

**Západočeská univerzita v Plzni  
Fakulta filozofická**

**Diplomová práce**

**Voda a život na Blízkém východě:  
Porovnání výukových metod  
Radka Nedbalová**

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

Katedra politologie a mezinárodních vztahů

**Studijní program Učitelství pro střední školy**

**Studijní obor Učitelství základů společenských věd a geografie  
pro střední školy**

**Diplomová práce**

**Voda a život na Blízkém východě:**

**Porovnání výukových metod**

**Radka Nedbalová**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Daniel Křížek, Ph.D.

Katedra blízkovýchodních studií

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2014

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literatury.

*Plzeň, duben 2014*

.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce, doktoru Křížkovi, za jeho cenné rady a připomínky. Děkuji také mé kolegyni, Kateřině Hořavové, za přínosné komentáře k didaktické části diplomové práce. V neposlední řadě děkuji své rodině a nejbližším za jejich všestrannou podporu.

## Obsah

<b>1</b>	<b>ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>VÝUKOVÉ METODY .....</b>	<b>4</b>
	2.1 Vymezení výukových metod dle Maňáka a Švece.....	6
	2.2 Klasické výukové metody a transmisivní přístup .....	8
	2.2.1 Z pohledu žáka .....	9
	2.2.2 Z pohledu učitele .....	10
	2.2.3 Hodnocení .....	12
	2.3 Aktivizující výukové metody a konstruktivistický přístup.....	14
	2.3.1 Z pohledu žáka .....	17
	2.3.2 Z pohledu učitele .....	19
	2.3.3 Hodnocení .....	20
	2.4 Závěrem .....	22
<b>3</b>	<b>ANALÝZA UČEBNIC .....</b>	<b>23</b>
	3.1 Obsahová stránka učebnic .....	24
	3.2 Téma vody na Blízkém východě v učebnicích zeměpisu .....	25
	3.3 Odborná stránka učebnic.....	26
	3.4 Didaktická stránka učebnic.....	29
	3.5 Závěrem .....	30
<b>4</b>	<b>PRAKTICKÁ VÝUKA .....</b>	<b>31</b>
	4.1 Tematické podklady.....	31
	4.1.1 Jakou hrála voda roli ve starověku? .....	32

4.1.2	Mezopotámie dnes aneb jako rozdělit vodu? .....	34
4.1.3	Řeka Jordán .....	35
4.1.3.1	Jordánsko .....	36
4.1.3.2	Izrael a palestinská území .....	37
4.1.3.3	Řešení situace .....	38
4.1.4	Mrtvé moře.....	40
4.1.5	Voda v poušti.....	43
4.1.6	Voda a život ve Spojených arabských emirátech .....	46
4.1.7	Závěrem.....	48
<b>4.2</b>	<b>Použité výukové metody .....</b>	<b>50</b>
4.2.1	Klasické výukové metody .....	50
4.2.1.1	Výklad .....	51
4.2.1.2	Práce s videem a obrazovým materiálem .....	52
4.2.1.3	Rozhovor.....	53
4.2.2	Aktivizující výukové metody.....	54
4.2.2.1	Brainstorming .....	54
4.2.2.2	Buzz Group .....	55
4.2.2.3	Mentální mapování (myšlenkové mapy) .....	55
4.2.3	Závěrem.....	56
<b>4.3</b>	<b>Plán výuky pro klasické výukové metody.....</b>	<b>56</b>
<b>4.4</b>	<b>Plán výuky pro aktivizující metody.....</b>	<b>62</b>
<b>4.5</b>	<b>Hodnocení výuky .....</b>	<b>68</b>
4.5.1	Vlastní hodnocení výuky dle klasických metod.....	68
4.5.2	Vlastní hodnocení výuky dle aktivizujících metod.....	68
4.5.3	Subjektivní hodnocení výuky žáky .....	69
4.5.4	Porovnání výsledků znalostního charakteru .....	73
4.5.5	Závěrem.....	74
<b>5</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>75</b>
<b>6</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>78</b>

<b>7</b>	<b>RESUMÉ .....</b>	<b>86</b>
<b>8</b>	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>87</b>
8.1	Příloha č. 1 - Obsahová analýza učebnic.....	87
8.2	Příloha č. 2 - Dotazník na preferenci výukových metod a organizačních forem .....	88
8.3	Příloha č. 3 - Vyhodnocení testu (výuka dle klasických výukových metod) .....	89
8.4	Příloha č. 4 - Vyhodnocení testu (výuka dle aktivizujících výukových metod) .....	90

## 1 ÚVOD

V českém školství se v posledních letech často hovoří o zavádění inovativních moderních výukových metod, které by změnily pasivní přístup studentů ke vzdělávání a aktivně by je zapojily. Tyto moderní trendy se však nesetkaly se zcela pozitivním a bezvýhradným souhlasem a mnoho učitelů nadále upřednostňuje klasické výukové metody a transmisivní přístup, který je s nimi mnohdy spojen. Část učitelské komunity tak prosazuje maximální zapojení aktivizujících metod výuky, které přenášejí aktivitu a zodpovědnost na žáky, zatímco mnoho jiných učitelů se k těmto metodám staví přinejmenším zdrženlivě. Většina učitelů však aktivizující metody používá alespoň příležitostně ke zpestření výuky či k rozvoji specifických dovedností žáků.

Výukové metody jsou v českém prostředí velmi diskutovaným tématem, avšak neexistuje k jejich dělení jednotná metodika. Většina monografií věnujících se výukovým metodám odkazuje na výběr několik totožných monografií, které byly na našem území vydány. Většina definic výukových metod a jejich třídění se odkazuje na knihy Maňáka, Švece a Maňáka, popř. Mojžíška. K základnímu dělení jsem zvolila publikaci Maňák, Josef – Švec, Vlastimil (2003). *Výukové metody* (Brno: Paido).

Publikace ostatních autorů věnujících se výukovým metodám tak pouze doplňují definice a třídění výše zmíněných autorů. Velkou slabinou mnohých publikací je neúplný či zkreslený popis konkrétních výukových metod.

Odhalení nepřesností v knihách českých autorů mne vedlo k úpravě cílů mé diplomové práce. Po hlubším seznámení se s výukovými metodami i ze zahraničních zdrojů jsem dospěla k rozhodnutí, že není možné vytvořit projekt k zamýšlenému tématu Voda a život na Blízkém



východě<sup>1</sup>. Důvodem byly podmínky, které musí projektová výuka splňovat, pokud má naplnit cíle připisované právě projektové výuce.<sup>2</sup> Tyto aspekty nejsou v českých podmínkách často brány v potaz a v českých školách je za projekt považováno prakticky cokoliv, na čem společně žáci pracují. Opomíjí se tak základní principy projektové výuky, která je komplexní metodou skládající se z několika (primárně) aktivizujících výukových metod. Rozhodla jsem se proto, že připravím pro výuku pomocí aktivizujících výukových metod několik aktivit, které budou spojovat různé aktivizující výukové metody. Na realizaci a hodnocení výuky se tím však nic nemění.

Cílem diplomové práce je porovnání klasických výukových metod a aktivizujících výukových metod na úrovni teoretické a také na úrovni praktické prostřednictvím výuky tématu Voda a život na Blízkém východě. Hlavní hypotézou je, že aktivizující výukové metody jsou pro žáky více motivující a je možné díky nim dosáhnout plného rozvíjení klíčových kompetencí u žáků včetně dosažení stejných znalostních výsledků jako v případě klasických výukových metod. Práce nabízí nejen porovnání

---

<sup>1</sup> Region Blízkého východu je v této práci vymezen v užším pojetí a zahrnuje státy Turecko, Libanon, Sýrie, Jordánsko, Izrael a Palestinská samospráva, Irák, Saudská Arábie, Kuvajt, Katar, Bahrajn, Spojené arabské emiráty, Omán a Jemen.

<sup>2</sup> Za základní rysy projektu jsou považovány následující principy: projekt vychází z potřeb a zájmů žáků, žáci se podílejí na stanovení tématu, výsledkem projektu je konkrétní produkt, jedná se o interdisciplinární úkol, žáci se aktivně zapojují, projekty trvají obvykle více než dvě vyučovací hodiny, vychází ze zkušeností a dosavadních znalostí žáků (Zormanová 2012: 96). Podobnou klasifikaci nalezneme také u Jane Henry, která připouští stanovení tématu a řízené zpracování „projektů“ pouze u případové studie, která je podle ní jednou z možných verzí projektové výuky a je založena na potvrzení či vyvrácení konkrétní hypotézy, nalezení řešení problémů nebo na analýze a kritickém hodnocení literatury (Henry 1995: 22,26). V české odborné literatuře se však případové studie nezahrnují pod projektovou výuku. Tomková, Kašová a Dvořáková také uvádějí, že „obsahovým základem projektu je téma ze života, které přirozeně sdružuje poznatky z různých oborů“ (Tomková – Kašová – Dvořáková 2009: 14). Poslední zmíněný kolektiv zdůrazňuje, že učitelé označení „projekt“ používají i pro činnosti, které nesou jen některý z prvků projektové výuky, a konstatují: „Názvem projektová výuka učitelé chybně nazývají také samostatnou práci, v níž žáci individuálně nebo skupinově zpracovávají zadané téma s cílem referovat o něm učitelé a ostatním spolužákům nebo vytvořit plakát, který shromažďuje a uspořádává zjištěné poznatky“ (Tomková – Kašová – Dvořáková 2009: 17). Plánovaná výuka navíc není odrazem „reálné činnosti“, kterou by projekty měly navozovat. Zatímco projekty směřují k napodobení či skutečnému vyzkoušení různých praktických činností, jako je např. sociologický výzkum, konstruování domů atp., plánovaná výuka je pouze jiným způsobem práce směřující k vytvoření plakátu (namísto referátu či seminární práce) o daném tématu. Žáci tak mají možnost osvojit si nové dovednosti a znalosti pro zpracování struktury tématu díky využití různých výukových metod, avšak zpracování finálního produktu je výsledkem již dříve využívaných postupů pro tvorbu referátů a seminárních prací, které plánovaná výuka významně neovlivní.

výukových metod, ale také zpracování metodických podkladů pro výuku daného tématu na střední škole či vyšším stupni gymnázia.

První část práce se věnuje rozdělení výukových metod a jejich základní charakteristice včetně výhod a nevýhod, které přináší z pohledu žáka a učitele včetně způsobů hodnocení. Kapitola obsahuje také popis dvou základních přístupů (transmisivní a konstruktivistický), se kterými se velmi úzce pojí jednotlivé typy výukových metod. Jedná se tak o shromáždění teoretických poznatků, které jsou dále aplikovány na praktickou výuku a následně porovnány s výsledky a hodnocením této výuky.

Druhá kapitola se již zaměřuje na vybrané téma výuky a současnou podobu textů, které jsou v českých středoškolských učebnicích věnovány Blízkému východu a vodě v regionu. Součástí je obsahová analýza učebnic zeměpisu pro střední školy a vyšší ročníky víceletých gymnázií. Předmětem zkoumání je 7 učebnic, které jsou momentálně na českém trhu a jsou určeny pro výuku na středních školách a gymnáziích. Analýza je provedena na konkrétních částech učebnic zeměpisu, které se věnují Blízkému východu. Zkoumán je rozsah daného tématu, jeho konkrétní obsah (podtémata, státy atp.), zahrnutí problematiky vodních zdrojů, didaktická stránka a v neposlední řadě také stránka odborná.

Třetí část práce je již věnována samotné praktické výuce a poskytuje metodickou podporu učitelům, který by téma Voda a život na Blízkém východě chtěl zahrnout do své výuky. Jedná se o téma týkající se suroviny významné pro celý region, která je základním faktorem i měřítkem rozvoje v oblasti, kde je vody značný nedostatek. První podkapitola shromažďuje tematické podklady, které by měly učitelům přiblížit problematiku vody na Blízkém východě a provázanost tohoto tématu napříč různými předměty i učivem zeměpisu. Následně jsou zmíněny konkrétní použité výukové metody, které jsou poté použity při praktické výuce. Součástí jsou plány výuky pro oba typy výukových metod (klasické

a aktivizující). Zahrnuto je také hodnocení výuky dle odlišných výukových metod, které byly paralelně použity při výuce ve dvou třídách Gymnázia Chotěboř. Hodnocení zahrnuje subjektivní hodnocení i výsledky znalostního testu žáků. V závěru práce jsou zhodnoceny a porovnány výstupy z praktické výuky s teoretickými východisky uvedenými v první kapitole.

## 2 VÝUKOVÉ METODY

V první části této práce jsou shrnuta teoretická východiska pro následnou praktickou výuku. Byla sepsána před absolvováním praktické výuky, a proto budou jednotlivé argumenty pro a proti u jednotlivých metod následně podrobeny kritickému zhodnocení vycházejícímu z výsledků a vlastní zkušenosti během praktické výuky.

Výukovou metodu chápeme jako: „*koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřený na dosažení výchovně vzdělávacích cílů*“ (Maňák 1992: 33). Podobnou charakteristiku nalezneme i u starších definic autorů (kteří ovšem za cíl procesu považují osvojení učiva) – např. Danilov a Skatkin uvádějí: „*vyučovací metoda představuje soustavu cílevědomých činností učitele, jimiž je organizována poznávací a praktická činnost žáků, zabezpečující osvojení učiva*“ (Danilov – Skatkin 1982: 116). Základní popis výukové metody se tak příliš neliší ani od definice Vališové, která pod pojmem vyučovací metoda chápe „*specifický způsob uspořádání činnosti učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli*“ (Vališová 2007: 189).

Je třeba ovšem zdůraznit, že výukové metody nepůsobí izolovaně, ale jsou součástí celého procesu vzdělávání a přímo souvisí s mnoha dalšími činiteli, které průběh výuky ovlivňují. Maňák a Švec k tomu píší: „*Metoda proto nemůže vystupovat ve výuce izolovaně od ostatních prvků systému, nelze ji také uplatňovat jednosměrně, ale je třeba vždy respektovat její mnohostrannost, podmíněnost a vázanost, její*

*začleněnost do konkrétní struktury výukových činitelů.*“ (Maňák - Švec 2003: 13) Výběr konkrétní výukové metody tak závisí na mnoha proměnných. Obsah probíraného učiva bývá v tomto ohledu přeceňován na úkor individuálních charakteristik žáků, rozvoje metakognitivních procesů žáků, porozumění látce v kontextu širších souvislostí se schopností analyzovat, hodnotit děje kolem nás a rozvíjet například osobnostní a sociální dovednosti.

Maňák a Švec navíc přidávají komentář k tomu, jak chápat výukové metody: *„Výuková metoda vyznačuje především cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé tuto cestu usnadňují. V tradičních výukových modelech se výuková metoda často především chápe jako činnost učitele, který organizuje žakovu práci a určuje cíle a postupy. Opačný názor ztotožňuje výukovou metodu s učebními aktivitami žáka, učitelova úloha při řízení a vedení je druhořadá. V obou případech se problematika výukové metody zužuje a ochuzuje, nerespektuje se dialektičnost vztahu učitele a žáka“* (Maňák - Švec 2003: 22). Je tak zřejmé, že výuková metoda pojednává nejen o činnosti žáka a učitele, ale také o členění výuky na vhodné úseky a dílčí úkony. Již z výše uvedené citace vyplývá také základní pohled na dělení výukových metod, se kterým je pracováno v této diplomové práci.

V současnosti neexistuje shoda na jednotném dělení a klasifikaci výukových metod. Přístupuje se tak ke komplexním přehledům metod utříděných podle různých kritérií. Různí autoři používají pro klasifikaci metod různá kritéria jako např.:

- podle logického postupu (A. G. Lindner, O. Pavlík),
- z hlediska fází výukového procesu (L. Mojžíšek),
- kritérium stupně aktivity a heuretičnosti (I. J. Lerner) ad.

## 2.1 Vymezení výukových metod dle Maňáka a Švece

Klasifikace výukových metod není jednotná, jak již bylo uvedeno. Vzhledem k zamýšlenému cíli práce jsem se inspirovala dělením, které uvádějí Maňák a Švec (přestože se nejedná o dělení ideální, jak bude uvedeno níže).

Autoři dělí výukové metody následujícím způsobem:

### 1. Klasické výukové metody

- a. Metody slovní – vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor
- b. Metody názorně-demonstrační – předvádění pozorování, práce s obrazem, instruktáž
- c. Metody dovednostně-praktické – napodobování, manipulování, laborování, experimentování, vytváření dovedností, produkční metody

### 2. Aktivizující metody

- a. Metody diskuzní
- b. Metody heuristické, řešení problémů
- c. Metody situační
- d. Metody inscenační
- e. Didaktické hry

### 3. Komplexní výukové metody

- a. Frontální výuka
- b. Skupinová a kooperativní výuka
- c. Partnerská výuka

- d. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- e. Kritické myšlení
- f. Brainstorming
- g. Projektová výuka
- h. Výuka dramatem
- i. Otevřené učení
- j. Učení v životních situacích
- k. Televizní výuka
- l. Výuka podporovaná počítačem
- m. Sugestopedie a superlearning
- n. Hypnopedie (Maňák – Švec 2003: 49).

Ačkoli souhlasím s jejich dělením na klasické a aktivizující výukové metody, kategorii komplexních metod nevnímám jako zvláštní kategorii. Nepopisuje totiž pouze výukové metody jako takové, ale popisuje kombinace výukových metod (klasických a aktivizujících) a použitých organizačních forem.<sup>3</sup> Tato kategorie by tak podle mne neměla nést název „výukové metody“, ale měla by být rozdělena na organizační formy a kombinace výukových metod tvořících něčím charakteristický celek. Mou argumentaci podporují někteří autoři<sup>4</sup>, kteří mnoho komplexních metod zde uvedených (kooperativní výuka, brainstorming, projektová výuka ad.) přímo řadí mezi aktivizující metody. V následující části tak budu pracovat s klasickými výukovými metodami jakožto hlavní součástí

---

<sup>3</sup> Dle Vonkové tvoří organizační formy vyučování „konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva“ (Vonková 2007: 173) a jedná se konkrétně například o způsob řízení učební činnosti žáků ve výuce (frontální, individuální, individualizované, skupinové), časovou či prostorovou organizaci vyučování. Frontální výuka je zcela jasným příkladem organizační formy.

<sup>4</sup> Např. Hana Kasíková či Dagmar Sitná.

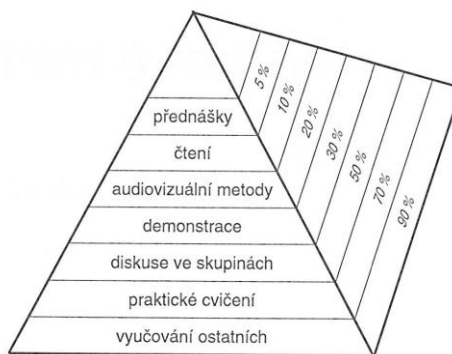
transmisivního přístupu k výuce a aktivizujícími metodami, které jsou využívány v konstruktivistickém přístupu k výuce.

## 2.2 Klasické výukové metody a transmisivní přístup

Do klasických výukových metod, jak již bylo uvedeno výše, můžeme zařadit metody přímého přenosu, přímého sdělování poznatků. Metody monologické (přednáška, vysvětlování, popis, vyprávění, instruktáž) slouží k tomu, aby učitelé předali žákům fakta, hotové informace, definice atp. Úkolem žáků je „*vyslechnout, uvědomit si o čem hovoří a přesně si to zapamatovat*“ (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 50). Znalosti pak mohou rozšiřovat či podporovat metody názorně-demonstrační či dovednostně-praktické.

Tyto metody omezeně rozvíjejí samostatnost, odpovědnost, tvořivost, kritické myšlení či kooperaci. Urbanovská, Grecmanová a Novotný k tomu uvádějí: „*Podnět pro rozvoj samostatnosti, kooperace, tvořivosti, odpovědnosti a kritického myšlení mohou dát, podle našeho názoru, ovšem také metody přímého přenosu, přímého sdělování poznatků – monologické – ale pouze verbálně v podobě slovního sdělení. Účinek potom záleží především na poutavosti a kvalitě obsahu, komunikačních schopnostech mluvčího a jeho přesvědčivosti...*“ (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 50). Pravdou je, že v takovémto případě o zmíněných dovednostech a schopnostech pouze slyší a nemohou si je sami prožít či si je vyzkoušet.

Rozdělení výukových metod, se kterými ve své práci operují, úzce souvisí s dvěma odlišnými přístupy v didaktice. Prvním z nich je přístup transmisivní, jehož podstatou je přenos informací, znalostí, vědění od učitele na žáky. V tomto modelu učitel vystupuje jako autorita



Obrázek 1: Pyramida učení dle S. Shapira (Kalhous 2002: 308)

poskytující veškeré vědění, které se žák musí naučit a převzít jej za své. Učitel přímo kontroluje většinu aktivit ve třídě a žáci jsou spíše pasivní v rolích pouhých pozorovatelů. Potlačeno je zde vlastní objevování souvislostí žákem. Ten se pouze musí naučit to, co mu učitel ve frontální úloze zadá či nadiktuje.<sup>5</sup> Grecmanová, Urbanovská a Novotný uvádějí, že „*ve třídách, v nichž jsou žáci převážně pasivní, neprojevují žáci zpravidla kritické a tvořivé myšlení*“ (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 31). I samotná hodnota zapamatování je dle Kalhouse mnohem nižší, což dokládá pyramidou učení (dle S. Shapiro 1992). Variabilita je zajisté u konkrétních hodnot uvedené pyramidy učení možná (vzhledem k mnoha dalším vlivům), ale míra získání znalostí a schopností zcela jistě narůstá, pokud je žák do výuky aktivněji zapojen (Kalhous 2002: 308).

Další charakteristickou odlišností od aktivizujících metod rozebraných níže je upozadování kooperace a upřednostňování soutěživosti a individualismu. Žáci procházející transmisivní výukou jsou silně orientováni na soutěživost a hodnocení okamžitého výkonu jednotlivce formou známek (Kasíková 2010: 65).

### 2.2.1 Z pohledu žáka

Pro žáky bývají klasické výukové metody a transmisivní přístup důvodem pro pasivní naslouchání, protože je nemotivuje k vlastní aktivitě. Sitná se domnívá, že při frontální výuce s užitím klasických výukových metod se aktivně účastní výuky pouze 10-20% žáků a zbytek je pasivní. Uvádí pak, že u aktivizujících metod je tento poměr opačný (Sitná 2009: 56-57). Žáci sami však tento přístup mnohdy vítají, protože nevyžaduje jejich zapojení a přemýšlení o souvislostech. „Znát“ je pro ně synonymem pro „reprodukovat“ fakta, která nám nadiktoval učitel (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 31).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Toto platí, pokud tato metoda následována kombinací dalších výukových metod.

<sup>6</sup> Někteří učitelé se s tímto spokojí, avšak učitel snažící se o plný rozvoj schopností a dovedností žáků by se s tímto neměl spokojit a měl by žákům dát najevo, že reprodukovat čili zapamatovat si, není cílovým stavem.



## 2.2.2 Z pohledu učitele

Pro učitele je daný přístup jednodušší a tak i pohodlnější. Jeho úkolem je totiž pouze připravit výklad látky shromážděním informací, které se budou žáci učit. Jeho příprava je pak rozšířena maximálně o dohledání doplňujících materiálů (videa, články) či přípravu testu. Zastánci tohoto přístupu mezi učiteli pak netráví mnoho času plánováním organizace výuky, protože každá hodina je stejná – nejčastěji celá probíhá v přímém řízení učitelem, který zkouší, zadává test, vykládá, přímo se dotazuje. Je zde minimální prostor pro dotazy žáků, které bývají menšinou učitelů vnímány negativně. Stále se ještě objevují názory učitelů, že se je snaží žáci „nachytat“ a pokládají jim nesmyslné otázky.

Klasické výukové metody jsou vnímány jako nejefektivnější způsob přiblížení obsahu výuky a transmisivní přístup je považován za nejefektivnější způsob řízení výuky (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 25). Učitel má veškeré dění pod kontrolou. Informace, které předává, jsou správné, jelikož za ně ručí sám učitel, a čas potřebný k jejich předání je kratší, než je tomu v případě aktivizujících metod. Skupinová kooperativní práce je učiteli preferujícími transmisivní přístup vnímána negativně, protože je časově náročná, umožňuje žákům nekontrolovaně diskutovat a případně docházet k chybným závěrům. Využívána je tak spíše ke zpestření výuky.<sup>7</sup> Kasíková dokonce cituje některé učitele, kteří vnímají skupinovou výuku jako možnost „*vyhnout se velkému napětí ze stálé psychické a fyzické konfrontace s dětmi*“ (Kasíková 2010: 26).

Maňák a Švec v souvislosti s transmisivní výukou definují činnosti učitele při direktivně řízeném učení následující tabulkou. Z té vyplývají i další projevy transmisivního přístupu k výuce.

<sup>7</sup> Následkem toho je fakt, že tento přístup neumožňuje žákům naučit se kooperaci a rozvíjet své dovednosti, protože ojedinelé zařazení tohoto uspořádání omezuje u žáků možnost zvyknout si na takovou výuku a bez problémů ji zvládat s co největším potenciálem pro vlastní rozvoj. Pokud se tedy skupinová kooperativní práce objevuje zřídka a nahodile, bývá žáky „zneužita“ k mluvení, jehož předmětem není plnění konkrétního úkolu.

<b>Vyučovací záměry</b>	<b>Činnost učitele při direktivně řízeném učení</b>
<b>Kognitivní</b>	
<b>Pochopení vztahů</b>	Vysvětlení vztahů, analogie
<b>Analyzování</b>	Postupné vysvětlení detailů dané struktury
<b>Konkretizování</b>	Prezentace příkladů, aplikací, ilustrací
<b>Opakování</b>	Rekapitulace učiva, reprodukční úlohy
<b>Kritické myšlení</b>	Prezentace logických argumentů, soudů
<b>Rozlišování</b>	Upozornění na hlavní a vedlejší pojmy
<b>Afektivní</b>	
<b>Motivace</b>	Upoutání pozornosti, vyvolání zájmu žáků
<b>Hodnocení</b>	Zpětná vazba o splnění cílů výuky, požadavků
<b>Emoce</b>	Uklidnění žáků, redukce jejich obav a úzkosti
<b>Řídící</b>	
<b>Orientace</b>	Zdůraznění hlavních bodů, vytyčení cílů výuky
<b>Monitorování</b>	Pozorování žáků, kladení otázek
<b>Reagování na odchylky</b>	Dodatečné vysvětlení, změna vyučovacího postupu
<b>Kontrola</b>	Testování znalostí, zadávání různých úloh

Tabulka 1: Vyučovací činnost učitele v modelu direktivně řízeného učení - volně dle J. D. Vermuta a N. Verloopa, 1999 (Maňák - Švec 2003: 18)

Jak je zřejmé z výše uvedené tabulky, velmi výrazně zde vystupuje učitel, který „vysvětluje, upozorňuje, prezentuje, rekapituluje“, a má tak přímo ve svých rukách prakticky veškeré dění ve třídě.

### 2.2.3 Hodnocení

Hodnocení v rámci klasických výukových metod v transmisivním přístupu často spočívají v testování, zkoušení a známkování žáků. Zkoušení a klasifikace je, jak uvádí Dvořáková, „*nutný důsledek transmisivního pojetí vyučování zaměřeného pouze na předávání hotových poznatků*“ se zaměřením na informativní funkci hodnocení (Dvořáková 2007: 243-244). Žák je zde hodnocen za aktuální (většinou znalostí) výkon a nebere se zde ohled na pokrok žáka, nadstavbu znalostí a dovedností na základě již získaných znalostí a dovedností. Hodnotí se tak mnohdy, zda bylo množství poznatků „bez miskoncepcí“ přeneseno do žákovy paměti (Košťálová – Miková – Stang 2012: 7).

System známkování hodnocení, kterého se zde využívá, umožňuje učiteli velmi rychle ohodnotit žáka dle určeného měřítko (umí vyjmenovat všechna vyjmenovaná slova po L, správně napíše y ve slovech příbuzných vyjmenovaných slov atp.). Jasně měřítko mu mnohdy může ušetřit mnoho času, avšak znemožňuje hlubší individualizace učení každého žáka. Každý žák tak musí dosáhnout vytyčených cílů, které mohou být průměrem dobře zvládnutého učiva. Pro někoho tak známka 1 může být obrovský úspěch (např. pokud je cizí jazyk pro žáka velmi obtížný a nepochopitelný) a pro jiného žáka znamená jen nezajímavé ohodnocení jeho nadprůměrných znalostí (žák například bydlel v zahraničí a jazyk plyně ovládá). Známkování tyto žáky umísťuje do jedné skupiny a není dostatečně motivační pro slabého i nadprůměrného žáka. Nejčastější známkové hodnocení také nemůže postihnout rozvoj velké části klíčových kompetencí, jako jsou osobnostní a sociální dovednosti. Jiné způsoby hodnocení se obvykle objevují v případech, kdy jsou klasické výukové metody alespoň kombinovány s metodami

aktivizujícími. Pokud bychom měli shrnout fakta, která udržují známkování v každodenní praxi škol, našli bychom následující argumenty:

1. umožňuje srovnávání žáků;
2. určuje jednoznačně míru osvojení znalostí;
3. je rychlým vyhodnocením;
4. dobrá známka motivuje;
5. dítě je zvyklé na klasifikační systém, protože se používá ve většině škol.

Otázkou však zůstává, zda jsou uvedené argumenty dostatečné a pravdivé. Dvořáková v této souvislosti uvádí konkrétní negativní stránky známkování:

1. *„odvádí žáka od podstaty učení,*
2. *přirozenou vnitřní motivaci žáka nahrazuje vnější motivací,*
3. *vede k vyhýbání se neúspěchu nejrůznějšími prostředky,*
4. *zakládá předpoklady k vytváření negativních morálních vlastností,*
5. *sociálně diferencuje třídu až nežádoucím projevům v sociálních vztazích,*
6. *vede až ke zdravotním obtížím dětí“ (Dvořáková 2007: 245).*

Přestože se zdají argumenty podtrhující negativní vlivy známkování za validní a nutné ke zvážení při volbě hodnocení, mnozí učitelé stále dávají přednost klasifikaci, ačkoliv se užívané argumenty na její obhajobu mohou zdát velmi povrchní a zástupné.

### 2.3 Aktivizující výukové metody a konstruktivistický přístup

Mezi nejčastěji využívané aktivizující metody patří diskuzní či dialogické metody využívající komunikace k řešení určitého problému.<sup>8</sup> Využívány jsou v menší míře didaktické hry, metody řešení problémů či inscenační a situační metody.<sup>9</sup> Tyto metody rozvíjejí samostatnost, kooperaci, odpovědnost, tvořivost a kritické myšlení. Míra rozvoje závisí na konkrétní použité výukové metodě a vedení učitelem.

Konstruktivistický přístup, který výrazně využívá aktivizujících metod, klade důraz na rozvoj kognitivních procesů a aktivní účast žáků na vytváření znalostí díky vlastnímu objevování, zkoumání a logického uvažování. Výchozím bodem jsou zde dříve získané zkušenosti, které nám pomáhají k pochopení a interpretaci nových informací. Žák má více či méně ucelenou představu o světě a „*veškeré efektivní učení je modifikací a zdokonalováním této prvotní představy žáka*“ (Vyskočilová – Dvořák 2002: 50). Žáci tak postupně budují svůj vlastní obraz o světě, jeho fungování a souvislostech. Žáci bohužel nemohou „objevit“ vše, co objevovali generace vědců a učenců. Mohou však využít pokročilých technologií a známých objevů k tomu, aby vysvětlili, zanalyzovali a kriticky hodnotili jevy kolem nás. Konstruktivistický přístup ovšem nevyklučuje skutečnost, že je třeba, aby si žáci osvojili nějaké jádro znalostí, které potřebují pro další „objevování“ (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 20-21). Učitel je zde však primárně v roli asistenta či kouče, který pomáhá nalézt správnou cestu k řešení a novým vědomostem.

V souvislosti s aktivizujícími metodami je také vhodné zmínit kooperativní výuku, která je často využívána právě v souvislosti s aktivizujícími metodami. Podpora kooperace v dnešní škole je pouze

<sup>8</sup> Jádrem dialogu bohužel ve školní praxi není často problém a „*otázky potom mohou být formulované tak, že vyvolávají rozvzpomínání se na dřívější skutečnosti, události a jevy. V těchto případech (výzkumy hovoří o 70 – 80%) je dialog veden v pamětně reprodukcí rovině. Význam dialogických metod by měl být v aktivizaci myšlení žáků*“ (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 58). Tuto skutečnost jsem zaznamenala během své následkové praxe u různých vyučujících. Dialog či diskuze, kterou s žáky vedli, mnohdy měly jediný cíl – otestovat jejich znalosti nikoli rozvíjet myšlení.

<sup>9</sup> Výrazné rozdíl v použití nalezneme zejména v závislosti na konkrétních předmětech, kdy například studium cizích jazyků vybízí k použití situačních metod.

respektováním přirozené socializace každého jedince. Spolupráce je totiž součástí našeho běžného života – spolupracujeme v rodině, pracovní skupině, týmu, zájmovém kroužku atp. Svět kolem nás je propojen a existuje zde velké množství vztahů vzájemné závislosti vyžadující kooperaci. Aby se žáci na tuto realitu připravili, je třeba, aby potřebné schopnosti a dovednostmi pro spolupráci mohli rozvíjet i ve školním prostředí. To umocňuje i skutečnost, že se na školu přesouvají některé původní funkce rodiny v souvislosti s rozvojem všech stránek osobnosti (zde konkrétně kooperace). Schopnosti společně řešit problémy a pracovat v týmu se stávají klíčovým bodem pro zdárné začlenění do společnosti (Kasíková 2010: 9-11).<sup>10</sup>

Podle Maňáka a Švece je *„smyslem vyučovací činnosti učitele v modelu směřujícím k autoregulaci učení podněcovat myšlení a tvořivé aktivity žáků a poskytnout jim větší prostor pro jejich rozhodování o vlastním učení (např. výběrem učebních cílů a úloh, volbou učebních aktivit). Učitel ale zároveň vyžaduje větší odpovědnost žáků za výsledky jejich učení“* (Maňák - Švec 2003: 18). Aktivita žáků je tak motorem každodenního vzdělávacího procesu. K žákům je přistupováno jako k lidem zodpovědným za své vzdělávání a svoji budoucnost. Důležitou roli tak zde sehrává smysluplnost a využití znalostí a dovedností v životě.

Maňák a Švec tuto argumentaci doplňují tabulkou, z níž vyplývá, že v tomto modelu výuky je vyučování východiskem autoregulace učení žáků.

<sup>10</sup> Kasíková se věnuje kladům kooperativní výuky, mezi nimiž jmenuje: zvýší se aktivita při učení; do práce se zapojí více žáků; žák před spolužáky snadněji přizná, co neví; vyjadřování je přirozenější; žáci přebírají zodpovědnost za učení včetně chyb; žáci mají větší zájem o úkoly; žáci si do určité míry mohou volit tempo práce; ve skupině se přirozeně porovnávají postupy řešení; žáci se učí komunikativním dovednostem; žáci se učí organizaci práce; zvyšuje se sebevědomí žáků; zvyšuje se frekvence úspěšné činnosti; zvyšuje se samostatnost žáků; žáci ztrácejí zábrany; učitel se může věnovat slabší skupině; učitel má čas na přípravu další činnosti; jde o obranu proti stereotypu ve vyučování (Kasíková, 2010: 19-20). Kooperativní výuka má však i svoje nevýhody, které mnohé učitele odrazují od jejího zavádění do výuky. Mezi nimi Kasíková jmenuje: žáci ve skupině pracují nerovnoměrně – jsou tu tahouni a ti, kteří se vezou; ve skupinové práci se nedá počítat se systematickostí; žáci si nedovedou organizovat práci; skupiny jsou příliš hlučné, žáci se překřikují; neprobere se příliš učiva; odbíhání od zadaného úkolu; ti talentovanější se trumfují a přestávají se starat o zbytek skupiny; v učení mohou vznikat chyby, které se ihned neopravují; obtížné je hodnocení učební činnosti; je to způsob práce, který vyžaduje náročnou přípravu. (Kasíková 2010: 21)

Vyučovací záměry	Činnost učitele při direktivně řízeném učení
<b>Kognitivní</b>	
<b>Pochopení vztahů</b>	Úlohy požadující nalézt podobnosti a rozdíly
<b>Analyzování</b>	Odpovědi žáků na otázky k detailům struktury
<b>Konkretizování</b>	Aktualizace zkušeností žáků při řešení aplikačních úloh
<b>Opakování</b>	Úlohy testující znalosti žáků
<b>Kritické myšlení</b>	Úlohy na vyvozování závěrů, řešení problémů
<b>Rozlišování</b>	Úlohy na nalezení hlavních pojmů, myšlenek
<b>Afektivní</b>	
<b>Motivace</b>	Vytvoření prostoru pro žákovu volbu a odpovědnost
<b>Hodnocení</b>	Podněcování žáků k sebehodnocení
<b>Emoce</b>	Podpora úspěchu žáků, ocenění jejich pokroku
<b>Řídící</b>	
<b>Orientace</b>	Žákova volba obsahu, cíle učení a učebních aktivit
<b>Monitorování</b>	Průběžná sebereflexe a sebehodnocení žáků
<b>Reagování na odchylky</b>	Žákovo nalézání vlastních potíží v učení
<b>Kontrola</b>	Portfolio, bilancující sebehodnocení žáků

Tabulka 2: Vyučovací činnosti učitele v modelu směřujícím k autoregulaci učení – volně dle J. D. Vermuta a N. Verloopa, 1999 (Maňák - Švec 2003: 19)

V tabulce dominují slova jako „odpovědi, prostor, podněcování, podpora, volba či sebereflexe“, které vyjadřují jednoznačnou orientaci na vlastní rozvoj žáka.

### 2.3.1 Z pohledu žáka

Podstatou aktivního učení je fakt, že žák není pouhým objektem učitelova působení, ale je aktivním prvkem a centrem dění ve třídě. Podílí se na průběhu a obsahu výuky, stejně tak jako na hodnocení sebe i práce celé třídy. Zodpovědnost za výuku je tak přenášena na každého žáka (Sitná 2009: 9). Pro žáky zpočátku tento přístup může být náročný, ale docentka Kasíková a mnoho dalších odborníků se domnívá, že v dlouhodobém horizontu je tento přístup lehce uchopitelný a žáci s ním nemají problémy.

Průběh výuky s použitím aktivizujících metod je pro žáky zajímavý, pestrý a podnětný. Žáci spolupracují, diskutují a svou činností určují průběh výuky. Jejich podíl na výuce je značný a i při kooperativní práci ve skupinách je jejich osobní přínos významný, protože skupina je závislá na činnosti každého člena, jeho vědomostech, schopnostech a zkušenostech. Pokud se zaměříme na probíranou látku, je díky různým aktivizujícím metodám lépe začleněna do kontextu a žáci jí lépe rozumí. Rozmanitost a proměnlivost metod navíc umožňuje, aby se rozvíjeli a novou látku pochopili všichni žáci bez ohledu na svůj preferovaný styl učení<sup>11</sup> (Sitná 2009: 51).

Sitná dokládá svoji argumentaci o tom, že žáci upřednostňují aktivní metody výuky, výsledkem dotazování mezi svými žáky. Její žáci seřadili výukové metody a organizační formy sestupně od nejoblíbenějších následovně:

- a) skupinové vyučování (kooperativní výuka, diskuze, debaty, spolupráce v menších skupinách);
- b) využívání ICT-počítačů, interaktivních tabulí;
- c) hraní pedagogických her, soutěže, křížovky, kvízy;

---

<sup>11</sup> Styly učení chápeme různé způsoby učení, které závisí na individuální preferenci každého člověka (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 13).



- d) praktická výuka v odborných učebnách;
- e) práce v laboratořích, návštěvy knihoven, klinické hodiny, exkurze;
- f) práce v dílnách, na pozemcích, v přirozeném prostředí (odborná praxe);
- g) samostatná práce v hodině;
- h) pozorování (spolužáků, učitele);
- i) čtení za účelem získání informací;
- j) výklad (Sitná 2009: 13).

Její průzkum je spíše ilustrační, jelikož kombinuje výukové metody a organizační formy. Lze z něj však velmi dobře vyčíst, že žáci upřednostňují jakékoli aktivity, které nejsou „statické“ a u kterých nemusí pouze pasivně sedět a poslouchat. Někteří kritici (např. z řad učitelů) namítají, že žáci jsou líní, nechťejí se učit a hledají jakékoli způsoby, jak se vyhnout výuce. Všechny položky na prvních místech tak jsou jen způsobem, jak co nejméně pracovat. S těmito kritikou však zásadně nesouhlasím. Pokud nás dospělá něco nebaví, nebojíme se to kritizovat, vyhnout se tomu či se to pokusit změnit. Proč by stejný postoj a potřeby nemohli mít i všichni žáci a studenti od základní školy až po školy vysoké? Domnívám se, že se jedná o přirozený postoj, kdy každý z nás raději dělá to, co jej baví, co je pro něj zajímavější či přínosnější. Většina lidí má tendenci vyhnout se dlouhým nezajímavým přednáškám, které nenabízejí žádné aktivní zapojení.<sup>12</sup>

<sup>12</sup>  
17).

---

Teorii o primárně líných a primárně pilných žácích ve své knize rozvádí Sitná (2009:

### 2.3.2 Z pohledu učitele

Zvládnout aktivizující výukové metody je pro učitele zpočátku náročnější, protože si vyžadují úplně jiný přístup učitele k výuce než klasické výukové metody. Zároveň však má učitel možnost dosáhnout výukových cílů, kterých není možné dosáhnout použitím pouze klasických výukových metod.<sup>13</sup> Učitel se zde stává partnerem žáků, jejich mentorem a v žádném případě by neměl být svrchovanou autoritou, člověkem, který má vždy pravdu. Jeho úkolem je organizace a řízení výuky, stává se koučem a vede žáky. Radí jim s postupy, pomáhá jim při objevování a hodnotí jejich postup i pokrok. Učitel by měl dát žákům jednoznačně najevo, že jejich práce je užitečná a ceněná, a měl by se snažit, aby výuka co nejvíce navazovala na realitu kolem nás.

Příprava na takovýto styl vyučování je náročnější a vyžaduje detailní promyšlené naplánování od stanovení výchovně-vzdělávacích cílů, určení rozvíjených kompetencí až po zvolení konkrétní metody a její rozpracování (rozdělení skupin, načasování, instrukce, způsob hodnocení atd.). Sitná mezi nejnáročnějšími úkoly pro učitele uvádí následující body:

1. *„odhadnout úroveň znalostí, dovedností, šíři názorů a postojů žáků a jejich schopností se na výuku připravit a zvládnout ji;*
2. *správně zvolit vyučovací metodu vzhledem ke vzdělávacím cílům hodiny a k rozvoji plánovaných kompetencí;*
3. *správně žákům vysvětlit vyučovací metodu, její průběh, způsob práce, stanovený čas;*
4. *odhadnout schopnost žáků aktivně se začlenit do výuky, citlivě reagovat na případné problémy a řešit je;*

---

<sup>13</sup> Jako příklad můžeme uvést již zmíněné kooperativní učení a s ním související cíle k rozvoji komunikačních a sociálních dovedností.

5. *zvládat rozdíly mezi žáky tak, aby nebyl žádný z žáků znevýhodněn, vycházet při tom ze znalostí učebního stylu žáků (trénink reflektorů, zklidnění aktivistů apod.);*
6. *udržovat směr výuky ke stanovenému cíli, neodchylovat se od tématu, udržovat spád výuky, dodržovat časový plán;*
7. *vhodně organizovat, vést práci žákovských skupin, průběžně hodnotit průběh a výsledky práce;*
8. *vést žáky k efektivní prezentaci výsledků práce formou různých technik prezentace;*
9. *efektivně využít výsledky práce žáků pro další učení“ (Sitná 2009: 52-53).*

Z uvedených bodů vyplývá, že je dobré tyto metody aplikovat zejména v běžné školní praxi, kdy učitel všechny žáky zná a dokáže velmi dobře určit, jak je kdo pokročilý a jaký styl učení kdo preferuje. Je proto třeba, aby učitel věděl, že Kuba se nezapojuje, protože má problémy s orientací v textu. Eliška chyběla na předcházející hodině, chybí jí informace, a proto se nezapojuje. Jen podrobnou přípravou učitele a jeho znalostí nejen osobnostních charakteristik jednotlivých žáků může učitel docílit maximálního rozvoje každého žáka. Klíčovou záležitostí je také podchycení zájmu žáku o učení a jejich plné zapojení, které může celý proces učení v konečné podobě ulehčit žákovi i učiteli.

### **2.3.3 Hodnocení**

Hodnocení u aktivizujících výukových metod, zahrnujících například kooperativní práci ve skupinách, je velmi obtížné. Kasíková uvádí, že pro mnoho učitelů je právě náročnost hodnocení důvodem, proč je ve výuce používají jen ojediněle spíše ke zpestřování výuky (Kasíková 2010: 91). U aktivizujících vyučovacích metod je třeba klást zvláštní důraz na komplexní hodnocení práce žáků v hodině. Je třeba smysluplně naložit

s výsledky žáků v hodině tak, abychom podpořili jejich zájem a aktivní zapojení. Učitel by měl hodnotit to, co žák umí, zvládl, naučil se a ne to, co neumí (Dvořáková 2007: 244-245, Sitná 2009: 12). Součástí hodnocení pak jsou všechny oblasti, které žák rozvíjí. Proto je v případě aktivizujících metod vhodné využívat popisného formativního slovního hodnocení. Obsáhlejší hodnocení učitelem i spolužáky je pro žáky východiskem pro jejich další práci. Sitná v této souvislosti uvádí několik zásad pro hodnocení při užití aktivních výukových metod:

1. *„hodnotit průběžně, ne pouze na konci hodiny;*
2. *hodnotit konstruktivně a pozitivně (učitel se snaží vždy najít něco, co je možné pozitivně ocenit);*
3. *hodnotit všechny oblasti práce žáka – konkrétní znalosti, dovednosti, komunikativní dovednosti, týmovou spolupráci, přínos pro pracovní a pozitivní atmosféru ve skupině atd.;*
4. *k hodnocení dovedností používat různé techniky a materiály (tabulky, kresby, záznamové archy atd.);*
5. *využít pozitivního hodnocení žáka k jeho motivaci ke studiu;*
6. *zveřejňovat dobré výsledky žáků, žáky často chválit;*
7. *často zařazovat techniky sebehodnocení a vzájemného žákovského hodnocení;*
8. *využít i negativního hodnocení práce žáků k podpoře jejich učení (rozbor a zdůvodnění nedostatků a chyb)“ (Sitná 2009: 62).*

Pokud se zaměříme na způsoby hodnocení aktivizujících metod a skupinové práce, nabízí se zde několik úrovní hodnocení, které je dobré kombinovat – sebehodnocení jedinců, sebehodnocení skupiny jako celku, vzájemné hodnocení skupin, hodnocení učitelem či hodnocení výstupu mimo třídu (veřejností, jinými třídami) (Sitná 2009: 52). Kombinace těchto různých způsobů hodnocení žákům umožňují uvědomovat si důležitost

procesu, který je často důležitější než produkt a známky. Kasíková k tomu dodává: „*To, že se žáci naučí hodnotit práci skupiny a hodnotit sebe v jejím rámci, přináší porozumění cestám úspěšné činnosti i hlubší nahlédnutí na chyby*“ (Kasíková 2010: 91).

Podle mnohých je však takovéto kombinované hodnocení nevypovídající tím, že okamžitě nevyjadřuje číselnou hodnotou to, jak se žák připravil. Podle Sitné je hodnocení skupinové práce považováno laicky i některými profesionály za metodu „*málo propracovanou, nedokonalou a obtížně vyjadřující aktuální výkon žáka*“ (Sitná 2009: 64-65).<sup>14</sup> Já se však domnívám, že hodnocení má žákovi poskytnout co nejkomplexnější zpětnou vazbu, hodnotit jeho posun, pokrok a nikoliv přesně měřit aktuální výkon žáka. Komplexní hodnocení využívající různých podob pak umožňuje poskytnout co nejúplnější zpětnou vazbu a další individualizaci učení žáků.

Samostatnou formou hodnocení zejména v případě aktivizujících metod a například i skupinové kooperativní práce je sebehodnocení. Takovéto hodnocení by měli žáci pravidelně provádět s cílem zhodnotit svoji práci, získané znalosti a dovednosti, práci své skupiny, zhodnotit naplnění cílů atd. Je to tedy určitý způsob sebevýchovy a sebevzdělávání, který významně přispívá ke schopnosti žáka být samostatný, zodpovědný, samostatně se rozhodovat, řídit vlastní učební činnost, kriticky hodnotit svoji práci, analyzovat svoje chyby a uvědomovat si vlastní vývoj (Dvořáková 2007: 247).

## 2.4 Závěrem

Jak již bylo výše uvedeno, každá z metod má své výhody i nevýhody. Proto je vhodné metody kombinovat a v hodině je střídat. Grecmanová, Urbanovská a Novotný uvádějí, že pedagogickým

---

<sup>14</sup> Mezi největší problémy při hodnocení podle Sitné či Kasíkové patří obtížné zaznamenávání bezprostředního efektu výuky, obtížnost měření osobnostního rozvoje, individuální hodnocení jedinců ve skupině, nemožnost soustavně sledovat výkon žáka či možnost žáků vyhnout se problematice, které tolik nerozumějí (Sitná 2009: 65; Kasíková 2010: 92).

průzkumem bylo prokázáno, že kombinace a střídání výukových metod přináší vyšší efektivitu (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 44). Není tak nutné zavrhnout klasické výukové metody s tím, že pro ně v moderním školství není místo. Zvláště studenty středních škol je třeba připravit na studium na vysoké škole, kde je zatím aktivních metod jen velmi málo a výuka probíhá zejména transmisivním přístupem formou klasických výukových metod (přednášek).

Maňák a Švec se domnívají, že přechod mezi direktivnějším a volnějším řízením učebních aktivit žáků může být pozvolný. Autoři také odkazují na kontinuum výukových metod dle Rogerse a Freiberga (1998) a uvádějí, jakým způsobem na sebe mohou navazovat klasické a aktivizující metody, a to plynulým přechodem a začleněním do běžné výuky. Na jedné straně se nachází učení řízené učitelem a na druhé straně učení řízené žákem (Maňák - Švec 2003: 20).

### 3 ANALÝZA UČEBNIC

Následující kapitola obsahuje analýzu učebnic zeměpisu pro střední školy. Analýza se zaměřuje na rozsah, obsah, odbornou správnost a didaktickou stránku textů týkajících se Blízkého východu v těchto učebnicích s důrazem na téma vody, vodních zdrojů atp. Předmětem analýzy bylo sedm učebnic zeměpisu, které jsou momentálně dostupné na trhu a věnují se regionu Blízkého východu. Jednalo se o učebnice:

1. Kašparovský, Karel (2008). *Zeměpis II. v kostce pro SŠ* (Praha: FRAGMENT) – učivo o Blízkém východě zabíralo v této učebnici 4 strany;
2. Karas, Petr – Hanák, Ludvík (2013). *Příprava na státní maturitu: Zeměpis* (Praha: FRAGMENT) – učivo o Blízkém východě zabíralo v této učebnici 5 stran;

3. Vysoudil, Miroslav – Fňukal, Miloš – Smolová, Irena (2009). *Zeměpis pro každého* (Olomouc: Rubico) – učivo o Blízkém východě zabíralo v této učebnici 2,5 strany;
4. Baar, Vladimír (2008). *Hospodářský zeměpis: Regionální aspekty světového hospodářství* (Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, s.r.o.)<sup>15</sup> – učivo o Blízkém východě zabíralo v této učebnici 3,5 strany, učebnice má doložku MŠMT;
5. Bičík, Ivan a kol. (2007). *Regionální zeměpis světadílů: Učebnice zeměpisu pro střední školy* (Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, s.r.o.) – učivo o Blízkém východě zabíralo v této učebnici 6 stran, učebnice má doložku MŠMT;
6. Skokan, Ladislav (2012). *Hospodářský zeměpis 1* (Praha: Fortuna) – učivo o Blízkém východě zabíralo v této učebnici 3,5 strany;
7. Anděl, Jiří – Bičík, Ivan – Havlíček, Tomáš a kol. (2010). *Makroregiony světa: Regionální geografie pro gymnázia* (Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, s.r.o.) – učivo o Blízkém východě zabíralo v této učebnici 4,5 strany.

### 3.1 Obsahová stránka učebnic

Předmětem analýzy byla v první řadě obsahová stránka textů týkajících se Blízkého východu. Na základě této analýzy byla vypracována přehledová tabulka, která se nachází v příloze číslo 1. Témata, která se v učebnicích objevují nejčastěji jako charakteristika daného regionu<sup>16</sup>, jsou tato: charakteristika přírodních podmínek regionu, obyvatelstva (jazyky, národnosti atp.), průmyslu a těžby, zemědělství či historie a náboženství v regionu. Součástí textů jsou také obsáhlejší části věnované konkrétním státům, jak je vidět v druhé části přílohy věnované analýze obsahu. Nejvíce pozornosti je zde věnováno státům Turecku,

<sup>15</sup> Dále uváděno zkratkou NČGS.

<sup>16</sup> Je jim věnován odstavec či alespoň 3 věty v textu.

Izraeli a Saúdské Arábii. Z tabulky je také zřejmé, že některé učebnice se více věnují regionu na obecné přehledové úrovni a konkrétním státům se příliš nevěnují<sup>17</sup> a jiné učebnice dávají přednost krátkému přehledu a podrobnějším informacím ke konkrétním státům<sup>18</sup>. Obecně lze říci, že informace v jednotlivých učebnicích se liší zejména mírou podrobnosti věnované konkrétním tématům.

### 3.2 Téma vody na Blízkém východě v učebnicích zeměpisu

Součástí analýzy obsahu bylo také zhodnocení zapojení tématu vody v konkrétních učebnicových textech. Ve všech učebnicích se nachází alespoň nějaká zmínka o vodě. V případě učebnic *Zeměpis II v kostce* (Fragment), *Zeměpis pro každého* (Rubico) a *Hospodářský zeměpis 1* (Fortuna) se jedná pouze o heslovité zmínky bez jakéhokoli rozvedení či provázání na další informace a souvislosti. Zbylé čtyři učebnice téma v různé míře zmiňují a případně dále rozvádějí. Učebnice *Makroregiony světa* (NČGS) například zmiňuje konflikty o vodu, stavbu přehrad a zasolování půdy vlivem zavlažování. Výrazně je vodní tematika zmíněna a prolíná se celým textem v učebnici *Hospodářský zeměpis* (NČGS). V různých učebnicích je tak voda uvedena v různých souvislostech a mezi nejčastějšími můžeme jmenovat: zavlažování, vysychající toky řek, vliv zdrojů vody na rozmístění obyvatelstva, nedostatek srážek, odsolování mořské vody, kontrola a konflikty o vodní zdroje. Kromě *Hospodářského zeměpisu* od České geografické společnosti je však voda spíše zapomenutým tématem, které se vyskytuje spíše nahodile, a jako ústřední spojovací téma jsou většinou uváděny ropa či islám.

---

<sup>17</sup> Konkrétně například *Makroregiony světa* od České geografické společnosti či *Zeměpis II v kostce* nakladatelství Fragment.

<sup>18</sup> Konkrétně například *Příprava na státní maturitu* nakladatelství Fragment.



### 3.3 Odborná stránka učebnic

Texty učebnic týkající se Blízkého východu byly zhodnoceny i po stránce odborné. Pozornost byla věnována zejména faktické správnosti předkládaných informací a jednoznačnému přiblížení tématu bez možných zavádějících výkladů. V tomto souhrnu byly nejlépe bez jakýchkoli připomínek hodnoceny učebnice *Hospodářský zeměpis* (NČGS), *Zeměpis pro každého* (Rubico), *Zeměpis II v kostce* (Fortuna) a *Příprava na státní maturitu* (Fragment). Ostatní učebnice obsahovaly určité nepřesnosti či informace s víceznačným výkladem.

*Hospodářský zeměpis 1* (Fortuna) obsahuje dvě nepřesné informace. V první řadě se v textu uvádí, že "*Skalní Chrám (kde Muhammad údajně vstoupil na nebesa) je uctívaným místem muslimů*" (Skokan 2012: 110). Ten, kdo není obeznámen s dějinami islámu a životem Muhammada by mohl z této formulace mylně vyvodit, že zde Muhammad měl vstoupit po své smrti na nebesa (tak jak v našem evropském křesťanském prostředí chápeme okamžik, kdy vstoupíme po smrti do nebe). Je tak opomenuta skutečnost, že se mělo jednat o výstup během jeho života, nikoliv až po jeho smrti. Autor zde navíc zaměnil Skalní Dóm s mešitou Al-Aqsá, která je spojena právě s výstupem Muhammada do nebe.

Dále v textu učebnice je Saudská Arábie označena za teokratickou absolutistickou monarchii s tím, že teokracie je v poznámce popsána jako "*forma státního zřízení, v níž církev soustřeďuje ve svých rukou duchovní i světskou moc*" (Skokan 2012: 111). Zde se jedná o zcela chybné a zavádějící popsání vládnoucí vrstvy v Saudské Arábii. V případě islámu rozhodně nelze hovořit o církvi, tak jak ji známe v případě katolické křesťanské církve, protože zde neexistuje žádná podobná náboženská hierarchie.

Učebnice *Makroregiony světa* (NČGS) obsahuje značné zjednodušení, které vnímám jako chybu, jež může vést k vytvoření zcela chybné představy o situaci na Blízkém východě v koloniálních dobách.

Text uvádí: "*V koloniálním období bylo území makroregionu rozděleno především mezi evropské mocnosti – Francii (Severní Afrika) a Velkou Británií (Jihozápadní Asie)*" (Anděl – Bičík – Havlíček a kol. 2010: 49). V textu chybí velmi zásadní informace o tom, že území samotné Jihozápadní Asie (včetně užšího vymezení Blízkého východu) bylo rozděleno mezi Francii a Spojené království. Žáci si tak mohou vytvářet chybnou představu o rozložení koloniální moci v koloniálním období a na počátku 20. století. Dále se v učebnici uvádí: "*Poté, co Britové roku 1948 opustili toto území na základě rozhodnutí OSN z listopadu 1947 o rozdělení Palestiny na židovský a arabský stát, vyhlásila Židovská národní rada dne 14. 5. 1948 stát Izrael. Ten byl však okamžitě napaden vojsky Arabské ligy, která rozhodnutí OSN nepřijala. Odmítání izraelské státnosti vedlo k dalším válkám (1948, 1956, 1967, 1973, 1982, 2006), ale přesto se podařilo normalizovat vztahy Izraele s Egyptem (1979) a Jordánskem (2000)*" (Anděl – Bičík – Havlíček a kol. 2010: 50). Rozhodně není pravdivé tvrzení, že Izrael byl po vyhlášení nezávislosti napaden vojsky Arabské ligy. Jednalo se o vojska několika států a nikoliv o jednotky Arabské ligy. Výrok o tom, že k válkám v regionu vedlo „odmítání izraelské státnosti“ považuji za velmi stručné a neúplné osvětlení příčin těchto válek. Závěr poslední věty měl pravděpodobně odkazovat na uzavření mírových smluv Izraele s okolními státy. Pokud to tak mělo být, mír s Jordánskem nebyl uzavřen v roce 2000, ale již o 6 let dříve.

Zdaleka nejproblematictější z hlediska odbornosti je učebnice *Regionální zeměpis světadílů* (NČGS). V textu se objevuje řada nepřesností či přímo chyb. V úvodu je napsáno: „*Evropská technická civilizace se zde střetává s islámským tradičním světem, reprezentovaným často nesmiřitelným fundamentalismem, který odmítá vymoženosti moderní civilizace a vrací se k tradičním příkázáním islámu*“ (Bičík a kol. 2007: 88). Tento úvod představuje Blízký východ jako region, který se staví do střetu s evropskou civilizací, odmítá vymoženosti moderní civilizace a je reprezentován fundamentalismem. Takováto charakteristika

je velmi povrchní a bez podložení validními argumenty vytváří základ pro vznik stereotypních názorů o tomto regionu. Výrok, který je v úvodu uveden jako vstup k tématu Blízkého východu, rozhodně není platný pro celý region. Následně je v textu popsána aktuální situace slovy: „*Poslední vývoj směřuje k částečné autonomii Palestinců v pásmu Ghazy a v Jerichu a k hledání vzájemné dohody hlavních představitelů Židů i Arabů*“ (Bičík a kol. 2007: 90). Není zřejmé, proč je zde uvedeno Jericho, které je pouze městem na Západním břehu Jordánu, a není zmíněna celá oblast – Západní břeh. Žáci tak nejsou seznámeni se základní terminologií týkající se politické geografie oblasti. Jericho navíc nemá v rámci palestinské samosprávy žádné významné postavení. Na straně 90 se objevuje také výčet válek probíhajících v oblasti po druhé světové válce. Výčet obsahuje roky 1948, 1956, 1967, 1976 (Bičík a kol. 2007: 90). Právě poslední údaj je nepravdivý, protože Jom-kippurská válka proběhla v roce 1973 nikoli v roce 1976. Dále se v části, která se věnuje Libanonu, píše: „*Po staletí zde žili v dobrých vztazích Arabové, Židé, křesťané*“ (Bičík a kol. 2007: 90). Autoři se zde dopouštějí míchaní náboženských a etnických kategorií. Arabové mohou mít jakékoli náboženské vyznání, a proto je řadit do stejné kategorie vedle židů a křesťanů je chybné.

Problematické jsou také komentáře ke koránu: „*La-iláha-illa-l-láhu – není boha kromě Alláha – je jednou ze súr (veršů) koránu*“ (Bičík a kol. 2007: 92). Přeložený úryvek není jednou ze súr Koránu, ale jedná se o část vyznání víry. Súry navíc nejsou to samé, co verše, ale může se jednat o několikastránkové texty. Vhodné by zajisté bylo také uvedení kompletního překladu konkrétního úryvku včetně překladu Alláh, což je pouze arabská verze slova Bůh. Dále je v textu uvedeno: „*Prorok Mohamed (570-632) vytvořil kodex víry odpovídající způsobu života pastevců pustin*“ (Bičík a kol. 2007: 92). Takovýto popis je velmi nepřesný a zavádějící. Prorok Muhammad nic nevytvořil, novou víru podle muslimské tradice pouze zprostředkoval. Rozhodně nelze mluvit o tom,

že by vytvořil nějaký kodex. Kodex<sup>19</sup> se váže k psaným dokumentům (často zákonům atp.), což rozhodně neplatí pro proroka Muhammada, který novou víru šířil ústně. Do psané podoby byla zachycena až desítky let po jeho smrti. Ani závěr výroku není zcela pravdivý. Víra, se kterou prorok Muhammad přišel, byla v mnoha ohledech pokroková a vymykala se tradicím společnosti, ze které Muhammad pocházel. Poslední komentář je věnován výroku: „Šíité uznávají za jediný zdroj víry korán. Proto jsou také někdy označováni jako fundamentalisté“ (Bičík a kol. 2007: 92). Zde se jedná o zcela chybné provázání šíitů s fundamentalismem, který rozhodně není vázán na zdroje víry, ale na obracení se k základům islámu a jeho podobě za proroka Muhammada. Radikální fundamentalisté se velmi často nacházejí i v řadách sunnitů. Problémem je také fakt, že pojem fundamentalismus není v textu dále vysvětlen, a může tak být lehce ztotožněn s islámským radikálním fundamentalismem (jak se tomu v západních zemích děje). Tento výčet bezesporu svědčí o značné odborné nepřesnosti, což je přinejmenším zarážející, pokud si uvědomíme, že tato učebnice je jednou ze dvou ve zkoumaném vzorku, které mají doložku MŠMT. Tato doložka má být zárukou mimo jiné i odborné správnosti, což v tomto případě nebylo jednoznačně naplněno. Zkoumání doložkového řízení na MŠMT a jeho revize by zasluhovalo svoji vlastní rozsáhlou studii.

### 3.4 Didaktická stránka učebnic

Předmětem hodnocení nebyla pouze obsahová stránka vztahující se k informacím, které se v učebnicích věnují oblasti Blízkého východu, ale pozornost byla věnována také didaktickému využití konkrétních částí učebnic. Učebnice jsou vhodné k samostudiu daného tématu. Poskytují dostatek informací, které jsou zpravidla podány srozumitelnou,

---

<sup>19</sup> Kodex je označení pro a) starobyrou knihu větších rozměrů; b) sbírku zákonů a zákoník; c) soubor právních předpisů určitého oboru (<http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?heslo=kodex&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>, 29.3.2014).

přehlednou formou, která neumožňuje chybný výklad a pochopení.<sup>20</sup> Bohužel však nevybízí k dalšímu studiu daného tématu, protože předkládají pouze vybrané informace a většinou nepokládají otázky, které by vedly k hledání souvislostí, analytickému a kritickému myšlení. Na izolované informace bez představení v souvislostech nespolehají učebnice *Hospodářský zeměpis* (NČGS) a v omezené míře také učebnice *Makroregiony světa* (NČGS), které uvádějí i provázanost některých jevů, historických souvislostí atp. Ostatní učebnice předkládají spíše jen výčet jednotlivých informací o daném regionu.

Samostatnou položkou mého hodnocení byly úkoly, otázky a cvičení, které učebnice obsahují. Mým cílem bylo zodpovědět, zda otázky v učebnicích vedou pouze k izolovaným znalostem nebo vedou také k hledání souvislostí. Tři ze zkoumaných učebnic otázky či cvičení buď vůbec neobsahovaly nebo se tázaly na izolované znalosti. Konkrétně se jednalo o učebnice *Zeměpis II v kostce* (Fragment), *Příprava na státní maturitu* (Fragment) a *Zeměpis pro každého* (Rubico).

V neposlední řadě byl součástí hodnocení také obrazový doprovod textu. Ten chyběl ve většině učebnic. Pouze dvě učebnice obsahovaly obrazový materiál, se kterým by navíc bylo možné samostatně pracovat. Jednalo se o učebnice *Regionální zeměpis světadílů* (NČGS) a *Makroregiony světa* (NČGS).

### 3.5 Závěrem

Učebnice zeměpisu věnující se Blízkému východu se až na jednu výjimku věnují tématu vody pouze minimálně. Obsahují nejčastěji uváděnou charakteristiku daného regionu týkající se přírodních podmínek, hospodářství, obyvatelstva či historie regionu. U čtyř učebnic se objevily odborné nepřesnosti, které mohou zapříčinit chybné pochopení a vyvozování zavádějících závěrů. Zásadní odborné nedostatky obsahovala jedna ze dvou učebnic, které měly doložku MŠMT. Pouze dvě

<sup>20</sup>

Několik výjimek je zmíněno v hodnocení odborné stránky učebnic.

učebnice ve větší míře obsahují kontext a souvislosti k předkládaným informacím. Ostatní obsahují spíše výčet faktických informací. Obrazový doprovod je celkově značně podhodnocen a objevuje se pouze ve dvou učebnicích.

Z hodnocení v jednotlivých kategoriích tak vyplývá, že nejhodnější učebnicí pro výuku o Blízkém východě s větším zaměřením na vodu v regionu je učebnice *Hospodářský zeměpis* (NČGS). Pokud bychom měli zvolit učebnici s obrazovým doprovodem, lze vybrat učebnici *Makroregiony světa* (NČGS), která je hned po *Hospodářském zeměpisu* (NGČS) nejlépe hodnocena.

## 4 PRAKTICKÁ VÝUKA

V této části diplomové práce předkládám podklady pro praktickou výuku zahrnující tematické podklady, popis konkrétních použitých výukových metod a plány konkrétní výuky včetně jejího zhodnocení. Tyto materiály mohou sloužit učitelům k jeho přípravě na výuku, která bude probíhat klasickými či aktivizujícími metodami. Předložené informační zdroje by měly umožnit širší pohled na tematiku vody na Blízkém východě napříč více předměty.<sup>21</sup> Tato část práce dále obsahuje popis struktury výuky daného tématu oběma způsoby tak, jak byly připraveny a odučeny v rámci mé výukové praxe.

### 4.1 Tematické podklady

Voda je strategickou surovinou nezbytnou pro lidské přežití, ale také pro hospodářský rozvoj. Voda je nezbytnou komoditou pro zemědělství, průmysl i cestovní ruch. Většina států Blízkého východu, s výjimkou Turecka, Libanonu a některých oblastí Jemenu, trpí velkým nedostatkem srážek a tedy i vodních zdrojů. Voda je tak sjednocujícím prvkem vývoje regionu, jejíž vliv lze nalézt v dávné historii starověké

---

<sup>21</sup> V případě klasických výukových metod je text podkladem pro výklad učitele a v případě aktivizujících metod je jeho informační základnou pro lepší vedení samostatné práce žáků.

Mezopotámie, v moderních dějinách států regionu či jako podmínku transformace ekonomik států Perského zálivu, jak je rozvedeno na příkladu Spojených arabských emirátů. Voda je tak ideálním pojítkem pro různá témata týkající se Blízkého východu a lze ji využít jako průřezové téma nejen mezi tématy konkrétních předmětů (hospodářství, zemědělství, mezinárodní konflikty atp.), ale také napříč několika předměty, jako jsou zeměpis, dějepis, fyzika.

Voda se stává velmi cennou komoditou a může se stát donucovacím prostředkem (tzv. „vodní zbraň“). Lonergan mluví o vodních zdrojích jako o strategických cílech, nástrojích a zdrojích konfliktů (Lonergan 2000: 48). Státy na horním toku se mohou postavit do pozice hegemónů díky ovládnutí přítoků do států na dolním toku, a mohou tak přímo ovlivňovat rozvoj na nižším toku řeky. Problémem, který v posledních letech vyvstal v souvislosti s vodními zdroji, je rostoucí spotřeba vody v rozvíjejících se státech pro stále rostoucí populaci i průmysl a stále rozšířenější zavlažování. Důležitou se tak stává spolupráce na regulaci vodního toku, protože státy na horním toku mohou regulovat průtok státy na nižším toku řeky. Díky tomu je možné zamezit povodním, či v době sucha zajistit dostatek vody. Téma je proto ve velké míře spojeno s pojmy jako mezinárodní spolupráce, kontrola toků řek či mezinárodní spory o vodu. Skutečností však zůstává, že téma vody na Blízkém východě je také významným faktorem ve vnitrostátní politice a vývoji států regionu, jak je popsáno níže v jednotlivých podkapitolách.

#### **4.1.1 Jakou hrála voda roli ve starověku?**

Téma související s Blízkým východem vybízí ke krátkému ohlédnutí do dob, kdy na tomto území vzkvétaly starověké civilizace. V této části se proto zaměříme na oblast Mezopotámie. Voda a řeky byly již ve starověku významným činitelem rozvoje. Řeky byly hojně využívány k zavlažování či dopravě. Zejména území Mezopotámie mezi Eufratem a Tigridem profitovalo z vodních toků nejvíce nejen díky vodě samotné, ale také úrodným naplaveninám, které tyto řeky s sebou přinášely. Díky tomu, že

mají řeky na posledních pěti stech kilometrech před svým ústím do moře velmi nízký sklon dosahující 20 metrů nad hladinou moře, tečou obě pomalu a vytvářejí meandry (Malina a kol. 2009: 2506). Nejjižnější část toků pak je dodnes poznamenána vysokou hladinou podzemní vody (slané mořské), menšími vodními toky, jezery (často slanými) a bažinami s hustými rákosovými porosty (Nováková – Pecha - Rahman 1998: 16).

Klimatické podmínky v oblasti se v průběhu čtvrtohor měnily společně s nástupem či ústupem doby ledové. Zatímco během doby ledové byla oblast extrémně suchá, po oteplení a roztání ledovců nastalo v oblasti vlhčí období spojené s růstem hladiny moře v Perském zálivu. Nováková, Pecha a Rahman o této době píší: *„Oteplení a větší množství srážek měly příznivý vliv na vegetaci a faunu Předního východu. Na svazích a ve stepích rostly divoké druhy obilí, luštěnin a zeleniny, které hrály významnou úlohu při vzniku zemědělství v této oblasti“* (Nováková – Pecha – Rahman 1998: 17). Autoři dále píší o bohatých lesních porostech, ovocných stromech a výskytu nám známé středoevropské divoké zvěře (daňci, gazely, osli, kozy, jeleni, ovce, prasata, medvědi, rysi, lišky, vlci, zajáci) či dokonce lvů a indických slonů (Nováková – Pecha – Rahman 1998: 17).

Velkou roli hrálo období dešťů naplňující říční koryta v zimě a zejména na jaře. Každoročně se tak oblast potýkala se záplavami, a proto byly kanály budovány nejen k zavodňování, ale také k odvodňování. Síť kanálů a hrází však s sebou přinášela i značná rizika. V antropologickém slovníku se uvádí: *„Síť kanálů a hrází, kterou lidé postupně na jihu Mezopotámie vybudovali, přispívala (vzhledem ke značnému odpařování vody) k procesu prosolování půdy, který byl (a dosud je) problémem zemědělství této oblasti“* (Malina a kol 2009: 2506). Podle některých odborníků vedlo právě prosolování půdy, pokles její úrodnosti, ale také plošné kácení lesních porostů k úpadku a oslabení mezopotámské civilizace.



Za zmínku zajisté také stojí fakt, že přístup k vodě a zavlažovacím kanálům byl již ve starověku předmětem řady válek mezi městskými státy (Nováková – Pecha – Rahman 1998: 45). Je tak zřejmé, že faktor vody významně ovlivňoval (a dodnes ovlivňuje) charakter krajiny, hospodářský rozvoj i vztahy mezi státy regionu.

#### 4.1.2 Mezopotámie dnes aneb jako rozdělit vodu?

Současná politická spolupráce v povodí řek Eufrat a Tigris se formovala již od konce druhé světové války<sup>22</sup> a v některých obdobích byla poznamenána napětím mezi sousedícími státy.<sup>23</sup> K zásadnějšímu rozhodnutí o úzké spolupráci došlo až ve druhé polovině dvacátého století. Turecko má ze všech zemí Blízkého východu největší množství srážek. To bylo také jedním z důvodů, které stály za rozhodnutím o výstavbě několika přehrad v rámci tzv. Jihovýchodního Anatolského Projektu (Güneydoğu Anadolu Projesi - GAP) v jihovýchodní části země v sedmdesátých letech. Tyto přehrady měly zajistit zavlažování, elektrickou energii i práci pro místní obyvatele. Měly však také sloužit státům na dolním toku. Důsledkem však je, že má nyní Turecko díky těmto vybudovaným přehradám fakticky téměř úplnou kontrolu nad toky Tigridu a Eufratu.

V osmdesátých letech vznikl společný výbor Turecka, Iráku a Sýrie sdílející informace o hydrologické situaci a v roce 1987 byl podepsán turecko-syrský protokol, který zajišťuje Sýrii minimální průtok vody. Tato dohoda však vůbec nezohledňuje případná rizika, jako je dlouhodobé sucho. V takovém případě totiž musí Turecko zajistit Sýrii minimální průtok a problém tak nepostihne obě země stejným dílem (Scheumann 1998: 133). Syrsko-irácká dohoda z roku 1990 již stanovuje podíl vody využívané oběma státy (Sýrie 42%, Irák 58%) stejně tak, jako dělí případná rizika rovně mezi oba aktéry (Scheumann 1998: 124, 133).

---

<sup>22</sup> První dohoda v této oblasti vznikla hned po druhé světové válce mezi Tureckem a Irákem. Týkala se informování o průtoku a dohodě na spolupráci (Scheumann, 1998: 120).

<sup>23</sup> Například vztahy mezi Sýrií a Tureckem byly v minulosti značně napjaté kvůli oblasti Hatay/Alexandretta a podpoře Kurdů.

V letech 1990-1991 bylo rozhodnuto o napouštění Atatürkovy přehrady. V této době poklesl průtok Sýrií a Irákem, a byl tak menší než domluvené nejnižší množství. Turecko se ovšem bránilo, že to předem ohlásilo a před omezením průtoku byl průtok dočasně zvýšen (Küffner 1998: 80). Jediný známý konflikt dle Dolatyara a Graye tak v moderních dějinách v oblasti byla krize mezi Sýrií a Irákem na jaře roku 1975, kdy byl značný nedostatek vody. Důvodem bylo napouštění přehrady Keban v Turecku a přehrady Tabqa v Sýrii ve spojení se suchem. Tato krize však byla zažehnána mezinárodní mediací a znovuoobjevení tohoto problému bylo zamezeno v následujících dohodách (Dolatyar - Gray 2000: 138).

Odlisný pohled existuje zejména na rozdělení vod Eufratu a Tigridu. Turecko si nárokuje kontrolu nad všemi toky pramenícími na jeho území s tím, že Arabové mají svoji ropu, o kterou se zadarmo také nedělí. Mezinárodní praxe je ovšem rozdílná. Vody protékající státy bývají rozděleny na rovné díly. Proto Sýrie a Irák trvají na tom, aby každý získal jednu třetinu vod (Scheumann 1998: 127). Scheumann se domnívá, že v současné době nehrozí tomuto povodí nedostatek vody i v případě, že budou realizovány střednědobé projekty. Stěžejní je ovšem management vody a přetrvávající spolupráce všech zemí na toku řek (Scheumann 1998: 135).

#### 4.1.3 Řeka Jordán

Povodí řeky Jordán<sup>24</sup> je jednou z nejproblémovějších oblastí z hlediska vodních zdrojů na Blízkém východě. Podle mnohých je dostupnost vody v této oblasti hluboko pod světovým průměrem s tím, že nejhůře je postiženo Jordánsko, Izrael a palestinská území (Amery – Wolf 2000: 4). Zvláště tyto tři zmíněné oblasti jsou závislé na řece Jordán, zatímco Sýrie či Libanon mají i jiné vodní zdroje.

To, že je voda strategickou záležitostí, dokládá právě vývoj v údolí řeky Jordán v šedesátých letech, kdy se Sýrie rozhodla po souhlasu Ligy

<sup>24</sup>

Jeho rozloha je 18 300 km<sup>2</sup> (Beaumont, 2000: 14).

arabských států pro odklonění přítoků řeky Jordán do řeky Jarmuk. Učinila tak v reakci na zprovoznění izraelského Národního rozvaděče vody roku 1964 (Hof 2000: 156). Práce na tomto projektu začaly i přes hlasitý nesouhlas Izraele. Podle některých komentátorů toto rozhodnutí plynule přešlo v krizi mezi Sýrií a Izraelem, která vyústila v šestidenní válku (Sherman 1999: 36). Podle mnoha kritiků (např. Aarona Wolfa) je ovšem tato teorie velmi nepravděpodobná.<sup>25</sup>

#### 4.1.3.1 Jordánsko

Jak již bylo zmíněno, jedním z nejhůře postižených států oblasti je Jordánsko. Každoroční úhrn srážek v jordánském údolí činí méně než 250 mm, zatímco na jihozápadě země naprší ročně méně než 100 mm. Hlavními toky země je řeka Jordán a řeka Jarmuk. Podle Beaumonta jsou velmi důležité také menší prameny na západě země sezónně hojné na vodu, díky kterým do osmdesátých let dvacátého století nebyla dostupnost vody pro většinu osídlení vážným problémem. Řeka Jarmuk je přítokem Jordánu a v posledních letech její tok zaznamenal významný pokles průtoku vody kvůli stále rostoucím nárokům Sýrie a Jordánska. Pro chod státu je důležitá také řeka Zarqa, kterou využívají dvě třetiny obyvatel země a čtyři pětiny průmyslu. Průmysl je také důvodem, proč je tato řeka velmi znečištěná. Stejně jako v jiných oblastech jsou i zde využívány podzemní zásobárny „fosilní“ vody a to především v suchých východních a jižních částech země. Mnozí odborníci ale zdůrazňují, že tato voda je jen dočasným řešením pro zajištění chybějící vody (Beaumont 2000: 23-25).

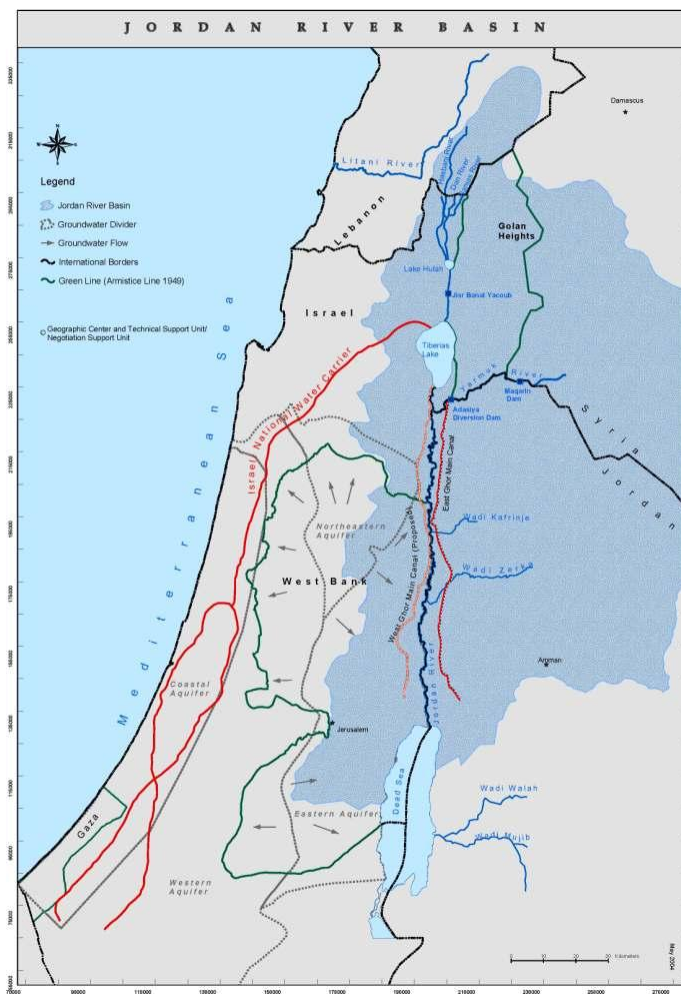
Stěžejním projektem Jordánského království se stalo na konci padesátých let vybudování kanálu krále Abdulláha, nazývaného dříve Východní ghorský kanál, který odvádí vodu z řeky Jarmuk do údolí řeky Jordán kvůli zavlažování (viz obrázek č. 2). Plánovaná jordánsko-syrská přehrada na Jarmuku pak byla roku 1988 zamítnuta Izraelem.

---

<sup>25</sup> Aaron Wolf se domnívá, že konflikt mezi Izraelci a Palestinci není o vodě. Uvádí například, že v dobových publikacích nejsou o vodě jako příčině války žádné zmínky.

### 4.1.3.2 Izrael a palestinská území

Izrael je dalším státem, jehož pozornost je velmi upřena na problematiku vodních zdrojů. V zemi se nachází tři podzemní vodní spádové oblasti (viz šedé rozhraní a šipky na obrázku 2). Jedna z nich – přímořská oblast – je nejnáchylnější k přečerpání a následnému zasolení, které zcela znehodnotí tento zdroj vody. I to byl důvod k naplánování a výstavbě Národního rozvaděče vody (National Water Carrier), který byl dokončen v polovině šedesátých let dvacátého století. Tento



**Obrázek 2: Povodí řeky Jordán**  
(<http://foeme.wordpress.com/2013/01/31/water-treaties/>, 15.1.2014)

rozvaděč čerpá vodu z Tiberiadského jezera a odvádí ji na jih země až do Negevské pouště.<sup>26</sup>

Komplikovaná situace je také na Západním břehu Jordánu, kde je nedostatek spolehlivých povrchových zdrojů vody, a proto je možné využívat především podzemní zdroje. Válka roku 1967 však znamenala pro Palestince nejen ztrátu kontroly nad vodními zdroji na jejich území a přístupu k řece Jordán, ale také jim nebyl umožněn přístup k datům

<sup>26</sup> Na obrázku č. 2 je zobrazen červenou rozvětřující se linkou vedoucí z Tiberiadského jezera jihozápadním směrem.

a informacím vztahujícím se k vodním zdrojům (Dombrowsky 1998: 91, 95).<sup>27</sup> Místní obyvatelé zde mimo jiné od roku 1967 naráží na izraelskou vojenskou správu, která obvykle nepovoluje ani hloubení studní (Beaumont 2000: 34). V této souvislosti je namítáno, že srážky, které spadnou na polovině okupovaného Západního břehu Jordánu, se vsáknou do podzemních vod, které pak stékají a jsou využívány Izraelem (viz obrázek č. 2).<sup>28</sup> Na druhou stranu se Izrael musí potýkat se znečištěním podzemních vod způsobených zejména chybějícím či nedostatečným odpadním systémem na palestinských územích (Sherman 1999: 20-25).

Izrael se může právoplatně obávat toho, že pokud by vznikl suverénní a zcela nezávislý palestinský stát, museli by Izraelci přenechat správu vodních zdrojů pod povrchem palestinskému státu a nemohli by tak rozhodovat o množství a využití podzemních vod, na kterých je Izrael do značné míry závislý. Palestinci by si pak mohli nárokovat minimálně polovinu podzemních vodních zdrojů.

Podle Shermana ze stejného důvodu nechce Izrael opustit Golanské výšiny, odkud pochází řada přítoků řeky Jordán. Izrael tak má oblast a vodní zdroje pod svojí kontrolou a nemusí se obávat, že by tyto zdroje byly odvedeny mimo jeho území, jak již v minulosti hrozilo. Pokud by se rozhodl přenechat okupovaná území Palestincům a Syřanům, kontrola nad většinou vodních zdrojů státu (až 70%) by byla přesunuta na jeho arabské sousedy (Sherman 1999: xiii).

#### **4.1.3.3 Řešení situace**

K zajištění dostatku vody se nabízí v přímořských oblastech odsolování mořské vody. Toto řešení bývá uváděno jako velmi vhodné pro Izrael, protože jako jediný stát v povodí řeky Jordán by si tuto finančně nákladnou záležitost mohl dovolit. Jedná se však o rizikové řešení

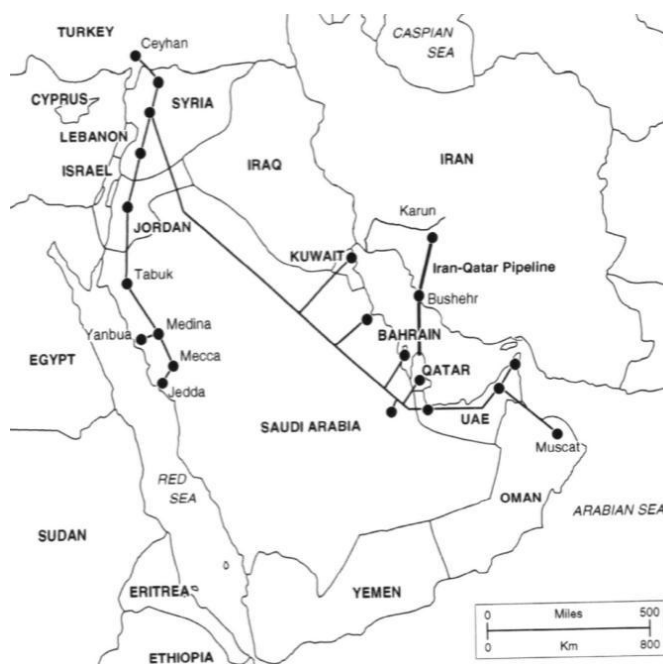
---

<sup>27</sup> Toto se zlepšilo až během mírových rozhovorů v devadesátých letech (Dombrowsky 1998: 95).

<sup>28</sup> Beaumont uvádí, že Palestinci mají přístup pouze k 18% podzemních vod na svém území (Beaumont 2000: 36).

z hlediska bezpečnosti. Desalinizační zařízení jsou totiž snadným terčem, jako tomu bylo např. během války v Perském zálivu, kdy Irák zničil kuvajtské desalinizační jednotky (Lonergan 2000: 43). Izraelští komentátoři navíc uvádějí jako možné řešení přívod vody z řeky Litani v Libanonu<sup>29</sup>, řeky Jarmuk<sup>30</sup> či Nilu<sup>31</sup> (Beaumont 2000: 40-41). Státy, kterými tyto řeky protékají, však jejich vodu budou samy potřebovat.

Do kategorie možných řešení spadá i velkolepý projekt Mírový vodovod (Peace Water Pipeline) navržený roku 1986 tureckým premiérem (viz obrázek č. 3). Tento velkolepý projekt se ovšem neseťkal s kladným ohlasem u států, které z něj měly mít užitek. Jejich hlavní obavou byla vyšší závislost na státech, přes něž by voda proudila, a skutečnost, že by



Obrázek 3: Peace Water Pipeline (Dolatyar - Gray, 2000: 196)

Turecko získalo velmi vlivnou pozici v regionu. Navíc by tento projekt byl velmi nákladný a někteří odborníci se domnívají, že by cena byla jen o málo nižší než cena za odsolování (Sherman, 1999: 73). V návaznosti na to byl navržen tzv. Malý mírový vodovod (Mini-Peace Pipeline), který by vedl jen do Sýrie, Jordánska a Izraele. I zde se ovšem setkal se

<sup>29</sup> Již mnoho let je velmi diskutováno, zda Izrael během obsazení jižního Izraele vybudoval kanál odvádějící vodu z řeky Litani do Jordánu. Mluvčí libanonského parlamentu se již v osmdesátých letech vyjádřil, že takovýto kanál již existuje a v novinách byly zveřejněny fotky z domnělé stavby. Jasný důkaz však nebyl zatím předložen. Mnozí jeho existenci popírají s tím, že průtok řeky Litani není výrazně ovlivněn (Amery 2000: 130-134). Více v Amery 2000: 121-149; Sherman 1999: 58-60.

<sup>30</sup> Jarmuk je a bude hojně využíván Sýrií a Jordánskem vzhledem k jejich vzrůstajícím nárokům na vodu.

<sup>31</sup> Vodovod vedoucí z Nilu do Izraele byl navržen prezidentem Sadatem v sedmdesátých letech. Tento nápad ovšem vyvolal velmi negativní odezvu nejen v Egyptě samotné, ale také v Izraeli, Etiopii a Súdánu (Amery 1993: 230).

stejnou obavou závislosti a stejnými námitkami jako na území Arabského poloostrova (Sherman, 1999: 73). Doprava vodovodem je navíc velmi náchylná k bojkotu či teroristickému útoku, který by mohl vážně ohrozit přijímací stát. Obdobou tohoto projektu je dovoz vody z Turecka po moři (Kolars, 2000: 251). Toto řešení je však možné pouze v případě stabilních přátelských vztahů mezi zúčastněnými státy, jelikož by vyžadovalo vybudování značné infrastruktury, což se v posledních letech ukázalo jako neprůchozí<sup>32</sup> (Sherman, 1999: 68-70).

Dombrowsky se domnívá, že zejména v Izraeli a Jordánsku je voda tradičně využívána k zavlažování, a pokud se tento pohled na využití nezmění, nedostatek vody bude tyto země stále více ovlivňovat. Podle něj by bylo potřeba přehodnotit priority ekonomiky a zajistit regionální spolupráci, která by pro méně náročné účely zajistila dostatek vody ze zahraničí (Dombrowsky, 1998: 108). Většina odborníků se shoduje na tom, že pouze spolupráce může zajistit státům v této oblasti uspokojivé množství vody. Proto jsou vítány mírové dohody mezi Izraelem a jeho arabskými sousedy (včetně již existujících dohod s Palestinci)<sup>33</sup>.

#### 4.1.4 Mrtvé moře

Mrtvé moře je nejnižší bodem na naší planetě. Izraelské ministerstvo cestovního ruchu uvádí nadmořskou výškou -417 metrů nad mořem.<sup>34</sup> Leží na hranici Jordánska, Izraele a palestinského Západního břehu. Jezero je v některých místech až 400 metrů hluboké.<sup>35</sup> Díky tomu, že se z jezera vypaří více vody, než do něj přiteče, je jezero výjimečně

<sup>32</sup> Vztahy mezi Tureckem a Izraelem se prudce zhoršily v roce 2010 poté, co izraelské ozbrojené složky zasáhly na lodi, která mířila do Ghazy a měla přepravovat humanitární pomoc pro Palestince, a zabili na této lodi osm tureckých občanů (<http://www.aljazeera.com/news/europe/2010/06/20106312530449379.html>, 28.3.2014).

<sup>33</sup> Jedná se o dohody z počátku devadesátých let (Madridská konference, dohody z Osla).

<sup>34</sup> [http://www.goisrael.com/Tourism\\_Eng/Tourist%20Information/Discover%20Israel/Geographic%20Regions/Pages/The%20Dead%20Sea%20General%20Info.aspx#Paragraph1](http://www.goisrael.com/Tourism_Eng/Tourist%20Information/Discover%20Israel/Geographic%20Regions/Pages/The%20Dead%20Sea%20General%20Info.aspx#Paragraph1) (18.1.2014).

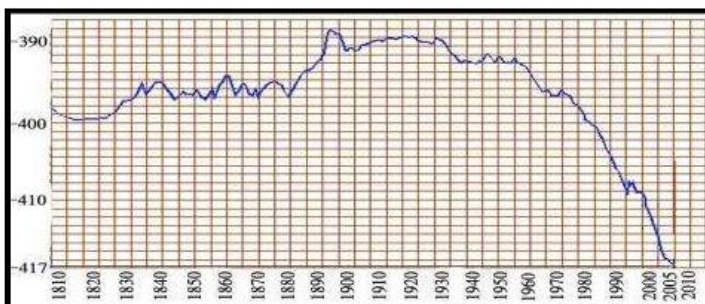
<sup>35</sup> <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/154254/Dead-Sea> (18.1.2014).

slané. Salinita se pohybuje mezi 28-35% a znemožňuje existenci živých organismů ve vodě (vyjma bakterií).<sup>36</sup>

Hlavní přítokem jezera je řeka Jordán. Ta je však v posledních desetiletích intenzivně využívána pro zemědělství a průmysl a objem vody, kterou přináší do jezera, klesá (viz kapitola Řeka Jordán). V zimě a na jaře vodu přivádějí *wádí*, která se v okolí jezera nacházejí. Ta jsou však také sezóně využívána místními obyvateli.<sup>37</sup>

Jezero je bohaté nejen na soli, ale také na minerály, a proto jsou výrobky z Mrtvého moře využívány pro kosmetické, lékařské i průmyslové účely.<sup>38</sup> Lázně nacházející se na pobřeží využívají nejen vody z jezera, ale také bahna bohatého na minerály.

Díky již zmíněnému snižování přítoku vody do jezera hrozí, že jezero zcela vyschne. Měření potvrzují pokles hladiny o metr až 1,5 metru za rok.<sup>39</sup> Obrázek s grafem číslo 4 ukazuje,



Source: Figure ES.2, ERM (2011).

**Obrázek 4: Vývoj výšky hladiny Mrtvého moře (Allan-Malkawi – Tsur 2012: xi)**  
 jak se měnila výška hladiny Mrtvého moře v posledních desetiletích. Pokles hladiny a tím pádem i nadmořské výšky je značný. Pokud bychom chtěli sledovat vývoj rozlohy Mrtvého moře v dlouhodobém horizontu, je možné sledovat vývoj v posledních pěti tisících let na webové stránce <http://deadseachange.webs.com/map.html> (4.2.2014). Z animace na této stránce vyplývá, že Mrtvé moře se ve své historii mnohokrát zmenšilo a opět zvětšilo, což může být jistě nadějí pro země, které se obávají, že o zdroje spojené s využíváním Mrtvého moře zcela přijdou.

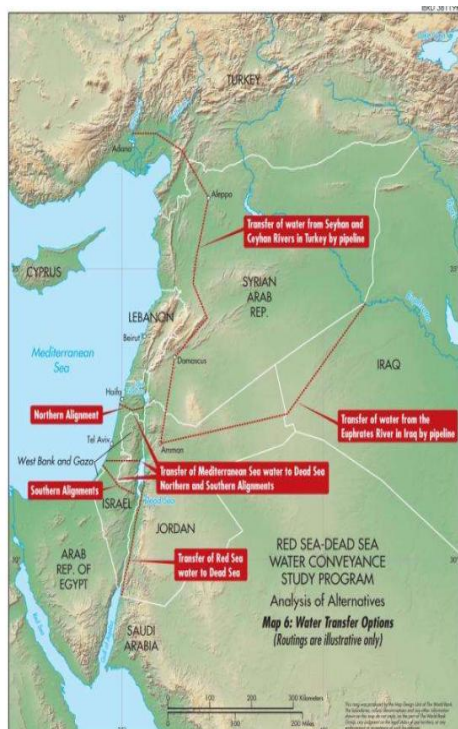
<sup>36</sup> <http://geography.howstuffworks.com/oceans-and-seas/dead-sea-dead.htm> (18.1.2014).

<sup>37</sup> <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/154254/Dead-Sea> (18.1.2014).

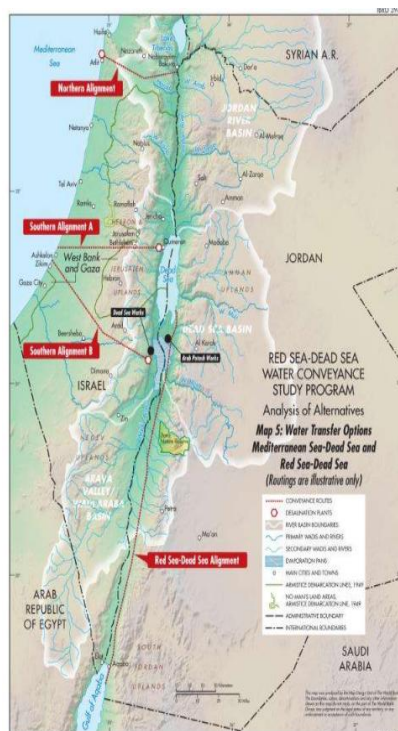
<sup>38</sup> <http://www.visitjordan.com/default.aspx?tabid=67> (18.1.2014).

<sup>39</sup> <http://www.livescience.com/25295-dead-sea-dried-up.html> (18.1.2014).





**Obrázek 5: Alternativní řešení přívodu vody do povodí řeky Jordán (Allan– Malkawi – Tsur 2012: 53)**



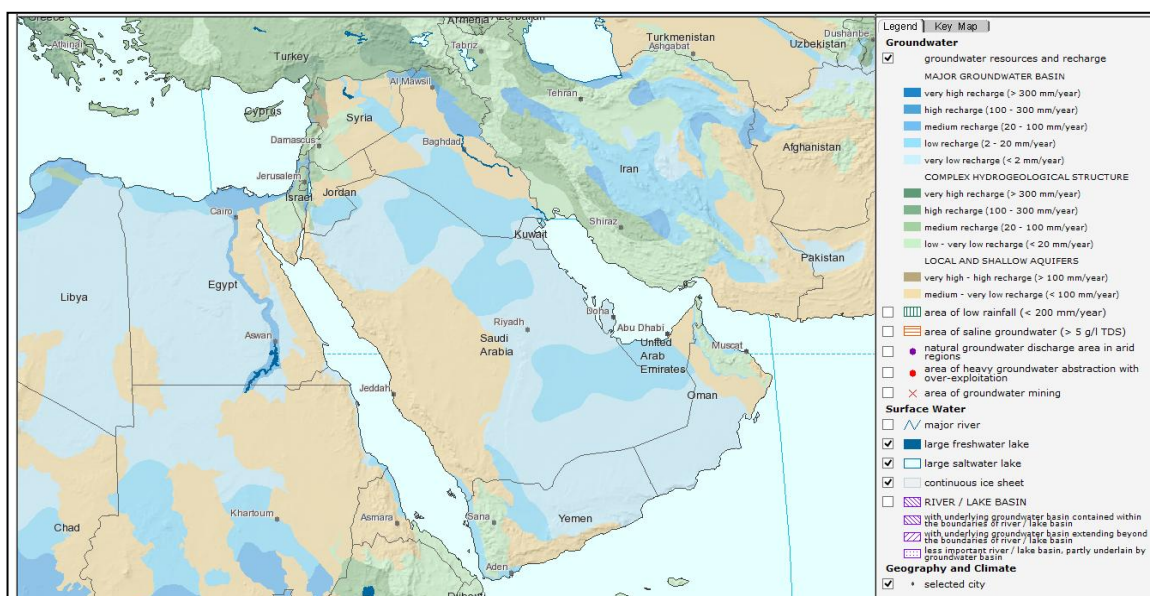
**Obrázek 6: Kanály na záchranu Mrtvého moře ze Středozemního a Rudého moře (Allan– Malkawi – Tsur 2012: 41)**

Již mnoho let se hovoří o způsobech, které by mohly zmenšování a zánik jezera odvrátit. Obrázek č. 5 zachycuje několik navržených řešení, jak zachránit Mrtvé moře před zánikem. V minulosti bylo velmi diskutované vybudování vodovodu z Turecka, které však v současnosti nemá s Izraelem dobré vztahy. Tento plán navíc počítal s tím, že by vodovod vedl přes Sýrii, což za dnešní situace nepřípadá v úvahu kvůli občanské válce v zemi. Přivádět vodu z řeky Euphrat je také velmi nepravděpodobné, protože Irák a země na toku řeky Euphrat velmi akutně potřebují pro svůj rozvoj veškerou vodu, která řekou protéká. Objevily se i spekulace o tom, že by se dovážel led z Antarktidy. Tyto mnohdy pošetilé nápady byly v posledních letech nahrazeny projektem, který by měl přivést vodu do jezera kanálem, který by spojil Mrtvé moře s Rudým mořem prostřednictvím Akabského zálivu. V úvahu také připadá propojení se Středozemním mořem (viz obrázek č. 6). V obou případech se zvažuje, zda je pro udržení rovnováhy a současných chemických

a mikrobiologických podmínek v jezeře vhodnější přivádět slanou vodu z moře, či zda ji nejdřív zbavit soli (Allan– Malkawi – Tsur 2012: 109-110).

#### 4.1.5 Voda v poušti

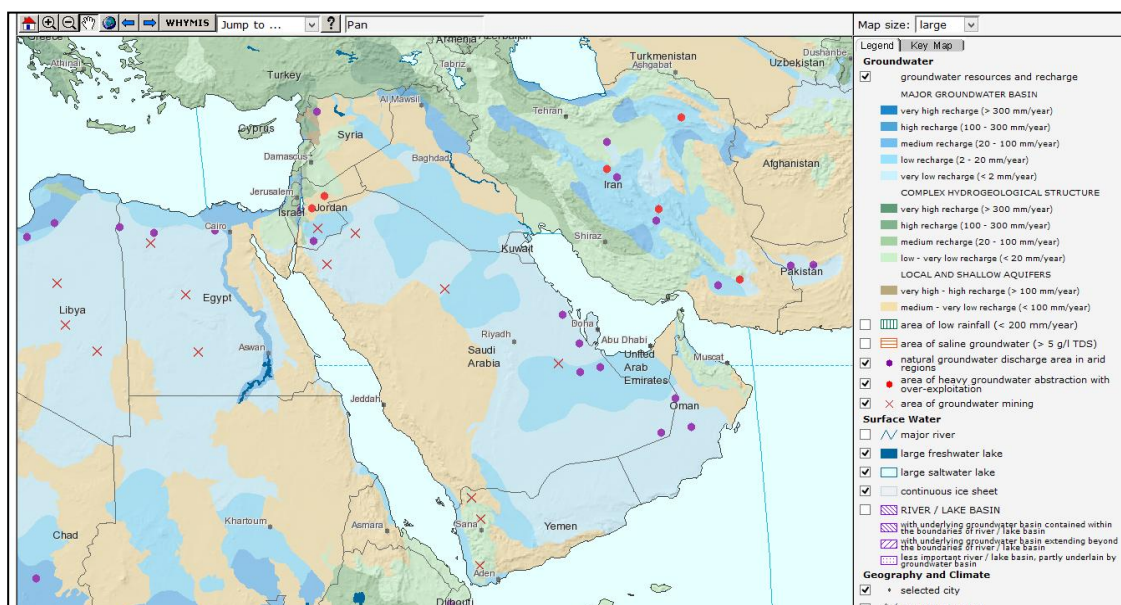
Významný vliv na současnou podobu podzemních vod na Blízkém východě mají nejen srážky, kterých je v suchých oblastech velký nedostatek, ale také zatopení území v pleistocénu, poněvadž v oblasti zůstaly značné zásoby „fosilních“ podzemních vod. Pouze v kotlinách a sníženinách, kde přirozeně vyvěrá podzemní voda, se tak již staletí nacházejí oázy, které jsou zelenými ostrůvky uprostřed pouště. V oázách se pěstují datlové palmy, fíkovníky, olivovníky a ve větších oázách se setkáme i s obilovinami.<sup>40</sup> Oázy byly v minulosti velmi významnými místy, kde se zastavovaly obchodní karavany při dlouhých cestách přes poušť.



Obrázek 7: Podzemní vodní zdroje na Blízkém východě ([http://www.whymap.org/whymap/EN/Home/whymap\\_node.html](http://www.whymap.org/whymap/EN/Home/whymap_node.html), 18.1.2014).

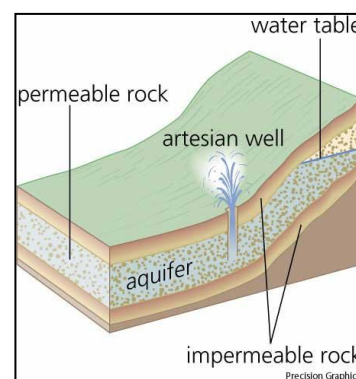
<sup>40</sup> [http://education.nationalgeographic.com/education/encyclopedia/oasis/?ar\\_a=1](http://education.nationalgeographic.com/education/encyclopedia/oasis/?ar_a=1) (18.1.2014).

Pokud bychom se podrobněji podívali na podzemní vodní zdroje na území Blízkého východu, zjistíme, že se zde nacházejí rozsáhlé plochy podzemní vody (viz obrázek č. 7). Ve výuce lze použít aplikaci (z níž je také tato mapa), která vznikla v rámci společného programu několika organizací v čele s UNESCO, nesoucí název World-wide Hydrogeological Mapping and Assessment Programme (WHYMAP).<sup>41</sup>



Obrázek 8: Největší zdrojnice podzemní vody  
([http://www.whymap.org/whymap/EN/Home/whymap\\_node.html](http://www.whymap.org/whymap/EN/Home/whymap_node.html) 18.1.2014)

Podzemní voda vyvěrá nad povrch díky uměle vybudovaným hlubokým studnám či díky přírodním artézským studnám. Největší zdrojnice jsou znázorněny na obrázku č. 8. Artézské studně byly v minulosti základním přirozeným zdrojem vody v tradičních oázách. Obrázek č. 9 zachycuje, za jakých podmínek přirozeně vyvěrá voda z artézských studní. Díky přirozenému hydrostatickému tlaku vytéká voda bez čerpání na povrch. Umožněno je to přítomností dvou nepropustných vrstev, která umožňuje uvolnění vody pouze na určitém místě,



Obrázek 9: Artézská studna  
(<http://www.thefreedictionary.com/artesian+well>,  
10.1.2014)

<sup>41</sup>

[http://www.whymap.org/whymap/EN/Home/whymap\\_node.html](http://www.whymap.org/whymap/EN/Home/whymap_node.html) (18.1.2014).

kde je horní vrstva narušena a kde pod tlakem voda vytéká volně na povrch.<sup>42</sup>

Na území států Blízkého východu, stejně jako v dalších suchých oblastech světa, existuje velká poptávka po nových způsobech získávání vody v poušti. Kromě již zmíněných tradičních způsobů získávání podpovrchové vody se zkoumají nové možnosti využití získávání vody v suchých oblastech. V posledních letech se například objevilo několik vynálezů inspirovaných broukem žijícím v namibijské poušti. Vědci zkoumali, jakým způsobem pro sebe dokáže získat vodu, a výsledky svého zkoumání využili pro nové vynálezy. Vynález připomínající obrácenou misku využívá stejně jako namibijský brouk rosy, která se objevuje i v suchých pouštních oblastech. Tvar tohoto předmětu, který je ráno chladnější než okolní vzduch, umožňuje zachytávání rosy na svém povrchu a odvádění do kanálků po obvodu. Pitná voda se tak může dostat k chudým obyvatelům suchých oblastí.<sup>43</sup> NBD Nano jde ještě dál a chce lidem v nejbližších letech nabídnout láhev, která se bude díky ranní rose naplňovat sama.<sup>44</sup>

V minulém roce se objevily také dva nové projekty, které jsou velmi perspektivní hlavně pro bohaté země Perského zálivu, které si mohou dovolit finančně náročnější projekty. Prvním z těchto projektů je větrná turbína společnosti Eole Water, která kromě elektrické energie sbírá také vzdušnou vlhkost. Navržená turbína by měla být schopná vyprodukovat stovky litrů pitné vody za den, což koncem roku měla potvrdit data prototypu umístěného na předměstí Abú Dhabí.<sup>45</sup> Druhým, velmi ambiciózním projektem jsou tzv. sluneční ledovce. Tyto obrovské objekty by měly využívat solární energie pro přeměnu vlhkosti<sup>46</sup> v led. Nápad byl

---

<sup>42</sup> <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/36902/artesian-well> (18.1.2014).

<sup>43</sup> <http://inhabitat.com/beetle-inspired-bottle-harvests-drinking-water-from-thin-air/> (19.1.2014).

<sup>44</sup> <http://inhabitat.com/researchers-develop-a-self-filling-water-bottle-that-harvests-water-from-the-air/> (19.1.2014).

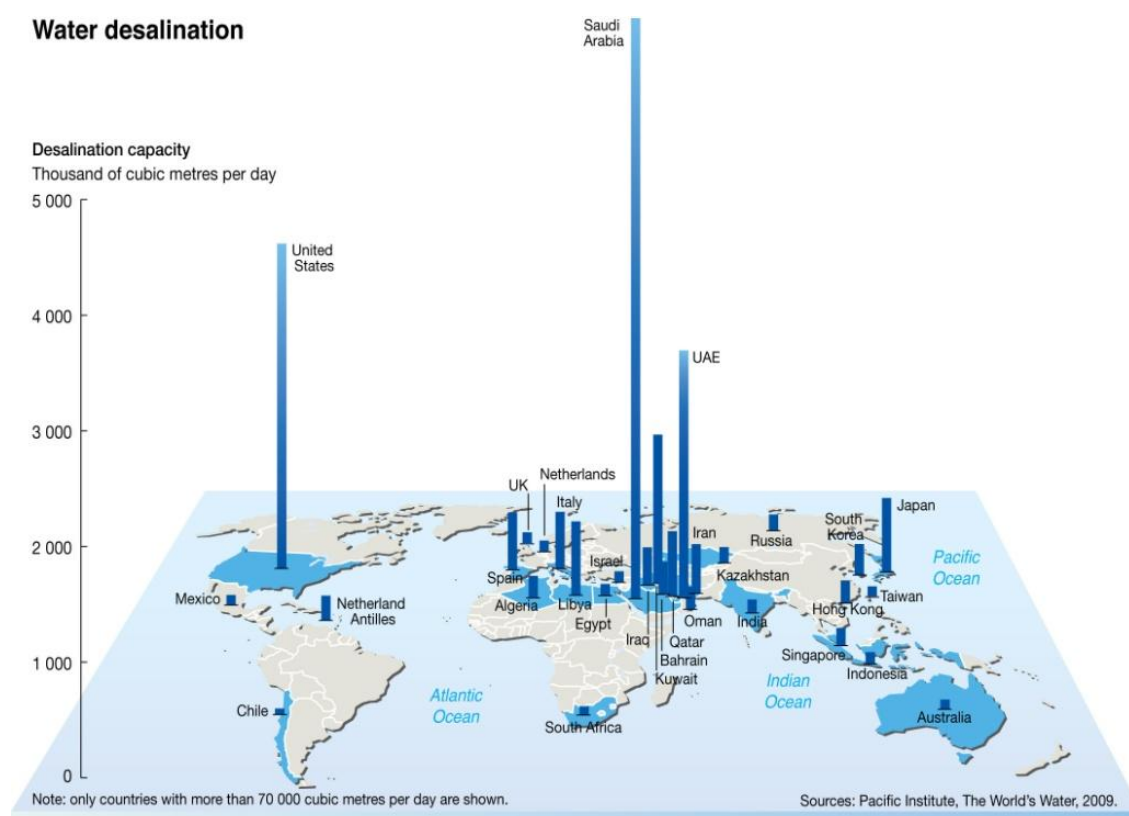
<sup>45</sup> <http://www.smartplanet.com/blog/intelligent-energy/a-turbine-that-makes-water-from-the-desert-air/> (19.1.2014).

<sup>46</sup> Vzduch na poušti obsahuje stejné množství vlhkosti jako vzduch v Holandsku (<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/svet/153944-v-pousti-muze-vyrust-ledovec/>, 18.1.2014).

již vyzkoušen v umělých výzkumných podmínkách a zdá se, že hypotéza vědců a architektů by mohla být platná.<sup>47</sup>

#### 4.1.6 Voda a život ve Spojených arabských emirátech

Voda ve Spojených arabských emirátech (SAE) je velmi vzácnou komoditou stejně jako v ostatních zemích Arabského poloostrova při pobřeží Perského zálivu. SAE patří mezi 10 zemí světa, které mají největší nedostatek vody. Pokud se však podíváme na spotřebu vody na obyvatele, mají SAE jednu z nejvyšších hodnot se spotřebou 550 litrů na obyvatele za den, což je více než dvojnásobek průměrné hodnoty



**Obrázek 10: Odsolování mořské vody v tisících kubických metrů za den**  
(<http://climatechangefork.blog.brooklyn.edu/files/2013/10/water-desalination-countries.jpg>, 18.1.2014)

v ostatních státech světa.<sup>48</sup> Podobně jako v dalších státech této oblasti se v současnosti hlavním zdrojem sladké vody stávají desalinizační zařízení

<sup>47</sup> <http://news.discovery.com/tech/alternative-power-sources/sunglacier-aspires-deep-freeze-desert-111111.htm> (19.1.2014).

na pobřeží Perského zálivu. Obrázek číslo 10 ukazuje, jaké množství vody bylo získáváno odsolováním mořské vody v roce 2009 ve světě, a SAE zabírají druhé místo. Desalinizační zařízení fungují na jednoduchém principu, kdy je slaná mořská voda zahříváním měněna na vodní páru (již bez obsahu soli) a následně je tato vodní pára zkapalněna a odváděna vodovodní sítí pro běžné užití.<sup>49</sup> Získání vody odsolováním je finančně nákladné, ale Spojené arabské emiráty si tyto výdaje mohou dovolit díky vysokým příjmům z ropy.

Voda ve Spojených arabských emirátech je využívána různými způsoby. Jako pitná voda v domácnosti se využívá pouze nepatrný zlomek vody. Většina sladké vody směřuje do zemědělství (např. zavlažování, průmyslu a služeb). Díky nově získané vodě je možné zúrodnit alespoň část suchých oblastí země. Na satelitních snímcích je tento trend velmi dobře rozpoznatelný díky pravidelným kruhům, které se objevují v poušti. Tyto kruhy půdy jsou zavlažovány otočným ramenem, které vodu rozprašuje na pěstované plodiny. Tato metoda má jednu významnou nevýhodu, kterou je velká ztráta vláhý výparem, který činí až 60%.<sup>50</sup> Kromě otočných ramen se využívá také přísunu vody pomocí hadic k jednotlivým rostlinkám. V posledních letech se navíc přistupuje k umístění vodovodních hadic pod povrch tak, aby přísun vody nebyl přímo vystaven prudkému slunci a vypařování. Tento způsob zavlažování se zdá být neefektivnější.<sup>51</sup> I přesto je otázkou, zda je výhodné a strategicky smysluplné využívat velké množství vody k zavlažování. Znamená to sice, že stát se stává nezávislejší na dovozu zemědělských produktů, ale cena za jejich vypěstování může být mnohonásobně vyšší, než při koupi ze zahraničí. Například v Saudské Arábii upouštějí od zavlažování velkých ploch v poušti s tím, že raději investují do

---

<sup>48</sup> <http://www.ecomena.org/irrigation-systems-in-uae/> (19.1.2014).

<sup>49</sup> <http://ga.water.usgs.gov/edu/drinkseawater.html> (19.1.2014).

<sup>50</sup> <http://www.ecomena.org/irrigation-systems-in-uae/> (19.1.2014).

<sup>51</sup> <http://www.ecomena.org/irrigation-systems-in-uae/> (19.1.2014).

zemědělských závodů v zahraničí, kde jsou pro pěstování lepší podmínky.<sup>52</sup>

Sladká voda se dále využívá zejména pro zatraktivnění oblasti pro cestovní ruch a příjemné prostředí pro život místních obyvatel. Zavlažovány a budovány jsou tak rozsáhlé parky, které umožňují odpočinek ve stínu i v horkém letním období. Staví se také stále nové hotelové komplexy, které vyrůstají doslova uprostřed pouště. Jejich samozřejmou součástí jsou bazény, parky a další vybavení pro příjemnou relaxaci.<sup>53</sup> Budují se rozsáhlé vodní parky pro turisty, ale také velmi specifické atrakce, které bychom v této oblasti neočekávali. V Dubaji se nachází krytý svah pro sjezdové lyžování<sup>54</sup> či ledové plochy pro bruslení<sup>55</sup>. Záměr místních emírů je zřejmý. Ve výhledu desítek let<sup>56</sup> se očekává, že země vyčerpá většinu zásob ropy. Dochází proto k masivnímu budování infrastruktury pro cestovní ruch, která poté zajistí, že do země budou plynout příjmy, které nahradí výnosy z ropy. SAE se tak zaměřují na cestovní ruch a stávají se také centrem pro služby, sídla firem atp.

#### 4.1.7 Závěrem

Téma Voda a život na Blízkém východě je poměrně rozsáhlé a lze jej využít jako pojítko pro různá dílčí témata související s tímto regionem. Na následujících řádcích je shrnuto, v jakém pořadí lze probírat učivo týkající se Blízkého východu a jakým způsobem je možné jej doplnit o téma Voda a život na Blízkém východě. Postup, který jsem zvolila,

<sup>52</sup> <http://news.nationalgeographic.com/news/2012/12/121217-pictures-greening-desert-irrigation-water-grabs/> (19.1.2014).

<sup>53</sup> <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/svet/252164-luxusni-poustni-oaza-u-dubaje-neni-pro-kazdou-karavanu/> (19.1.2014).

<sup>54</sup> <http://www.theplaymania.com/skidubai/welcome> (19.1.2014).

<sup>55</sup> <http://www.dubaiicerink.com/en/> (19.1.2014).

<sup>56</sup> Abu Dhabí (emirát s 95% zásob ropy ve Spojených arabských emirátech) odhaduje své zásoby ropy na příštích 150 let. Ostatní emiráty však ropu vyčerpají mnohem dříve, v případě Dubaje se může jednat pouze o 10 let (<http://www.emirates247.com/eb247/economy/uae-economy/abu-dhabi-s-oil-reserves-to-last-another-150-years-2010-03-30-1.100837>, 2.2.2014; [http://www-pub.iaea.org/MTCD/Publications/PDF/CNPP2012\\_CD/countryprofiles/UnitedArabEmirates/UnitedArabEmirates.htm](http://www-pub.iaea.org/MTCD/Publications/PDF/CNPP2012_CD/countryprofiles/UnitedArabEmirates/UnitedArabEmirates.htm), 2.2.2014).

vychází z postupného probírání jednotlivých oblastí a států blízkovýchodního regionu, jehož úvod je zde věnován oblasti dnešního Iráku, kde lze využít i historického ohlednutí za dějinami oblasti ve starověku, kdy byla Mezopotámie důležitým centrem tehdejší civilizace, a hledat odpovědi na otázky:

- Jak vypadala příroda Mezopotámie ve starověku?
- K čemu se využívala voda?
- Proč docházelo a dochází k zasolování půdy a jaké to může mít důsledky?

Následně je možné navázat moderními dějinami a situací v povodí řek Eufrat a Tigris v posledních desetiletích a kromě vnitrostátní politické situace zmínit také vztahy mezi státy přibližně například na problematice vodních toků. Je vhodné položit otázky:

- Jaké problémy s vodními zdroji řeší státy na řece Eufrat?
- Jaké jsou argumenty států v povodí řeky Eufrat pro poměrné či jiné rozdělení vod?
- Jakou roli hrají smlouvy a dohody o vodních zdrojích?

Je tak možné se zaměřit na problematiku kontroly vodních toků, která je zde velmi dominantním prvkem, podobně jako například Nil v Africe. V rámci středoškolského učiva je dále probírána oblast při pobřeží Středozemního moře. Zde je dominantním tématem izraelsko-palestinský konflikt, jehož projevy a specifické aspekty lze rozebrat i na problematice vodních zdrojů, jejich správě a přístupu k nim. Zde je vhodné se zamyslet nad otázkou:

- Jakou roli mohou hrát zdroje vody při rozhodování o vzniku nezávislého palestinského státu?



Dále je možné se přesunout na Arabský poloostrov a zmapovat přírodní podmínky oblasti a zmínit specifika získávání vody v této oblasti. Využít můžeme otázky:

- Jaké možnosti získávání vody jsou na Arabském poloostrově?
- Jaké objevy mohou v budoucnosti umožnit zásobování pitnou vodou i v pouštní oblastech a na jakých fyzikálních principech mohou fungovat?
- Proč Spojeného arabské emiráty budují rozsáhlé hotelové komplexy a rekreační atrakce?

Navržený postup probírání tématu je založen na postupném seznámení se s celým regionem. Téma voda a život na Blízkém východě samo o sobě nemůže postihnout celé učivo o tomto regionu, avšak je možné a vhodné jej použít jako motiv prolínající se celou výukou o Blízkém východě a využít jej k doplnění zejména aktuálních či ilustračních informací spojených s tímto regionem a současnou situací v něm.

## **4.2 Použité výukové metody**

Následující text shrnuje použité metody, které budou použity v rámci praktické výuky tématu Voda a život na Blízkém východě. Rozděleny jsou na klasické a aktivizující výukové metody.

### **4.2.1 Klasické výukové metody**

Kombinace níže uvedených klasických výukových metod bude použita ve 2.A, což je třída čtyřletého studijního programu. Popsány jsou základní výukové metody tvořící jádro výuky.

#### 4.2.1.1 Výklad

Výklad řadíme do monologických (slovních) výukových metod, které jsou oceňovány za nejefektivnější a nejrychlejší přenos požadovaných informací a je také nejčastěji používanou monologickou metodou na základních a středních školách (Kalhous 2002: 317, Zormanová 2012: 43). Využívána je především v transmisivní výuce. Předkládána jsou fakta, hotové informace, definice, přehledy, popisy a celé vědomostní systémy a výklad umožňuje rychlé, souvislé, logicky uspořádané seznámení žáků s učivem na úrovni odpovídající znalostem, schopnostem a celkové mentální úrovni žáků daného věku (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 50-51). Výhodou výkladu je tak skutečnost, že vede k vytváření systémů představ a pojmů, třídění poznatků a obohacování terminologického slovníku žáků, a v neposlední řadě menší časová náročnost na přípravu (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 50-51). Zormanová však zdůrazňuje, že pro efektivní výklad je třeba dodržovat základní principy, jako je srozumitelnost, přiměřenost věku a znalostem žáků, návaznost na předchozí učivo, zjednodušování, orientace na hlavní fakta, postup od jednoduššího ke složitějšímu či průběžné kladení otázek žákům (Zormanová 2012: 43). Domnívám se však, že se jedná o obecně platné principy, které je třeba mít na mysli při jakékoli interakci učitele se žáky.

Jako negativa výkladu a monologických metod obecně jsou zmiňovány tyto body: vysoká náročnost na pozornost žáků, neexistující zpětná vazba, chybějící zohlednění individuálních učebních preferencí žáků, nedostatečné pochopení učiva (pouze zapamatování si nadiktovaných pojmů a vztahů), chybějící samostatné myšlení a tvořivost, chybějící rozvoj komunikačních dovedností (Zormanová 2012: 43, Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 51).

#### 4.2.1.2 Práce s videem a obrazovým materiálem

Práce s obrazovým materiálem či práce s videem není ve většině publikací zmíněna.<sup>57</sup> Pouze Zormanová zmiňuje více práci s didaktickým obrazem, který charakterizuje jako „*specificky organizovaný informační systém sloužící jako pramen poznání zprostředkovávající vizuální sdělení*“ (Zormanová 2012: 50-51). Tento popis však zahrnuje pouze úzký segment práce s obrazem, který vychází z popisu Macka z roku 1984 a nezohledňuje současnou podobu multimediálního světa. Důvod toho, proč se metodami práce s moderními multimédii současné publikace o výukových metodách nezabývají, není zřejmé. Pravděpodobně je důvodem neaktualizování výukových metod a jejich neúplnost. Didaktická práce s obrazovým materiálem (případně videem) je velmi nosným prvkem výuky.

S videem či obrazovým materiálem obecně je možné pracovat na několik způsobů. Fotografie mohou být použity nejen pro znalostní úkoly typu „Co je na obrázku?“, ale mohou velmi dobře posloužit k rozvoji analytického a kritického myšlení. Úkolem žáků tak může být analýza situace a souvislostí vztahujících se k dané fotografii, verifikace zachycené situace dle znalosti žáků, případně pomocí dalších informačních zdrojů atd. Video může být (podobně jako fotografie a další obrazový materiál) použito ve spojení s různým typem úkolů a otázek k rozvoji tvořivosti, kooperace či analytického a kritického myšlení. Práce s obrazovým materiálem by nepochybně zasluhovala detailnější strukturovaný popis z hlediska didaktického využití, což ovšem není předmětem této práce.

---

<sup>57</sup> Většina autorů zmiňuje pouze ilustraci či kresbu se zachycením nákresů, schémat a grafů (Vališová 2007, Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000). Téměř všichni pak zmiňují práci s textovými materiály. Video zmiňují pouze Grecmanová, Urbanovská a Novotný, kteří ale o něm hovoří pouze jako o demonstrační metodě pro ilustraci, předvedení například pokusu, postupu atp. (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 52-53).

### 4.2.1.3 Rozhovor

Rozhovor je metodou řízené komunikace mezi učitelem a žáky.<sup>58</sup> Pro žáky může být příležitostí aplikovat naučené poznatky, sdělit své názory a pocity k danému tématu, zapojit se tak do výuky, lépe se soustředit či získat od učitele zpětnou vazbu (Kalhous 2002: 319). Podle Zormanové se jedná vůbec o nejstarší didaktickou metodu (Zormanová 2012: 47). Z historie se dodnes zachoval například sokratovský rozhovor, jehož podstatu Zormanová shrnuje: „*Učitel se snaží ze žáků pomocí návodných otázek získat nové informace, ke kterým by měli dojít logickou úvahou za použití vlastních zkušeností*“ (Zormanová 2012: 47). Kalhous tento popis navíc doplňuje o požadavky kladené na kvalitu pokládaných otázek. Ty by podle něj měly být logické, jasné, jednoduché, přesné ve formulaci a jazykově správné, rozhodně by neměly být sugestivní či nápovědní (Kalhous 2002: 322). Vést tak rozhovor označovaný jako sokratovský je náročné na schopnosti, znalosti a dovednosti učitele. Navíc takovýto rozhovor vede pouze nepřímo k rozvoji kritického myšlení, jehož základem je právě umění položit si správné otázky a pak na ně nalézt odpověď.

Dalším typem rozhovoru je rozhovor výukový. Tento rozhovor pomocí otázek a odpovědí vysvětluje určitý jev, problém a vede žáky k novým poznatkům. Navazuje na výklad a další výukové metody a řeší pouze dílčí problémy. Vališová rozlišuje následující typy výukových rozhovorů:

- **„objasňující rozhovor**, jehož cílem je řídit učení tak, aby žáci pochopili dané učivo;
- **opakující či procvičující rozhovor**, zaměřený na upevnění a opakování učiva;

---

<sup>58</sup> Rozhovor se liší od dialogu tím, že v dialogu probíhá komunikace nejen mezi učitelem a žáky, ale také mezi žáky navzájem (Zormanová 2012: 48).

- **shrnující rozhovor**, jehož cílem je shrnout a systematizovat poznatky žáků, případně je i zobecnit “ (Vališová – Valenta 2007: 203-204).

Výukový rozhovor je nejčastějším „aktivizujícím“ prvkem transmisivního přístupu. Bohužel je využíván mnohdy jen na „zkoušení“ a ověřování znalostí žáků nikoli na hledání nových poznatků a souvislostí. Na tento fakt poukazuje i Kalhous, který zdůrazňuje, že by otázky učitele neměly být směřovány k jednoslovným odpovědím a mechanické reprodukci. Apeluje na učitele, aby se pozorně zamýšleli nad formulací otázky a směřovali k širším odpovědím, analytickému a kritickému myšlení a v neposlední řadě dávali žáků prostor se vyjádřit (Kalhous 2002: 321).

#### **4.2.2 Aktivizující výukové metody**

Kombinace níže uvedených aktivizujících výukových metod bude použita v sextě, což je třída osmiletého studijního programu. Zmíněny jsou aktivizující metody využitě v plánované výuce. Součástí výuky bude i několik monologických metod, které spadají pod klasické výukové metody a které tu již nejsou samostatně rozebrány. Tyto metody jsou zde použity jiným způsobem než v transmisivním přístupu k výuce a slouží k podpoře aktivního zapojení žáků do výuky.

##### **4.2.2.1 Brainstorming**

Brainstorming neboli „bouře mozků“ se používá k produkci velkého množství nápadů v krátkém čase a jejich následnému třídění a hodnocení. Jedná se o skupinovou výukovou metodu, která je nenáročná na přípravu, ale obtížnější na vedení žáků a využití výsledků této činnosti. Metoda je vhodná k řešení problému a také k rozvoji tvořivosti (Zormanová 2012: 119). Na začátku aktivity je stanoven problém, hypotéza či otázka, jejichž řešení probíhá formou návrhů a nápadů všech účastníků. V průběhu vyjadřování nápadů nedochází

k jejich kritizování a hodnocení, nepřihlíží se tak k jejich kvalitě či reálnosti (Vališová 2007: 200). Učitel tedy příspěvky žáků nijak nehodnotí, ale může je inspirovat vlastními nápady, pokud je nic nenapadá, nebo může pomoci s formulací příspěvku. Nápady jsou pouze zapisovány (na tabuli, společný papír či na lístečky přilepené na společný papír) a po ukončení této produkce nápadů jsou teprve diskutovány a posuzovány. Přestože se tato aktivita zdá být nenáročná a někteří autoři (např. Grecmanová, Urbanovská, Novotný) ji popisují spíše jako metodu asociací, Kalhous upozorňuje na fakt, že k efektivnímu využití této metody je zapotřebí určitých znalostí a dovedností k danému tématu včetně schopnosti kvalifikovaně diskutovat. Kvalita výsledků je pak značně závislá na schopnostech a erudici toho, kdo diskuzi řídí. Touto osobou je většinou učitel a v případě skupinové práce to jsou vybraní studenti v konkrétních skupinách<sup>59</sup> (Kalhous 2002: 326).

#### **4.2.2.2 Buzz Group**

Buzz Group neboli „bzučící skupina“ je výuková metoda jednoduchá na přípravu i organizaci žáků. Obtížnější je na vedení žáků a interpretaci výsledků práce. Činnost spočívá v práci žáků na společném úkolu ve dvojici, následně se spojí do čtveřic a pracují na stejném úkolu – porovnávají, konzultují a doplňují předcházející práce (Kasíková 2010: 54, Sitná 2009: 76-79). Tato metoda bude částečně zkombinována s metodou Návštěvníci, kdy se skupiny mění na jednotlivých stanovištích u konkrétních pracovních papírových archů. Žáci tak mohou navazovat na práci předcházející skupiny, inspirovat se a posunout práci dále tak, aby v závěru bylo pokryto stanovené pracovní téma (Sitná 2009: 92).

#### **4.2.2.3 Mentální mapování (myšlenkové mapy)**

Myšlenkové mapy jsou vhodné pro zpracování konkrétního tématu do grafické podoby zachycující strukturu tématu a vztahy mezi

---

<sup>59</sup> Doporučuje se, aby učitel minimálně dohlížel či radil skupinám při zpracovávání nápadů.

jednotlivými pojmy. Důležitý je nejen výsledek práce, ale také proces tvorby. Tato učební strategie je vhodná pro evokační fázi, kdy dle Zormanové „stimuluje myšlení o daném tématu dříve, než je téma důkladně prostudováno“ (Zormanová 2012: 121). Vališová vnímá velmi vhodné použití myšlenkových map také ve fázi hledání nápadů, názorů a jejich strukturaci (Vališová 2007: 203). Samotná aktivita spočívá v nadepsání ústředního slova, sousloví či hypotézy do středu papíru; následně doplňování, dopisování souvisejících pojmů a vazeb mezi nimi a pojmenovávání kategorií. Během práce skupin může učitel skupinám poradit či je usměrnit a dohlížet na směřování k cíli. Vytvoří se tak grafické zpracování struktury celého tématu, díky němuž je snadné o tématu hovořit, psát a dále jej rozebírat.

### 4.2.3 Závěrem

Shrnuty byly výukové metody, které budou tvořit jádro výuky pro klasické a aktivizující metody. Jedná se o výběr několika metod, které naplní zamýšlené cíle výuky ve velmi krátkém časovém úseku. Aktivizující metody uvedené výše jsou prostředkem hlavně pro přípravu následné samostatné práce. Pro prezentaci samostatné práce pak budou použity monologické výukové metody, které však budou sloužit k aktivizaci žáků tím, že se žáci sami stanou prezentujícími mluvčími.

## 4.3 Plán výuky pro klasické výukové metody

**Škola:** Gymnázium Chotěboř

**Předmět:** Zeměpis

**Mezipředmětové vztahy (pouze předměty):**

zeměpis, dějepis, základy společenských věd,  
fyzika

**Cílová skupina:** Žáci 2. A (počet žáků 34)

**Tematický celek:** Jihozápadní Asie

**Téma:** Voda a život na Blízkém východě

**Očekávaný výstup dle RVP G:** <sup>60</sup>

Žák rozlišuje na konkrétních územních příkladech mikroregionální, regionální, státní, makroregionální a globální geografickou dimenzi.

Žák lokalizuje na politické mapě světa hlavní aktuální geopolitické problémy a změny s přihlédnutím k historickému vývoji.

**Učivo z RVP G:** Makroregiony světa, Kulturní a politické prostředí

**Průřezová témata:** Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Enviromentální výchova

Mediální výchova

**Vzdělávací cíle:**

Žáci definují vodu jako klíčovou surovinu regionu.

Žáci se orientují v základní terminologii a geografické orientaci v regionu.

Žáci popíší konkrétní příklady situací, kdy je voda příčinou sporů mezi státy regionu.

Žáci vysvětlí příčiny rozmachu a ekonomického směřování zemí chudých na vodní zdroje v oblasti Perského zálivu.

<sup>60</sup>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.



**Klíčové kompetence žáka:**

Rozvíjíme především kompetence k učení (hledání širších souvislostí a příčin aktuální situace na Blízkém východě); dále kompetence komunikativní (využití při rozhovoru o příčinách a souvislostech).

**Obsah učiva:**

- Život a voda ve starověké Mezopotámii
- Eufrat a Tigris v současnosti
- Řeka Jordán v současnosti
- Mrtvé moře
- Voda v poušti – zdroje vody
- Voda a život ve Spojených arabských emirátech

**Podmínky dosažení cílů:**

Výukové metody:

- výklad s rozhovorem
- práce s videem a fotografiemi

Organizační formy výuky:

- frontální

**Norma dosažení konkrétních cílů:**

- Kvalitativní norma, tj.: splnění cílů, zejména pak znalost základních pojmů a souvislostí mezi různými jevy v regionu (konkrétně souvislost mezi nedostatkem vodních zdrojů, konflikty v regionu a budováním spolupráce), dále vysvětlení

příčin a souvislostí velkého rozvoje cestovního ruchu ve státech Perského zálivu.

### **Návrh hodnocení a kritéria hodnocení:**

Formy a prostředky hodnocení:

- slovní hodnocení průběžné i závěrečné
- zpětná vazba

Kritéria hodnocení:

- splnění cílů (viz cíle)

### **Časový plán hodiny:**

Hodinová dotace tématu: 2 výukové hodiny

### **Použité webové stránky:**

[http://www.youtube.com/watch?v=sUxDu8I\\_hQw](http://www.youtube.com/watch?v=sUxDu8I_hQw)

<http://www.youtube.com/watch?v=kZNXPRfZJnc>

<http://www.youtube.com/watch?v=ua4X4AetKN0#t=90>

<http://deadseachange.webs.com/map.html>

<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/svet/153944-v-pousti-muze-vyrust-ledovec/>

[http://www.ted.com/talks/fahad\\_al\\_attiya\\_a\\_country\\_with\\_no\\_water.html](http://www.ted.com/talks/fahad_al_attiya_a_country_with_no_water.html)

<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/svet/252164-luxusni-poustni-oaza-u-dubaje-neni-pro-kazdou-karavanu/>

<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/svet/256919-poustni-relax-pro-bohace-hotel-v-dunach-ma-42-vil/>

## Podrobný plán výuky<sup>61</sup>

### a) 1. vyučovací hodina

Cas v min	Výukové metody/ Organizaci formy	Podrobný popis	Vzdělávací cíl pro žáky	Cinnost učitele	Cinnost žáků
5	Vysvětlování/ frontální	Vyučující seznámí žáky s tématem výuky a jejími cíli. Následuje zápis do třídní knihy a příprava prezentace.	Žáci rozumí stanoveným cílům.	Seznámení žáků s tématem výuky a jejími cíli, dotazy zodpovězení dotazů.	Seznámení se s tématem výuky a jejími cíli, dotazy na upřesnění.
15	Výklad a rozhovor/ frontální	Vyučující formou výkladu seznámí studenty s podtématem Voda a život ve starověké Mezopotámii. V průběhu výkladu se táže na souvislosti, které žáci mohou sami vyvodit. Následuje výklad o současné situaci v povodí řek Eufrat a Tigris s důrazem na spory a následně spolupráci mezi státy, kterými tyto řeky protékají.	Žáci definují vodu jako klíčovou surovinu regionu. Žáci popíší příčiny sporů o vodu mezi státy, povodí Eufratu a Tigrisu.	Vyučující výkladem seznámí žáky s probíranou látkou. Pokládá základem průběžné dotazy a doplňuje či objasňuje vyřčená tvrzení a otázky.	Žáci poslouchají výklad vyučujícího. Odpovídají na pokládané otázky a zamýšlejí se nad souvislostmi.
3	Práce s videem/ frontální	Ve výuce je použito video, které popisuje, jakým způsobem docházelo v letech 2007-2008 k výraznému úbytku podzemních vod v povodí Eufratu a Tigrisu (na základě snímkování NASA). Žáci jsou táženi na důvody těchto změn a související problémy.	Žáci objasní důvody úbytku podzemních vod v povodí Eufratu a Tigrisu v letech 2007 - 2008.	Vyučující použít video a pokládá základem otázky s ním související. Odpovíká žákům doplňuje a vysvětluje souvislosti.	Žáci sledují video a zodpovídají položené otázky.
10	Výklad a rozhovor/ frontální	Žáci jsou výkladem seznámeni se situací v povodí řeky Jordán. Jsou táženi na příčiny sporů v této oblasti.	Žáci popíší příčiny sporů o vodu v povodí řeky Jordán a uvedou konkrétní příklady využití vody z řeky Jordán.	Vyučující výkladem seznámí žáky s probíranou látkou. Pokládá žákům průběžné dotazy a doplňuje či objasňuje vyřčená tvrzení a otázky.	Žáci poslouchají výklad vyučujícího. Odpovídají na pokládané otázky a zamýšlejí se nad souvislostmi.
10	Práce s videem/ frontální	Žáci mají na základě videa (dokumentujícího pokus palestinského obyvatele Západního břehu Jordánu o stavbu sběrače dešťové vody) popsat, jakou roli má Izrael při kontrole vodních zdrojů na Západním břehu Jordánu. Jejich poznatky jsou poté doplněny a vysvětleny vyučujícím.	Žáci z hodnotí význam přímé pravy vodních zdrojů Izraelem na území Západního břehu Jordánu.	Vyučující použít video a pokládá žákům otázky s ním související. Odpovíká žákům doplňuje a vysvětluje souvislosti.	Žáci sledují video a zodpovídají položené otázky.

61

Zpracován dle ČÁBALOVÁ, D. (2011). *Pedagogika* (Praha: Grada), s. 259-264.

## b) 2. vyučovací hodina

Čas v min	Výukové metody/ Organizační formy	Podrobný popis	Vzdělávací cíl pro žáky	Činnost učitele	Činnost žáků
5	Vysvětlování/ frontální	Vyučující seznámí žáky s tématem výuky a jejími cíli. Následuje zápis do třídní knihy a příprava prezentace.	Žáci rozumí stanoveným cílům.	Seznámení žáků s tématem výuky a jejími cíli, dotazy zodpovězení dotazů.	Seznámení se s tématem výuky a jejími cíli, dotazy na upřesnění.
5	Práce s videem/ frontální	V úvodu hodiny je puštěno video a žáci mají za úkol přemýšlet, o jaké místo v regionu se jedná, jaká jsou jeho specifika a jaké využití toto místo má. Následně jsou tázáni na své postřehy, které jsou doplněny výkladem.	Žáci pojmenují místo, které viděli na videu, a z hodnotí možnosti využití zdrojů z tohoto místa.	Vyučující pouští video a pokládá žákům otázky s ním související. Odpovídati žáků doplňuje a vysvětluje souvislosti.	Žáci sledují video a zodpovídají položené otázky.
15	Výklad a rozhovor/ frontální	Žáci jsou výkladem seznámeni s využitím, specifickými a vývojem rozlohy Mrtvého moře. Následuje výklad týkající se zdrojů vody v poušti (přirodních, umělých). Zmíněny jsou také aktuální vynálezy v oblasti získávání vody v poušti.	Žáci pojmenují přirodní zdroje vody v poušti a vyjmenují alternativní způsoby získávání vody v poušti.	Učitel výkladem seznamuje žáky s probíranou látkou. Pokládá žákům průběžné dotazy a doplňuje či objasňuje vyřčená tvrzení a otázky.	Žáci poslouchají výklad vyučujícího. Odpovídají na pokládané otázky a zamýšlejí se nad souvislostmi.
15	Práce s videem/ frontální	Je puštěno video, které shrnuje v 10 minutách vývoj Kuvajtu v posledních 100 letech. Zmíněna je návaznost na zdroje ropy a také významný nárůst spotřeby vody získávané odolováním mořské vody. Žáci jsou následně žádáni, aby shrnul vývoj tohoto kontrétního státu a porovnali jej s vývojem v ostatních státech Perského zálivu.	Žáci se formou videa seznámí s vývojem Kuvajtu v posledních století a tyto znalosti aplikují i na další státy Perského zálivu.	Vyučující pouští video a pokládá žákům otázky s ním související. Odpovídati žáků doplňuje a vysvětluje souvislosti.	Žáci sledují video a zodpovídají položené otázky.
10	Výklad a rozhovor/ frontální	V závěru hodiny bude zmíněno, jakým způsobem Spojené arabské emiráty (SAE) kontrétně využívají vodu. Žáci budou tázáni na význam vody pro budoucí měřování této země.	Žáci vysvětlí příčiny rozmachu a ekonomického směřování SAE.	Učitel výkladem seznamuje žáky s probíranou látkou. Pokládá žákům průběžné dotazy a doplňuje či objasňuje vyřčená tvrzení a otázky.	Žáci poslouchají výklad vyučujícího. Odpovídají na pokládané otázky a zamýšlejí se nad souvislostmi.

#### 4.4 Plán výuky pro aktivizující metody

**Škola:** Gymnázium Chotěboř

**Předmět:** Zeměpis

**Mezipředmětové vztahy (pouze předměty):**

zeměpis, dějepis, základy společenských věd,  
fyzika

**Cílová skupina:** Žáci Sexty (počet žáků 28)

**Tematický celek:** Jihozápadní Asie

**Téma:** Voda a život na Blízkém východě

**Očekávaný výstup dle RVP G:**

Žák rozlišuje na konkrétních územních příkladech mikroregionální, regionální, státní, makroregionální a globální geografickou dimenzi.

Žák lokalizuje na politické mapě světa hlavní aktuální geopolitické problémy a změny s přihlédnutím k historickému vývoji.

**Učivo z RVP G:** Makroregiony světa, Kulturní a politické prostředí

**Průřezová témata:**

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Enviromentální výchova

Mediální výchova

Osobnostní a sociální výchova

**Vzdělávací cíle:**

Žáci definují vodu jako klíčovou surovinu regionu.

Žáci se orientují v základní terminologii a geografické orientaci v regionu.

Žáci popíší konkrétní příklady situací, kdy je voda příčinou sporů mezi státy regionu.

Žáci vysvětlí příčiny rozmachu a ekonomického směřování zemí chudých na vodní zdroje v oblasti Perského zálivu.

Žáci kooperací ve skupině vytvoří strukturu dílčího tématu.

Žáci vyhledají potřebné informace o dílčím tématu a zpracují je samostatně do srozumitelné a zajímavé podoby.

**Klíčové kompetence žáka:**

Rozvíjíme především kompetence k učení (analýza a vytváření struktury tématu, vyhledávání a třídění informací, hledání širších souvislostí a příčin); dále kompetence komunikativní (využití komunikativních dovedností při spolupráci ve skupině, zapojení do diskuze k tématu, prezentace před spolužáky), kompetence sociální a personální (spolupráce ve skupině, respektování pravidel, schopnost konsensu).

**Obsah učiva:**

- Život a voda ve starověké Mezopotámii
- Eufrat a Tigris v současnosti
- Řeka Jordán v současnosti
- Mrtvé moře
- Voda v poušti – zdroje vody

- Voda a život ve Spojených arabských emirátech

### **Podmínky dosažení cílů:**

#### Výukové metody:

- brainstorming
- buzz group
- samostatná práce
- diskuse
- vysvětlování
- prezentace skupinové práce

#### Organizační formy výuky:

- skupinová práce (skupiny po 4-5 členech)
- frontální
- samostatná domácí práce

### **Norma dosažení konkrétních cílů:**

- Kvalitativní norma, tj.: splnění cílů, zejména pak znalost základních pojmů a souvislostí mezi různými jevy v regionu (konkrétně souvislost mezi nedostatkem vodních zdrojů, konflikty v regionu a budování spolupráce), dále vysvětlení příčin a souvislostí velkého rozvoje cestovního ruchu ve státech Perského zálivu.

**Návrh hodnocení a kritéria hodnocení:**

Formy a prostředky hodnocení:

- slovní hodnocení průběžné i závěrečné
- hodnotící dotazník (sebehodnocení skupinové práce, hodnocení spolužáky)
- zpětná vazba

Kritéria hodnocení:

- splnění cílů (viz cíle)
- schopnost vyhledávání a zpracování informací (hodnocení plakátu – srozumitelnost, věcnost, faktická správnost, zajímavost)
- komunikativní a prezentační dovednosti
- spolupráce všech členů skupiny

**Časový plán hodiny:**

Hodinová dotace tématu: 2 výukové hodiny + samostatná domácí práce žáků



Podrobný plán výuky<sup>62</sup>

## a) 1. vyučovací hodina

Cas v min.	Výukové metody/ Organizační formy	Podrobný popis	Vzdělávací cíl pro žáky	Cinnost učitele	Cinnost žáků
5	Vysvětlování/ frontální	Vyučující seznámí žáky s tématem výuky a jejími cíli. Zahrnout význam rozvoje dovedností a schopností, které budou rozvíjeny v rámci připravovaných aktivit.	Žáci rozumí stanoveným cílům.	Seznámění žáků s tématem výuky a jejími cíli, dotazy zodpovězení dotazů.	Seznámění s tématem výuky a jejími cíli, dotazy na upřesnění
10-15	Braintorming/ Skupinová	Žáci prostřednictvím braintormingu ve skupinách (po 4 žácích) vymyslí nápis, související pojmy a otázky vztahené ke konkrétním tématům souvisejícím se životem a vodou na Blízkém východě. Každá skupina píše svoje nápady na papírky (1 nápad – 1 lístek) a ty přilepí na jeden velký papír s nadepsaným tématem. Po 5 minutách se skupiny přesunou k jinému papíru jiné skupiny a zde po 2 minuty připívají k již nalepeným nápadům. Tento posun skupin následuje ještě dvakrát. Poté se skupiny vrací zpět k prvnímu papíru, u kterého začínají.	Žáci vymyslí nápis témat, související pojmy a otázky.	Vyučující rozdělí žáky do skupin a ti si náhodně vylosují témata navržená vyučujícím. Vysvětlí žákům zadání úlohu a v průběhu jejich práce skupiny obchází, povzbuzuje a případně jim poradí. Dohlíží na časové rozložení aktivit.	Žáci se rozdělí do skupin a vylechnou si zadání úlohu. Dotazují se na nejasnosti v zadání a v průběhu aktivity se mohou učitele dotázat na jakékoliv další nejasnosti a požádat o radu. Ve skupině pracují na vymýšlení pojmů, otázek ap. souvisejících s vybraným tématem. Žáci komunikují, diskutují, kreativně vymýšlejí.
10-15	Myšlenková mapa/ Skupinová práce	Žáci graficky zpracují téma – rozdělí navržené nápady, otázky a podtémata dle společných kategorií a pomocí myšlenkové mapy zobrazí možné pohledy a vztahy mezi nimi. Práce je podkladem pro zpracování plakátu ke konkrétnímu tématu.	Žáci vytvoří pomocí myšlenkové mapy strukturu daného tématu.	Vyučující vysvětlí úkol, v průběhu činnosti obchází s skupiny, pomáhá jim, pokud je třeba, a radí jim.	Žáci si vylechnou zadání úlohu a poté zpracovávají myšlenkovou mapu. Mohou se obracet na vyučujícího s prosbou radu či žádostí o <del>dotazy</del> vysvětlení zadání.
5	Vysvětlování	Vyučující podá informace a poskytně informační materiály k přípravě domácí práce, kterou žáci zpracují za domácí úkol. Vystupem práce studentů bude informační plakát, který může obsahovat obrázky, text, videa a audia. Důraz je kladen na přehlednost, zajímavost, srozumitelnost.	Žáci rozumí zadání a způsobu zpracování domácí práce.	Vyučující podá informace a poskytně informační materiály k přípravě domácí práce, kterou žáci zpracují za domácí úkol. Zodpovídá dotazy žáků.	Žáci se dotazují na nejasnosti spojené se samostatnou domácí prací s skupin.

## a) 2. vyučovací hodina

Cas v min.	Výukové metody/ Organizační formy	Podrobný popis	Vzdělávací cíl pro žáky	Cinnost učitele	Cinnost žáků
5	Výsvětlování/ frontální	Vyučující seznámí žáky s náplní výuky a jejími cíli. Základem je rozdělení hodnotící listy pro hodnocení jednotlivých skupin.	Žáci rozumí stanoveným cílům a rozumí způsobu vyplňování hodnotících listů	Vyučující seznámí žáky s náplní výuky a jejími cíli. Rozdá žákům hodnotící listy a seznámí žáky se způsobem jejich vyplňování.	Seznámí se s tématem výuky a jejími cíli, dotazy na upřesnění.
30-35	Prezentace s skupinové práce a diskuze/ frontální	Skupiny prezentují svoji práci prostřednictvím zástupce skupiny. Každá skupina má na prezentaci maximálně 4 minuty, ve kterých by měl mluvit s hrou pouze klíčové a zajímavé informace. Další detailní informace jsou k dispozici ve zpracovaném materiálu s skupin, který má podobu plakátu. Následuje diskuze o daném tématu.	Žáci stručně prezentují výběr informací ze své samostatné práce.	Vyučující poslouhá prezentace a zapisuje si poznámky k prezentaci žáků. Pokládá doplňující dotazy, vysvětluje a objasňuje vyřčená tvrzení a otázky.	Výbrani žáci prezentují zpracované případové studie. Žáci naslouchají prezentujícím si píší poznámky k hodnocení prezentací, pokládají doplňující otázky prezentujícím a zamýšlejí se nad souvislostmi.
5	Výsvětlování/ frontální	Vyučující informuje studenty o způsobu vyhodnocení skupinových prací. Hodnocení s využitím hodnotících listů bude doplněno a odesláno přes on-line formulář. Vzájemné hodnocení skupin bude využito pro sepsání obsáhlejší písemné zpětné vazby, která je součástí hodnocení odevzdané práce.	Žáci se seznámí se způsobem hodnocení výstupů všech skupin a termínu odevzdání.	Vyučující uzavírá výuku a podává žákům informaci o způsobu vyhodnocení jejich skupinové práce. Vyučující stručně hodnotí zpracované plakáty a prezentace.	Žáci se seznámí se způsobem vyhodnocení práce své skupiny a ostatních skupin. Pokládají otázky k upřesnění či povysvětlení závěrečného hodnocení.

## **4.5 Hodnocení výuky**

V této části diplomové práce předkládám hodnocení výuky a použitých výukových metod z hlediska subjektivního vnímání, ale také z hlediska získaných vědomostí.

### **4.5.1 Vlastní hodnocení výuky dle klasických metod**

Výuka ve 2.A byla vedena s využitím klasických výukových metod. Výuka byla zkomplikována technickými problémy s promítání videí. I přesto byla realizována v plném rozsahu. Problematická byla zejména motivace žáků, kteří výuku absolvovali v rámci hodin zeměpisu a kteří projevovali značný nezáměr o téma. Problematická byla také komunikace. Během první vyučovací hodiny žáci příliš nekomunikovali a neodpovídali na otázky. Jiní vyučující, kteří je běžně učí, mi poté sdělili, že je to „přirozený stav“ a že navázání konverzace s nimi je velmi obtížné. Je možné, že je „dobrovolná“ výuka nezaujala i proto, že za ni nebyli známkování. Druhá hodina proběhla lépe a žáci většinou na otázky odpovídali. Pokud by se v tomto případě nejednalo o výuku pouze s využitím klasických výukových metod, snažila bych se je více motivovat skupinovou kooperativní prací. I tak si však nejsem jistá, zda by byl výsledek lepší a výuka by je více zaujala. Způsob, jakým žáci vnímali samotnou výuku a použité metody, je uveden v závěru této kapitoly.

### **4.5.2 Vlastní hodnocení výuky dle aktivizujících metod**

Výuka probíhala velmi plynule a zapojili se do ní všichni žáci. Ti dokázali naplnit cíle pro dílčí části výuky a aktivně se podíleli na výuce. Problematická se i zde ukázala „dobrovolnost“ aktivity, kterou neměli žádným způsobem povinnou či vyžadovanou v rámci školního hodnocení. Tento efekt se neprojevil při samotné výuce a zpracovávání materiálů, ale při následné e-mailové komunikaci. Bohužel trvalo několik dní, než mi studenti zaslali své skupinové práce a zhodnotili práci své skupiny a ostatních skupin. Velmi pozitivně jsme hodnotila kritické hodnocení,

kteřé řáci vyjádřili ke své vlastní práci i práci ostatních skupin. Toto hodnocení bylo společně s mým hodnocením poskytnuto v písemné podobě jednotlivým skupinám jako zpětná vazba pro další rozvoj. Celkově se však ukázalo, že by bylo vhodné tématu věnovat více času a více o něm diskutovat.<sup>63</sup>

### 4.5.3 Subjektivní hodnocení výuky řáky

Praktické výuky se zúčastnily dvě paralelní třídy (sexta, 2. A) gymnázia v Chotěboři. Samotné výuce předcházela dotazník, ve kterém měli řáci za úkol seřadit výukové metody (a organizační formy) dle oblíbenosti od nejméně oblíbených (5) po nejvíce oblíbené (1). Tento dotazník byl následně vyhodnocen a třída, jejíž průměrný výsledek vypovídal o větší otevřenosti skupinové a samostatné práci, byla vybrána pro aktivizující výukové metody. Výsledky tohoto dotazníku jsou uvedeny v příloze číslo 2. Pořadí oblíbenosti se v obou třídách shodovalo, avšak koeficient oblíbenosti<sup>64</sup> byl v sextě nižší u aktivizujících metod výuky, a proto byli pro aktivizující metody vybráni.

Po absolvování výuky byli řáci tázáni na zhodnocení této výuky. Jedna otázka směřovala přímo na výukové metody, konkrétně na to, zda by je změnili či upravili. Další otázky již souvisely nejen s výukovými metodami, ale také s hodnocením celé výuky. Vzhledem k tomu, že bylo vybráno téma, které pro ně mělo význam spíše doplňkový a nebylo po nich vyžadováno v rámci jejich běžné výuky, domnívám se, že to významně ovlivnilo jejich účast a zájem některých na výuce.

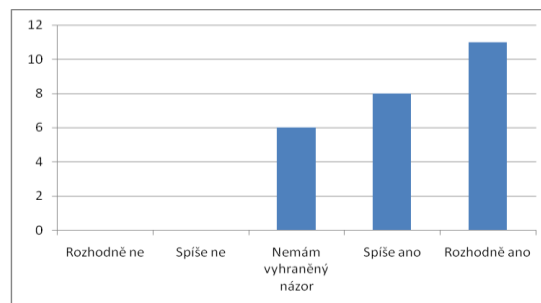
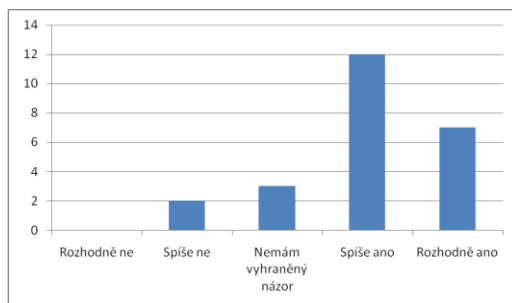
Následující část obsahuje souhrn a komentář k odpovědím ze závěrečného dotazníku, jehož cílem bylo zhodnotit výuku dle vybraných výukových metod. Řáci měli na měřítku o pěti stupních vyjádřit souhlas či nesouhlas s jednotlivými výroky. Závěrečný dotazník vyplnilo 24 řáků

---

<sup>63</sup> Stejně tak by bylo dobré diskusi věnovat prostor i ve druhé třídě, která však dle mého názoru nebyla diskusi příliš nakloněna.

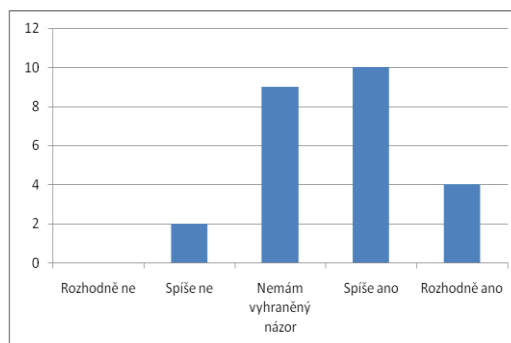
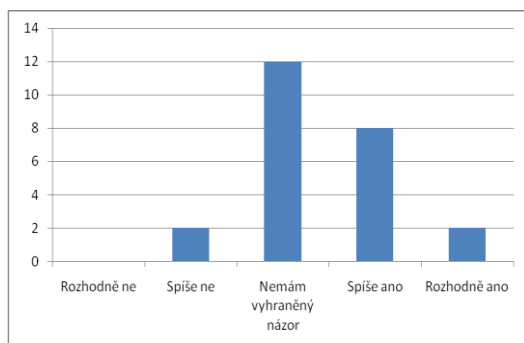
<sup>64</sup> Vypočítán jako součet bodů (1-5) všech řáků u konkrétní položky na dotazníku vydělený celkovým počtem řáků, kteří dotazník ve třídě vyplňovali.

(v případě klasických výukových metod) a 25 žáků (v případě aktivizujících výukových metod).



**Obrázek 11: Výuka byla zajímavá (hodnocení KVM<sup>65</sup>); Obrázek 12: Výuka byla zajímavá (hodnocení AVM<sup>66</sup>)**

První výrok o tom, že výuka byla zajímavá, zhodnotila v obou případech kladně většina žáků. U klasických výukových metod se jednalo o 19 žáků a stejný počet se kladně vyjádřil i v případě aktivizujících výukových metod. Rozdíl byl pouze v míře, jakou zvolili pro vyjádření souhlasu, kdy se v sextě (AVM) objevilo více žáků, kteří zvolili možnost „rozhodně ano“.

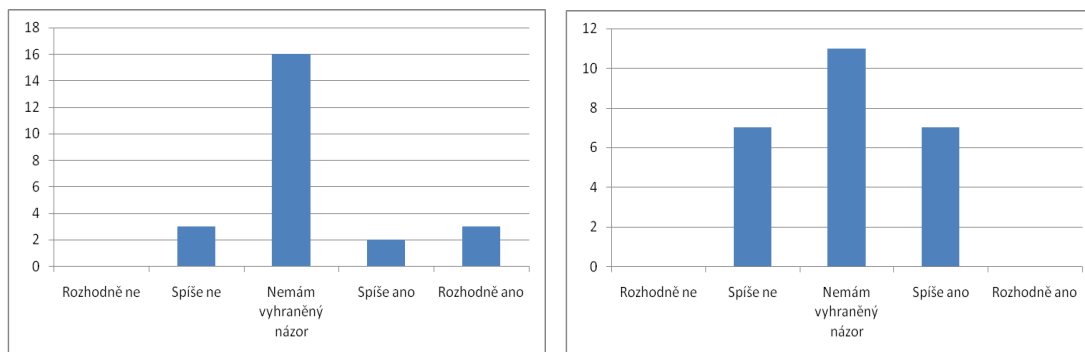


**Obrázek 13: Téma mne zajímalo (hodnocení KVM); Obrázek 14: Téma mne zajímalo (hodnocení AVM)**

Další výrok směřoval k tomu, zda je zajímavé samotné téma výuky. Mezi žáky, kteří pracovali pomocí aktivizujících výukových témat bylo více těch, které téma zajímalo. V obou třídách pak byla řada žáků, kteří k tématu zaujali neutrální postoj.

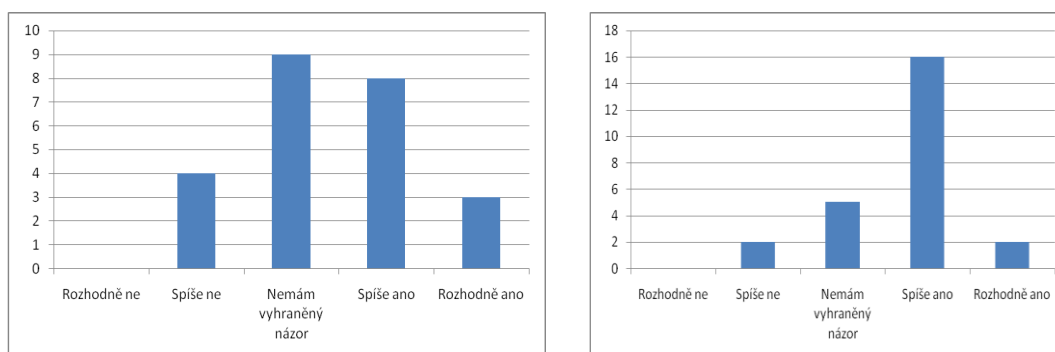
<sup>65</sup> Zkratka pro klasické výukové metody.

<sup>66</sup> Zkratka pro aktivizující výukové metody.



**Obrázek 15: Informace z výuky využiji (KVM); Obrázek 16: Informace z výuky využiji (AVM)**

Výrok „Informace z výuky využiji (ve škole či jinde)“ výrazně směřoval ke kritickému zhodnocení využitelnosti informací, se kterými se žáci v průběhu výuky seznámili. Souhlas s tímto výrokem lze pozorovat výrazněji u žáků, kteří pracovali s použitím aktivizujících výukových metod, ale stejně tak se objevil i početný nesouhlas. V případě klasických výukových metod většinou žáci zaškrtnuli prostřední možnost tj. nevyhraněný názor na to, zda tyto informace někdy využijí.

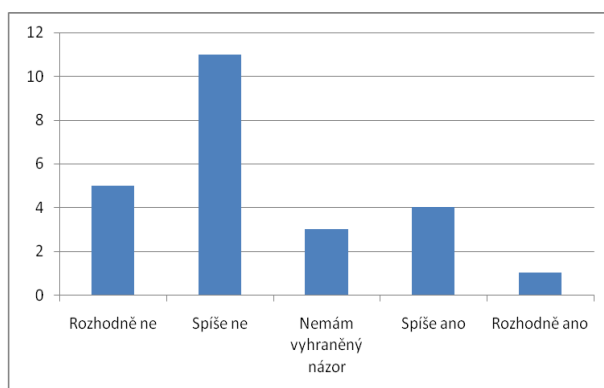


**Obrázek 17: Získal či rozvinul jsem své schopnosti či dovednosti (hodnocení KVM);**

**Obrázek 18: Získal či rozvinul jsem své schopnosti či dovednosti (hodnocení AVM)**

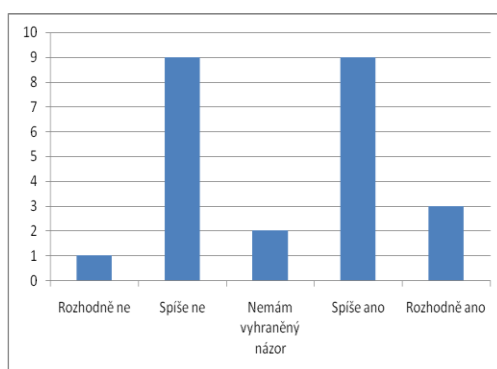
Většina žáků, kteří absolvovali výuku pomocí aktivizujících výukových metod, zvolila možnost ano a domnívají se, že získali či rozvinuli své schopnosti či dovednosti, které využijí ve škole či mimo ni. Pouze dva žáci u tohoto typu metod zvolili možnost ne s tím, že jim výuka

v tomto ohledu nic nového nepřinesla. Jiné poměry lze pozorovat v případě klasických výukových metod, kdy největší část žáků zvolila možnost „Nemám vyhraněný názor“ a nevyslovila se ani pro ani proti tomuto výroku. Významná část žáků ovšem s výrokem souhlasila (i když s menší rozhodností).<sup>67</sup>



**Obrázek 159: Výklad přínosnějším (hodnocení AVM)**

Předposlední položka na dotazníku souvisela s volbou výukové metody. Žáci, kteří pracovali pomocí aktivizujících výukových metod, byli tázáni, zda by pro ně pouhý výklad tohoto tématu byl přínosnější. 15 z 25 žáků odpovědělo, že by pro ně tato výuková metoda nebyla přínosnější.



**Obrázek 206: Skupinová práce přínosnější (hodnocení KVM)**

Žáci, kteří pracovali pomocí klasických výukových metod, byli tázáni, zda by pro ně bylo zpracování tohoto tématu ve skupině

<sup>67</sup> Tyto výsledky u klasických výukových metod jsou dle mého názoru zavádějící a nejsem schopna říci, jaké schopnosti a dovednosti mohli mít žáci konkrétně na mysli, protože u klasických výukových metod je velmi malý prostor pro jejich rozvoj.

přínosnější. 10 žáků se vyjádřilo proti a 12 žáků se vyjádřilo pro změnu výukové metody.

Poslední otázka se tázala na to, co by udělali při výuce tématu „Voda a život na Blízkém východě“ jinak. V případě třídy pracující dle klasických výukových metod žáci buďto tuto položku vůbec nevyplnili, nebo napsali, že byli zcela spokojeni, a případně se objevilo několik dílčích poznámek na vylepšení, které však nebyly ničím jednotné. Mimo jiné se objevil osamělý požadavek na více diskuze. V případě třídy pracující dle aktivizujících výukových metod byly zmíněny různé požadavky, které by bylo možné jednoduše splnit. Vícekrát (čtyřikrát) byl zmíněn jen výklad či shrnutí tématu, které by vytvořilo nějakou logickou strukturu a poskytlo strukturovaný zápis či poznámky.

#### 4.5.4 Porovnání výsledků znalostního charakteru

Na začátku první vyučovací hodiny byl žákům obou tříd rozdán krátký test o třech otázkách, který měl zjistit jejich vstupní znalosti k tématu. Žáci sexty dokázali zodpovědět správně pouze část odpovědí (nechali mnohdy některé otázky zcela bez odpovědi či s odpovědí, která byla pouze okamžitým chybným nápadem). Žáci 2.A měli mnohem více správných odpovědí i zodpovězených otázek. Bohužel se zde dle mého názoru projevilo opisování, protože některé odpovědi jsou zcela totožné. V případě 2.A se objevilo mnohem méně „nesmyslných“ odpovědí.<sup>68</sup>

Týden po ukončení výuky byl žákům zadán kontrolní test, který obsahoval tři otázky totožné či velmi podobné vstupnímu testu a dále obsahoval další dvě otázky. Tohoto testu se v sextě zúčastnilo 25 žáků a v 2.A také 25 žáků.

V rámci hodnocení výuky dle rozdílných výukových metod tak bylo použito i vědomostního testu ke zhodnocení vlivu, jaký mohou odlišné metody mít na znalosti žáků. V rámci tohoto testu nebyly pozorovány

<sup>68</sup> Toto vyhodnocení překvapilo stálou vyučující těchto tříd, protože sextu vnímá jako „šikovnější“ s lepšími znalostmi a žáky 2.A jako studenty s malým přehledem.



žádné významné odchylky ve výsledcích obou tříd. Žáci v obou třídách se oproti vstupnímu testu zlepšili, avšak žáci, kteří se učili pomocí aktivizujících výukových metod, zodpověděli otázky v závěrečném testu kvantitativně<sup>69</sup> i kvalitativně<sup>70</sup> lépe. Grafické vyhodnocení otázek majících jednoznačné odpovědi (například výčet, konkrétní řeka, stát atp.) je umístěno v příloze číslo 3 a 4.

#### 4.5.5 Závěrem

Výuka byla celkově hodnocena jako zajímavá u obou přístupů. Důvodů může být celá řada včetně preference výkladu či skupinové výuky, což naznačuje i úvodní dotazník na preference výukových metod a organizačních forem. Téma jako takové oslovilo v sextě (AVM) nadpoloviční většinu žáků zatímco ve 2. A (KVM) byl názor spíše kladný či u mnohých žáků nevyhraněný. Co se týče změny výukových metod, žáci sexty (AVM) se v dotazníku vyjádřili, že by pro ně výklad ve většině případů nebyl přínosem, avšak žáci 2. A (KVM) se ke změně výukových metod postavili různě – část žáků by výklad ponechala a část by raději zvolila skupinovou práci.<sup>71</sup>

Podíváme-li se na výsledky vědomostního testu, nepozorujeme žádné výrazné odchylky ve výsledcích obou tříd. Odpovědi v sextě (AVM) lze však popsat jako kvantitativně a kvalitativně lepší, jak je uvedeno výše. Z uvedených výsledků vyplývá, že se neprokázalo, že by znalostní výsledky žáků pracujících dle aktivizujících výukových metod byly horší než v případě strukturovaného, uspořádaného a přehledného přístupu u klasických výukových metod.

<sup>69</sup> Žáci měli vyšší počet správných odpovědí.

<sup>70</sup> Žáci odpověděli na otázku vyžadující přehled a orientaci v souvislostech obsáhleji (celým odstavcem), používali různé argumenty a informace vztahující se k danému tématu. Otázka zněla: „Jaký vliv může mít nedostatek vody na mezinárodní vztahy (mezi státy regionu) na Blízkém východě? Můžete uvést konkrétní příklady.“

<sup>71</sup> Tento poměr byl téměř půl na půl, část studentů byla bez vymezeného názoru.

## 5 ZÁVĚR

Používání výukových metod je každodenní součástí práce každého učitele. Volba těchto metod závisí na mnoha faktorech, avšak rozhodující je vždy přístup učitele a jeho volba dle zkušeností a osobních preferencí. Klasické i aktivizující výukové metody mají své výhody a nevýhody. Ty musí mít učitel při výběru konkrétních výukových metod vždy na mysli a nejlépe je kombinovat. Každý žák preferuje trochu jiný styl výuky a právě střídání metod může zajistit lepší přístupnost učiva a rozvoj schopností a dovedností všech žáků.

Téma vody na Blízkém východě je v českých učebnicích zeměpisu zmiňováno spíše ojediněle a učebnice se věnují převážně charakteristice hospodářství, historie či obyvatelstva. Některé ze zkoumaných učebnic obsahovaly chyby po stránce odborné a poskytovaly čtenářům zavádějící informace (nejzávažnější a v největším množství u učebnice, která měla doložku MŠMT). Pouze část učebnic se věnovala souvislostem mezi uvedenými informacemi a fakty, což svědčí o tom, že české školství a čeští učitelé se stále ještě spokojí s výčtem izolovaných faktografických informací. Téma vody ve většině publikací chybí a může velmi efektivně rozvést či provázat témata, která se ve školní praxi Blízkého východu týkají, a to i napříč více předměty.

Z porovnání výukových metod v teoretické rovině vyplynulo, že aktivizující metody jsou vhodnější pro rozvoj všech kompetencí (sociální, pracovní atd.), protože umožňují vyzkoušet si různorodé aktivity, komunikovat se spolužáky, řešit pomocí kooperace různé problémy či plánovat vlastní projekty, a učit se tak samostatnosti a sebereflexi. Klasické výukové metody na druhou stranu poskytují logicky uspořádanou strukturu daného tématu, které může být „probráno“ za kratší časový úsek.

Výsledky praktické výuky a následného zhodnocení vypovídají o vnímání zvolených výukových metod samotnými žáky. Žáci, jejichž výuka probíhala pomocí klasických výukových metod, byli s výukou

obecně spokojeni, přesto by ji část žáků změnila a využila skupinové kooperativní práce. Objevil se zde mimo jiné osamocení požadavek na více diskuze v hodině. Celkově ale byli žáci s klasickými výukovými metodami spokojeni a výuku by neměnili. Důvodů může být mnoho včetně skutečnosti, že žáci jsou od své pravidelné vyučující zvyklí na monologické výukové metody, které jsou při jejich výuce téměř výhradně používány. Klasické výukové metody tak pro ně nebyly něčím neobvyklým či nezvyklým, co by jim nevyhovovalo a co by chtěli změnit.

Výsledky výuky s využitím aktivizujících výukových metod byly pro mne (kvůli již zmíněné pravidelné výuce s použitím klasických výukových metod) neznámou, protože nebylo předem možné odhadnout, zda budou žákům tyto metody vyhovovat a výsledky budou dostatečné. Žáci však byli s použitými výukovými metodami spokojeni a klasické výukové metody (například výklad) by pro dané téma nezvolili. V závěrečném dotazníku se však několikrát objevil požadavek na poskytnutí krátkého souhrnného výkladu, struktury či poznámek. Důvodem může být fakt, že jsou žáci na tento přístup zvyklí a sami si takovouto strukturu nedokáží vytvořit. Žáci kromě skupinové kooperace, samostatné práce na úkolu a prezentace tématu před třídou provedli hodnocení své skupiny i práce ostatních skupin. Mohli tak rozvíjet celou řadu kompetencí, které v životě a při studiu dále využijí. Velmi kladně hodnotím, že se úkolu zhostili velmi zodpovědně a až na závěrečné hodnocení skupinové práce splnili bezodkladně všechny dílčí úkoly. Právě komplexní hodnocení zabralo mnoho času nejen žákům samotným, ale také vyučující, která práce hodnotila a poskytovala skupinám zpětnou vazbu.

Z teoretické i praktické části diplomové práce vyplývá, že volba konkrétní výukové metody nemusí mít vliv na motivaci žáků ve výuce. Pokud je pro žáky téma zajímavé jako takové, může učitel žáky zaujmout i pouhým výkladem. Plné rozvíjení klíčových kompetencí žáků lze však realizovat pouze prostřednictvím aktivizujících výukových metod. V rámci klasických výukových metod můžeme žáky seznámit s pravidly, popisy a dalšími informacemi týkajícími se rozvoje kompetencí, avšak pouze

praktické vyzkoušení a jejich „zažití“ umožňuje jejich reálný rozvoj. Z výsledků vstupního a výstupního testu zároveň vyplynulo, že žáci pracující s použitím aktivizujících výukových metod dokázali obohatit své znalosti a dosáhnout v různých ohledech stejných či dokonce lepších výsledků než žáci pracující podle klasických výukových metod.

Jak je zřejmé z uvedených výsledků, teoretická východiska a popisy jednotlivých výukových metod pro nás mohou být vodítkem pro práci s výukovými metodami. Shrnují rizika jednotlivých přístupů, na které si musí učitel při práci s nimi dát pozor. Výsledky a naplňování výchovně-vzdělávacích cílů tak závisí především na učiteli. Přestože řada autorů a samotných učitelů například tvrdí, že jsou klasické výukové metody a transmisivní přístup pro učitele jednodušší na přípravu i realizaci, pro mne osobně jde o velmi obtížný úkol. Záleží mi na tom, aby žáky výuka zaujala, dokázali o popisovaných faktech přemýšlet a následně formulovat své názory a argumentovat. Vhodné je zajisté výukové metody kombinovat. Z vlastní zkušenosti vím, že pokud chce učitel žáky zaujmout, musí jejich aktivitě (nejlépe prostřednictvím aktivizujících metod) věnovat více než polovinu výuky. Žáci jsou poté mnohem lépe motivováni, protože se podílejí na výuce, mají možnost si téma „osahat“ z více perspektiv a využítí včetně možnosti diskutovat o něm.

## 6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Allan, John Anthony – Malkawi, Abdallah I. Husein – Tsur, Yacov (2012). *Read Sea – Dead Sea Water Convenyance Study Program: Preliminary Draft Report* (dostupné na: [http://siteresources.worldbank.org/INTREDSEADEADSEA/Resources/Study\\_of\\_Alternatives\\_Report\\_EN.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTREDSEADEADSEA/Resources/Study_of_Alternatives_Report_EN.pdf), 12.1.2014)

Amery, Hussein A. (1993). The Litani River of Lebanon. *Geographical Review*. Vol. 83, No. 3, s. 229-237.

Amery, Hussein A. (2000). A Popular Theory of Water Diversion from Lebanon: Toward Public Participation for Peace. In: Amery, Hussein A. – Wolf, Aaron T., *Water in the Middle East: A Geography of Place* (Austin: The University of Texas Press), s. 121-149.

Amery, Hussein A. – Wolf, Aaron T. (2000). Water, Geography, and Peace in the Middle East: An Introduction. In: Amery, Hussein A. – Wolf, Aaron T., *Water in the Middle East: A Geography of Place* (Austin: The University of Texas Press), s. 1-18.

Amery, Hussein A. (2005). Tuning on the Tap: The World's Water Problems. *Frontiers in Ecology and the Environment*. Vol. 3, No. 9, s. 506-507.

Anděl, Jiří - Bičík, Ivan - Havlíček, Tomáš a kol. (2010). *Makroregiony světa: Regionální geografie pro gymnázia* (Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, s.r.o.).

Baar, Vladimír (2008). *Hospodářský zeměpis: Regionální aspekty světového hospodářství* (Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, s.r.o.).

Basha, S. A. Salim (2004). *Methods of Teaching Geography* (New Delhi: Discovery Publishing House).

Beaumont, Peter (2000). Conflict, Coexistence, and Cooperation: A Study of Water Use in the Jordan Basin. In: Amery, Hussein A. – Wolf, Aaron T., *Water in the Middle East: A Geography of Place* (Austin: The University of Texas Press), s. 19-44.

Bičík, Ivan a kol. (2007). *Regionální zeměpis světadílů: Učebnice zeměpisu pro střední školy* (Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, s.r.o.)

Čábalová, Dagmar (2011). *Pedagogika* (Praha: Grada).

Danielson, Charlotte (2010). *Teaching Methods* (Harlow: Pearson).

Danilov, Michail Alexandrovič – Skatkin, Michail Nikolajevič (1982). *Didaktika střední školy* (Praha: SPN).

Dolatyar, Mostafa - Gray, Tim S. (2000). *Water Politics in the Middle East: A Context for Conflict or Co-operation?* (Houndmills: Macmillan Press Ltd).

Dombrowsky, Ines (1998). The Jordan River Basin: Prospects for Cooperation Within the Middle East Peace Process? In: Scheumann, Waltina – Schiffler, Manuel, *Water in the Middle East: Potential for Conflicts and Prospects for Cooperation* (Berlin: Springer), s. 91-112.

Dömischová, Ivona (2011). *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích* (Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci).

Dudková, Lenka (2012). *Na stopě začleňování globálních témat do výuky* (Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje).

Dvořáková, Markéta (2007). Hodnocení ve vyučování. In: Vališová, Alena – Kasíková, Hana a kol., *Pedagogika pro učitele* (Praha: Grada), s. 243-259.

Grecmanová, Helena – Uranovská, Eva – Novotný, Petr (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků* (Olomouc: HANEX).

Hájek, Jan (2003). *Vybrané kapitoly z didaktiky geografie* (Plzeň: Západočeská univerzita).

Henry, Jane (1995). *Teaching Through Projects* (London: Kogan Page).

Hof, Frederic C. (2000). The Water Dimension of Golan Heights Negotiations. In: Amery, Hussein A. – Wolf, Aaron T., *Water in the Middle East: A Geography of Place* (Austin: The University of Texas Press), s. 150-167.

Kalhous, Zdeněk (2002). Výukové metody. In: Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto a kol., *Školní didaktika* (Praha: Portál), s. 307-327.

Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto a kol. (2002). *Školní didaktika* (Praha: Portál).

Karas, Petr - Hanák, Ludvík (2013). *Příprava na státní maturitu: Zeměpis* (Praha: FRAGMENT).

Kasíková, Hana (2009). *Učíme (se) spolupráci spoluprací* (Kladno: AISIS).

Kasíková, Hana (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola* (Praha: Portál).

Kašparovský, Karel (2008). *Zeměpis II. v kostce pro SŠ* (Praha: FRAGMENT).

Kliot, Nurit N. (2000). A Cooperative Framework for Sharing Scarce Water Resources: Israel, Jordan, and the Paelstinian Authority. In: Amery, Hussein A. – Wolf, Aaron T., *Water in the Middle East: A Geography of Place* (Austin: The University of Texas Press), s. 191-217.

Kolars, John (2000). The Spatial Attributes of Water Negotiation: The Need for a River Ethic and River Advocacy in the Middle East. In: Amery, Hussein A. – Wolf, Aaron T., *Water in the Middle East: A Geography of Place* (Austin: The University of Texas Press), s. 245-262.

Kolář, Zdeněk – Šikulová, Renata (2005). *Hodnocení žáků* (Praha: Grada).

Kolář, Zdeněk – Vališová, Alena (2009). *Analýza vyučování* (Praha: Grada).

Kopřiva, Pavel – Nováčková, Jana – Nevolová, Dobromila – Kopřivová, Tatjana (2006). *Respektovat a být respektován* (Kroměříž: Spirála).

Košálková, Hana – Miková, Šárka – Stang, Jiřina (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení* (Praha: Portál).

Kratochvílová, Jana (2009). *Teorie a praxe projektové výuky* (Brno: Masarykova univerzita).

Küffner, Ulrich (1998). Contested Waters: Dividing or Sharing? In: Scheumann, Waltina – Schiffler, Manuel, *Water in the Middle East: Potential for Conflicts and Prospects for Cooperation* (Berlin: Springer), s. 71-89.

Lonergan, Steve (2000). Forces of Change and the Conflict over Water in the Jordan River Basin. In: Amery, Hussein A. – Wolf, Aaron T., *Water in the Middle East: A Geography of Place* (Austin: The University of Texas Press), s. 45-62.

Malina a kol. (2009). *Antropologický slovník - CD* (Brno: Akademické nakladatelství CERM).

Maňák, Josef (1992). *Nárys didaktiky* (Brno: MU).



Maňák, Josef (1997). *Alternativní metody a postupy* (Brno: Masarykova univerzita).

Maňák, Josef (1998). *Rozvoj samostatnosti a tvořivosti žáků* (Brno: MU).

Maňák, Josef – Švec, Vlastimil (2003). *Výukové metody* (Brno: Paido).

Mareš, Jiří (1992). *Styly učení žáků a studentů* (Praha: Portál).

Mojžíšek, Lubomír (1988). *Didaktika* (Praha: SPN).

Nováková, Nea – Pecha, Lukáš – Rahman, Furat (1998). *Dějiny Mezopotámie* (Praha: Karolinum).

Obst, Otto (2002). Hodnocení výsledků výuky. In: Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto a kol., *Školní didaktika* (Praha: Portál), s. 403-414.

Petty, Geoffrey (1996). *Moderní vyučování* (Praha: Portál).

Průcha, Jan (1997). *Moderní pedagogika* (Praha: Portál).

Sherman, Martin (1999). *The Politics of Water in the Middle East: An Israeli Perspective on the Hydro-Political Aspects of the Conflict* (Houndmills: Macmillan Press Ltd).

Scheumann, Waltina (1998). Conflicts on the Euphrates: An Analysis of Water and Non-water issues. In: Scheumann, Waltina – Schiffler, Manuel, *Water in the Middle East: Potential for Conflicts and Prospects for Cooperation* (Berlin: Springer), s. 113-136.

Schiffler, Manuel (1998). International Water Agreements: A Comparative View. In: Scheumann, Waltina – Schiffler, Manuel, *Water in the Middle East: Potential for Conflicts and Prospects for Cooperation* (Berlin: Springer), s. 31-46.

Sitná, Dagmar (2009). *Metody aktivního vyučování* (Praha: Portál).

Skalková, Jarmila (1999). *Obecná didaktika* (Praha: ISV).

- Skokan, Ladislav (2012). *Hospodářský zeměpis 1* (Praha: Fortuna).
- Soffer, Arnon (1994). The Litani River: Fact and Fiction. *Middle Eastern Studies*. Vol. 30, No. 4, s. 963-974.
- Tomková, Anna – Kašová, Jitka – Dvořáková, Markéta (2009). *Učíme v projektech* (Praha: Portál).
- Vališová, Alena (2007). Metody vyučování a jejich modernizace. In: Vališová, Alena – Kasíková, Hana a kol., *Pedagogika pro učitele* (Praha: Grada), s. 183-210.
- Vališová, Alena – Kasíková, Hana a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele* (Praha: Grada).
- Veteška, Jaroslav – Tureckiová, Michaela (2008). *Kompetence ve vzdělávání* (Praha: Grada).
- Vonková, Hana (2007). Organizační formy vyučování. In: Vališová, Alena – Kasíková, Hana a kol., *Pedagogika pro učitele* (Praha: Grada), s. 173-182.
- Vyskočilová, Eva – Dvořák, Dominik (2002). Úvod: Didaktika jako věda a jako nástroj učitele. In: Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto a kol., *Školní didaktika* (Praha: Portál), s. 17-61.
- Vysoudil, Miroslav - Fňukal, Miloš - Smolová, Irena (2009). *Zeměpis pro každého* (Olomouc: Rubico).
- Wolf, Aaron T. (2000). „Hydrostrategic“ Territory in the Jordan Basin: Water, War, and Arab-Israeli Peace Negotiations. In: Amery, Hussein A. – Wolf, Aaron T., *Water in the Middle East: A Geography of Place* (Austin: The University of Texas Press), s. 63-120.
- Zormanová, Lucie (2012). *Výukové metody v pedagogice* (Praha: Grada).

## **Použité internetové zdroje**

Al-Jazeera: <http://www.aljazeera.com>, 28.3.2014.

Climate Change Fork: <http://climatechangefork.blog.brooklyn.edu>, 18.1.2014.

Česká televize: <http://www.ceskatelevize.cz>, 18.1.2014.

Daily News, National Geographic: <http://news.nationalgeographic.com>, 19.1.2014.

Dead Sea Change, University of Wisconsin - Madison: <http://deadseachange.webs.com>, 4.2.2014.

Dubai Ice Rink: <http://www.dubaiicerink.com>, 19.1.2014.

EcoMENA: <http://www.ecomena.org>, 19.1.2014.

Education, National Geographic: <http://education.nationalgeographic.com>, 18.1.2014.

Emirates 24/7, Dubai Media Inc: <http://www.emirates247.com>, 2.2.2014).

Encyclopædia Britannica: <http://www.britannica.com>, 18.1.2014.

Eole Water: <http://www.eolewater.com>, 20.1.2014.

Friends of the Earth Middle East: <http://foeme.wordpress.com>, 15.1.2014

Georgia Water Science Center, U. S. Geological Survey: <http://ga.water.usgs.gov>, 19.1.2014.

Go Israel, Ministry of Tourism, Israel: <http://www.goisrael.com>, 18.1.2014.

How Stuff Works, Discovery Company: <http://geography.howstuffworks.com>, 18.1.2014.

Inhabitat: <http://inhabitat.com>, 19.1.2014.

Israel Space Agency - Middle East Interactive Data Archive:  
<http://nasa.proj.ac.il>, 17.1.2014.

International Atomic Energy Agency: <http://www-pub.iaea.org>, 2.2.2014.

Jordan Tourism Board: <http://www.visitjordan.com>, 18.1.2014.

Live Science, Tech Media Network: <http://www.livescience.com>,  
18.1.2014.

News, Discovery: <http://news.discovery.com>, 19.1.2014.

Smart Planet: <http://www.smartplanet.com>, 19.1.2014.

TED: <http://www.ted.com>, 31.1.2014.

The Free Dictionary: <http://www.thefreedictionary.com>, 10.1.2014.

The Playmania: <http://www.theplaymania.com>, 19.1.2014.

The World Bank: <http://web.worldbank.org>, 12.1.2014.

Ústav pro jazyk český: <http://ssjc.ujc.cas.cz>, 29.3.2014.

You Tube: <http://www.youtube.com>, 31.1.2014.

World-wide Hydrogeological Mapping and Assessment Programme:  
<http://www.whymap.org>, 18.1.2014.

## 7 RESUMÉ

Innovative modern teaching methods have become very popular among Czech teachers in recent years. There is a lot of effort to change the education methods and actively include students in the process of learning. However, modern trends are not positively perceived by all teachers and many of them still prefer classical teaching methods and transmissive way of teaching which is connected to the classical teaching methods.

This Master thesis focuses on the comparison of classical and activating teaching methods in theory and in practice through the topic *Water and Life in the Middle East*. The first part is based on the classification of teaching methods and their characteristics, including the advantages and disadvantages of these methods (for students and teachers). The second part analyses the topic *Water and Life in the Middle East* in high-school textbooks. It focuses on the extent, content (especially the inclusion of the water topic), didactics and factual correctness. The last part provides materials for the teacher's preparation and examines the role and compares the teaching methods in practice. The methodical support contains thematic information about the water in the Middle East and its connection to several school subjects. Moreover, the description of used teaching methods and methodical plans for classical and activating teaching methods are provided. The final section of the thesis is based on the evaluation of different teaching methods which were used separately in two classes at the secondary school (gymnázium) in Chotěboř. The evaluation includes the subjective rating as well as the results of a factual-based test.

## 8 PŘÍLOHY

### 8.1 Příloha č. 1 - Obsahová analýza učebnic

	Regionální zeměpis světadílů (ČGS)	Hospodářský zeměpis (ČGS)	Zeměpis pro každého (Rubico)	Hospodářský zeměpis I (Fortuna)	Zeměpis II v kostce (Fragment)	Příprava na státní maturitu (Fragment)	Makroregiony světa (ČGS)
obyvatelstvo							
celkový přehled hospodářství							
průmysl							
těžba nerostných surovin							
OPEC							
zemědělství							
cestovní ruch							
politický systém							
historie							
přírodní podmínky							
náboženství							

Které země Blízkého východu jsou zmíněny alespoň jedním odstavcem?

Turecko							
Libanon							
Sýrie							
Irák							
Izrael							
Jordánsko							
Saudská Arábie							
Kuvajt							
Katar							
Spojené arabské emiráty							
Katar							
Bahrajn							
Omán							
Jemen							

## 8.2 Příloha č. 2 - Dotazník na preferenci výukových metod a organizačních forem

### 2.A

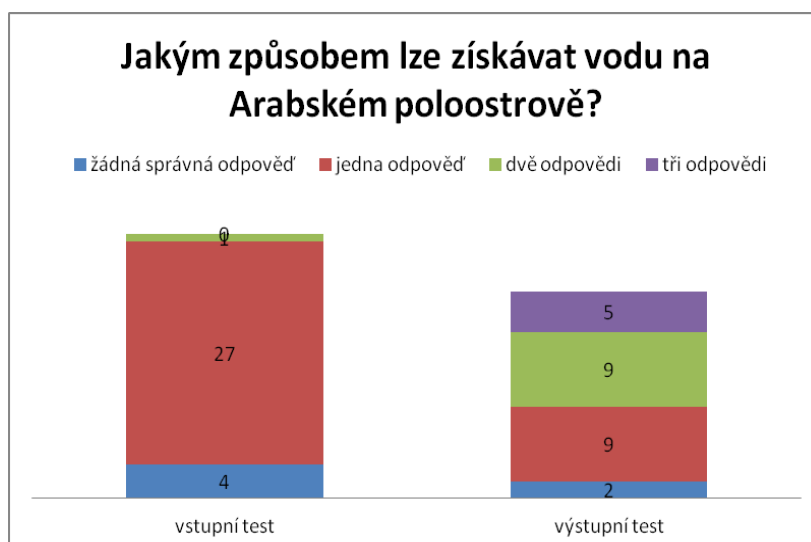
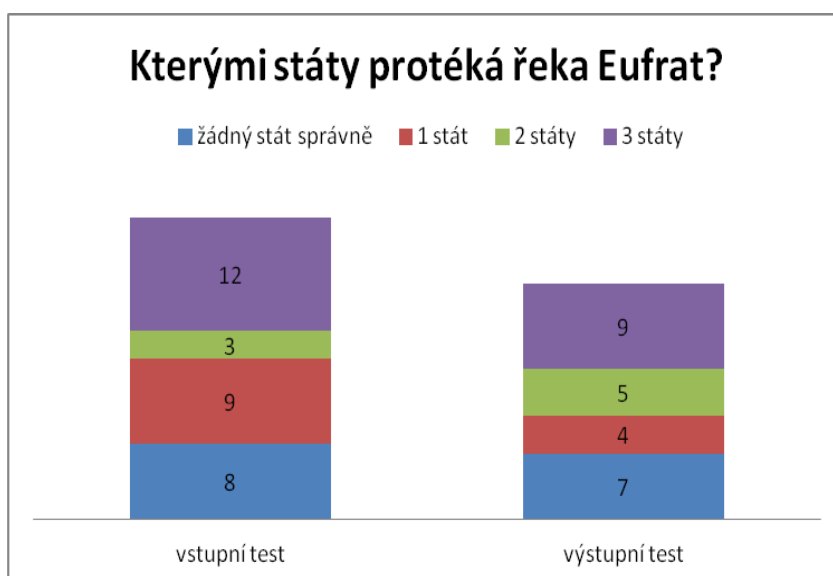
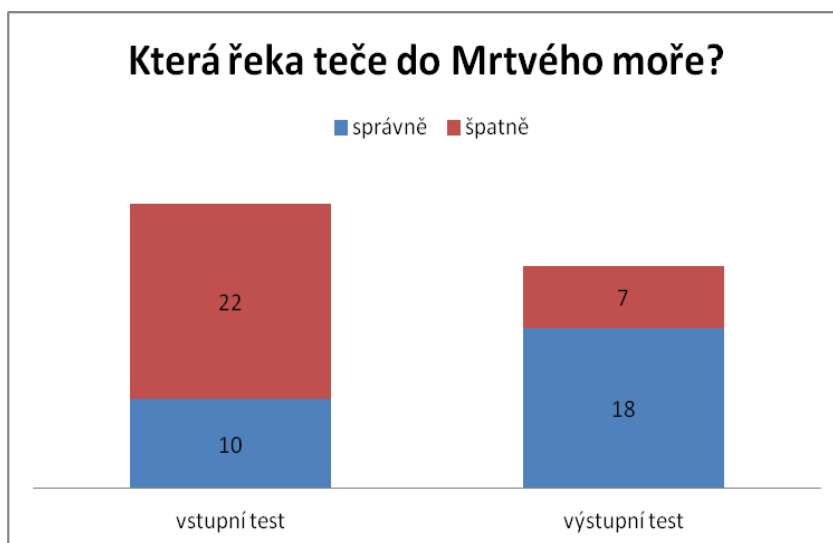
	koeficient oblíbenosti <sup>72</sup>
samostudium	4,4
samostudium a práce ve skupině	3,4
práce ve skupině	3
výklad učitele a práce ve skupině	1,72
výklad učitele	2,56

### SEXTA

	koeficient oblíbenosti
samostudium	3,6
samostudium a práce ve skupině	3
práce ve skupině	2,8
výklad učitele a práce ve skupině	1,52
výklad učitele	2,52

<sup>72</sup> Vypočítán jako součet bodů (1-5) všech žáků u konkrétní položky na dotazníku vydělený celkovým počtem žáků, kteří dotazník ve třídě vyplňovali.

### 8.3 Příloha č. 3 - Vyhodnocení testu (výuka dle klasických výukových metod)





## 8.4 Příloha č. 4 - Vyhodnocení testu (výuka dle aktivizujících výukových metod)

