÁ a Lenka DUDKOVÁ. Svět do všech předmětů: Globální témata pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia. Brno: Společnost pro Fair Trade ve spolupráci s Agenturou rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje. ISBN 978-80-254-5678-1. -ŠTĚPNIČKOVÁ, Kateřina a Kristýna TILLOVÁ. Globální rozvojové vzdělávání trochu jinak: Outdoorové a zážitkové hry, příručka pro pedagogy středních škol. 1. vyd. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2011. ISBN 978-80-260-0229-1. -MÁCHAL, Aleš, Helena NOVÁČKOVÁ a Lenka SOBOTOVÁ. Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů. 1. vyd. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87604-01-4. -PIKE, Graham. Cvičení a hry pro globální výchovu 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-629-2. -PIKE, Graham. Globální výchova. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Simona Šafaříková  
Katedra rozvojových studií

Datum zadání bakalářské práce: 2. ledna 2012  
Termín odevzdání bakalářské práce: 27. dubna 2013

L.S.

Prof. RNDr. Juraj Ševčík, Ph.D.  
děkan

Doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.  
vedoucí katedry

V Olomouci dne 7. května 2012

# Obsah

Úvod.....	11
1. TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1.1 Vymezení pojmu Globální rozvojové vzdělávání.....	13
1.2 Definice a charakteristika globálního rozvojového vzdělávání.....	14
1.3 Cíle globálního rozvojového vzdělávání .....	15
1.4 Metodologie aneb jak dosáhnout cíle.....	16
1.5 Globální rozvojové vzdělávání v praxi .....	18
1.6 Globální rozvojové vzdělávání v českém prostředí .....	19
1.7 Financování globálního rozvojového vzdělávání v České republice .....	20
1.8 Globální rozvojové vzdělávání v prostředí letního tábora .....	25
2 VÝZKUMNÁ ČÁST .....	26
2.1 Cíl výzkumu.....	26
2.2 Charakteristika letních táborů.....	26
2.3 Metody sběru dat a vyhodnocení výzkumu .....	29
2.4 Závěrečný dotazník .....	30
2.5 Metodiky.....	31
2.5.1 Metodika výtvarné výchovy.....	31
2.5.2 Metodika hudební výchovy.....	37
2.5.3 Metodika dramatické výchovy .....	43

2.5.4	Metodika tělesné výchovy .....	47
3	ZÁVĚR .....	52
4	SHRNUTÍ.....	57
5	SUMMARY .....	58
	Zdroje .....	59
	Příloha.....	62



## **Seznam použitých zkratek**

<b>ADRA</b>	Adventist Development and Relief Agency
<b>ARPOK</b>	Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje
<b>ČRA</b>	Česká rozvojová agentura
<b>EEA grants</b>	European Economic Area grants
<b>GRV</b>	globální rozvojové vzdělávání
<b>INEX – SDA</b>	Sdružení dobrovolných aktivit
<b>MZV ČR</b>	Ministerstvo zahraničních věcí České republiky
<b>VÚP</b>	Výzkumný ústav pedagogický v Praze

## **Seznam obrázků**

*Obrázek 1: Globální výchova (Zdroj: Nádvorník, Volfová, 2004)*

*Obrázek 2: Dimenze konceptu globálního vzdělávání (Zdroj: North-South Centre, 2008)*

*Obrázek 3: Model teorie a praxe globálního vzdělávání (Zdroj: Pike, Selby, 2000)*

*Obrázek 4: Popis výroby afrického míče, skupina 2 (autorka: Michaela Valčíková)*

*Obrázek 5: výroba afrického míče, skupina 2 (autorka: Michaela Valčíková)*

*Obrázek 6: výroba afrického míče, skupina 2 (autorka: Michaela Valčíková)*

*Obrázek 7: výroba afrického míče, skupina 2 (autorka: Michaela Valčíková)*

*Obrázek 8: Hledání zemí české zahraniční rozvojové spolupráce, skupina 1  
(autor: Ondřej Harkut)*

*Obrázek 9: Hledání zemí české zahraniční rozvojové spolupráce, skupina 1  
(autor: Ondřej Harkut)*

*Obrázek 10: sepisování informací o Srbsku, skupina 1 (autor: Ondřej Harkut)*

*Obrázek 11: nacvičování srbského kolového tance, skupina 1 (autor: Ondřej Harkut)*

*Obrázek 12: arch s asociacemi, skupina 2 (autorka: Pavlína Štefková)*

*Obrázek 13: Filipínská honička, skupina 1 (autorka: Andrea Liolia)*

*Obrázek 14: popis hry bolero, skupina 2 (autorka: Andrea Liolia)*

*Obrázek 15: stanoviště fotbal s africkým míčem (autorka: Andrea Liolia)*

*Obrázek 16: stanoviště běh s obručí (autorka: Andrea Liolia)*

## **Seznam tabulek**

*Tabulka 1: Financování GRV Ministerstvem zahraničních věcí ČR v letech 2004 – 2008*

*(Zdroj: Dudková, 2008)*

*Tabulka 2: Rozvojové vzdělávání a osvěta v letech 2007 – 2010*

*(Zdroj: Nádvorník, 2010)*

## **Seznam grafů**

*Graf 1: Financování GRV a osvěty v oblasti rozvojového vzdělávání z rozpočtu MZV ČR*

*(Zdroj: Dudková, 2008)*

*Graf 2: Objem finančních prostředků na GRV v letech 2004 – 2012 v mil. Kč (Zdroj:*

*Dudková, 2012)*

## Úvod

Současná mladá generace čelí výzvám, jejichž kořeny můžeme hledat v dnešním globalizovaném světě. Žádná z předešlých generací se nemusela potýkat s takovým tlakem masmédií, změn a inovací, jako ta dnešní. Vědomí si důsledku svých rozhodnutí v celosvětovém měřítku přináší novou míru zodpovědnosti pro každého jednotlivce. Příprava na život v tak dynamickém prostředí musí být úzce spjata s uvědoměním potřeby reformovat vzdělávací systém. Rychlost změn ve školském systému ale dalece zaostává za realitou světa současných žáků a studentů. Nové přístupy a témata jen okrajově vstupují do školních lavic. Úkol zorientovat se v současném světě a vytvořit si na něj objektivní názor tak zůstává na žácích samotných.

Historický vývoj zemí střední Evropy a s tím spojených čtyřicet let totality je s touto problematikou úzce spojen. Vzdělávací systém bývalého Československa, fungující pod taktovkou sovětského socialismu, se stále nedokázal vypořádat s novými vyučovacími metodami, které současná doba nabízí. Formální vzdělávání hraje nezastupitelnou roli v procesu učení, nedokáže ale pokrýt potřeby dnešních žáků a studentů. Prostor pro neformální vzdělávání je na českých školách omezený. Mnohem větší pozornost si nové metody učení získaly v neziskových organizacích a v rámci jiných mimoškolních činností, které nabízejí volnočasové a vzdělávací aktivity pro děti a mládež. Právě tyto instituce mají dostatečný potenciál pro vytváření nových a inovativních postupů. Pokud současný vzdělávací systém nenabízí odpovědi na otázky, které se bezprostředně týkají života žáků, a pokud není schopen vést jednotlivce k odpovědnému globálnímu občanství, je nutné hledat prostor i v těchto organizacích. Globální rozvojové vzdělávání (dále jen GRV) se pak dostává do školských zařízení díky nevládním neziskovým organizacím, které školám nabízejí různé formy programů. V dalším případě jsou tyto programy realizovány i v rámci zmíněných mimoškolních aktivit, kde globální témata získávají své místo v harmonogramech zájmových spolků a sdružení. Samotné vzdělávání, které se odehrává mimo školní lavice, nabízí nové možnosti a postupy, které lze stěží aplikovat do školního prostředí. Vyučující zde není omezen prostředím třídy, časovou dotací vyučovací hodiny nebo tlakem na ohodnocení výkonu žáků. Díky tomu může klást důraz na jiné hodnoty, jako například vytváření atmosféry, která žáky motivuje k učení, a posílení většího

kolektivního vědomí. Jiné prostředí a prostor umožňuje užití nových metod v procesu učení.

Tato práce je zaměřena na proces učení v jednom krajně specifickém prostředí, a to na letním táboře. Ten splňuje všechna uvedená kritéria vhodná pro uplatnění metod globálního rozvojového vzdělávání. Hlavním cílem této práce je porovnat různé metodiky při organizování programů GRV. Mezi čtyři metodiky, vybrané pro účely tohoto výzkumu, patří učení prostřednictvím metod výtvarné, hudební, tělesné a dramatické výchovy. Kritériem pro výběr jednotlivých oborů bylo pokrytí co nejrozumnější škály činností. Mezi dílčí cíle této práce patří zhodnocení realizace jednotlivých metodik GRV a sledování míry vlivu programů na změnu postojů a hodnot účastníků výzkumu. Hlavním nástrojem pro porovnávání zmíněných metodik, byl kvalitativní výzkum, který se uskutečnil na dvou dětských táborech v průběhu léta 2012. Zde byly zrealizovány čtyři vybrané programy GRV. Metodologie výzkumu je podrobně vysvětlena v kapitole, která se věnuje praktické části. Jeho hodnocení probíhalo především na základě vlastního pozorování. V rámci programů vzniklo několik materiálů, které také tvoří základní data pro vyhodnocování. Částečně přispělo k výsledkům výzkumu hodnocení ze závěrečných dotazníků, které vyplňovali účastníci výzkumu.

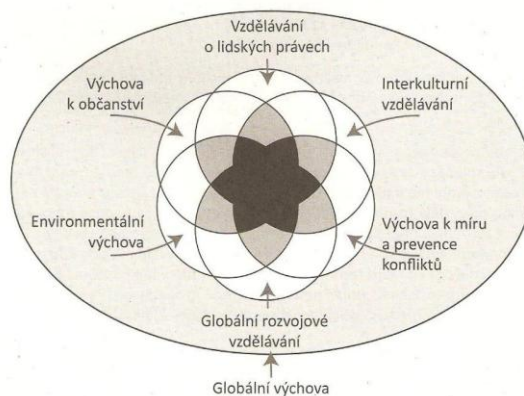
Práce je členěna do dvou hlavních částí. První část obsahuje teoretický základ, který popisuje obecné charakteristiky GRV a jeho postavení v České republice. Druhá část zahrnuje zpracovaný výzkum, který proběhl na letních táborech. Jednotlivé kapitoly se věnují metodám výtvarné, hudební, dramatické a tělesné výchovy. Závěr reflektuje, do jaké míry se podařilo ve výzkumu naplnit cíle a poslání GRV v provedeném výzkumu a jaký dopad měly programy na postoje a hodnoty dětí na táboře.

# 1. TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Vymezení pojmu Globální rozvojové vzdělávání

Vymezení pojmu globální rozvojové vzdělávání v českém prostředí není jednoznačné. Tento koncept byl přejet z anglicky mluvících zemí, kde je prezentován pod pojmem *global education*, do zemí střední Evropy (Hrubanová, 2011). Z tohoto důvodu může docházet k záměně pojmu globální rozvojové vzdělávání za globální vzdělávání nebo rozvojové vzdělávání. Důsledek této záměny ale není nijak zásadní, neboť hodnotová orientace všech tří konceptů je shodná. Přidaná hodnota pojmu globální rozvojové vzdělávání, který je specifický pro české prostředí, spočívá v kombinaci přístupů rozvojového a globálního vzdělávání (Máchal, 2012).

Publikace *Společný svět*, vydaná společností Člověk v tísni v roce 2004, představuje pojem globální vzdělávání jako nadřazený pojmu globální rozvojové vzdělávání. Hlavní rozdíl spočívá v širí témat, kterými se jednotlivé koncepty zabývají. Globální vzdělávání je obsáhlejší a zahrnuje mimo jiné interkulturní vzdělávání nebo environmentální výchovu, zatímco GRV nikoliv. GRV podle tohoto modelu obsahuje více prvků rozvojového vzdělávání, které klade důraz na posilování solidarity s lidmi v chudých státech (Nádvorník, Volfová, 2004).



Obrázek 1: Globální výchova (Zdroj: Nádvorník, Volfová, 2004)

## **1.2 Definice a charakteristika globálního rozvojového vzdělávání**

Nejčastěji citované definice vycházejí z Maastrichtské deklarace, která byla přijata v roce 2002 na celoevropském kongresu o globálním vzdělávání. Ten byl organizován pod záštitou North-South Centre, který se soustředí na vytváření strategií v oblasti GRV. Následující dvě definice vycházejí z Maastrichtské deklarace:

*„Globální vzdělávání je vzdělávání, které otevírá lidem oči a mysl pro realitu světa a probouzí je, aby usilovali o větší spravedlnost ve světě, o rovnost mezi lidmi a o lidská práva pro všechny.“* (North-South Centre, 2008, s. 10)

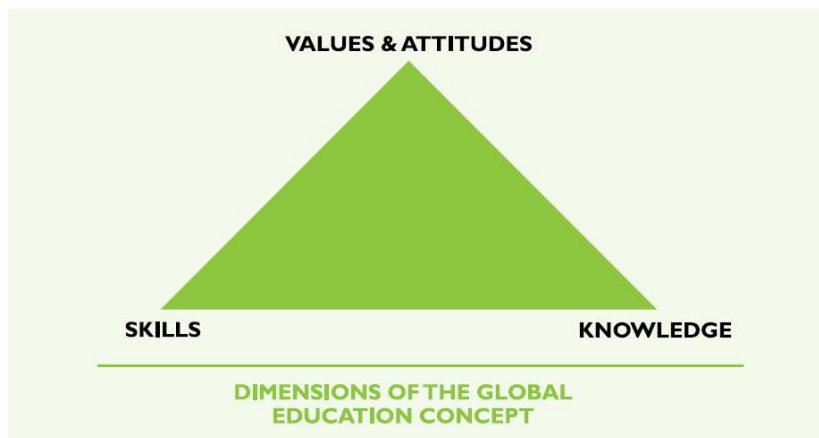
*„Globální vzdělávání zahrnuje následující témata: rozvojové vzdělávání, lidská práva, udržitelný rozvoj, priorita míru, prevence konfliktů, interkulturní vzdělávání a rozšiřování povědomí o globálním občanství.“* (North-South Centre, 2008, s. 10)

Globální rozvojové vzdělávání je koncept učení, při kterém dochází k přehodnocování postojů a hodnot. Protože zasahuje i do duševní oblasti, může pomoci vytvářet lepší podmínky pro rovnost, sociální spravedlnost, porozumění a koordinaci. Mezi tři hlavní stupně GRV můžeme zařadit analýzu současného stavu světa, dále stanovení vize, jak by svět vypadat měl a nakonec určení postupu, jak se do procesu změny k lepšímu v rámci globálního občanství zapojit. Rozhodování na všech třech stupních podporuje kolektivní vědomí. Stanovování vize na mikroúrovni a možnost potenciálního celosvětového dopadu jednotlivých rozhodnutí napomáhá k obnovování hodnoty lidské bytosti. V důsledku globalizace může být život jedince ovlivněn událostmi, které se odehrávají na jiném konci planety. Tyto důsledky lze chápat jak pozitivně, tak negativně. Z pozitivních hledisek nelze opomenout dostupnost znalostí, technologií a příležitostí. Naproti tomu může globalizace přispívat k prohloubení sociálních problémů, jako zvyšování chudoby, přenos nemocí spojených s migrací, konflikty, nebo environmentální znečištění. Globální rozvojové vzdělávání musí čelit stávajícím globálním výzvám a hledat možné odpovědi a postupy ve vzdělávání, které by napomohly k lepšímu porozumění současného globalizovaného světa (North-South Centre, 2008).



### 1.3 Cíle globálního rozvojového vzdělávání

Jednotlivé cíle GRV lze rozdělit do dvou skupin. První skupina zahrnuje záměry, které souvisí se změnou postojů a smýšlení jedince. Podle North-South Centre (2008) jsou v této skupině definovány tři dimenze v oblasti znalostí, dovedností, hodnot a postojů.



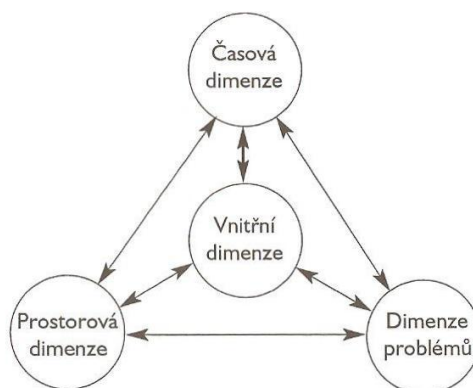
*Obrázek 2: Dimenze konceptu globálního vzdělávání (Zdroj: North-South Centre, 2008)*

V této rovině je cílem GRV připravit jednotlivce na život v dnešním i budoucím světě, vést jej k aktivnímu občanství a poskytnout mu dostatečné množství informací pro vytvoření vlastních postojů a názorů (Nádvorník, Volfová, 2004). Mezi základní cíle podle Národní strategie GRV pro období 2011 – 2015 (MZV ČR, 2011) patří výchova k solidaritě, participaci na veřejném životě, partnerství, uvědomění vzájemné propojenosti, vedení k sociální spravedlnosti, udržitelnému rozvoji a globální zodpovědnosti. Pike a Selby (2000) ve své charakteristice globální výchovy uvádějí pojem planetární vědomí. Ten koresponduje s posledním uvedeným cílem Národní strategie. Jedná se o vnímání světa jako jednoho celku, kde jsou potřeby každého jednotlivce rovnocenné. Ve vzdělávání je pak kladen důraz na toleranci odlišných kultur a názorů. Pokud dochází k aplikaci uvedených hodnot do reality, je tím dosaženo i dalších principů, jako například vedení k prevenci a řešení konfliktů. Druhou vymezenou skupinou cílů je inovace vzdělávacích postupů. Do této kategorie patří například aplikace nových metod do výuky a podpora komunit, kde se učitelé i studenti vzájemně spolupracují při řešení globálních otázek (North-South Centre, 2008).

## 1.4 Metodologie aneb jak dosáhnout cíle

V rámci pedagogické teorie a praxe hraje podle Pike a Selby (2000) v globálním vzdělávání důležitou roli ústřední postavení dítěte. Dítě by mělo být motivováno do procesu učení. Vlastní touha po zkoumání a objevování vede k lepším výkonům. Úkolem pedagoga je vytvořit takové prostředí, kde žák bude mít možnost hledat odpovědi na otázky, které se ho bezprostředně týkají, a bude motivován je i dále řešit. Metody neformálního vzdělávání představují jednu z možností, jak takovou touhu v jedinci probudit. Tato forma učení podle Petrescu (2011) kombinuje prvky klasického formálního vzdělávání, které známe ze školních lavic a informálního vzdělávání, které zahrnuje získávání znalostí a dovedností v každodenním praktickém životě. Neformální vzdělávání stojí někde na pomezí uvedených vzdělávacích procesů a je charakteristické novými flexibilnějšími postupy. Flexibilitou je míněna adaptace na potřeby dítěte. Tato snaha odpovídá uvedené teorii o ústředním postavení dítěte. Neformální vzdělávání není oproti formálnímu vzdělávání měřitelné na základě množství předaných informací, ale podle užítku předané informace. Zásadní proto není pouze vstupní informace, ale i kvalita výstupu. Ten je měřitelný na základě uplatňování teoretických znalostí v praxi.

Následující model popisuje čtyři dimenze, které je možné aplikovat do procesu učení. Ve středu zájmu stojí chápání jednotlivých témat v souvislostech a vztazích s ostatními jevy. Uchopení témat v celkovém kontextu patří také mezi jeden z prvků neformálního vzdělávání. Dítě získává komplexní pohled na studovanou realitu.



Obrázek 3: Model teorie a praxe globálního vzdělávání (Zdroj: Pike, Selby, 2000)

Souvislosti je možné hledat a chápat na úrovni čtyř různorodých dimenzí. První z nich je prostorová dimenze, kde dochází k prolínání globální a lokální úrovně při studiu dané problematiky. Při zkoumání je nutné hledat vzájemnou závislost a prolínání obou úrovní. V pedagogické praxi může neuvědomění této závislosti vést k důrazu na oddělené chápání předmětů. Tímto dochází k podpoře sekvenčního myšlení. To zabraňuje rozvoji laterálního myšlení, které rozbíjí tradiční vzorce myšlení. Další možné chápání v souvislostech lze hledat v dimenzi problému. Témata by měla odpovídat potřebám žáků a jejich životním zkušenostem. Při hledání řešení se žáci učí vnímat svůj názor jako jeden z mnoha. Třetí dimenze je spojena s časem. V chápání problému je nutná integrace minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Díky tomuto pohledu se lze věnovat možnému vývoji budoucnosti. Stanovení preferované vize budoucnosti pak napomáhá k vytváření konkrétních kroků a postupů k jejímu vlastnímu naplnění. Posledním prvkem uvedeného modelu je vnitřní dimenze. Ta zahrnuje tzv. vnější cestu, která představuje vlastní objevování světa, a cestu vnitřní, jenž prezentuje chápání sebe sama a svých možností v tomto objeveném světě. V tomto procesu hraje důležitou roli soulad obsahu a formy výuky, která by měla být pestrá a dávat prostor jednotlivci pro vlastní zkoumání a objevování (Pike, Selby, 2000).

Snaha o flexibilnější přístup k žákům a probíranému tématu musí nutně vést ke změně vyučovacích metod. Pike a Selby (2000) uvádí dva možné způsoby zařazení globálních témat do vzdělávání. První možností je tzv. infuze. V tomto případě dochází k integraci témat GRV odděleně do jednotlivých předmětů. Nevýhodou tohoto přístupu je malá spojitost mezi vybranými tématy. Nedochozí k propojení v tak širokém kontextu jako v případě druhé metody integrace. Hlavním prostředkem této metody je vytvoření tématického kurikula, které se soustředí na všeobecné problémy nebo témata. V rámci studia jednoho tématického kurikula získávají děti znalosti a dovednosti z tradičních předmětů. Proces učení je organizován takovým způsobem, aby odpovídal situacím z reálného života. Výhodou této metody je prohlubování schopnosti vnímat všeobecné problémy v souvislostech a usilovat o hlubší pochopení. Naopak nevýhodou představuje náročná příprava výuky, která ve školních vzdělávacích zařízeních může nabourat tradiční rozvrh hodin.

## **1.5 Globální rozvojové vzdělávání v praxi**

Při vytváření programů a jejich uvádění do praxe je podle Nádvorníka a Volfové (2004) nutné předem definovat cílovou skupinu a materiální možnosti. Mezi hlavní kritéria patří věk, počet účastníků, sociální a kulturní rozdílnost v souvislosti s vybranými tématy, čas, dostupné materiály, prostor a správně zvolená metoda. Výběr tématu by se měl odvíjet od následujících kritérií. Učitel by si měl nejprve stanovit argumenty, které mu potvrdí nutnost daného tématu ve skupině probírat. Dalším krokem je stanovit nejpodstatnější obsah programu, který by si měly děti z hodiny odnést. Třetím bodem je charakteristika cílové skupiny. Učitel by si měl děti reálně představit a dopředu předpovídat, jak bude zvolené téma přijato a jaké rizika jeho zařazení nese. V předposlední fázi je nutné vymyslet scénář programu. Ten můžeme rozdělit do tří fází, a to evokace, uvědomění významu a reflexe. První fáze procesu učení se nazývá evokace, kdy si dítě samostatně vybavuje a strukturuje, co již k vybranému tématu ví. Tato činnost se zařazuje mezi tzv. aktivizační. Tato fáze předpokládá vlastní aktivitu dítěte, kdy je samo motivováno o tématu přemýšlet. Hlavním cílem evokace je probudit zájem o probírané téma. V rámci programu je tato fáze aplikována v úvodních aktivitách. Vhodné je v úvodu zvolit prvek záhady, překvapení nebo hledání, která v dětech probudí zvědavost a touhu dozvědět se více. Vhodné metody pro úvodní aktivity jsou například brainstorming nebo myšlenková mapa. Druhou uvedenou fází procesu učení je uvědomění si významu informací. Zde hraje důležitou roli snaha dítěte porozumět novým informacím a ukládat si je do vlastních vědomostních schémat. Mezi obohacujícími metodami patří v této fázi učení práce ve skupinách a diskuze. Poslední fází v procesu učení je reflexe, kdy děti upevňují, sjednocují a systematizují vše nové, čemu se během programu naučili. Existuje mnoho způsobů, jakými může reflexe probíhat. Nejčastěji děti vyjadřují získané informace a nové postoje vlastními slovy. Jednou z metod je volné psaní, kdy děti v pěti minutách sepisují k probranému tématu vše, co je napadne. Poslední fází při vytváření scénáře programu je ověřování cílů. Učitel sleduje posun, který děti během programu prožily (Nádvorník, Volfová, 2004).

Při procesu učení je úkolem pedagoga vytvořit prostředí, které buduje sebedůvěru jedince, ale i vzájemné porozumění v rámci celé skupiny. Aby docházelo k podněcující

výměně názorů, musí být toto prostředí založeno na demokratických principech a dialogu. V praxi GRV je důležitým aspektem spolupráce na mezinárodní úrovni. Pokud je možné, aby se programu účastnili lidé z rozvojových zemí, přinese to do dialogů nové pohledy na základě kulturní a sociální rozdílnosti. V případě, že program nemůže nabýt většího mezinárodního rozměru, je možné zapojit migranty, kteří jsou dnes součástí každé společnosti. Dalším důležitým prvkem v praxi GRV je práce s médii. Ta v současné době zprostředkovávají většinu informací a napomáhají k vytváření povědomí o globálním občanství. Práce s médii nezahrnuje pouze pasivní příjem informací, ale také jejich kritické hodnocení a možnost vlastního využití k šíření informací (North-South Centre, 2008).

## **1.6 Globální rozvojové vzdělávání v českém prostředí**

Podle výsledků průzkumu Eurobarometru „*Rozvojová pomoc v době hospodářských turbulencí*“ z roku 2009 bylo povědomí o rozvojových cílech tisíciletí v České republice procentuálně mnohem nižší než v jiných evropských zemích. Například podíl Nizozemců, kteří byli s konceptem seznámeni, byl 64%, a Švédů 45%. V české populaci bylo ve stejném období s rozvojovými cíli tisíciletí seznámeno pouze 17% obyvatelstva. V České republice stále chybí širší povědomí o globálních otázkách souvisejících s chudobou a potřebou dlouhodobé rozvojové spolupráce v rozvojových regionech (Dudková, 2012). Na počátku nového tisíciletí se objevují snahy tento trend zvrátit. Od roku 2002 je GRV součástí Koncepce zahraniční rozvojové spolupráce pro období 2002 – 2007, která byla schválena vládou České republiky. Nová strategie nastínila první představy o rozvojovém vzdělávání. Současná koncepce pro období 2010 – 2017 obsahuje jasnější cíle a podrobněji rozpracovává priority. Ty jsou uvedeny v definici národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015, která byla schválena v březnu 2011 MZV ČR a Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy ČR (Dudková, 2012). Plné znění definice, kterou uvádí Národní strategie:

*„Globální rozvojové vzdělávání je celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů*

*tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů.“ (MZV ČR, 2011, s. 5)*

*„Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.“ (MZV ČR, 2011, s. 5)*

Problematika rozvojové spolupráce se týká správy Ministerstva zahraničních věcí České republiky, které bylo v období 2008 – 2010 hlavním gestorem projektů globálního rozvojového vzdělávání. Tato tematika byla spravována konkrétně prostřednictvím Odboru rozvojové spolupráce a humanitární pomoci a každoročního dotačního výběrového řízení v oblasti rozvojového vzdělávání a osvěty. Vedle MZV ČR hraje důležitou roli ve směřování GRV v České republice Česká rozvojová agentura (ČRA). V roce 2010 byla schválena zákonem jako organizační složka státu, která plní úkoly v oblasti zahraniční rozvojové spolupráce. Význam ČRA v monitoringu a identifikaci projektů GRV roste (Nádvorník, 2010). Posledním významným subjektem, který se soustředí na problematiku rozvojového vzdělávání a osvěty v českém prostředí, je pracovní skupina platformy FoRS. Tato iniciativa vznikla v roce 2008 a jejím hlavním cílem v oblasti GRV je sdílení informací a zdrojů.

### ***1.7 Financování globálního rozvojového vzdělávání v České republice***

Otázka financování projektů GRV je podle Dudkové (2008) předmětem zájmu jak domácích tak zahraničních investorů. Od roku 2002 je zaznamenán nárůst finanční podpory pro rozvoj globálního rozvojového vzdělávání ze strany MZV ČR.

**Tabulka 1: Financování GRV Ministerstvem zahraničních věcí ČR v letech 2004 – 2008**  
(Zdroj: Dudková, 2008)

Rok	počet projektů	grant (mil. Kč)
2004	2	0,5
2005	7	2
2006	9	4,4
2007	19	7,2
2008	11	10,9

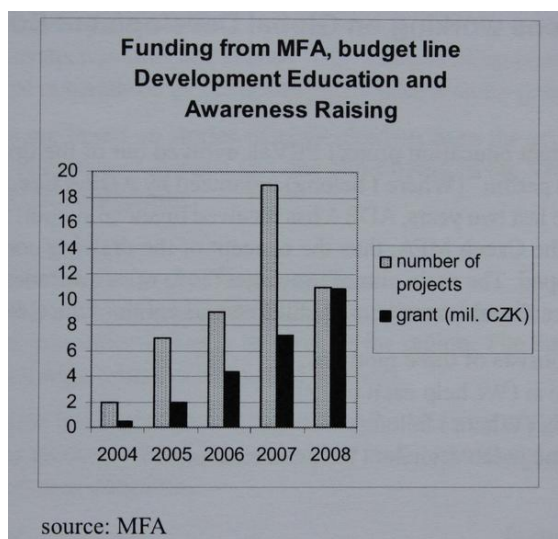
*Vysvětlivky:*

*2006 – 2 trojstranné projekty (1,5 mil. Kč)*

*2007 – 9 trojstranných projektů (3,66 mil. Kč)*

*2003 – 2006 – podpora osvěty rozvojové problematiky v rámci aktivit realizovaných organizací Člověk v tísni*

Následující graf představuje grafické znázornění výše uvedené tabulky.



**Graf 1: Financování GRV a osvěty v oblasti rozvojového vzdělávání z rozpočtu MZV ČR**  
(Zdroj: Dudková, 2008)

Nejaktuálnější údaje k financování aktivit souvisejících s GRV uvádí následující tabulka.

**Tabulka 2: Rozvojové vzdělávání a osvěta v letech 2007 – 2010**

(Zdroj: Nádvorník, 2010)

**Tabulka 1: Rozvojové vzdělávání a osvěta v letech 2007–2010**

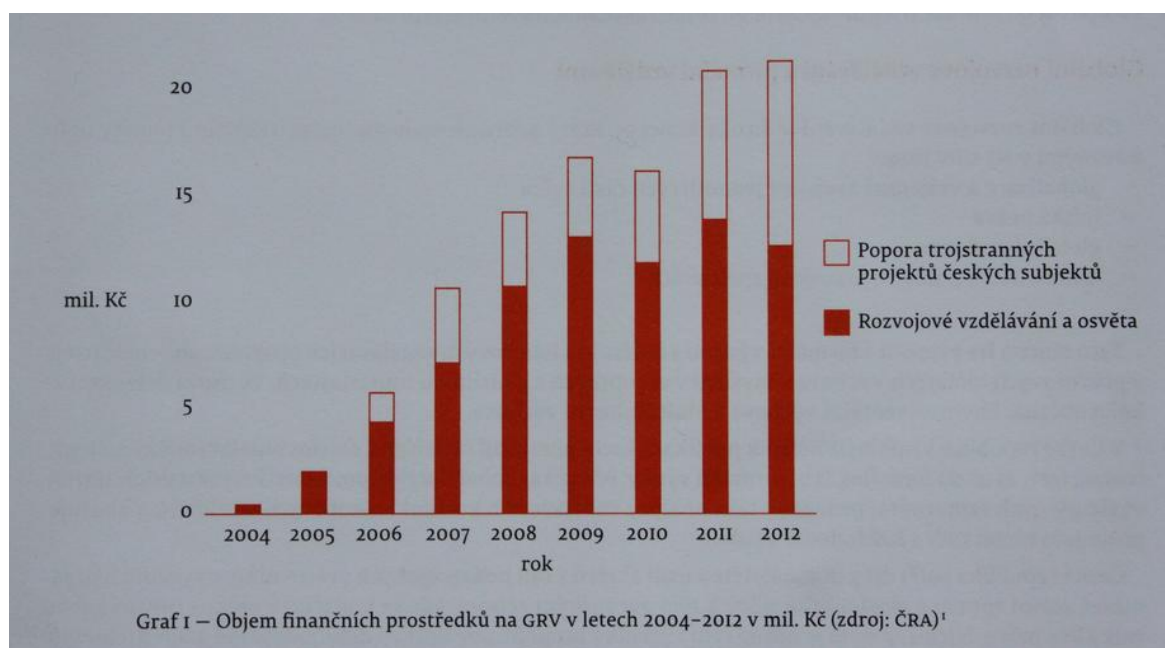
Rok	Počet projektů	Poskytnuté dotace
<i>dotační výběrová řízení</i>		
2007	10	7,2 mil. Kč
2008	11	10,9 mil. Kč
2009	15	13,2 mil. Kč
2010	16	12 mil. Kč
<i>trojstranné projekty</i>		
2007	9	3,66 mil. Kč
2008	11	3,6 mil. Kč
2009	10	4 mil. Kč
2010	15	4,5 mil. Kč

Zdroj: ČRA

V současné době narůstá počet projektů se zaměřením na rozvoj a osvětu v oblasti GRV, které jsou financovány také ze zahraničních zdrojů, a to především z dotací Evropské komise. Zároveň mohou být programy kofinancovány jako trojstranné projekty zahraniční rozvojové spolupráce České republiky (Nádvorník, 2010). Další důležitý subjekt v oblasti financování GRV je *Nadace rozvoje občanské společnosti* (NROS). Ta je podporována iniciativou *EEA (European Economic Area) grants*, která vznikla na základě spolupráce Islandu, Norska a Lichtenštejnska, s cílem podpořit rozvoj vybraných států Evropy (Dudková, 2008). Na regionální úrovni dotují projekty GRV některé vyšší územní samosprávné celky v České republice ze svých rozpočtů. Mezi největší investory patří například Olomoucký, Moravskoslezský nebo Zlínský kraj. Celkově se objem financí na projekty GRV od roku 2004 zvyšuje. Výjimku představuje rok 2010, kdy došlo ke snížení dotací na projekty GRV. Naproti tomu došlo v totožném roce k zvýšení toku financí na



podporu trojstranných projektů českých subjektů (Dudková, 2012).



**Graf 2: Objem finančních prostředků na GRV v letech 2004 – 2012 v mil. Kč (Zdroj: Dudková, 2012)**

Jedním z důležitých aspektů osvěty v oblasti rozvojového vzdělávání je začleňování témat GRV do výuky ve vzdělávacích zařízeních, a to od mateřského až po vysokoškolský stupeň vzdělávání. Nové strategie ve vzdělávacím systému se objevily v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice v dokumentu Bílá kniha již v roce 2001. Mezi vybrané strategie, které odpovídají cílům GRV, patří rozvoj lidské individuality, výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti a výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globální společnosti (Nádvorník, Volfová, 2004). V návaznosti na nové principy vzdělávání uvedené v Bílé knize vznikly v roce 2005 rámcové vzdělávací programy. Jedním ze záměrů těchto programů je implementace principů GRV do výuky, například formou zařazování průřezových témat nebo umožněním uplatňování nových pedagogických metod (VÚP, 2007). Způsoby, jakými může docházet k začleňování nových témat do výuky, jsou popsány v kapitole věnované metodologii. V současné době neexistuje systematická evaluace, která by vyhodnotila úspěšnost míry začlenění témat GRV do běžné výuky.

Zodpovědnost a organizace je ve velké míře závislá na vyučujícím, proto lze stěží vytvořit univerzální hodnotící systém (Nádvorník, 2010).

V České republice existuje několik nevládních neziskových organizací, které se věnují jak okrajově tak i zcela výhradně problematice GRV. Jejich programy se zaměřují na integraci rozvojového vzdělávání do škol. Kromě toho nabízejí témata zpracovaná v programech, které lze použít při vytváření volnočasových aktivit pro děti a mládež. Díky těmto organizacím existuje celá řada publikací, které dávají učiteli nebo lektorovi jasný vhled do metod vyučování globálních rozvojových témat. Jednu z nejvýznamnějších neziskových organizací představuje Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, o.p.s. (ARPOK). Posláním této organizace naplňuje všechny předpoklady a cíle GRV. Mezi hlavní činnosti patří realizace výukových programů a projektových dnů na mateřských, základních a středních školách. Dále agentura pořádá semináře pro pedagogy a projekty zaměřené na pomoc při začleňování globálních a multikulturních témat do školního vzdělávacího programu na středních školách. Podobnou charakteristiku má tříletý mezinárodní projekt Global Curriculum, jehož cílem je zvýšit povědomí o rozvojové problematice. Další organizací představuje ADRA, o.s., která realizuje v rámci vlastního oddělení GRV projekt PRVák. Kromě vzdělávání ve školních zařízeních také organizuje outdoorové vzdělávací programy i pro školy v přírodě a letní příměstské tábory. Třetí významnou organizací v oblasti GRV je Člověk v tísni. V rámci vzdělávacího programu Varianty nabízí metodickou podporu v oblasti interkulturního a globálního rozvojového vzdělávání. Tato iniciativa je především zaměřena na moderní vyučovací trendy v oblasti pedagogiky, a to především v českém školství. Prostředím blízké letnímu táboru, kde dochází k rozvoji multikulturního a globálního vědomí, nabízí dobrovolnické workcamps pořádané organizací INEX-SDA. Ta zprostředkovává pobyty po celém světě a realizuje projekty v České republice. Mezi další organizace, které usilují o osvětu v oblasti GRV, jak ve školním, tak i mimoškolním prostředí, patří Nadace divoké husy, Společnost pro Fairtrade a rozvojové vzdělávání, Charita ČR, Cassiopeia, Diakonie Českobratrské církve evangelické, Občanské sdružení Educon, Multikulturní centrum Praha, a NaZemi – Centrum globálního rozvojového vzdělávání (Dudková, 2008).

## **1.8 Globální rozvojové vzdělávání v prostředí letního tábora**

Letní tábor je místem, kde se děti dostávají do intenzivního kontaktu s přírodou. V současnosti tráví děti většinu času v interiéru, a proto nemají dostatek příležitostí k rozvoji pozitivního vztahu k přírodě (Máchal, 2012). Vedení k environmentálnímu cítění a ke kontaktu s přírodou je lépe uplatnitelné v oboru environmentálního vzdělávání. Přesto se některé didaktické přínosy a specifika terénní výuky dají aplikovat do metod GRV. Vztah mezi environmentální výchovou a GRV je velice úzký. V uvedeném modelu v rámci první kapitoly popisuje Nádvorník a Volfová (2004) obě výchovy jako vymezené okruhy, které spadají do rámce globální výchovy. Hodnotová orientace a přístup ke vzdělání obou konceptů je stejná, v mnoha případech se i tématicky doplňují. Proto je možné aplikovat některé přínosy terénní výuky z environmentálního vzdělávání do GRV a naopak.

Jednou z vybraných možností, kterou terénní výuka nabízí, je příležitost k lepšímu pochopení souvislostí v rámci průřezových témat. Programy mohou být díky atraktivnějšímu přírodnímu prostředí, které školní třída nemůže nabídnout, pestřejší a obohaceny novými prvky. Aktivní pohyb v přírodě také napomáhá ke zlepšování fyzické kondice dětí. V neposlední řadě má dlouhodobější společný pobyt dětí pozitivní vliv na budování jejich vztahu a poznávání se navzájem v každodenních situacích. Mezi potencionální úskalí práce v terénu patří možnost úrazu, závislost na počasí a podcenění fyzické kondice dětí i vedoucích (Máchal, 2012).

## 2 VÝZKUMNÁ ČÁST

Následující část práce obsahuje popis a vyhodnocení výzkumu. V úvodu jsou specifikovány cíle. Dále je blíže charakterizováno prostředí letních táborů, kde výzkum probíhal. Poslední nejobsáhlejší část se věnuje metodám, které byly hlavním předmětem výzkumu.

### 2.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu, který probíhal na dvou letních táborech v průběhu léta 2012, je zhodnotit čtyři zrealizované programy z oblasti GRV. Jednotlivé programy byly zaměřeny na rozvojovou problematiku a byly vyučovány pomocí metod z hudební, dramatické, výtvarné a tělesné výchovy. Dílčím cílem výzkumu je vzájemně srovnat výhody a úspěšnost použitých metodik v rámci zrealizovaných programů. Ty byly vybrány z příručky *Svět do všech předmětů* (Demlová, 2009) a realizovány s úpravami pro potřeby výzkumu na letním táboře. Odlišné metodické postupy byly použity proto, aby se účastníci výzkumu mohli různými formami dozvídat o rozvojové problematice. Výzkumu se zúčastnily děti druhého stupně základních škol. Důležitým aspektem při realizaci bylo hodnocení dopadu jednotlivých metod na účastníky programů, a to jak v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje, tak ve zvyšování povědomí o rozvojové problematice. V rámci každé metodiky se ale nepodařilo obě složky obsáhnout. Hodnocení probíhalo ve větší míře pozorováním a částečně na základě evaluačních aktivit v průběhu výzkumu a závěrečného dotazníku na konci. Výzkum probíhal na letních táborech, které představují specifické prostředí. Součástí hodnocení je i vliv daného prostředí na průběh aktivit a zájem účastníků tábora o rozvojovou problematiku.

### 2.2 Charakteristika letních táborů

Realizace jednotlivých programů globálního rozvojového vzdělávání proběhla na dvou letních táborech v průběhu července a srpna 2012. První čtrnáctidenní tábor probíhal pod záštitou turistického oddílu s názvem TOM 19216 KLUBKA. Oddíl má již více než desetiletou tradici a pracuje s dětmi a mládeží z města Šenov a jeho blízkého okolí. V současné době se jeho činnost zaměřuje na turistiku a táborské dovednosti. Členové

oddílu tvoří stálou a uzavřenou skupinu. Každoročně pořádaného letního tábora se účastní pravidelně až třicet dětí. Třetina dětí nenavštěvuje pravidelně oddílová setkání v průběhu školního roku. Věková škála účastníků tábora je široká. Nejmladšímu táborníku bylo v letošním roce pět let a nejstaršímu patnáct. Pro účely výzkumu proto musela být vytvořena skupina starších táborníků, kteří se programů mohli zúčastnit. Byly vybrány děti nad dvanáct let a na základě tohoto kritéria vznikla sedmnáctičlenná skupina. Protože současně s programem GRV probíhaly na táboře jiné činnosti, byla vedením tábora pro tuto činnost stanovena kapacita dvanáct dětí. Z daných sedmnácti se na programech táborníci postupně střídali, a z tohoto důvodu se ne všichni zúčastnili všech čtyř programů globálního rozvojového vzdělávání. Většina vybraných dětí navštěvuje pravidelně oddílová setkání v průběhu roku. Z tohoto důvodu se děti mezi sebou dobře znají a celkově zde převládají dobré vztahy. Proto z mého pohledu byly reakce na jednotlivé programy a participace dětí ve větší míře předvídatelné. S vybranou skupinou pracuji jako vedoucí v oddíle již sedm let a mohla jsem proto čerpat i z předchozích zkušeností. Na táborech zastávám funkci programového vedoucího. Tématem tábora byl život ve smyšleném městečku Holubinky. Táborníci se stali obyvateli uvedeného městečka a za jednotlivé soutěže získávali houby. Rozvojová problematika se dala obtížně sjednotit s celotáborovým programem. Na programy globálního rozvojového vzdělávání byl vyhrazen zvláštní prostor v čase, kdy probíhaly workshopy. Vedle bojového nebo tanečního workshopu vznikl i rozvojový. Ten byl otevřen v průběhu tábora celkem čtyřikrát a to přibližně po dva dny. Na každém z workshopů se děti seznámily s jedním rozvojovým tématem.

Druhý tábor, kde výzkum probíhal, měl zcela odlišný charakter. Byl pořádán pod záštitou Farního sboru Českobratrské církve evangelické v Šenově a jednalo se již o pátý ročník. Vedoucí tábora byli především členové farního sboru, ale také přátelé z blízkého okolí. Účastníci tábora netvoří organizovanou skupinu. Během školního roku se schází

pravidelně pouze několik dětí ze Šenova v nedělní škole.<sup>1</sup> Další děti jezdí na tábor každoročně a jsou zvány na základě dlouhodobé spolupráce s jejich rodiči. Poslední skupinu tvoří děti z Dětského domova v Čeladné, kde během školního roku členové farního sboru pořádají zábavné a výukové programy. Pro celou skupinu je charakteristická různorodost. Děti pocházejí z různých sociálních prostředí. I když je tábor pořádán pod záštitou církevní instituce, není explicitně určen dětem, které mají v rodinách křesťanské zázemí, ale i široké veřejnosti. Účastníci táborových programů byli ve věku od sedmi do patnácti let. Jako na předchozím táboře fungovaly i zde programy globálního rozvojového vzdělávání v rámci workshopů. Děti se opět rozdělily do dvou věkových kategorií. Cílovou skupinou pro účely výzkumu bylo deset dětí ve věku od dvanácti let. Všechny pak absolvovaly tři ze čtyř plánovaných workshopů. Lekci se zaměřením na dramatickou výchovu se nepodařilo z časových důvodů uskutečnit. Tábor trval pouze týden a programově byl natolik naplněn, že nebylo možné poslední část výzkumu realizovat. Již před začátkem tábora bylo obtížné zařadit čtyři rozvojové workshopy do sedmi dní, i přesto bylo v původním plánu všechny uskutečnit. Děti měly během dne hodně aktivit a při realizaci rozvojového workshopu, kdy je nutné hodně spolupracovat a přemýšlet, se jim již nedařilo soustředit. Na prvním táboře se uskutečnily rozvojové workshopy v průběhu čtrnácti dní. Děti tam také vykazovaly aktivnější přístup a zájem o téma. Pozice hlavního vedoucího na druhém táboře mi umožňovala výrazně zasahovat do táborového programu. I přesto ale nebylo vhodné děti přetěžovat a v každém případě poslední lekci zrealizovat. Stálé složení skupiny umožnilo na konec tábora předložit účastníkům rozvojového workshopu závěrečný dotazník. V něm mohli zhodnotit a porovnat všechny proběhlé aktivity. Celkové zařazení rozvojové tematiky do táborového programu bylo obtížné. Ve středu táborového dění stál biblický příběh o Josefovi a jeho pobytu ve starověkém Egyptě.

---

<sup>1</sup> Nedělní škola – v průběhu bohoslužeb v církvi mají děti samostatný program zaměřený na studium Bible

Pro lepší orientaci v následujícím textu byly jednotlivé táborové skupiny označeny kratšími termíny. První tábor v Dívčím hradě je označen jako skupina 1 a druhý tábor v Návsí jako skupina 2.

### ***2.3 Metody sběru dat a vyhodnocení výzkumu***

V největší míře byla data získávána pozorováním. Při realizaci jsem si dělala poznámky o průběhu programů. Dále byly děti během aktivit foceny. V rámci programů vzniklo několik materiálů, které také tvoří základní data pro vyhodnocování. Děti často odpovídaly na položené otázky písemně nebo měly v rámci aktivity něco vytvořit. Na základě těchto výstupů je možné analyzovat jejich úspěšnost. Částečně přispěl k vyhodnocení i závěrečný dotazník, kde se děti mohly písemně vyjádřit k absolvovaným programům.

## 2.4 Závěrečný dotazník

<b>Která aktivita mě...</b>	Můj míč	Čí je ta písnička	Černej pasažér	Všude na světě si děti hrají
<b>Nejvíce zaujala?</b>				
<b>Nejvíce jsem se naučil/a?</b>				
<b>Nejvíce pobavila?</b>				
<b>Chtěl/a bych se více dozvědět?</b>				

**U každé aktivity napište důvod:**

Proč tě nejvíce zaujala.....

Proč jsem se toho nejvíce naučil/a.....

Proč mě to nejvíce bavilo.....

Proč bych se chtěl/a více dozvědět.....



## **2.5 Metodiky**

Následující část práce je zaměřena na popis a hodnocení metodik výtvarné, dramatické, tělesné a hudební výchovy. Každý z programů je rozčleněn do čtyř odstavců. V rámci prvního odstavce jsou u každého z programů uvedeny obecné informace jako hlavní aktivita, vzdělávací oblast, cíle, časová dotace, místo realizace aktivity a potřebné materiály. Druhý odstavec shrnuje postupy při realizaci programů podle vzoru příručky *Svět do všech předmětů*. Třetí část popisuje reálný průběh programů na letních táborech a zahrnuje i nutné úpravy aktivit pro potřeby táborových workshopů. Poslední část obsahuje hodnocení, které probíhalo metodou vlastního pozorování a zapisováním průběhu programů. Důležitou součástí hodnocení je zpětná vazba ze strany dětí. Každý program měly děti hodnotit ve čtyřech níže uvedených oblastech. Závěrečný dotazník vyplňovala pouze skupina z tábora v Návsí. Aktivita *Černej pasažér* nebyla do programu na tomto táboře zařazena, a proto není součástí závěrečného hodnocení.

### **2.5.1 Metodika výtvarné výchovy**

#### **2.5.1.1 Obecné informace**

Děti se pomocí metod výtvarné výchovy měly vzdělávat v oblasti umění a kultury. Hlavní aktivitou byla výroba afrického míče. Mezi primární cíle této aktivity patří uvědomění si rozdílů a podobností mezi volnočasovými aktivitami dětí z bohatých zemí a dětí z extrémně chudých zemí. Dále pak uplatnění tvořivého přístupu při výrobě míče z dostupných materiálů a stanovení a popsání návodu na výrobu míče. Program se uskutečnil ve volné přírodě v časové dotaci šedesát minut. Mezi nutné pomůcky k realizaci patří provázky, igelitové sáčky a tašky, zbytky tkanin, ale také lze improvizovat s dostupným materiálem. K dispozici by měly být i papíry, kde děti mohou sepsat své postupy a pomůcky k výrobě míče. Návod dostaly k dispozici až na konci aktivity.

### 2.5.1.2 Postup

V úvodu se děti mají krátce zamyslet nad svou oblíbenou volnočasovou aktivitou a zda-li do této kategorie mohou zařadit i míčové hry. Poté jsou informovány o tom, že míčové hry patří k nejoblíbenějším hrám na světě. Míče, které děti ke svým hrám používají, se mohou odlišovat v závislosti na regionu. V některých částech světa si děti musí míče vyrábět samy. Dále děti odpovídají na otázku, jestli se už někdy pokusily míč vyrobit. V dalším bodě programu si mají představit, že žijí na chudém venkově v Africe a touží si zahrát například fotbal. Protože takový typ zboží není v chudých oblastech snadno dostupný, musí si míč vyrobit sami. Nejprve děti vytvoří pracovní skupinky. K výrobě mohou využít buď donesené pomůcky, nebo vlastní nalezený materiál. Věci si mohou mezi sebou směřovat. Následně si ve skupině kladou následující otázky:

Jaký typ míče vytvoříme?

Jaký bude mít charakter?

Jaký postup výroby zvolíme?

Tvorbu míče skupiny průběžně zaznamenávají na papír. Po ukončení aktivity si vyrobené míče navzájem prezentují a mohou si s nimi zahrát zvolenou hru. Děti pak diskutují o tom, zda-li jim připadalo obtížné vyrobit si svůj vlastní míč a jestli by si s ním chtěli hrát. Na závěr programu shlédnou autentické obrázky afrického míče.

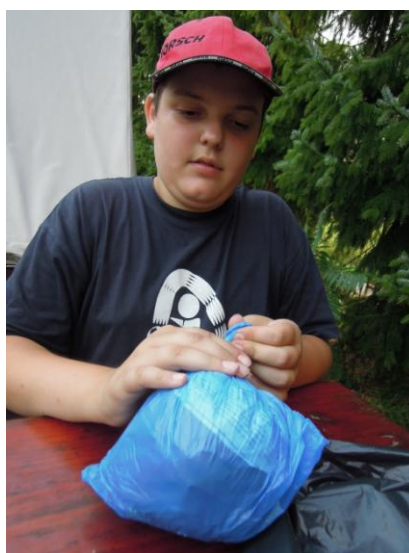
Jako vzor pro výrobu byl použit návod z příručky *Svět do všech předmětů* (Demlová, 2009). Jako základní potřeby jsou zde vybrány noviny, 20 igelitových tašek a motouz. Noviny nejprve zformujeme do malé kuličky a posléze nabalujeme další papír tak, aby vznikala větší koule. Poté ji vkládáme do jednotlivých tašek, které nahoře zamotáváme. Vzniklé uzly by měly být na různých stranách míče. Nakonec míč upevníme motouzem. Nejprve obmotáváme vertikálně a posléze horizontálně. Ve výsledku by měla vzniknout hustá síť, která vyformuje míč do kulatého tvaru.

### 2.5.1.3 Reálný průběh metodiky na letních táborech

První aktivitou, která probíhala v rámci rozvojového workshopu, se stala výroba afrického míče. Děti se rozdělily do menších skupin po třech až čtyřech členech. Poté se měly zamyslet, zda-li je míč, se kterým si hrají na táboře, možné najít i u dětí z chudých afrických zemí. Většinou se děti shodly na tom, že míče dětí z rozvojových zemí vypadají odlišně. Poté popisovaly konkrétnější představy o míčích vyrobených z odpadků a igelitů. Druhá otázka do diskuze se týkala zkušeností dětí s výrobou míče. Ve výsledku se nikdo z dotazovaných dětí ještě nepokusil vyrobit vlastní míč. Každá skupina dostala k dispozici určitý druh materiálů k výrobě míče, tzn. noviny, motouzy, igelity, látky. Dále bylo možné použít přírodní materiál. Pro realističtější simulaci chudého prostředí nemohly děti během výroby používat nůžky. V rámci prvního úkolu měly skupiny navzájem směřovat potřebné materiály. Cílem této aktivity bylo prověřit komunikační dovednosti a schopnost vzájemné spolupráce. Děti si při směřování dokázaly celkem snadno vzájemně vyhovět. Následně začaly skupiny se samotnou výrobou, přičemž postup práce byl libovolný. Návod jim nebyl dán k dispozici předem, což přispělo k větší motivaci podílet se na aktivitě. Děti musely samostatně přemýšlet o možných postupech. Většina se nejprve vydala do terénu sesbírat přírodní materiál jako například kamení a různé druhy trav. Následně začaly vytvářet své první míče. V průběhu sestavovaly skupiny vlastní postup výroby, který byl na závěr porovnán s africkými výrobními postupy. Návodů dětí měly následující podobu. První skupina si jako pomůcky zvolila látku, motouz, kamínky a slámu. Děti nejprve roztrhly látku a vložily do ní slámu a kamínky. Rohy látky pak daly k době. Svůj výtvar svázaly motouzem a formovaly do podoby míče (skupina 2). Další skupina dětí používala k výrobě trávu, sáček, noviny a špagát. V dalším kroku si děti nachystaly igelitový sáček. Do něj vložily suchou trávu a noviny. Nakonec sáček zavázaly špagátem a tak vytvořily míč (skupina 2). Jiný postup výroby zvolila další skupina. Ta použila slámu, provázek, tašku a látku. V první řadě naplnila igelitovou tašku slámou do dvou třetin. Poté vzala látku. Podle vlastního doporučení nejlépe s rozměry 2x2 metry. Následně vložila tašku do středu a zabalila ji do látky. Nakonec ji neustále svazovala provázkem až do podoby míče (skupina 1).



***Obrázek 4: Popis výroby afrického míče, skupina 2 (autorka: Michaela Valčíková)***



***Obrázek 5: výroba afrického míče, skupina 2 (autorka: Michaela Valčíková)***



**Obrázek 6: výroba afrického míče, skupina 2 (autorka: Michaela Valčíková)**



**Obrázek 7: výroba afrického míče, skupina 2 (autorka: Michaela Valčíková)**

#### **2.5.1.4 Hodnocení**

Princip výroby, který děti zvolily, se v mnohém nelišil od reality. Ve většině případů děti vybraly výplň, ať již z uvedeného přírodního materiálu nebo novin, a začaly ji

obalovat látkami nebo sáčky. Nakonec vzniklou konstrukci začaly ovazovat motouzy a tvarovat do podoby míče. Děti ale příliš nepřemýšlely o praktické stránce. Často vznikaly neforemné a objemné konstrukce míčů, které bylo nevhodné použít pro sportovní aktivity. Protože byly jednotlivé složky špatně fixovány, začaly se míče v průběhu hry rozpadat. Na závěr mohly děti shlédnout fotografie míčů dětí z Afriky a porovnat vlastní výrobní postupy. Ve většině případů byly překvapeny, jak kvalitně je možné míč vyrobit. V rámci celkového hodnocení na táboře v Návsi získala aktivita výroba míče pozitivní ohlasy. Děti zhodnotily, že se v průběhu výroby hodně naučily. Dále jsou uvedeny odpovědi na otázku, proč se při dané aktivitě nejvíce naučily v porovnání s ostatními aktivitami: „*Protože jsem o tom nikdy neslyšela a nikdy jsem to neviděla*“ (účastník 1, skupina 2). „*No, protože jsem nevěděla, jak se to dělá*“ (účastník 2, skupina 2). „*Dobrý návod na výrobu provizorního míče*“ (účastník 3, skupina 2).

## 2.5.2 Metodika hudební výchovy

### 2.5.2.1 Obecné informace

Podobně jako u předchozího programu zasahovala i tato lekce do vzdělávací oblasti umění a kultury. Zvolená aktivita se jmenovala *Čí je ta písnička*. Cílem bylo seznámit se s prioritními zeměmi zahraniční rozvojové spolupráce České republiky. Dále rozeznat charakteristické rysy balkánské hudby a uvědomit si, co ji utvářelo. Dalším cílem bylo definovat společné a odlišné charakteristiky české a balkánské lidové hudby. V neposlední řadě se účastníci učili uplatňovat rytmické cítění a rozpoznat 7/8 takt. Program by měl být realizován v místnosti v časové dotaci devadesát minut. Mezi pomůcky vhodné pro realizaci patří kartičky s názvy rozvojových zemí a jejich rytmickými zápisy, nahrávky balkánských písní, popis nácvičku kolového tance, mapa světa nebo slepé mapy světa, CD přehrávač.

### 2.5.2.2 Postup

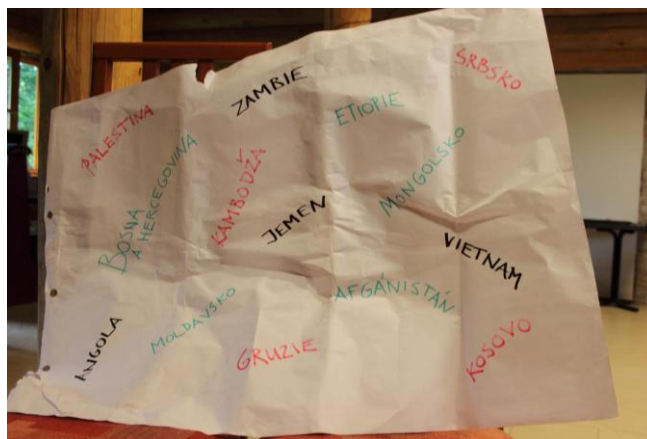
Program začíná rytmickou rozcvičkou k 7/8 taktu. Děti mají opakovat rytmické celky a využívat při tom různé barvy zvuku (tleskání, pleskání, luskání, dupání, poklep na hrudník apod.). Rozcvička by měla být doplněna motivačními slovy. Ta představují prioritní země české rozvojové spolupráce. Poté se děti mají pokusit přijít na souvislost, kterou mohou najít mezi jmenovanými státy. Další otázky a nápovědy jsou směřovány k tématice rozvojových zemí a rozvojové spolupráce. V rámci programu jsou děti informovány o prioritních zemích zahraniční rozvojové spolupráce České republiky. Od roku 2010 mezi ně patří Afghánistán, Bosna a Hercegovina, Etiopie, Moldavsko, Mongolsko, Gruzie, Kambodža, Kosovo, Palestinská autonomní území, Srbsko, Angola, Vietnam, Jemen, Zambie (Koncepte české zahraniční spolupráce). Poté si děti ověřují své geografické znalosti a snaží se jmenované země najít na mapě nebo přímo zakreslit do slepé mapy. V další části programu vytváří rytmické zápisy názvů prioritních zemí české zahraniční rozvojové spolupráce. Pokud je to pro ně příliš obtížné, lze do programu zařadit aktivitu „pexeso“. Kdy jedna z dvojice kartiček obsahuje název země a druhá její rytmický zápis. Děti spolupracují ve skupinkách a hledají příslušné dvojice. Poté se dětem pustí hudební nahrávky s balkánskou hudbou. Jejich úkolem je odhalit země původu. Pokud je

nutné napovědět, tak je dětem představeno Srbsko i Bosna a Hercegovina. Děti pak ve dvojicích sepisují na papír všechny vlastní poznatky o těchto zemích a posléze je prezentují celé skupině. Ostatní mohou do prezentace zasahovat a doplňovat potřebné informace. Tato část programu je zakončena cvičením kolového tance na srbskou píseň Ajde Jano. Druhý blok programu, který je uveden v příručce *Svět do všech předmětů*, nebyl ani na jednom z táborů realizován. Z tohoto důvodu zde není uveden jeho obsah.

### **2.5.2.3 Reálný průběh metodiky na letních táborech**

První část programu byla realizována zcela odlišnou formou oproti postupu stanovenému v příručce. Původní rytmická rozcvička byla příliš statická a náročná na soustředění. Proto seznámení se státy české zahraniční rozvojové spolupráce proběhlo zábavnou a interaktivní formou. Děti utvořily soutěžní dvojice a jeden z páru si zavázal oči šátkem tak, aby neviděl. V prostoru před hráči byly umístěny lístečky s názvy jednotlivých států. Postupně byly vyvolávány jména států. Hráč se zavázanýma očima musel jmenovaný stát za pomoci navigace svého spoluhráče najít. Navigátoři mohli během hry používat jakékoliv zvuky, ale nesměli je vydávat ústy. Nejčastěji užívali tleskání, dupání a pleskání. Pro určení směru mohli využít různé druhy rytmů a kombinací zvuků, čímž byla částečně simulována rytmická rozcvička. Kdo získal nejrychleji největší počet lístečků, zvítězil. Pomocí této aktivity si děti dobře zapamatovaly všechny státy. K úspěchu také napomohlo, že se úlohy ve dvojici prohodily a státy byly takto alespoň dvakrát zmíněny. S jednou táborovou skupinou jsme společně vyhledávali dané země na mapě světa. Na druhém táboře děti dostaly do dvojice slepou mapu. Jejich úkolem bylo zaznačit vybrané země do mapy. Další část programu byla zaměřena pouze na vybrané balkánské státy. Skupina 1 odpovídala nejprve na kvizové otázky, které se týkaly Srbska (viz. příloha), a pak se děti pokusily shrnout vše, co vědí o balkánských státech. Na závěr proběhla s oběma skupinami část programu s nacvičováním srbského kolového tance.





**Obrázek 8: Hledání zemí české zahraniční rozvojové spolupráce, skupina 1  
(autor: Ondřej Harkut)**



**Obrázek 9: Hledání zemí české zahraniční rozvojové spolupráce, skupina 1  
(autor: Ondřej Harkut)**



**Obrázek 10: sepisování informací o Srbsku, skupina 1 (autor: Ondřej Harkut)**



*Obrázek 11: nacvičování srbského kolového tance, skupina 1 (autor: Ondřej Harkut)*

#### **2.5.2.4 Hodnocení**

Při realizaci programů s užitím metod hudební výchovy se výrazně projevila odlišnost věkových struktur na táborech. Ve skupině 1 byl průměrný věk účastníků výzkumu vyšší, a proto vykazovala celá skupina lepší geografické znalosti. Aktivita měla větší dopad na skupinu 1, protože se snadněji dokázala zorientovat v probíraném tématu. Naopak při závěrečném nacvičování kolového tance projevila větší zájem o aktivitu skupina 2. Tento fakt koresponduje s menší ostýchavostí ve vlastním sociálním prostředí v mladším věku. Další důležitý faktor, který rozhodnul o úspěšnosti programu, bylo zařazení workshopu do běhu denního režimu tábora. Na prvním táboře probíhal workshop v prostorách táborové klubovny v dopoledních hodinách, kdy děti byly schopné udržet pozornost. Při realizaci programu na druhém táboře vykazovaly děti menší soustředěnost. Důvodem byly vysoké teploty, které způsobily i únavu.

V průběhu první aktivity, kdy se děti seznamovaly s prioritními zeměmi české zahraniční rozvojové spolupráce, bylo zřejmé, že si děti ze skupiny 1 země pamatují. Po aktivitě sepsaly většinu zemí a určily jejich polohu na mapě. V druhém případě, kdy v rámci zadání měly děti ze skupiny 2 také zakreslit vybrané země do mapy, nebyly výsledky jednoznačné. Polohu daného státu byly děti schopny určit v průměru u dvou až tří

států. Rytmičké cítění v případě navigování k jednotlivým lístečkům hrálo malou roli v souvislosti se zaměřením na hudební výchovu. Jednalo se více o rozvoj fantazie v různých formách navigace pomocí tleskání, dupání apod. Rytmičké cítění mohly děti nakonec uplatnit při kolovém tanci, kdy se musely soustředit na neobvyklý 7/8 takt. Další část programu byla zaměřena pouze na vybrané balkánské státy. Při puštění hudební nahrávky balkánské hudby se dětem nepodařilo země původu identifikovat. Následný kviz o Srbsku děti ze skupiny 1 zodpověděly bez chyb. Této skupině se také podařilo sepsat větší množství informací o Srbsku a Bosně a Hercegovině než skupině 2. Děti uváděly následující charakteristiky zemí:

SRBSKO	BOSNA A HERCEGOVINA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- hlavní město Bělehrad</li> <li>- chudý stát</li> <li>- leží v Evropě</li> <li>- ČR zde pomáhá</li> <li>- chov ovcí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hlavní město Sarajevo</li> <li>- vznik rozpadem Jugoslávie v roce 1991</li> <li>- velmi chudý stát</li> <li>- mnoho náboženství</li> <li>- většina muslimů (někteří uvedli 99,99%)</li> <li>- V Sarajevu byl atentát na Ferdinanda d'Este</li> <li>- leží v Evropě</li> <li>- ČR zde pomáhá</li> <li>- chov ovcí</li> </ul>

Při nácviu kolového tance se více zapojila skupina 2. Podařilo se jim lépe vycítit 7/8 metrum a tanec byl skutečně podobný srbské variantě. Na závěr byly děti ze skupiny 1 schopny sepsat státy české zahraniční rozvojové spolupráce, zatímco u skupiny 2 byly výsledky podstatně horší. V rámci celkového hodnocení získala aktivita nejlepší zpětnou vazbu v kategorii „zábava“. Níže jsou uvedeny názory dětí, kde zdůvodňují, proč je aktivita nejvíce bavila:

*„Protože jsem poznala něco nového a mohli jsme se zasmát.“* (účastník 1, skupina 2)

*„Byla sranda se to učit.“* (účastník 2, skupina 2)

*„Strašně mě to bavilo, a byla sranda.“* (účastník 3, skupina 2)

## **2.5.3 Metodika dramatické výchovy**

### **2.5.3.1 Obecné informace**

Mezi vzdělávací oblasti pro program se zaměřením na dramatickou výchovu patří umění a kultura a jazyk a jazyková komunikace. Samotná aktivita se jmenuje Černej pasažér a byla inspirována písní *Černej pasažér* skupiny Traband. Píseň vyjadřuje pocity člověk, který je osamělý a zažívá nejistotu. Primárním cílem celé aktivity je vést děti k tomu, aby se dokázaly vcítit do pocitů člověka v cizím prostředí a našly pro tyto pocity vyjádření. Program by měl probíhat ve místnosti s časovou dotací 90 minut. Mezi pomůcky vhodné pro realizaci patří úryvky textu i celý text z písně Černej pasažér, nahrávka písně, velké papíry, tempery, voskovky či pastelky. Tento program byl realizován pouze se skupinou 1.

### **2.5.3.2 Postup**

Na začátku jsou děti rozděleny do tří čtyřčlenných skupinek a obdrží arch papíru s úryvky textu písně Černej pasažér. Poté následuje brainstorming. Úkolem je kolem vybraného textu napsat významy a asociace, které v dětech obsah úryvku vyvolává. Následně se všechny skupinky spojí a společně diskutují o podobnostech textů i přiřazených významů. Nakonec je dětem řečeno, že úryvky pocházejí z jednoho tématického textu. Další aktivitou je poslech a zhlédnutí nahrávky a videoklipu Černej pasažér. Děti se pak snaží definovat pocity, které v nich píseň vyvolala. Na základě ukázky vybírají arch, který podle nich nejvíce souvisí s obsahem videoklipu. Děti se pak znovu rozdělí do skupin a snaží se zamyslet nad smýšlenou osobností, o které mohly slyšet v písni. Snaží se na základě vlastních asociací vymyslet, kdo by píseň mohl zpívat, odkud ten člověk pochází nebo kde se nyní nachází.

Nakonec mají děti namalovat obrázek tak, aby vyjadřoval podobný pocit či příběh, který samy vyčetly z písně. V druhé části, konečné reflexi, si každé z dětí vybere vytvořený obrázek někoho jiného a pokusí se jej interpretovat. V úplném závěru se lektor pokusí rekapitulovat celý program.

### 2.5.3.3 Reálný průběh metodiky na letních táborech

Po rozdělení do tří skupinek dostala každá čtveřice zadání v podobě úseku z písně *Černej pasažér*. Děti začaly sepisovat své asociace k daným výročkám na velké archy papíru. Na závěr první aktivity byla puštěna píseň, která dokreslila celkový kontext k vybraným úsekům. Další postup byl oproti původnímu sestavení aktivit v příručce pozměněn. Namísto kreslení obrázků se děti zamyslely nad postavením imigranta ve společnosti. Jejich úkolem bylo vytvořit jednoduchý profil člověka, přistěhovalce, se kterým se setkali, nebo by se ve svém okolí mohly setkat. V charakteristice měly děti například uvést zemi, z které pochází, věk imigranta a proč odešel ze své vlasti. Skupinky si pak vzájemně své osobnosti představily. Následně byl vybrán jeden člověk z každé skupinky, aby sehrál roli vlastního imigranta. Děti mohly používat zajímavé a extravagantní kusy oblečení, které si imigrant oblékl. Poté se vybraní jednotlivci pokusili vžít do vybrané role, a to především při poslední aktivitě ulička důvěry. Jeden člen z každé skupinky zůstal imigrantem a všichni ostatní vytvořili dvě uličky stojící ve dvou řadách naproti sobě. Imigrant pak procházel uličkou a přijímal reakce ostatních stojících v uličce. Obsahem sdělení byly první dojmy ze setkání s imigrantem. Nakonec proběhla závěrečná reflexe.

### 2.5.3.4 Hodnocení

V rámci první aktivity se každé skupince podařilo vytvořit bohatá síť asociací. Nejprve je vždy uveden úryvek textu, který děti dostaly, a níže jsou kurzivou vypsány asociace.

1. Můj vlak jede na opačnou stranu. Stromy, který měly dorůst k nebi, teď leží vyvrácený z kořenů.  
*“spadl strom, sny, ke kterým jsme chtěli dospět a nevyplnily se, byla bouřka, nejsem tam, kde bych chtěl být, nastoupil jsme do špatného vlaku, opar”* (skupina 1)
2. Moje jízdenka je dávno neplatná. Vezu se odnikud nikam a nevím, kde skončím.  
*“jsem vandrák, vlak, nemám mapu, černý pasažér, nemám rodinu, nevím, co mám dělat, nemám peníze, jsem bez orientačního smyslu”* (skupina 1)



většinou kritického charakteru. Děti se v první řadě soustředily na hodnocení vzhledu a upozorňovaly na odlišnosti cizince. Zpětná vazba dětí, které hrály roli cizince, byla celkově negativní. Cítily nepřijetí ze strany ostatních. Nedostaly více prostoru pro bližší seznámení se skupinou. Pozitivní pocity se v menší míře objevily jen v jednom případě. V závěrečné reflexi byla skupině nastolena otázka, jestli se změnilo jejich povědomí o přistěhovalcích. Deset z dvanácti dětí se vyjádřilo pozitivně k tvrzení, že přehodnotily svůj “černobílý pohled” a často ukvapený první dojem. Námitkou bylo také to, že podobný přístup může být uplatněn také u občanů stejné národnosti. Lidé by se neměli hodnotit pouze podle vzhledu a vyznání, ale především podle chování a celkového jednání ve skupině. V jednom případě byl vznesen nesouhlas k toleranci ve vztahu k romským občanům. Ve dvou případech se povědomí nezměnilo a postoj zůstal neutrální.



## 2.5.4 Metodika tělesné výchovy

### 2.5.4.1 Obecné informace

Aktivita s názvem *Všude na světě si děti hrají* je zaměřena na vzdělávací oblast člověk a zdraví. Cílem je, aby si děti uvědomily podobnost svých her s hrami dětí v jiných částech světa, dále aby se během hry učily dodržovat stanovená pravidla a plnily pohybové úkoly.

Vhodným terénem pro tyto aktivity je hřiště, ale program může probíhat i v tělocvičně. Potřebný čas na realizaci je 45 minut. Mezi pomůcky, které jsou zapotřebí k realizaci, patří fotografie hrajících si dětí v rozvojové zemi, zadání k úkolům na stanoviště, šátek pro každého, CD s tématickou hudbou, pomůcky na stanoviště jako pneumatika, obruč nebo vyrobený africký míč.

### 2.5.4.2 Postup

V úvodu děti odpovídají, které hry je nejvíce baví, jaké hry je bavily, když byli mladší a jaké k nim potřebovaly pomůcky. Následně lze do programu zařadit jednu z těchto her: Filipínská honička ve třech kruzích, Gbenké – Na démona (africká hra), Zumkha (indická hra na molekuly). Všechny hry jsou založeny na principech známé hry na honěnou. Rozdíly spočívají v jiném libretu hry, které je ovlivněno kulturou dané země. V druhé části si děti mohou vyzkoušet tři aktivity, které pocházejí z Asie, Afriky a Latinské Ameriky. Děti rozdělí do tří skupin a každá skupina si určí svého rozhodčího, jehož úkolem bude měřit čas a zapisovat sportovní výkony. Každá skupina se postupně vystřídá na všech stanovištích. Během provádění činností může být na stanovištích puštěna hudba z regionů, ze kterých hry pocházejí. První aktivitou je tzv. bolero, které má původ Latinské Americe. Jedná se o kelímek, na který je navázán na provázku korálek. Úkolem hráče je dostat nadhozením korálek do kelímku. Druhé stanoviště se nazývá běh s pneumatikou. Zde děti musí proběhnout dráhu s pneumatikou, kterou pohání jednou rukou. Během cesty jim nesmí spadnout. Posledním úkolem je zahrát si fotbal s africkým míčem, který je vyrobený z hadrů a plastů. V závěrečné reflexi děti hodnotí, která hra se jim nejvíce líbila, a která je nejvíce zaujala.

### 2.5.4.3 Reálný průběh metodiky na letních táborech

V první části se děti zamyslely nad tím, jakým způsobem tráví svůj volný čas, jak by mohly trávit volný čas děti v rozvojových zemích a jaké pomůcky obě skupiny ke svým aktivitám potřebují. Své nápady sepsaly na papír. Další část programu probíhala na louce, kde si děti měly možnost zahrát všechny ze tří uvedených her na honěnou. Poté se děti rozdělily do menších skupin po čtyřech a zvolily si rozhodčího, který bude zapisovat jejich výsledky na stanovištích. Ta byla rozmístěna nedaleko od sebe v prostorách tábořiště. Na stanovišti bolero bylo úkolem hodit třikrát za sebou korálek do kelímku. Běh s pneumatikou nahradil běh s obručí, kdy děti překonávaly slalom s délkou přibližně deset metrů. Obruč bylo možné pohánět jen jednou rukou, a pokud spadla, musely se děti vrátit opět na start. Na posledním stanovišti děti dávaly branky s africkým míčem ze stanovené vzdálenosti. Cílem bylo dát co největší počet gólů z deseti možných pokusů. Na závěr děti sepisovaly hry dětí z rozvojových zemí, o kterých se dozvěděly.



*Obrázek 13: Filipínská honička, skupina 1 (autorka: Andrea Liolia)*



*Obrázek 14: popis hry bolero, skupina 2 (autorka: Andrea Liolia)*



*Obrázek 15: stanoviště fotbal s africkým míčem, skupina 1 (autorka: Andrea Liolia)*



*Obrázek 16: stanoviště běh s obručí, skupina 1 (autorka: Andrea Liolia)*

#### 2.5.4.4 Hodnocení

V rámci prvního úkolu sepsaly děti z obou skupin následující aktivity:

Jaké aktivity děláš rád ve svém volném čase a jaké pomůcky k nim potřebuješ?	Jaké aktivity dělají děti v rozvojových zemích a jaké pomůcky k tomu potřebují
<p>jízda na kole – kolo</p> <p>tenis – tenisová pálka</p> <p>sedím u počítače – počítač</p> <p>četba knih – knihy</p> <p>florbal – hokejka</p> <p>turistika</p> <p>míčové hry – míč</p> <p>hra na kytaru – kytara</p>	<p>fotbal – míč</p> <p>pasení dobytku</p> <p>zpěv</p> <p>tanec</p> <p>hra na honěnou</p>

Sportovní hry jsou na táboře běžnou aktivitou. Proto tento workshop nejlépe zapadl do celkového táborového programu. Při aktivitách na stanovišti se děti více soustředily na úkol samotný, než na ojedinělost her a případné souvislosti s rozvojovými regiony. Nakonec ale byly schopny sepsat hry, které jsou typické pro děti z rozvojových zemí a uvědomit si jak mnohé podobnosti, tak i rozdíly, které spočívají především v omezených materiálních možnostech. Ze závěrečného dotazníku bylo patrné, že by se děti o hrách dětí z rozvojových zemí chtěly více dozvědět.

### 3 ZÁVĚR

V otázce, která použitá metoda přinesla dětem na táboře skutečně největší přínos a měla největší dopad na změnu jejich povědomí o rozvojové problematice, hraje důležitou roli několik faktorů. Primárním cílem výzkumu bylo aplikovat čtyři vzdělávací metody a mimo jiné určit, která z nich bude mít nejlepší zpětnou vazbu ze strany dětí. Avšak díky dalším prvkům, které ovlivňovaly průběh programu, lze stěží generalizovat výsledky výzkumu a klasifikovat nejlepší či nejhorší vybranou metodu v oblasti GRV. Následující text uvádí několik faktorů, které jak pozitivně, tak negativně ovlivnily výsledky výzkumu.

Před výběrem programů je nutné, jak je uvedeno v kapitole GRV v praxi, definovat cílovou skupinu, aktuálnost probíraného tématu a obsah, který by si děti měly odnést. V případě výzkumu nebylo v první řadě zodpovězeno na uvedené otázky, ale program byl vybrán na základě atraktivnosti aktivit v příručce *Svět do všech předmětů*. Mezi další faktor patří nevhodně zvolená metodologie. Literatura, kterou byl celý program GRV na táboře inspirován, je primárně určena pro učitele základní školy. Programy v knize *Svět do všech předmětů* byly vytvářeny na základě metody Pike a Selbyho tzv. infúze. Rozvojová tematika byla tímto začleněna do klasické vyučovací hodiny. Proto byly programy pro děti na letním táboře v některých případech příliš teoretické a musely být pozměněny. Děti na táboře mohly být aktivněji zapojeny než v běžném vyučování, kde jsou omezeny časem a prostorem. Ve škole je i učitel omezen několika faktory, a to například dodržováním osnov jednotlivých předmětů. Učitel musí předat teoretickou znalost, se kterou bude žák schopen pracovat, a nakonec musí zhodnotit, kolik se žák naučil. Všechno se odehrává na teoretické úrovni, kdy se nerozvíjí dílčí kompetence a dovednosti, které jsou klíčové v globálním rozvojovém vzdělávání. Jednotlivé programy uvedené v příručce *Svět do všech předmětů* prezentují způsob, kterým lze spojit rozvoj teoretických znalostí a potřebných kompetencí a dovedností. Tímto však nelze překonat bariéru, kterou současné české školství ve výše uvedených faktorech vytváří. Při volnočasových aktivitách děti nemusí pociťovat takový tlak na výkon a výstup, jaký zažívají ve škole. To může vést k určité formě svobody v projevu a zapojení do činnosti. Dítě si samo určí, kdy se k tématu vyjádří, přičemž se nemusí obávat hodnocení učitele.

Proto se nabízí široké pole možností v mimoškolní činnosti, kde tato omezení neplatí. Programy realizované na letním táboře, nebo v jiném mimoškolním prostředí mohou využít širokou škálu her, jejichž prostřednictvím se děti interaktivní formou dozívají o rozvojové problematice. Důraz při hrách často není kladen na nabytí nových informací, ale na prožitek a reflexi ze samotné hry. Díky tomu, že si dítě situaci intenzivně prožije, je jeho vztah k dané problematice hlubší než v případě pasivního přijímání informací. Ve výzkumu jednotlivých metod mohly hrát daleko větší roli tématické hry, které jsou nejpřirozenějším způsobem učení dětí nejen na táboře. Ale protože byly na táborech realizovány programy, které jsou ve skutečnosti určeny do školních lavic, došlo k situacím, kdy musela být teorie výrazně zredukována, aby děti udržely zájem o probírané téma. I přesto byla u programů snaha zachovat strukturu, kterou představuje model aktivního učení uvedený v kapitole GRV v praxi. V první fázi evokace je důležité probudit zájem o probírané téma. Na táborech v úvodu programů děti často dostaly otázku, která se týkala daného tématu. Musely tak samy nejprve přemýšlet, kolik vědomostí z dané oblasti mají. Například u programu *Výroba afrického míče* děti nejprve sepisovaly obvyklé hry pro jejich prostředí a následně pro děti z rozvojových regionů. V druhé fázi děti přijímají nové informace. Každé z probíraných témat na táboře bylo velmi obsáhlé, a proto tato fáze pokryla největší část jednotlivých programů. Závěrečná reflexe byla asi nejvýraznější u programu *Černej pasažér*, kde se děti nejvíce vyjadřovaly ke změně postojů vůči imigrantům.

Využití přírodního prostředí v okolí tábora bylo možné několika způsoby. Například při výrobě afrického míče využívaly děti přírodní materiály jako seno a kamení, které by v klasické školní třídě neměly k dispozici. Při programu *Všude na světě si děti hrají*, kdy děti zkoušely hry a sportovní aktivity z různých zemí, splňovala částečně táborová louka atributy sportoviště dětí v rozvojových regionech. Možnost hrát fotbal s hadrovým míčem bez obuvi mohla táborníkům více přiblížit hry dětí v jiných částech světa.

Dalším aspektem, který ovlivnil výsledky výzkumu, je variabilní sestavení zúčastněných skupin. Na táboře v Dívčím hradě se při každém ze čtyř programů změnilo složení skupiny. Při závěrečném vyhodnocování pak děti nemohly vzájemně porovnávat všechny programy, ale pouze ty, kterých se zúčastnily. Na táboře v Návsí se složení

skupiny neměnilo, ale protože byl pobyt o týden kratší než první čtrnáctidenní tábor, nebyl jeden z programů vůbec realizován. Tyto dva aspekty výrazně ovlivnily hodnocení v závěrečném dotazníku, které bylo založeno na srovnání všech čtyř programů. Na druhém táboře mohly děti porovnávat pouze tři programy, kterých se zúčastnily, a to výroba afrického míče, či je ta písnička a nakonec všude na světě si děti hrají.

Důležitou roli hrálo na táboře zasazení jednotlivých programů do celkového kontextu tábora. Ani na jeden z táborů nebyl tématicky propojen s rozvojovou tematikou. Programy proto musely být značně implementovány do rozvrhu dne jako workshopy. Protože ani na jednom z táborů nebyly děti na tato témata zvyklé, působilo jejich začlenění značně uměle. Kdyby byly tábory více zaměřeny na témata globálního rozvojového vzdělávání nebo v nejlepším případě by byl celý táborový program této oblasti vzdělávání věnován, bylo by pro děti snadnější informace z nové oblasti přijímat. V rámci krátkého workshopu nebylo možné vytvořit takovou atmosféru, kde by děti plně objevovaly své postavení a odpovědnost k probírané problematice. K tomu by ale na základě metodologie globálního rozvojového vzdělávání mělo podle modelu Pike a Selbyho docházet. Ze všech čtyř dimenzí jejich modelu teorie a praxe GRV se na táborech podařilo obsáhnout u některých jen jednu. Do všech programů se podařilo začlenit dimenzi prostorovou. Na začátku většinou probíhala diskuze, která byla nejprve směřována k lokálním a pak globálním aspektům, které souvisely s programem. Například u tématu *Všude na světě si děti hrají* děti jako lokální úroveň sepsaly běžné hry pro české děti a pak se zamýšlely nad hrami, které jsou typické pro děti z Afriky. Tím došlo k propojení globální úrovně s lokální. Do dalších dimenzí jako časová, vnitřní nebo dimenze problému byly programy na táborech aplikovány méně výrazně. V rámci časové dimenze a s ní spojené otázky, co je nutné udělat nyní, aby byl svět v budoucnu lepší, se programy minuly cílem. Dětem nebyl dán dostatečný prostor, aby se vyjádřily k možným budoucím scénářům k dalšímu vývoji v rozvojových zemích. Příkladem může být průběh programu *Výroba afrického míče*. Děti nejprve popisovaly, jaké jsou míče, se kterými si hrají a poté formulovaly představy o podobě míčů dětí z rozvojových regionů. Podle svých vlastních návrhů pak měly africký míč vyrobit. Nakonec byl jejich výtvar s originálním postupem i finální podobou míče z rozvojové země. Děti dospěly k poznání, že míče je těžké vyrobit, a že se s nimi hůře hraje fotbal. Během programu však nepadla výzva, jak by se dala tato situace



v budoucnosti změnit. Co konkrétně by děti na táboře mohly udělat proto, aby jiné děti měly lepší míče. Tato dimenze času úzce souvisí dimenzí problému. Děti na táboře nedokázaly propojit probíranou problematiku s vlastními životními zkušenostmi. Ve většině případů se děti nikdy s chudobou neseckaly a jejich vlastní představy byly často neautentické. Chudoba dětí v rozvojových zemích pro ně byla příliš vzdálenou a nepodařilo se ji živěji přiblížit ani skrze programy. Z tohoto důvodu nedošlo ani k prožitku vnitřní dimenze, kdy mají děti samostatně vytvářet vlastní postoj k problému. Hlavním cílem globálního rozvojového vzdělávání není předávání teoretických znalostí, ale především utváření hodnot, které jsou založeny na porozumění a rovnosti. Na táborech programy byly více zaměřeny na teoretické znalosti než na kompetence a dovednosti, které vedou k odpovědnému globálnímu občanství.

I přesto, že ne všechny lekce zasahovaly hluboce do postojů dětí v oblasti rozvojové problematiky, byl určitý posun v některých oblastech patrný. Například program *Či je ta písnička* byl dětem tématicky bližší než *Výroba afrického míče*. Hlavním předmětem diskuze bylo Srbsko. Protože se nachází v Evropě, bylo dětem kulturně i geograficky bližší. Při tomto programu si především děti ze skupiny 1 daleko více uvědomovaly, že jsou lidé jim podobní, kteří se potýkají s chudobou a potřebují pomoci. Konkrétněji si dokázali představit, jak rozvojová pomoc České republiky putuje do Srbska, které je méně vzdálené než například Angola. Při tomto programu docházelo k většímu objevování dimenze problému. Při programu *Všude na světě si děti hrají* bylo patrné, že děti nepředpokládaly takovou podobnost jejich vlastních her s hrami těch, kteří žijí v chudobě. V úvodu děti na táboře jmenovaly velmi omezené množství aktivit. V některých případech to byla i práce, jako pasení dobytka, přičemž otázka byla jasně směřována ke hram. Zde se projevila tendence nevnímat děti žijící v chudobě jako sobě rovné bytosti se stejnou potřebou hrát si jako děti v západním světě. Často se také objevovaly činnosti, které nevyžadují žádné pomůcky jako zpěv, tanec nebo hra na honěnou. Představy o touhách a přáních dětí, které žijí v materiálním nedostatku a často trpí hladu, mohou být v západním prostředí zkreslené. Neuspokojené fyziologické potřeby nevedou děti nutně k tomu, aby netoužily po přirozeném hraní. Touha objevovat a hrát si je ukryta ve všech dětech, proto i děti v rozvojových zemích vyrábí různé předměty, které jim pomáhají rozvíjet vlastní fantazii a potenciál.

Program, který nejvýrazněji pronikl do všech dimenzí z modelu Pikea a Selbyho, byl *Černej pasažér* předávaný metodou dramatické výchovy. Metody dramatické výchovy jsou zaměřeny na osobnostně-sociální rozvoj. Učení probíhá často na základě vlastního prožitku a důležitou roli v ní hraje závěrečná reflexe, kdy účastníci programu vyjadřují své pocity a nově nabyté postoje. Z tohoto důvodu je dramatická výchova vhodným nástrojem pro metody globálního rozvojového vzdělávání. Při závěrečné reflexi po proběhnutí programu *Černej pasažér* byl zjevný výstup všech účastníků, kteří se vyjádřili, jak se v průběhu programu změnil jejich postoj k cizincům. Děti si mohly samy prožít, jaké to je být nepřijatým a jak vypadá otevřená kritika, která se často odehrává pouze v jejich myslích. Co se týče dimenze konfliktu, tak téma imigrace je současné mladé generaci velice blízká. Děti se dokázaly s problémem snadno ztotožnit, protože se osobně s cizinci setkávají a sami hledají, jaký postoj vůči nim zaujmout. K velkému posunu došlo u některých dětí ve vnitřní dimenzi, kdy začaly hledat nový postoj k integraci cizinců do vlastního kolektivu. Ve většině případů se jednalo o pozitivnější a přívětivější přístup k odlišným lidem. Program *Černej pasažér* měl největší dopad na změnu hodnot dětí a přispěl k sociální spravedlnosti a rovnosti. Děti v závěrečné fázi tohoto programu byly schopné formulovat změnu v postojích vůči imigrantům. Tento posun je podle Petrescu (2011) velmi důležitý. Děti by měli své teoretické znalosti převést do praxe a aplikovat je ve svém jednání. U programu *Černej pasažér* bylo zjevné, že jsou děti ochotny změnit své chování a pohled na imigranty v běžném životě.

I přesto, že výsledky dotazníku nelze brát jako určující, lze částečně na jejich vyhodnocení ukázat, který program se dětem nejvíce líbil, nejvíce je obohatil a naučil. Závěrečné dotazníky vyplnila pouze skupina 2, protože se ve stejném složení zúčastnila programů metod výtvarné, tělesné a hudební výchovy. Lekce dramatické výchovy na tomto táboře neproběhla. Proto se nedá porovnat, jestli reálná situace odpovídá předpokladu, že skrze dramatickou výchovu je možné nejvýrazněji utvářet hodnoty a postoje dětí. Celkově se podle výsledků závěrečného dotazníku děti nejvíce naučily u výroby afrického míče, nejvíce se pobavily u aktivity *Čí je ta písnička* a více informací by chtěly dostat o hrách dětí v rozvojových zemích.

## 4 SHRNU TÍ

Předmětem studia této bakalářské práce bylo porovnat čtyři metodiky v oblasti globálního rozvojového vzdělávání. Pro účely výzkumu byla vybrána metodika výtvarné, hudební, dramatické a tělesné výchovy. Výzkum se uskutečnil na dvou dětských táborech v průběhu léta 2012, kde děti v rámci organizovaných rozvojových workshopů absolvovaly vybrané programy GRV. Dílčím cílem výzkumu bylo zkoumání vlivu jednotlivých metodik na postoje a hodnoty účastníků výzkumu. Hodnocení probíhalo především na základě vlastního pozorování, ale také pomocí zpětné vazby dětí. Ty se k probírané problematice mohly vyjádřit v průběhu aktivit, nebo nakonec v závěrečném dotazníku. Celkově nelze výsledky výzkumu generalizovat a tím určit nejúspěšnější a nejvlivnější metodu v GRV, protože průběh programů byl značně ovlivněn částečně nepředvídatelnými faktory. Některé z metodik děti více obohatily v oblasti teoretických znalostí, jako například program zaměřený na hudební výchovu *Čí je ta písnička*, naproti tomu metody dramatické výchovy více formovaly v oblasti postojů a hodnot dětí. I přesto, že ne všechny metodiky naplnily cíle GRV, mohly se děti při každém z programů dozvědět něco nového z oblasti rozvojové problematiky.

## 5 SUMMARY

The aim of this thesis was the comparison of four methods of global development education. The research included art, musical, drama and physical education methods. Research was held on two children's camps in the summer 2012 where children participated in development workshops. Another goal of the research was to identify the impacts of the specific methods on the attitudes and values of participants. The evaluation is based on observation as well as on feedback of the participants. Children could express their opinions on the methods during the activities or in the final questionnaire. The overall results can't be generalized and therefore determine which one of the methods is the most successful. Some of the methods provided children more with the theoretical information, for example the programme focused on musical education named *Čí je ta písnička*. On the other hand the methods of drama education had bigger impact on values and attitudes of participants. Although not all methods fulfilled the goals of global development education it still provided children with information on the topic of development.

## Zdroje

ARPOK. *Obecné info a vize*. ARPOK [online]. 2009 [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://www.arpok.cz/o-nas/kdo-jsme/obecne-info-a-vize/>

ČLOVĚK V TÍSNI. *O Variantách*. Varianty: Vzdělávací program společnosti Člověk v tísní [online]. 2008 [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=2>

ČESKÁ ROZVOJOVÁ AGENTURA. *Kde pomáháme*. Česká rozvojová agentura [online]. 2009 [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://www.czda.cz/cra/kde-pomahame.htm>

DEMLOVÁ, Veronika. Eva Malířová, Martina Pavlíčková, Michaela Rychtecká. *Svět do všech předmětů: globální témata pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*. Brno: Společnost pro Fair Trade ve spolupráci s Agenturou rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2009. ISBN 978-80-254-5678-1

DUDKOVÁ, Lenka. Kristýna Tillová a kol. *Na STOPĚ: začleňování globálních témat do výuky*. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, o.p.s., 2012. ISBN 978-80-905361-0-4 (váz.)

DUDKOVÁ, Lenka. *Development education in Austria, Czech Republic, Hungary, Slovak Republic and Slovenia*. Olomouc: Palacký University, 2008. ISBN 978-80-244-2085-1.

EEA GRANTS. *Who we are*. EEA Grants [online]. 2013 [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://eeagrants.org/Who-we-are>

HRUBANOVÁ, Kristýna. Martina Pavlíčková. *Buzola: příručka globálního rozvojového vzdělávání nejen pro volný čas*. Brno: NaZemi – společnost pro Fair Trade ve spolupráci s organizacemi Südwind-Rakousko, C.E.G.A-Bulharsko, Anthropolis-Maďarsko, FDSC-Rumunsko, European Perspektive-Řecko, 2011. ISBN 978-80-905146-1-4.

INEX-SDA. *O INEXu*. INEX: Sdružení dobrovolných aktivit [online]. 2009 [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: [http://www.inexsda.cz/cs/o\\_nas/O-INEXu](http://www.inexsda.cz/cs/o_nas/O-INEXu)

MÁCHAL, Aleš. Helena Nováčková, Lenka Sobotová a kol. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: Soubor učebních textů*. Brno: Lipka, 2012. ISBN 978-80-87604-01-4.

MZV ČR (MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ ČESKÉ REPUBLIKY). *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015*. Praha: MZV ČR, 2011. Dostupné z:

[http://www.mzv.cz/file/612334/Narodni\\_strategie\\_globalniho\\_rozvojoveho\\_vzdelavani\\_pro\\_obdobi\\_2011\\_\\_\\_2015.pdf](http://www.mzv.cz/file/612334/Narodni_strategie_globalniho_rozvojoveho_vzdelavani_pro_obdobi_2011___2015.pdf)

NÁDVORNÍK, Ondřej. *Zpráva o globálním rozvojovém vzdělávání v České republice v letech 2008 – 2010*. Praha: MZV ČR, 2011.

NÁDVORNÍK, Ondřej. Andrea Volfová. *Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2004. ISBN 80-903510-0-X.

NaZemi. *GRV organizace*. Globální rozvojové vzdělávání [online]. 2012 [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/grv-organizace.html>

NaZemi. *Co je GRV: Definice a principy*. Globální rozvojové vzdělávání [online]. 2012 [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/co-je-grv/definice-a-principy.html>

NORTH-SOUTH CENTRE. *Maastricht global education declaration: European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to 2015*. In: appendix 1. The Netherlands, 2002. Dostupné z: <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf>.

PETRESCU, Lucia. Stefan Colibaba, Cintia Colibaba. *Non formal education and its empowering role*. Iași: University of Agricultural Sciences & Veterinary Medicine of Iași, 2011. Lucrări științifice – vol. 54, Nr. 2.

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

PIKE, Graham. David Selby. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-474-5.

VÚP (VÝZKUMNÝ ÚSTAV V PRAZE). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. In: 224/2007. Praha, 2007.

# Příloha

## Metodika hudební výchovy

Čí je ta písnička

Kvíz

### Bosna a Hercegovina

1. Rozloha

a, je dvakrát větší než ČR

**b, o 1/3 menší než ČR**

c, o 1/3 větší než ČR

2. Národnostní složení

**a, Bosňané, Srbové, Chorvati**

b, Bosňané, Hercegovičané

c, Bosňané, Srbové, Maďaři

3. Do roku 1991 byla součástí

a, Sovětské unie

**b, Svazové republiky Jugoslávie**

c, Bosno – chorvatské federace

4. Hlavní město

a, Příština

b, Belgograd

**c, Sarajevo**

5. Problematika



- a, zvýšení hladiny moře
- b, zaminovaná území**
- c, hurikány

### Srbsko

#### 1. Hlavní město

- a, Bělehrad**
- b, Volgograd
- c, Nový Minsk

#### 2. Bývalý srbský prezident

- a, Vladimír Putin
- b, Slobodan Milošević**
- c, Leonid Iljič Brežněv